



Utrecht University



GEMEENTE TILBURG

Beschermende Factoren voor het Vergroten van de Educatieve Veerkracht van Alleenstaande, Minderjarige Vreemdelingen tussen de Zestien en Achttien jaar

Het perspectief van alleenstaande, minderjarige vreemdelingen en professionals

Naam:	Eva van der Veer
Studentnummer:	5923131
Stageplaats:	Gemeente Tilburg
Stagebegeleider UU:	Dr. Saskia van Schaik
Tweede beoordelaar:	Dr. Monique van Londen-Barentsen
Datum:	25-04-2019
Vakcode:	Master thesis (201600407)

Samenvatting

Doel: Omdat beschermende factoren de veerkracht van alleenstaande minderjarige vreemdelingen [AMV] kunnen vergroten en school een belangrijke factor is in het welzijn van AMV's, was het doel van deze studie om inzicht te geven in wat volgens AMV's en professionals beschermende factoren zijn voor het vergroten van de educatieve veerkracht van AMV's tussen de zestien en de achttien jaar oud. **Methode:** Middels semigestructureerde interviews met AMV's (n=11) en professionals (n=8) is onderzocht hoe AMV's en professionals denken dat persoonlijke eigenschappen, steun en een positief schoolklimaat beschermende factoren kunnen zijn. **Resultaten:** AMV's zitten zich op school in om hun doelen te bereiken. Volgens professionals is het gunstig als AMV's zich zowel binnen als buiten de school inzetten voor hun academische ontwikkeling. Volgens AMV's en professionals voelen AMV's zich het meest gesteund door leraren, woonbegeleiders en leeftijdsgenoten, mits zij goed luisteren, begrip tonen en onderling samenwerken. Daarnaast zou contact met leeftijdsgenoten met verschillende culturele achtergronden goed zijn voor het leren van de Nederlandse taal. Tot slot zou discriminatie op school moeten worden voorkomen en zou school een veilige plek moeten zijn. **Discussie:** Om de educatieve veerkracht van AMV's te vergroten, zouden professionals de doelgerichtheid, motivatie en inzet van AMV's kunnen stimuleren en zouden zij AMV's kunnen aanmoedigen om deel te nemen aan buitenschoolse activiteiten. Scholen zouden tijd moeten investeren in het creëren van een veilige en gastvrije omgeving op school.

Sleutelwoorden: AMV's, educatieve veerkracht, beschermende factoren, persoonlijke kermerken, steun, positief schoolklimaat.

Summary

Aim: Because protective factors may increase the resilience of unaccompanied refugee minors [URM] and school is an important factor in the well-being of URM, the aim of this study was to provide insight into what, according to URM and professionals, are protecting factors for increasing the educational resilience of URM between sixteen and eighteen years old. **Method:** Through semi-structured interviews with URM ($n=11$) and professionals ($n=8$) is investigated how they think personal characteristics, support systems and positive school climate can be protective factors. **Results:** URM were committed to school in order to achieve their goals. Professionals thought it would be beneficial for the academic development of URM if URM were dedicated to school within and outside the school. According to professionals and URM, URM feel most supported by teachers, housing counselors and peers. URM and professionals indicated that URM need teachers and housing counselors who listen well, show understanding and work together. In addition, they stated that contact with peers from different cultural backgrounds is good for learning the Dutch language. In the end, discrimination in the school should be prevented and school should be a safe place for students, where teachers are patient and listen to the students. **Discussion:** To increase the educational resilience of URM, professionals should stimulate the goal orientation, motivation and efforts of URM and encourage URM to find extracurricular activities. Schools should invest time in creating a safe and welcoming environment in the school.

Keywords: URM, educational resilience, protective factors, personal characteristics, support, positive school climate.

Beschermende factoren voor het vergroten van de educatieve veerkracht van alleenstaande, minderjarige vreemdelingen tussen de zestien en de achttien jaar.

