Het inzetten van *positieve strategieën* door docenten ter bevordering van de *veerkrachtigheid* van alleenstaande minderjarige vluchtelingen

---

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

- *Docent ISK*

Student: R.E. Twijnstra (s3802043)

Begeleider: Dr. M. López López
2e beoordelaar: N. Renting

Rijksuniversiteit Groningen
Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen
Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen
Juni 2022

Abstract

Introduction. Unaccompanied migrant children who had to flew their country are often traumatized and vulnerable. Even though they are a vulnerable group due to the frequent traumatic experiences they faced, they're also known as resilient, highly motivated and willing to succeed in life. Ungar (2006) provides an ecological definition of resilience, build from seven tensions. One of the tensions, 'experiences of power and control', is used in this study. This factor explains how teachers need to react to support and stimulate resilience: having empathy and understanding for the difficult circumstances of their unaccompanied minors, but still manage to offer positive strategies to help the minor to handle adversities. The aim of this study is to create a framework which includes a detailed view of these positive strategies teachers can use, since most of the existing literature is quite broad. **Method.** We conducted two focus groups with eight teachers of the same school: the 'Internationale Schakelklas' in Drachten. All participants have at least more than two years of experience working with unaccompanied migrant children. The focus group discussions have been analyzed using thematic analysis. **Discussion**. In conclusion, to increase resilience of unaccompanied migrant children, teachers should provide positive strategies which include building up a relationship, providing structure in daily class practices and increase the minor's self-confidence by giving them success experiences. Therefore, teachers should feel capable in supporting minor's resilience and even though they do, teachers do need support when it comes minor's trauma experiences. The findings from this study may function as handles teachers can use in the classroom. For further research it's recommended to use a larger and more various group of participants. Besides, it can give a more holistic view when the direct experiences of unaccompanied migrant children are also included.

Key words: resilience, positive strategies, teacher, unaccompanied migrant children

Inleiding

Alleenstaande minderjarige vluchtelingen

Alleenstaande minderjarige vluchtelingen, afgekort AMV'ers, zijn kinderen onder de achttien jaar die van buiten de Europese Unie, zonder ouder(s) of een andere gezaghebbende persoon, naar Nederland zijn gevlucht (Ministerie van Justitie en Veiligheid, 2022). In 2021 waren er in Nederland 985 AMV'ers die een aanvraag hebben ingediend voor de toelating als vluchteling (Centraal Bureau voor Statistiek, 2021, Cijfers over asielzoekers | Nederlands Jeugdinstituut, 2021). Als bij aankomst in Nederland bekend wordt dat een minderjarige vluchteling in afwezigheid is van een volwassene met gezag, wordt de AMV'er door het Nidos van voogdij voorzien (Nidos, 2020). Gezien het feit dat AMV'ers dus én minderjarig zijn en daarnaast ook zonder volwassen begeleiding gevlucht zijn, maakt dit ze een extra kwetsbare doelgroep. Ten eerste heeft een substantieel deel van de AMV'ers een lange en vaak zware weg af moeten leggen om in Nederland te komen. Ten tweede zijn AMV'ers vaak slachtoffer geweest van mensenhandel, oorlogssituaties, vervolging of ernstige armoede. Ten derde zijn ze familieleden verloren en hebben ze hun thuis en hun spullen achter moeten laten. Hierdoor wordt het vluchten naar een ander land door kinderen vaak als traumatisch ervaren (Berman, 2001).

Als gevolg van de traumatische ervaringen en het gebrek aan ouderlijke ondersteuning, maakt dat AMV'ers extra kwetsbaar zijn voor het ontwikkelen van psychische problematiek zoals depressie, angst en een posttraumatische stress stoornis (PTSS) (Bean et al., 2007b). Volgens Bean et al. (2007b) is het aantal stressvolle levensgebeurtenissen de meest gefundeerde voorspeller van internaliserend gedrag en traumatische stressreacties die bijdragen aan psychologische angst die zich voordoet bij AMV'ers. Ook depressieve symptomen komen veel voor bij AMV'ers; maar liefst 47% van hen heeft last van de traumatische stress die zich uit in depressieve symptomen. Bij minderjarige vluchtelingen mét ouders is dit 27% (Bean et al., 2007a). Uit een longitudinaal follow-up onderzoek van Vervliet et al. (2014) blijkt dat de traumatische ervaringen van AMV'ers en de dagelijkse stressoren waarmee ze te maken hebben een grote impact blijven hebben op hun mentale gezondheid, ook op lange termijn. De hoeveelheid stressoren in ballingschap, inclusief de ervaringen met discriminatie blijken de grootste invloed te hebben op de geestelijke gezondheid van vluchtelingenkinderen (Montgomery, 2011).

Veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen

Ondanks het feit dat enerzijds uit bovengenoemde onderzoeken blijkt dat AMV'ers een kwetsbare doelgroep zijn, blijkt anderzijds dat AMV'ers ook vindingrijke en veerkrachtige mensen zijn een hoge motivatie om te slagen in het leven (Eide & Hjern, 2013; Pastoor, 2015). Ook volgens Montgomery (2011) tonen vluchtelingenkinderen een opmerkelijke mate van veerkracht, hoewel dit echter geen implicatie is voor het hebben van immuniteit tegen negatieve levenservaringen in de toekomst.

Veerkracht wordt doorgaans in een westers psychologische discours opgevat als de goede resultaten bij vluchtelingenkinderen tot uiting komen ondanks de aanwezigheid van ernstige bedreigingen voor hun welzijn (Ungar et al., 2008). Deze veerkracht is terug te zien bij AMV'ers die, ondanks hun vaak traumatische achtergrond en aanzienlijke tegenspoed, zich onder stress toch succesvol aanpassen in een nieuwe uitdagende omgeving (Keles et al., 2016; Ungar et al., 2008). Echter is deze definitie van veerkracht discutabel, gezien de focus te veel gericht is op individuele capaciteiten en niet genoeg op cultuur (Seccombe, 2002).

Daarom beschrijven Ungar et al. (2008) een meer ecologische definitie van veerkracht in hun studie. Hierin wordt uitgelegd dat veerkracht zowel het vermogen van individuen is om hun weg te vinden naar gezondheid verbeterende hulpbronnen, als het vermogen van de fysieke en sociale omgeving van een individu om zich dusdanig in te richten, zodat deze middelen op een cultureel zinvolle manier kunnen worden aangeboden. In het geval van het inzetten van een interventie is volgens Ungar (2006) de sociale ecologie rondom de interventie net zo belangrijk als, of zelfs belangrijker dan de kwaliteiten van het kind zelf. Wanneer de aard van interventie niet overeenkomt met de cultuur en context van de AMV'er, zal geen behandeling effectief zijn en zal de therapietrouw laag zijn. Dit geldt eveneens voor de weg naar veerkracht. Veerkracht draait dus niet alleen om de persoonlijke kwaliteiten van het kind, maar met name in welke mate de fysieke en sociale omgeving, inclusief de school van het kind, is ingericht en het kind faciliteert in toegang tot interne en externe hulpbronnen zoals onderwijs, levensdoel en een gevoel van verbondenheid (Ungar et al., 2007).

Daarnaast is het van belang veerkracht te begrijpen als het resultaat van onderhandelingen door kinderen met volwassenen om de kwaliteiten van de ontvangen bronnen dusdanig te beïnvloeden dat er voldaan wordt aan de behoeften van kinderen. Dit op een manier wat zowel zinvol is voor het kind, als passend voor de desbetreffende cultuur van het kind. Onderwijs speelt daarom ook een grote rol en daarvoor wordt er gesproken over educatieve veerkracht. Educatieve veerkracht kan worden bevorderd door de ondersteuning van deelname

aan een groter aantal leercontexten. Dit kunnen namelijk de leermogelijkheden die beschikbaar zijn in het onderwijs voor AMV'ers niet alleen aanvullen, maar ook verbeteren (Pastoor, 2017).

Ungar et al. (2007) deden onderzoek naar veerkrachtigheid in het onderwijs en omschrijven zeven factoren, of zeven spanningen, die de veerkracht van jongeren beïnvloeden, namelijk: toegang tot materiële bronnen, relaties, identiteit, gevoel van macht en controle, culturele aanhankelijkheid, sociale rechtvaardigheid en gevoel van cohesie met anderen. Veerkrachtige jongeren zijn in staat een manier te vinden om alle zeven spanningen tegelijkertijd op te lossen aan de hand van de beschikbare sterke punten en middelen voor de jongeren individueel, op school, binnen de gemeenschap en cultuur (Ungar et al., 2007). Volgens Ungar et al. (2014) is veerkracht een multidimensionaal construct is, die beïnvloedt kan worden door blootstelling aan risico's, maar evenals door toegang tot interne en externe middelen. Docenten kunnen hier invloed op uitoefenen door in te spelen op de zeven factoren die veerkrachtigheid beïnvloeden (Ungar et al., 2007). Via positieve strategieën zouden docenten daarmee bijvoorbeeld de bio psychosociale groei van hun leerlingen kunnen beïnvloeden (Ungar et al., 2014).

Positieve strategieën door docenten

In dit onderzoek wordt gefocust op één van de zeven factoren, namelijk gevoel van macht en controle. Macht en controle kan gezien worden als de zelfredzaamheid en het vermogen van een jongere om voor zichzelf te zorgen, inclusief het hebben van vertrouwen om veranderingen in de wereld te beïnvloeden om ervoor te zorgen dan het materiële hulpbronnen worden verworven en aan de relatiebehoeften wordt voldaan (Ungar et al., 2008). Oftewel omvat deze factor in hoeverre AMV-leerlingen voor zichzelf kunnen zorgen en weten waar en hoe zij toegang tot ondersteuning kunnen krijgen wanneer dat nodig is. Hierbij geldt dat docenten als volgt kunnen handelen om de veerkracht bij AMV'ers te ondersteunen op het moment van tegenslag: docenten hebben empathie en begrip voor de moeilijke omstandigheden waar de AMV-leerling zich in verkeert, maar bieden toch positieve strategieën zodat de AMV'er met deze moeilijkheden om kan gaan (Ungar et al., 2014). Strategieën die toegang bieden aan jonge vluchtelingen tot sociale netwerken die hun eigenwaarde en zelfeffectiviteit stimuleren, zullen hun educatieve veerkracht en hun educatieve loopbaan bevorderen (Wade et al., 2005). AMV'ers kunnen volwaardige deelnemers van deze netwerken worden en zijn daarvoor afhankelijk van de competente meerdere, in het geval van deze studie de docent, die de deelname van AMV'ers ondersteunen en begeleiden en daarbij hun taal en gedrag liefdadig interpreteren (Wenger, 2013).

Eide en Hjern (2013) benadrukken in hun studie de waarde voor docenten voor het bekend zijn met de factoren die veerkracht stimuleren, zodat hier op ingespeeld kan worden via positieve strategieën. Dit houdt in dat docenten in de toenadering naar AMV-leerlingen focus hebben op het opbouwen van een beschermende en stabiliserende schoolomgeving. Zoals bijvoorbeeld door het aanbod van dagelijkse schoolactiviteiten zo helder mogelijk te maken, zodat elke dag gestructureerd, transparant en voorspelbaar is. Niet alleen heeft deze positieve strategie effect op de educatieve veerkracht, ook het zelfvertrouwen van de leerling wordt hierdoor vergroot (Eide & Hjern, 2013). Docenten zijn dus een erg belangrijke factor voor AMV-leerlingen. Volgens de Wal Pastoor (2014) worden docenten namelijk door AMV-leerlingen gezien als bron voor zowel psychosociale steun als academische steun. Daarnaast is het helpend voor AMV-leerlingen dat er echt naar hun geluisterd wordt, dat ze als individu behandeld worden en wanneer docenten het vluchtverhaal van AMV-leerlingen begrijpen (Hek, 2005; McBrien, 2005).

A**anleiding**

Uit het jaarverslag van Nidos (2022) blijkt dat AMV'ers ontmoedigd raken op school, omdat er onvoldoende aansluiting is met hun mogelijkheden en talenten. Daarnaast hebben de coronamaatregelen in 2020 ook een negatieve invloed gehad op het onderwijs aan AMV'ers. Dit onderwijs volgen ze, net zoals andere asielzoekers tussen de 12 en 18 jaar, op het voortgezet onderwijs in de Internationale Schakelklas (ISK), waar ze ook tegen meerdere barrières aanlopen (Ungar et al., 2007; Pharos Expertisecentrum Gezondheidsverschillen, 2016). ISK onderwijs leidt niet tot een diploma of certificaat en er is een groep AMV'ers waarbij de doorstroom naar vervolgonderwijs stagneert, maar heeft als doel deze doelgroep de Nederlandse taal te leren en dient als opstapje naar het reguliere (speciaal) onderwijs of de arbeidsmarkt (Klooster & Butter, 2019). Wanneer AMV'ers 18 worden, stromen ze nog te vaak door naar inburgeringstrajecten in plaats van het reguliere onderwijs, ongeacht het feit dat ze hier wel potentie voor hebben (Pharos Expertisecentrum Gezondheidsverschillen, 2016). Naast deze barrières op het ISK die de fysieke gezondheid en het psychisch welzijn van AMV'ers beïnvloeden, worden daarnaast ook hun schoolprestaties beïnvloedt, wat op lange termijn van gevaar kan zijn in het latere volwassen leven van deze AMV-leerlingen (Ungar et al., 2007).

Bij AMV'ers is het inspelen op veerkracht belangrijk, omdat het concept van veerkracht al een aantal decennia een handvat biedt om inzicht te krijgen in de positieve ontwikkeling van leerlingen onder tegenspoed. Bovendien biedt het inzicht in de factoren en processen die

leerlingen helpen met het vermijden van zelfdestructief of antisociaal gedrag, mentale stoornissen en bedreigingen van hun fysieke welzijn (Ungar et al., 2014).

Deze studie

Met de kennis uit de literatuur en de focusgroepen zal antwoord worden gegeven op de hoofdvraag: *In hoeverre kunnen docenten de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen bevorderen aan de hand van positieve strategieën in de onderwijscontext?* Om een antwoord te kunnen formuleren op de hoofdvraag zullen eerst de volgende drie deelvragen worden behandeld: 1) Met welke uitdagingen worden alleenstaande minderjarige vluchtelingen volgens leerkrachten geconfronteerd in de onderwijscontext? 2) Hoe bekwaam voelen docenten zich om de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen in de onderwijscontext te bevorderen? 3) Welke positieve strategieën gebruiken docenten om de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen in de onderwijscontext te bevorderen?

Het doel van dit onderzoek is om met de literatuur, de kennis van het model van Ungar (2006) in samenwerking met de gevonden data een theoretisch raamwerk tot stand te brengen die een gedetailleerd beeld weergeeft die de positieve strategieën omvat die docenten kunnen toepassen om de veerkracht van AMV'ers te bevorderen. Dit theoretisch raamwerk dient als ondersteuning voor het BRIGHTER FUTURE project, waar deze studie deel van is, die een trainingsmodule ontwikkelt voor docenten met duidelijke handvaten voor de omgang met leerlingen die moeilijkheden ervaren (Brighter Future, 2021).

Methode

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag: *In hoeverre kunnen docenten de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen bevorderen aan de hand van positieve strategieën in de onderwijscontext?*, is er informatie verzameld van docenten die werkzaam zijn op een ISK-school in Drachten. Er is gekozen om de docenten van deze doelgroep te benaderen, omdat blijkt dat de onderwijscontext potentie heeft om de veerkracht van leerlingen positief te bevorderen (Ungar et al., 2014). Het interviewen van docenten van AMV-leerlingen van twaalf tot achttien jaar was mogelijk op de Internationale Schakelklas school in Drachten.

Dit bachelor onderzoek betreft een kwalitatieve studie en daarom is voor het analyseren van de data gebruik gemaakt van een thematische analyse zoals bekend van Braun & Clarke (2008). Deze analyse kent een stappenplan dat ingaat op zes fasen: dit houdt in dat eerst is getranscribeerd, opgevolgd door: coderen, thematiseren, reviseren, structureren en tot het presenteren van de data. Er zal in eerste instantie een deductieve benadering worden toegepast, waarbij er voorafgaand aan het coderingsproces thema's zijn opgesteld waarvan verwacht

wordt dat ze de data spiegelen. Deze thema's zijn gebaseerd op de onderzochte literatuur zoals beschreven in de introductie. Desalniettemin is niet uitgesloten dat er enkel sprake zal zijn van deductief redeneren; de mogelijkheid om gedurende het transcriberingsproces codes toe te voegen, zal open blijven en toegepast worden waar nodig.