Alleenstaande minderjarige vreemdelingen [AMV's¹] zijn kinderen jonger dan achttien jaar met een niet-Europese afkomst, zonder Nederlandse nationaliteit, die zonder begeleiding van een ouder of andere gezaghebbende zijn gevlucht uit hun thuisland (de Vries, 2018). In de literatuur wordt verschillend over AMV's gesproken. Enerzijds worden ze weg gezet als kwetsbare jongeren (de Wal Pastoor, 2014; de Vries, 2018; Wernesjö, 2011) en anderzijds worden ze juist gezien als veerkrachtig (Eide & Hjern, 2013; Keles, Friborg, Idsøe, Sirin & Oppedal, 2016). Een veerkrachtige AMV ontwikkelt zich positief, ondanks de uitdagende omgeving. Veerkracht kan mogelijk worden gestimuleerd door beschermende factoren te versterken of te creëren (Keles et al., 2016). Omdat school een belangrijke factor is in het welzijn van AMV's (Eide & Hjern, 2013), richt deze studie zich op specifiek op de beschermende factoren voor educatieve veerkracht. Verschillende auteurs hebben in kaart gebracht wat beschermende factoren zijn voor het schoolsucces van vluchtelingenkinderen (bijvoorbeeld: de Wal Pastoor, 2017; McBrien, 2005; Seker & Aslan, 2015). Echter, voor zover bekend is enkel in de Verenigde Staten onderzoek gedaan naar de educatieve veerkracht van AMV's. Deze studies onderzochten een andere doelgroep, omdat de AMV's uit de twee Amerikaanse studies afkomstig waren uit Sudan, El Salvador, Guatemala en Honduras (Peña, Jones, Orange, Simieou & Márquez, 2018; Rana, Qin, Bates, Luster & Saltarelli, 2011). Momenteel bestaat in Nederland de grootste groep AMV's uit Eritreeërs en Syriërs (Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS), 2019). Het doel van deze studie is dan ook middels semigestructureerde interviews in kaart te brengen wat volgens AMV's en professionals in Nederland beschermende factoren zijn voor het vergroten van de educatieve veerkracht van AMV's.

Het in kaart brengen van beschermende factoren is met name belangrijk voor AMV's, omdat een aantal onderzoeken aantoont dat AMV's kwetsbare jongeren zijn die verschillende risico's lopen (de Wal Pastoor, 2014; de Vries, 2018; Wernesjö, 2011). In het land van herkomst hebben AMV's vaak trauma's opgelopen. Ze zijn bijvoorbeeld ooggetuigen geweest van geweld, hebben hun huis en spullen moeten achterlaten, zijn familieleden verloren of hebben in een vluchtelingenkamp gezeten. Daarnaast wordt het vluchten naar een ander land door kinderen vaak als traumatisch ervaren (Berman, 2001). Het is een periode waarin veel onzekerheid bestaat over de toekomst en vluchtelingen afhankelijk zijn van anderen (Lustig et

¹ Wanneer in deze studie over AMV's wordt geschreven, wordt wegens privacy redenen altijd een mannelijke vorm gebruikt en wordt gesproken over AMV's met verblijfsvergunning.

al., 2004). Ook missen AMV's tijdens het vluchten een gevoel van ouderlijke steun en komen tekort aan ouderlijke rolmodellen (Wernesjö, 2011). Door het gebrek aan ouderlijke controle en de traumatische ervaringen voor en tijdens het vluchten, hebben AMV's een verhoogd risico op het ontwikkelen van psychische problemen, zoals angst, depressie en een posttraumatische stress stoornis [PTSS] (Bean, Derluyn, Eurelings-Bontekoe, Broekaert & Spinhoven, 2007; Derluyn, Mels, Educ en Broekaert, 2008; Vervliet, Lammertyn, Broekaert & Derluyn, 2014; Wernesjö, 2011).