Procedure

Onderzoeker D. Yurtmaz Suludere heeft de participanten voor dit onderzoek zijn geworven en heeft de focusgroepen afgenomen. Via conveniënt sampling is in haar eigen netwerk gevraagd naar docenten die ervaring hadden met AMV-leerlingen. Via deze benadering zijn acht docenten gevonden die voldeden aan de eisen en wilden deelnemen aan het onderzoek. De focusgroepen hebben plaatsgenomen op de ISK school in Drachten. Er is gekozen om docenten te benaderen die werkzaam zijn op een ISK school, omdat hier veel alleenstaande minderjarige vluchtelingen heen gaan wanneer zij in Nederland zijn, de Nederlandse taal nog niet spreken en een middelbare schoolleeftijd hebben.

Participanten

Om meer inzicht te krijgen in de mate van invloed die docenten hebben op de veerkracht van AMV'ers, is ervoor gekozen om de twee focusgroepen bij docenten van AMV'ers af te nemen. Hierbij is gekozen voor homogene focusgroepen; deze respondenten betreffen namelijk in totaal acht docenten van verschillende vakken die werkzaam zijn op dezelfde ISK school in Drachten en dagelijks in aanraking komen met dezelfde groep AMV-leerlingen. Voorwaarde voor deze docenten voor deelname aan het interview is dat zij minimaal twee jaar ervaring hebben met de doelgroep, ten voordele van de betrouwbaarheid van het onderzoek. Daarnaast is omwille van de privacy van de participanten van de beide focusgroepen ervoor om de namen buitenwege te laten bij het transcriberingsproces, om de anonimiteit en betrouwbaarheid te waarborgen. In plaats daarvan wordt er gesproken van R1, R2 enz.

Meetinstrumenten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van focusgroepen waarbij een vooraf opgestelde interviewleidraad is gebruikt. Deze bestond uit onder andere een ijsbreker, opgevolgd door een korte pauze waarna het verdiepende onderdeel aan bod kwam. Dit verdiepende onderdeel is gebaseerd op het model van Ungar (2006) wat over veerkracht gaat. Alle zeven factoren die volgens Ungar (2006) voorwaarde zijn voor veerkracht zijn voorbijgekomen en is daaropvolgend ook verder naar doorgevraagd.

Analyse

De interviews zijn getranscribeerd en is er voorafgaand aan het coderingsproces een codeboom opgesteld. Hier zijn drie hoofdthema's leidend voor de codeboom: 1) factoren van

AMV'ers vanuit het perspectief van docenten, 2) ervaringen van docenten en 3) positieve strategieën door docenten. Deze thema's zijn gebaseerd op de literatuur uit de inleiding en zijn tevens ook de hoofdcodes. In de eerste codeerronde zijn alle waardevolle tekstfragmenten gekoppeld aan deze hoofdcodes met de bijbehorende subcodes. In de tweede codeerronde zijn er twee nieuwe codes toegevoegd en na de tweede codeerronde zijn niet gebruikte subcodes verwijderd uit de codeboom. Aan de hoofdcode 'factoren van AMV'ers vanuit het perspectief van docenten' zijn de subcodes 'psychisch welzijn', 'relatie', 'invloed cultuur' en 'voortgang' gekoppeld. Aan de hoofdcode 'ervaringen van docenten' zijn de subcodes 'ervaring + positief', 'ervaring negatief', 'capabel voelen + positief' en 'capabel voelen + negatief'. Tot slot zijn aan de hoofdcode 'positieve strategieën door docenten' de volgende subcodes toegevoegd: 'competent voelen positief', 'competent voelen negatief', 'stimuleren weerbaarheid leerlingen', 'handelen', 'inzet middelen', 'omgang', 'benadering AMV-leerlingen', 'begrip' en 'empathie'. Na de eerste codeerronde zijn twee subcodes toegevoegd: 'invloed stimuleren veerkracht AMV'er' bij de hoofdcode 'docent' en 'collega's' bij de hoofdcode 'positieve strategieën'. Tot slot is na beide codeerrondes de subcode 'begrip' en 'hoeveelheid invloed' verwijderd, gezien hier geen enkel tekstfragment aan gekoppeld was. Mogelijk doordat potentieel geschikte tekstfragmenten beter pasten bij de subcode 'empathie' of 'invloed stimuleren veerkracht AMV'er'.

Resultaten

Om te kunnen beschrijven op wat voor manier positieve strategieën worden ingezet door docenten ter bevordering van de veerkracht van AMV-leerlingen, zijn er op basis van de drie thema's: factoren van AMV'ers vanuit het perspectief van docenten, ervaringen van docenten en positieve strategieën door docenten, subcodes met waardevolle tekstfragmenten gekoppeld.

Factoren van AMV'ers vanuit het perspectief van docenten

In totaal zijn er aan dit thema 34 codes gekoppeld, verdeeld over vier subcodes: 'psychisch welzijn', 'cultuur', 'relatie' en 'voortgang'. De docenten uit de focusgroepen geven aan dat AMV-leerlingen veel meegemaakt hebben en dat ze veel aan hun hoofd hebben. Het vermoeden heerst dat er veel AMV'ers bij hen op school zitten die kampen met psychische klachten. AMV'ers vragen nu vooral om een luisterend oor, maar zouden baat hebben aan traumabegeleiding volgens docenten.

> *'Ze willen vaak graag een luisterend oor en ze zouden baat hebben wij traumabegeleiding bijvoorbeeld. Maar aan de andere kant zie je ook bij heel veel jongeren dat.. wij vinden wel dat dat nodig is en door professionals wordt wel*

> *gevonden dat dat nodig is. Maar dat de leerlingen daar vaak niet voor open staan en dat ze zich daarvoor schamen.' – R1*

Echter blijkt dat docenten zien dat hun leerlingen in hun eigen cultuur professionele hulp zien als iets waar men zich voor schaamt, wat er toe leidt dat AMV-leerlingen vaak niet voor psychische hulp open staan in de eerste plaats.

> *''Maar voor veel van onze jongeren in hun cultuur is dat niet zo. Als je zegt dat je problemen hebt, dan ben je gek. Dus het is ook heel vaak van.. 'het gaat wel weer goed hoor, het is weer klaar. Morgen ga ik weer hard werken'.'' – R1*

Cultuur speelt hier dus zeker een rol in, docenten merken namelijk ook dat wanneer hun leerlingen met andere leerlingen zijn die dezelfde cultuur delen en dezelfde moedertaal delen, ze toch eerder naar elkaar toe trekken. Ook doet een docent de assumptie dat zij als vrouwelijke docent bij deze leerlingen, uit een hoogstwaarschijnlijk meer collectivistische cultuur, niet als autoritair persoon boven moet gaan staan, omdat ze merkt dat leerlingen daar moeite mee hebben.

> *''Ik merk dat leerlingen er moeite mee hebben als de docent echt als een autoritair persoon boven de groep staat. Ehm, want nou ja wij zijn natuurlijk vrouwen, dat is sowieso al een ding.'' – R2*

Daar waar cultuurverschillen soms een barrière kunnen zijn, kan de relatie tussen AMV'er en docent juist een aspect zijn waar winst uit valt te behalen. Hierin is ook enige wederkerigheid, want op het moment van een relatie, doen leerlingen ook weer iets terug voor de docenten.

> *''Ik denk als je die relatie hebt, daar kun je alleen maar winst uit halen'' – R8*

> *''Maar op het moment dat hij iets met jou heeft, dan zal die ook iets met of voor jou willen doen.'' – R8*

Er zit een zichtbaar verschil tussen hoe AMV-leerlingen zijn wanneer ze binnenkomen op de ISK-school en wanneer ze vertrekken, merken de docenten. Een oorzaak hiervan zou bijvoorbeeld het trauma kunnen zijn wat deze leerlingen hebben meegemaakt.

> *'''Euh die nog te te te te veel in trauma of of hé wat zit. Waarbij je niet binnen komt, maar ik denk toch inderdaad dat echt 9/10 als je ze binnen ziet komen hier en je ziet ze hier vertrekken dat dat totaal andere jongeren de deur uit gaan.'' – R6*

> *''Nou wat bij mij vandaan gaat nou dat zijn gewoon euh serieuze euh hardwerkende jongens geworden. Terwijl ik hier wel eens dacht van nou als dit wat wordt..'' – R5*

Ervaringen van docenten

In totaal zijn er 32 codes gekoppeld aan dit thema, verdeeld over vijf subcodes: 'capabel voelen positief', 'capabel voelen negatief', 'ervaring positief', 'ervaring negatief' en 'invloed'. In

totaal hebben er acht docenten deelgenomen aan de focusgroepen. Opvallend was dat er enkel één docent man was, de overige zeven docenten waren vrouwen. Ze geven verschillende vakken, uiteenlopend van Nederlands, rekenen en lichamelijke opvoeding. Bovendien hebben drie docenten benoemd ook mentor te zijn van een groep AMV-leerlingen.

Over het algemeen voelden de meeste docenten zich capabel genoeg om de AMV-leerlingen te begeleiden en ondersteunen in de klas. Daarnaast gaf ook één docent wel aan dat dit soms ook afhankelijk is van de leerling. Sommige AMV-leerlingen hebben namelijk traumatische ervaringen opgedaan in land van herkomst of bijvoorbeeld tijdens de vluchten wat tot gevolg heeft dat docenten niet altijd weten hoe ze deze leerlingen moeten begeleiden.

> *''Sommige zitten ook in de klas en die staan gewoon stijf van de stress. En daar en dan dan voel ik met niet capabel om ze te begeleiden. Ik weet dan niet wat ik moet doen.'' – R5*

Ook zegt een andere docent wanneer het gaat om het bieden van psychische hulp aan AMV-leerlingen, dat ze daar niet de juiste middelen of mensen voor hebben en ze niet op dat vlak altijd even goed kunnen helpen bij bijvoorbeeld specifieke problematiek zoals traumaverwerking van de trauma's die een groot deel van de AMV-leerlingen hebben.

> *''Maar ja, wij kunnen ze niet overal mee helpen zeg maar.'' – R2*

> *''Dus ja, wij hebben daar denk ik niet de juiste middelen voor. Maar ik weet ook niet of eh, of wij dat zouden kunnen allemaal.'' – R1*

Wanneer het gaat om het psychisch welzijn van de AMV-leerling, voelt een enkele docent zich dus niet capabel. Maar los gezien van dit, geeft het overgrote deel van de docenten aan zich capabel te voelen als het gaat om de begeleiding en ondersteuning van AMV-leerlingen en in het stimuleren van hun veerkracht. Een enkele docent, die beginnende is, benoemt echter wel dat diegene nog wat zoekende is en graag nog wil verbeteren hoe ze haar lessen draait.

> *''Ik ben nog lerende en zoekende, maar ik denk dat ik op dit moment wel goed de groepen op kan vangen en de lessen kan draaien. Maar ik wil dat nog wel graag verbeteren.'' – R2*

Een docent benoemt dat naar diens mening alle collega's capabel en bekwaam genoeg zijn in de begeleiding en ondersteuning van AMV-leerlingen, maar dan ieder met eigen kwaliteiten en krachten.

> *''Ik denk dat we allemaal capabel zijn, maar allemaal andere specifiteiten hebben. Alleen al dat X sportdocent is, dat wij een dagje ouder zijn en dat je een mannelijke collega hebt. Dat daar allemaal onze eigen krachten er in hebben.'' – R4*

> *''En ik denkt dat de mensen die hier zitten daar allemaal heel capabel in zijn.'' – R7*

Wanneer het gaat om bepaalde problematiek bij mannelijke AMV-leerlingen, laat een vrouwelijke docent weten dat ze dit eerder door haar mannelijke collega laat doen. Een voorbeeld van zo'n situatie was dat er een van de leerlingen, een jongen, een meisje had lastiggevallen. Zo'n situatie pakt eerder een mannelijke collega op benoemt ze, omdat dat naar haar mening iets meer effect heeft.

> *''Wat ik wel merk, ik werk veel samen met een mannelijke collega en bepaalde problematiek bij de jongens laat ik vaak wel door hen doen. Er was ook een jongen die een meisje lastig viel en dan pakt toch vaak een mannelijke college dat op, omdat ik het idee heb dat dat soms toch net iets meer effect heeft.'' – R3*

Echter benoemt ze wel dat dit andersom ook het geval kan zijn; dat een vrouwelijke docent eerder een situatie oppakt dan een mannelijke docent, omdat leerlingen, in dit geval meiden, dan toch eerder geneigd zijn om naar een vrouwelijke docent toe te stappen en hun problemen met hen te delen.

> *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. – R3*

De docenten zijn erg positief wanneer ze over ervaringen met de AMV-leerlingen spreken die hen zijn bijgebleven. Ze benoemen veelal de dankbaarheid die ze terugkrijgen van de AMV-leerlingen als mooie ervaring. Ook de relaties die ze hebben opgebouwd met de leerlingen en het enthousiasme dat de leerlingen tonen als de leerlingen ze zien. Daarnaast benoemt een docent dat het ook echt voelt dat ze iets voor de leerlingen kunnen betekenen.

> *''De dankbaarheid en betrokkenheid van deze jongeren. Plus je bouwt een band met ze op. Ik vind het altijd zo mooi dat ze.. er zijn leerlingen die aan het einde van de les zeggen 'bedankt mevrouw'. In het Nederlands onderwijs maak je dat eigenlijk nooit mee. Dus ik vind het mooi dat ze echt de docent waarderen en dat ze echt graag Nederlands willen leren.'' – R2*

Ook benoemt een docent dat die probeert om altijd een relatie op te bouwen met de leerlingen, omdat daardoor de wederkerigheid tussen docent en leerlingen ook gestimuleerd wordt volgens deze docent.

> *''Op die manier probeer ik om een relatie aan te gaan. Want dan zijn zij ook meer bereid om iets voor jou te doen zeg maar. Dat merk ik wel.'' – R2*

Hierbij benoemen docenten ook dat ze, mede door een relatie op te bouwen met deze leerlingen, ze daardoor ook verschil kunnen maken voor hen. In het opbouwen van zelfvertrouwen bij de AMV-leerlingen, maar ook in het aangeven van grenzen en natuurlijk in de kennisoverdracht.

''Ik denk zeker dat wij best veel betekenen voor deze jongeren ja.'' – R3

''Ik denk wel in grenzen aangeven en wat meer zelfvertrouwen.'' – R2

Maar dit loopt ook uiteen in hoe sterk deze band is en gaat soms verder dan alleen docent-leerling relatie. Voor deze doelgroep alleenstaande minderjarige vluchtelingen benoemde een docent dat ze als docenten meer zijn dan alleen docent, maar soms ook een moederrol op zich nemen.

''Het is voor de leerlingen meer dan alleen de school en je bent voor de leerlingen meer dan alleen een docent. Je bent ook een soort mama soms.'' – R2

Ook verteld een andere docent dat zij pleegmoeder is geweest van een meisje dat alleen gevlucht was en leerling was bij hen op school. Dit meisje heeft vier jaar bij deze docent mogen wonen.

''Dat is een meisje wat alleen gevlucht was. Die heeft vier jaar bij mij in huis gewoond. Dat was gewoon mijn pleegdochter, daar heb ik nog steeds veel contact mee.'' – R4

Daarnaast bleek uit de focusgroepen ook dat het verschil dat docenten kunnen maken en de hoeveelheid invloed ze kunnen uitoefenen op het stimuleren van de veerkracht voor iedere leerling ook weer anders is. Ook bleek dat de AMV-leerlingen de tijd op de ISK school niet vergeten, mede door de docenten de relatie die ze met elkaar hadden. Dit bleek uit ervaringen die docenten hebben met oud-leerlingen.

Denk het ja niet voor iedereen denk ik.. maar voor veel best wel en het zal bij sommigen een groot verschil zijn het zal bij sommigen een mini verschil zijn. – R2

We zijn er geweest voor ze. We hopen eigenlijk dat ze altijd terugdenken van oh toen ik op het ISK zat… Toen werd ik gezien, die was er voor mij, die was lief voor me, die heeft me opgevangen, die mis ik nog wel eens. Punt. – R7

Positieve strategieën door docenten

In totaal zijn er 61 codes gekoppeld aan dit thema, verdeeld over 9 subcodes: 'competent voelen positief', 'competent voelen negatief', 'stimuleren weerbaarheid leerlingen', 'handelen', 'inzet middelen', 'omgang', 'benadering AMV-leerlingen', 'empathie' en tot slot een nieuw toegevoegde code 'collega's'. Met behulp van deze codes wordt aan het licht gebracht welke positieve strategieën docenten gebruiken ter bevordering van de veerkracht van hun AMV-leerlingen. De docenten geven aan dat ze als collega's samen een voorbeeld kunnen zijn voor hun leerlingen hoe ze met elkaar omgaan en dat ze daarnaast ook van elkaar als docenten kunnen leren.

> *''Ik leer van X, door veel bij haar in de klas te zijn', kom ik natuurlijk ook bij collega's en bij andere klassen en denk ik 'oh, dat is ook een manier om dat te doen, dat ga ik ook eens proberen'.'' – R1*

> *''Die leerlingen zien ook onze relatie met elkaar. Wij zijn ook een voorbeeld voor hun. Dan merk je dat dat familiaire dan ook doorsijpelt in de klas. Dat zij ook zo met elkaar omgaan.'' – R7*

Het handelen als het gaat om het stimuleren van de veerkracht van hun leerlingen is iets waar de docenten over het algemeen tevreden mee zijn en iets is waar ze als docenten in slagen.

> *''Over mijn eigen handelen? Ja, daar ben ik wel tevreden mee. Ik denk dat dat mij goed lukt.'' – R1*

Een vrouwelijke docent benoemt wel zoekende te zijn in haar handelen gezien ze merkt dat autoritair handelen niet werkt bij AMV-leerlingen, plus dat ze daarnaast ook nog vrouw is.

> *''Ehm, ja ik ben daar nog een beetje zoekende in. Ehm, want ik merk dat leerlingen er moeite mee hebben als de docent echt als een autoritair persoon boven de groep staat. Ehm, want nou ja wij zijn natuurlijk vrouwen, dat is sowieso al een ding. Dus ik ben zoekende van, hoe ga ik met de jongeren om dat ze toch mee doen in de klas maar wel op een vriendelijke manier zeg maar.'' – R2*

Het handelen door deze docenten komt er allemaal op neer dat de AMV-leerling zich gezien moet voelen in de klas en op school, juist omdat AMV-leerlingen vaak traumatische ervaringen hebben opgedaan en een roerig leven hebben (gehad). Mede dat er tijd gemaakt wordt voor deze leerlingen, in het algemeen maar ook wanneer ze niet lekker in hun vel zitten, en om juist op die momenten een luisterend oor te bieden voor deze leerlingen, is van groot belang.

> *''Dat ik ze ook zie. Dat ze gezien worden. In het roerige leven dat ze hebben.'' – R5*

> *''Ik probeer elke leerling te zien in mijn klas.'' – R3*

> *''Tijd maken als je ziet dat iemand niet lekker in z'n vel zit.'' – R2*

Docenten laten hun leerlingen zich gezien voelen door bijvoorbeeld even een praatje te maken met de leerlingen en te vragen hoe het met ze gaat. Daarbij is het van belang om je als docent ook open te stellen en te laten merken dat je de leerling probeert te begrijpen, zodat de leerlingen zien dat de docent ook zijn of haar best doet en daardoor willen leerlingen zich makkelijker aanpassen aan de omgeving en voelen ze zich veiliger in het schoolklimaat.

> *''Even een praatje maken, of het goed gaat of dat het niet goed gaat. Het ligt ook aan jezelf, je moet jezelf ook open stellen en ze de kans bieden om wat tegen jou te zeggen.'' – R8*

> *''Maar dat ik me wel probeer ook aan te passen aan hun en dat helpt vaak wel dat ze zien van oh kijk zij doet ook wat voor ons, zij probeert ons te begrijpen. Waardoor ze*

> *zich ook makkelijker willen aanpassen aan nou hoe het hier is en dat ze zich veiliger voelen.'' – R3*

Een docent benoemt dat hij vaak de leerlingen succeservaring wil laten opdoen, ter bevordering van onder andere hun zelfvertrouwen. Zoals in het bovengenoemde citaat genoemd bijvoorbeeld door kleine dingen als het vragen van de tijd, waarbij de AMV-leerlingen moet kloklezen. Bij deze kleine succeservaring prijst deze docent de leerlingen de hemel in, omdat, hoe klein ook, het is toch vooruitgang.

> *''Maar wat ik ook wel heel belangrijk vind is om ze zo nu en dan ze gewoon een succeservaring te laten hebben. En ze al bij hele kleine vooruitgang ze de hemel in te prijzen.'' – R8*

> *''Je komt binnen en 'hoe gaat het?'. Hoe gaat het? Het gaat goed! Hoe gaat het met jou? Hoe laat is het? Ja meneer, het is zo en zo laat. Dat zijn allemaal kleine succes ervaringen.'' – R8*

Qua middelen blijkt dat er een tekort is aan juiste middelen om de veerkracht van AMV-leerlingen te bevorderen, maar dat ze wel een basis hebben waarmee ze de leerlingen kunnen helpen, zoals Rots en Water training. Ook noemt een andere docent dat uit haar ervaring het goed bevalt wanneer er werknemer van de school de taal spreekt van de leerlingen, veelal Arabisch, zodat die de leerlingen kan helpen met vertalen en met bijvoorbeeld het bespreken van specifieke problematiek.

> *''Nee, ik denk niet dat wij daar over genoeg beschikken. Ik denk dat we daar een soort basis hebben waar we deze jongeren mee kunnen helpen. Want ze krijgen bijvoorbeeld binnen de school ook Rots en Water aangeleerd, de training. En ehm, ze krijgen zorg en welzijn krijgen ze lessen over weerbaarheid.'' – R1*

> *''Eigenlijk zou elke school, iemand die Arabisch spreekt moeten hebben. 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*

Een andere docent benoemt dat ze vaak de leerlingen gaat spiegelen in hun gedrag, waarbij ze de leerlingen bewust probeert te maken van het, vaak ongepaste, gedrag wat ze laten zien door dit zelf na te doen. Wanneer leerlingen zien dat een docent dit doet, heeft dit vaak het effect dat ze inzien dat het gedrag ongepast is wat er toe leidt dat ze stoppen met het vertonen van dit gedrag.

> *''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?'' – R2*

> *‘‘..door dat te spiegelen en dat eigenlijk op een soort van humoristische manier te doen en soms ook nog gaat uitvergroten, dat dat heel goed voor deze jongeren werkt.’’ - R2*

Daarnaast is het bieden van structuur een belangrijke factor voor het stimuleren van veerkracht. Docenten gaven dit ook aan dat ze structuur proberen te geven en dit doen door leerlingen bijvoorbeeld hun eigen spullen op te laten ruimen en wanneer leerlingen hierin verzaken.

> *‘‘En je probeert structuur te geven. Wat X ook zegt, van de jas uit. Als de les klaar is even de stoelen aanschuiven, even de computers opruimen.’’ – R8*

> *‘‘Nou, wel van die stoel aanschuiven enzo. Ik sta dan bij de deur en zeg van, oh nou jij kan nog niet weg. Dan kijk ik naar die stoel en dan gaan ze weer terug.’’ – R8*

In de omgang met AMV-leerlingen benoemd een docent het van belang te vinden er rekening mee te houden in het reageren op de leerlingen, dat ze een neutrale houding aanneemt en dus ook neutraal reageert. Dat houdt in dat ze niet haar mening laat blijken, omdat die op dat moment niet van belang is, maar in plaats daarvan juist meelevend reageert.

> *‘‘Nou ik denk dat ik altijd probeer om een heel neutrale reactie te geven. Maar uiteraard meelevend, maar wel neutraal, niet ergens iets van vinden, want mijn mening hoeft niet, is niet van belang op zo een moment.’’ – R1*

AMV-leerlingen vertellen docenten hier en daar over hun ervaringen, de vlucht of de asielprocedure. In het benaderen van hun leerlingen noemt een docent te proberen om in te schatten wanneer een leerling wel of niet hierover wilt praten. En wanneer een leerling hier dan over vertelt dat de docent dan durft door te vragen wat kan leiden tot mooie gesprekken, die kunnen dienen als versterkende factor van de relatie tussen docent en leerling.

> *‘‘Ik heb ook wel gehad dat leerlingen mijn 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. Meestal als ze erover beginnen dan willen ze het er wel graag over hebben, dus dan durf ik ook wel door te vragen soms. En dat leidt vaak tot hele mooie gesprekken, dat versterkt dan ook die band weer.’’ – R2*

Verder laten de docenten weten dat de ISK school soms wat meer als een thuis voelt voor de AMV-leerlingen dan als een school, omdat docenten in de omgang anders omgaan met AMV-leerlingen, dan met andere leerlingen die niet alleenstaand zijn, ook wel gezinskinderen genoemd. Hier komt dan naar voren dat het pedagogische gedeelte soms belangrijker is dan het didactische. Tot slot wordt het belangrijk gevonden dat de docent een fijne sfeer in de klas creëert, zodat het een aangenaam leerklimaat is voor de AMV-leerlingen.

> *‘‘Het pedagogische deel is veel belangrijker hier dan het didactische.’’ – R7*

‘‘Deze jongens wat meer aandacht geven dan andere jongens. Ik geef duidelijk meer aandacht aan die AMV'ers dan aan gezinskinderen die thuis een papa en mama hebben zitten voor de aandacht.’’ – R4

Ik probeer ook altijd een beetje leven in mijn lokaal te hebben, dat het leuk is. Ik ben niet iemand die nou jongens ga maar aan het werk.’’ – R8

Discussie

Conclusie

Aan de hand van de focusgroepen is geprobeerd antwoord te geven op de onderzoeksvraag: *In hoeverre kunnen docenten de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen bevorderen aan de hand van positieve strategieën in de onderwijscontext?*. De onderzoeksvraag is gebaseerd op één van de zeven factoren van Ungar (2006) die voorwaarde zijn voor veerkracht, namelijk de factor ‘gevoel van macht en controle’ bij docenten en wil, met de kennis van in hoeverre docenten zich capabel voelen, aan het licht brengen welke positieve strategieën zij inzetten om de veerkracht van AMV-leerlingen te bevorderen. In de literatuur is de bekende data hierover veelal globaal en overkoepelend, daarom is het doel van dit onderzoek om een gedetailleerder beeld te schetsen van het handelen en inzetten van de positieve strategieën die de veerkracht van AMV-leerlingen in de schoolcontext bevorderen. Voor het formuleren van een antwoord op de onderzoeksvraag zijn de volgende drie deelvragen behandeld, ieder gekoppeld aan een thema uit de resultaten.

De eerste deelvraag luidde: *Met welke uitdagingen worden alleenstaande minderjarige vluchtelingen volgens leerkrachten geconfronteerd in de onderwijscontext?* Opvallend was dat de docenten van mening zijn dat hun leerlingen baat zouden hebben bij traumabegeleiding gezien de traumatische ervaringen die ze op hebben gedaan, maar dat hier ten eerste niet de juiste middelen voor zijn. Ten tweede blijkt dat AMV-leerlingen hier niet voor open staan, omdat psychische problematiek in culturen van deze doelgroep iets is waar ze zich voor schamen. Wel kwam naar voren dat docenten vonden dat, ondanks cultuurverschillen en psychische problematiek van AMV-leerlingen, het grootste deel van deze leerlingen sterk zijn veranderd, in de positieve zin van het woord, wanneer ze de ISK school verlaten.

De tweede deelvraag luidde: *Hoe bekwaam voelen docenten zich om de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen in de onderwijscontext te bevorderen?* Van de acht docenten voelde een enkele docent zich niet capabel in het ondersteunen van AMV-leerlingen, wanneer ze zich in een situatie bevindt dat een leerling dusdanig gestrest is door bijvoorbeeld trauma. Daarentegen geven de andere docenten aan zich over het algemeen wel capabel te

voelen in het ondersteunen en bevorderen van de veerkracht van AMV-leerlingen in de klas, maar wanneer het gaat om het psychisch welzijn, ze hier niet de juiste middelen voor hebben.

De derde deelvraag luidde: *Welke positieve strategieën gebruiken docenten om de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen in de onderwijscontext te bevorderen?* Wat verreweg het meest naar voren kwam was dat docenten een veilig klimaat creëren waar en meer nadruk is op het pedagogische aspect dan op het didactische aspect. Het opbouwen van een relatie met de leerling is volgens docenten van grote waarde, omdat dit de wederkerigheid stimuleert. Betrokken zijn, de leerlingen laten weten dat ze gezien worden en een luisterend oor bieden aan de AMV-leerlingen vormt de kern hiervan. Bovendien bleek ook dat docenten de leerlingen de kans moeten bieden om de conversatie aan te gaan door als docent een open houding aan te nemen.

Samenvattend, om de veerkracht van AMV-leerlingen te bevorderen gebruiken docenten dus veelal positieve strategieën die structuur bieden en die de relatie tussen docent en leerling opbouwen. Docenten doen dit door een betrokken, neutraal en open houding aan te nemen, waardoor gesprekken over de traumatische ervaringen met leerlingen mogelijk zijn, mocht de leerling hiervoor open staan. Wel is gebleken dat op dit vlak docenten zich niet capabel genoeg voelen en niet over de juiste middelen beschikken de leerlingen op het vlak van psychisch welzijn op juiste wijze te ondersteunen. Tevens geven docenten AMV-leerlingen meer aandacht dan niet-alleenstaande leerlingen, stimuleren ze het zelfvertrouwen van AMV-leerlingen door ze succeservaringen op te laten doen en waar nodig spiegelen de docent ongepast gedrag van AMV-leerlingen om hen bewust te maken van hun gedrag. Tot slot zijn docenten meer dan alleen docenten voor deze doelgroep alleenstaande minderjarige vluchtelingen, docenten nemen ook een ouderrol in.

Interpretatie resultaten

De bevindingen komen enigszins overeen met de literatuur. De eerste deelvraag die in deze studie centraal staat, was met welke uitdagingen AMV’ers volgens docenten geconfronteerd worden in de onderwijscontext. Uit dit onderzoek bleek dat die uitdagingen voor AMV’ers veelal de psychische problematiek is die AMV’ers ervaren als gevolg van de traumatische ervaringen voor of tijdens de vlucht. Dit komt overeen met onderzoek van Vervliet et al. (2014) die stellen dat traumatische ervaringen van AMV’ers een grote impact blijven hebben op hun mentale gezondheid, ook op lange termijn. Bovendien bleek uit het onderzoek van Vervliet et al. (2014) dat niet alleen eerdere traumatische ervaringen van invloed zijn op de mentale gezondheid van AMV’ers, maar ook dagelijkse stressoren waar ze mee te maken hebben, zoals discriminatie, moeilijkheden in relaties met leeftijdsgenoten en volwassenen,

zorgen om een woonplek en de onzekerheid of ze mogen blijven in Nederland. Dit zijn belangrijke aspecten waar wel rekening mee dient te worden gehouden, maar wat niet in deze studie naar voren is gekomen.

Masten et al., (2008) benoemen in hun studie dat, als voorwaarde voor het versterken van de veerkracht, scholen het potentieel moeten hebben om adaptieve systemen voor leerlingen te versterken en te mobiliseren door in de eerste plaats ervoor te zorgen dat een leerling een sterke band heeft met een capabele en betrokken volwassene die gemotiveerd is, om zowel zijn menselijke en sociale capaciteiten in te zetten, om de ontwikkeling van de leerling te bevorderen en te beschermen. Dit komt ook terug in de resultaten van deze studie tot een zekere hoogte, gezien docenten uit de focusgroepen aangeven dat een relatie opbouwen in eerste instantie stap één is voor het bevorderen van de veerkracht bij AMV-leerlingen, omdat ze op deze wijze een vertrouwensband krijgen, wederzijdse verwachtingspatronen en hierop in kunnen spelen. Een leerling die zich gehoord en gezien voelt, zal zich opener opstellen en is beter te beïnvloeden voor het opbouwen en versterken van veerkracht.

De tweede deelvraag die in deze studie centraal staat, is in hoeverre docenten zich capabel voelen om de veerkracht van AMV-leerlingen te bevorderen. Als eerst was het opvallend dat geslacht van de docent van invloed kan zijn in hoe capabel docenten zich voelen om bepaalde problematiek met leerlingen op te pakken. Daarnaast beïnvloedt het geslacht van de docent of de AMV-leerlingen wel of niet met hun problemen naar een docent toestappen. Dit kwam voor zowel jongens als meiden naar voren in deze studie. Een mannelijke docent pakte vaak de problemen op met jongens, omdat een vrouwelijke docent van mening was dat dit meer effect heeft op de leerling. Andersom kwam dit ook naar voren uit deze studie. Een vrouwelijke docent benoemde dat meiden eerder geneigd zijn om met hun problemen naar een vrouwelijke docent toe te stappen om met hen de problemen te delen. Uit onderzoek van Cushman (2005) blijkt dat mannelijke docenten een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van de ontwikkeling van leerlingen, met in het bijzonder de leerlingen zonder positieve mannelijke rolmodellen, zoals alleenstaande minderjarige vluchteling. Dit zou kunnen verklaren waarom de mannelijke docent de problematiek rondom jongens oppakt. Uit de resultaten komt namelijk ook naar voren dat docenten soms meer zijn dan alleen docent, maar ook een soort ouderrol op zich nemen.

Daarnaast is uit de resultaten naar voren gekomen dat de het overgrote deel van de docenten zich capabel voelt om de veerkracht van AMV’ers te beïnvloeden. Echter heeft één vrouwelijke docent aangegeven soms niet capabel te voelen op het moment dat een leerling een grote mate van trauma heeft ervaren. Volgens Silyvier & Nyandusi (2015) heeft het geslacht

van de docent een significante invloed op het capabel zijn in het bevorderen van de veerkracht van kwetsbare leerlingen. Uit hun studie blijkt dat om deze reden leerlingen gekoppeld zouden moeten worden aan een docent van hetzelfde geslacht. Daarnaast zouden volgens hen vrouwelijke docenten het meest geschikt zijn in de omgang met deze doelgroep, gezien ze moederlijk instincten hebben. Het hebben van dit moederlijke instinct lijkt overeen te komen met een bevinding uit de resultaten, waarbij een vrouwelijke respondent heeft aangegeven dat ze meer dan alleen een docent is, maar soms ook een soort mama voor de AMV-leerlingen is.

De derde en laatste deelvraag die in deze studie centraal staat, is wat voor strategieën docenten inzetten om de veerkracht van AMV-leerlingen te bevorderen. Er kwamen verschillende aspecten van positieve strategieën naar voren, zoals het creëren van structuur. Volgens Eide & Hjern (2013) zouden docenten in de toenadering naar AMV-leerlingen de focus moeten hebben liggen op het opbouwen van een stabiliserende en beschermende schoolomgeving, door bij het aanbieden van schoolactiviteiten helder en transparant te zijn. Op deze manier wordt de dag gestructureerd en voorspelbaar, waardoor de veerkracht wordt versterkt. Dit komt dus overeen met de bevindingen uit deze studie, waar docenten ook benoemden dat structuur een belangrijke factor is.

Ten tweede bleek dat het opbouwen van een relatie een erg belangrijke positieve strategie is die door docenten wordt ingezet om de veerkracht te bevorderen. Uit een recent onderzoek van Diers (2020) blijkt namelijk dat wanneer de leraar-leerling relatie constructief en betrouwbaar is, het als basis dient voor het ontwikkelen van veerkracht bij leerlingen die moeilijkheden ervaren. Die veerkracht kan dan worden opgebouwd wanneer de relatie tussen docent en leerling eenmaal tot stand is gebracht, omdat docenten dan kunnen dienen als ondersteunende bron voor zowel het bieden van psychosociale steun als academische steun (de Wal Pastoor, 2014). Dit bevordert het zelfvertrouwen van de leerling, wat ook positief effect heet op de veerkracht van de AMV-leerling (Eide & Hjern, 2013).

De studie van Fokaidou &Loizidou (2019) voegt hier aan toe dat de veerkracht van AMV'ers ook versterkt kan worden wanneer docenten het klaslokaal zo inrichten dat schoolroosters duidelijk zichtbaar zijn en wanneer docenten de leerlingen stimuleren klassikaal werken. Uit de resultaten is dat niet voren gekomen.

Beperkingen van het onderzoek

Er zijn een aantal beperkingen van dit onderzoek te benoemen. Ten eerste de kleinschaligheid van de respondenten. Er is sprake van een kleine steekproef gezien er slechts acht respondenten hebben deelgenomen aan de focusgroepen (n=8). Dit is ruim beneden het minimum van de betrouwbaarheid van n=30. Ook komen de respondenten, als gevolg van

conveniënt sampling door onderzoeker D. Yurtmaz Dulumere, allemaal van dezelfde school in Drachten en daardoor dus ook uit één dezelfde regio in Nederland. Hierdoor zijn de resultaten niet generaliseerbaar naar de gehele populatie, maar er kan alleen iets worden gezegd over de huidige steekproef. Het zou de betrouwbaarheid ten goede zijn om meer participanten te werven van verschillende ISK scholen verspreid door Nederland.

Daarnaast waren er van de acht respondenten, zeven vrouwen en heeft er slechts één man deelgenomen. Er is gebleken uit de resultaten en uit onderzoek van Cushman (2008) dat geslacht invloed kan hebben op de ontwikkeling van de leerling en dat leerlingen voor het bespreken van specifieke problematiek voorkeur hebben voor een docent van hetzelfde geslacht. Ten derde dient er rekening mee te worden gehouden dat er sprake is van een subjectief onderzoek, omdat de data ervaringen van docenten betreft.

Sterke punten van het onderzoek

Naast de beperkingen zijn er ook sterke punten van dit onderzoek. Als eerst zijn de interviews afgenomen in de vorm van focusgroepen. Deze vorm van dataverzameling stimuleert respondenten om openlijk te spreken over hun ervaringen en op die manier is er mogelijkheid tot spontane zelfonthulling bij de respondenten (Ho, 2022). Daarnaast zijn de bevindingen van deze studie nuttig voor gebruik in de praktijk, omdat het is verzameld vanuit ervaringen van docenten en dus gebaseerd is op de praktijk. Om tot betrouwbare en bruikbare resultaten te komen is ervoor gekozen om ervaren docenten te interviewen. Voorwaarde voor deelname aan de focusgroepen was namelijk dat de docenten minimaal twee jaar ervaring hadden met AMV-leerlingen. Tot slot maakt het gebruik van het raamwerk van Ungar (2006) deze studie ook sterk, gezien Ungar veerkracht op een ecologische wijze presenteert en daarin rekening houdt met verschillende aspecten, zoals cultuur.

Implicaties

Onderzoek

Vervolgonderzoek zou uit kunnen werken wat het effect van positieve strategieën door docenten op AMV-leerlingen is en hoe groot dit effect is. Dit zou bewerkstelligd kunnen worden door kwantitatief onderzoek te doen naar de invloed van het gebruik van positieve strategieën door docenten op de mate van veerkracht bij AMV-leerlingen, door bijvoorbeeld een voormeting te doen bij nieuwe lichting AMV-leerlingen op het ISK en een nameting wanneer deze leerlingen de ISK school verlaten. Daarnaast kan ook retroperspectief onderzoek gedaan worden naar AMV-leerlingen die inmiddels de ISK school verlaten hebben en hen te ondervragen naar hun ervaringen en wat volgens hen de effecten zijn geweest van de positieve strategieën. Het meenemen van directe ervaring van AMV-leerlingen is nuttig om een meer

holistisch beeld te schetsen, omdat je dan niet alleen het perspectief van de docenten hebt, maar ook het perspectief van de leerling. Op die manier kan men beter in kaart brengen in hoeverre veerkracht bevordert kan worden door de inzet van positieve strategieën.

Tevens is het van belang om veerkracht niet alleen vanuit alleen de factor 'gevoel van macht en controle' te benaderen, omdat veerkracht een multidimensionaal construct is waarbij alle factoren van belang zijn (Ungar et al., 2014). In dit onderzoek is ervoor gekozen in te zoomen op specifiek één factor; 'het gevoel van macht en controle', omdat het doel is om gedetailleerd aan het licht te brengen op wat voor manier docenten positieve strategieën inzetten om de veerkracht van AMV-leerlingen te stimuleren.

Praktijk

Voor docenten die werken met AMV-leerlingen is gebleken dat ze, door een open en betrokken houding aannemen, de leerling beter leren kennen en daardoor ook beter leren te begrijpen. Van belang hierbij is om als docent neutraal te zijn in het reageren naar en in het delen van meningen met de leerling. De kans is behoorlijk aanwezig dat de leerling traumatische ervaringen heeft opgedaan voor of tijdens de vlucht en daarbij mogelijk familieleden aan verloren zijn of hebben moeten achterlaten. Daarnaast maakt het feit dat AMV'ers alleenstaand en minderjarig zijn deze doelgroep kwetsbaar, wat gebleken is uit de ervaringen van docenten en uit de literatuur is dat deze doelgroep schreeuwt om psychische hulp te bieden door professionals voor traumaverwerking. Daarom is een aanbeveling voor de praktijk dat er niet alleen door professionals psychische hulp geboden wordt aan AMV-leerlingen, maar dat ook docenten ondersteund worden hoe zij om moeten gaan met deze problematiek bij deze leerlingen, zodat docenten deze leerlingen kunnen faciliteren en ondersteunen op een goede en meer professionele wijze om op die manier de veerkracht van AMV-leerlingen te bevorderen.

Daarnaast zou het een toegevoegde waarde zijn niet alleen te focussen op docenten, maar ook naar andere werknemers en professionals die werkzaam en aanwezig zijn in het schoolklimaat van de AMV-leerlingen. Ook met hen komen ze in contact en dit bleek ook uit deze studie, waar het nut werd benoemd van een voormalige conciërge die Arabisch sprak. Naast dat leerlingen specifieke problematiek in hun moedertaal konden bespreken met een volwassene, is het ook praktisch gezien nuttig voor het vertalen.

Beleid

Ondanks dat het geen verassing is dat alleenstaande minderjarige vluchtelingen kwetsbaar zijn en een hoge mate van psychologische angst hebben als gevolg van de traumatische ervaringen, is het belangrijk dat organisaties, scholen en geestelijke gezondheidszorg

professionals die in contact komen met deze doelgroep, bewust zijn van het psychisch lijden en hierin actie ondernemen om veilige en voorspelbare omgevingen te creëren waar AMV'ers (Wolffe & Fesseha, 1999). Dit ongeacht het feit of de alleenstaande minderjarige vluchteling wel of niet tijdelijk in Nederland blijft, want ook vluchtelingenkinderen die tijdelijk in Nederland verblijven, verdienen het ook om educatie, mentale en fysieke zorg en steun te ontvangen. Het voorkomen van verdere emotionele en cognitieve schade bij deze kwetsbare doelgroep zou daarom eerste prioriteit moeten zijn bij overheidsfunctionarissen, vluchtelingenorganisaties en schoolpersoneel (Bean et al., 2007). Op scholen zou beleidsvorming mee moeten nemen dat er aandacht besteed wordt aan het ondersteunen van docenten in de omgang met kwetsbare doelgroepen als alleenstaande minderjarige vluchtelingen. Tot slot is het cruciaal dat de overheid verantwoordelijk neemt in het voorzien van deze doelgroep, omdat deze doelgroep kwetsbaar is en ze het, na alles wat ze hebben meegemaakt, meer dan verdienen om op te groeien in een warme, veilige omgeving.

Literatuurlijst

Bean, T. M., Eurelings-Bontekoe, E., & Spinhoven, P. (2007). Course and predictors of mental health of unaccompanied refugee minors in the Netherlands: One year follow-up. *Social Science & Medicine*, *64*(6), 1204–1215. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.11.010

Bean, T., Derluyn, I., Eurelings-Bontekoe, E., Broekaert, E., & Spinhoven, P. (2007). Comparing Psychological Distress, Traumatic Stress Reactions, and Experiences of Unaccompanied Refugee Minors With Experiences of Adolescents Accompanied by Parents. *Journal of Nervous & Mental Disease*, *195*(4), 288–297. https://doi.org/10.1097/01.nmd.0000243751.49499.93

Berman, H. (2001). Children and War: Current Understandings and Future Directions. *Public Health Nursing*, *18*(4), 243–252. https://doi.org/10.1046/j.1525-1446.2001.00243.x

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brighter Future Project. (2021). Brighter Future. Geraadpleegd op 31 maart 2022, van http://brighterfutureproject.eu/

CBS Statline. (2021, mei 12). Centraal Bureau voor Statistiek. Geraadpleegd op 24 april 2022, van https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/82045NED/table

Cijfers over asielzoekers | Nederlands Jeugdinstituut. (2021, 7 juli). Nederlands Jeugdinstituut. Geraadpleegd op 25 april 2022, van https://www.nji.nl/cijfers/asielzoekers

Cushman, P. (2005). Let's hear it from the males: Issues facing male primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, *21*(3), 227–240. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.012

De Wal Pastoor, L. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, *41*, 245–254. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009

De Wal Pastoor, L. (2017). Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. *Intercultural Education*, *28*(2), 143–164. https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1295572

Diers, M. (2020). Strengthening Resilience in School – A Narrative Examination of How Teachers Promote Resilience by Providing Social Support. *International Dialogues on Education Journal*, *7*(1). https://doi.org/10.53308/ide.v7i1.8

Eide, K., & Hjern, A. (2013). Unaccompanied refugee children - vulnerability and agency. *Acta Paediatrica*, *102*(7), 666–668. https://doi.org/10.1111/apa.12258

Fokaidou, M., & Loizidou, P. H. (2019). Reflections on Resilience. A Teacher's Professional Learning Journey. *Journal of Curriculum and Teaching*, *8*(3), 171. https://doi.org/10.5430/jct.v8n3p171

Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, *17*(3), 157–171. https://doi.org/10.1080/09503150500285115

Ho, D. G. (2022). The focus group interview. *Australian Review of Applied Linguistics*, 5.1-5.19. https://doi.org/10.2104/aral0605

Keles, S., Idsøe, T., Friborg, O., Sirin, S., & Oppedal, B. (2016). The Longitudinal Relation between Daily Hassles and Depressive Symptoms among Unaccompanied Refugees in Norway. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *45*(7), 1413–1427. https://doi.org/10.1007/s10802-016-0251-8

Klooster, E., & Butter, E. (2019, januari). *De organisatie van nabijheid ISK en zorg*. LOWAN. https://www.pharos.nl/wp-content/uploads/2020/03/LOWAN-organisatie-van-nabijheid.pdf

Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Lafavor, T. L. (2008). Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*, *12*(2), 76–84. http://www.jstor.org/stable/23801058

McBrien, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, *75*(3), 329–364. https://doi.org/10.3102/00346543075003329

Montgomery, E. (2011). Trauma, exile and mental health in young refugees. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *124*, 1–46. https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2011.01740.x

Nidos. (2020). *Nidos 2020 Jaarverslag*. https://www.nidos.nl/wp-content/uploads/2021/06/jaarverslag-nidos-2020DEF.pdf

Pharos Expertisecentrum Gezondheidsverschillen. (2016, juni). *Zorg, ondersteuning en preventie voor nieuwkomende vluchtelingen: Wat is er nodig?* Pharos. https://www.pharos.nl/kennisbank/zorg-ondersteuning-en-preventie-voor-nieuwkomende-vluchtelingen-wat-is-er-nodig/

Seccombe, K. (2002). "Beating the odds" versus "changing the odds": Poverty, resilience, and family policy. *Journal of Marriage and Family, 64*(2), 384–394.

Silyvier, T. & Nyandusi, C. (2015). Factors Influencing Teachers' Competence in Developing Resilience in Vulnerable Children in Primary Schools in Uasin Gishu County, Kenya. *Journal of Education and Practice, 6*(15), 2222-1735

Ungar, M. (2006). Nurturing Hidden Resilience in At-Risk Youth in Different Cultures. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry 15*(2): 53-58

Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Cheung, M., & Levine, K. (2008). Distinguishing Differences in Pathways to Resilience Among Canadian Youth. *Canadian Journal of Community Mental Health*, *27*(1), 1–13. https://doi.org/10.7870/cjcmh-2008-0001

Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Kwong, W. M., Armstrong, M., & Gilgun, J. (2007). Unique pathways to resilience across cultures. *Adolescence, 42*(166), 287–310.

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

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

Wade J, Mitchell F, Baylis G. *Unaccompanied asylum seeking children. The response of social work services*. London: BAAF Adoption & Fostering, 2005

Wenger, E. (2013). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Wolff, P. H., & Fesseha, G. (1999). The Orphans of Eritrea: A Five-year Follow-up Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *40*(8), 1231–1237. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00539

Bijlage A

Codeboom vooraf

Thema	Code
Factoren van AMV'ers vanuit het perspectief van docenten (AMV)	Psychisch welzijn
	Voortgang
	Relatie
	Invloed cultuur
Ervaringen van docenten (docenten)	Ervaring positief
	Ervaring negatief
	Capabel voelen positief
	Capabel voelen negatief
Positieve strategieën door docenten (positieve strategieën)	Competent voelen positief
	Competent voelen negatief
	Stimuleren weerbaarheid leerlingen
	Handelen
	Hoeveelheid invloed
	Inzet middelen
	Benadering AMV-leerlingen
	Empathie
	Begrip

Bijlage B

Codeboom achteraf

Thema	Code
Factoren van AMV'ers vanuit het perspectief van docenten (AMV)	Psychisch welzijn
	Voortgang
	Relatie
	Invloed cultuur
Ervaringen van docenten (docenten)	Ervaring positief
	Ervaring negatief
	Capabel voelen positief
	Capabel voelen negatief
	Invloed stimuleren veerkracht AMV'er
Positieve strategieën door docenten (positieve strategieën)	Competent voelen positief
	Competent voelen negatief
	Stimuleren weerbaarheid leerlingen
	Handelen
	Inzet middelen
	Benadering AMV-leerlingen
	Empathie
	Collega's

Bijlage C

Interviewleidraad

Focusgroep guide Brighter Future (duur 1-1,5 uur)

Voor docenten in het voortgezet onderwijs die minstens twee jaar ervaring hebben in het werk met alleenstaande minderjarige vluchtelingen

Voorafgaand aan focusgroep:

-

Meenemen naar focusgroep:

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

Tijdens focusgroep:

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

Na afloop:

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

- 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 kinderbescherming. 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 identitity

- *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?*

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?

5. 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