Naast risico's die in het land van herkomst of tijdens de vlucht zijn ontstaan, ontstaan ook in het nieuwe land risico's voor AMV's (de Vries, 2018; Lustig et al., 2004; Seglem, Oppedal & Roysamb, 2014). De symptomen van psychische problemen, zoals PTSS, kunnen namelijk botsen met het aanpassingsvermogen van AMV's en daardoor het functioneren van AMV's in dagelijkse settings zoals school belemmeren (Seglem et al., 2014). Naast de eventuele belemmering door psychische problemen worden AMV's mogelijk belemmerd door procedures rondom gezinshereniging (de Vries, 2018) en moeten ze leren omgaan met de nieuwe cultuur met andere normen en waarden (Lustig et al., 2004). AMV's worden dus door gebeurtenissen in het land van herkomst, tijdens de vlucht en in het land waar ze naar toe zijn gevlucht, omschreven als kwetsbare jongeren die extra aandacht en bescherming nodig hebben (de Wal Pastoor, 2014; de Vries, 2018; Wernesjö, 2011).

Toch worden AMV's in de literatuur niet enkel omschreven als kwetsbaar. In verschillende onderzoeken worden AMV's juist omschreven als veerkrachtige jongeren (Eide & Hjern, 2013; Geltman en collega's, 2005; Luster, Qin, Bates, Rana & Lee, 2010). Ze zijn er bijvoorbeeld in geslaagd zelfstandig een gevaarlijke reis af te leggen (Luster et al., 2010). Een kind dat veerkrachtig is, past zich succesvol aan in een uitdagende omgeving en ontwikkelt zich ondanks serieuze bedreigen toch positief (Goldstein & Brooks, 2013; Keles et al., 2016). De onderzoekers die AMV's omschrijven als veerkrachtige jongeren benoemen dan ook dat het met AMV's goed gaat, ondanks de risicovolle situatie waarin zij leven (Eide & Hjern, 2013; Geltman et al., 2005).

Doordat al veel onderzoek is gedaan naar de risicofactoren voor de ontwikkeling van AMV's (o.a., Vervliet, 2014), focust deze studie zich specifiek op beschermende factoren voor de ontwikkeling van AMV's. Waar risicofactoren namelijk de kans op negatieve uitkomsten kunnen vergroten, kunnen beschermende factoren de kans op positieve uitkomsten vergroten (Kumi-Yeboah, 2016). Om een positieve ontwikkeling van kinderen te stimuleren, is het dus van belang om beschermende factoren te identificeren, zodat deze mogelijk kunnen worden versterkt of gecreëerd (Keles et al., 2016). Doordat school een belangrijke plek is voor AMV's

om vrienden te maken en Nederlands te leren en school AMV's structuur en voorspelbaarheid biedt is het belangrijk dat AMV's succesvol naar school gaan (Eide & Hjern, 2013). Dit onderzoek richt zich daarom specifiek op beschermende factoren voor het vergroten van de educatieve veerkracht van AMV's, dus: factoren die de kans op schoolsucces van AMV's vergroten (Rana et al., 2011). Doordat voor zover bekend enkel twee onderzoeken zijn gedaan naar de educatieve veerkracht van AMV's, is ook gebruik gemaakt van literatuur over het schoolsucces van vluchtelingenkinderen. Uit de literatuur over zowel de educatieve veerkracht van AMV's als het schoolsucces van vluchtelingenkinderen kwamen drie grote thema's in beschermingsfactoren naar voren, namelijk persoonlijke eigenschappen, steun en positief schoolklimaat.

Persoonlijke Eigenschappen

Verschillende persoonlijk eigenschappen lijken beschermend te werken voor het vergroten van educatieve veerkracht. Uit de kwantitatieve analyse van Graham, Minhas en Paxton (2016) blijkt dat het hebben van academische- en levensambitie bijdraagt aan het schoolsucces van vluchtelingenkinderen. Andere onderzoeken vullen aan dat motivatie en doelgerichtheid een succesfactor zijn voor school (Kumi-Yeboah, 2016; Rana et al., 2011), omdat het hebben van een doel motiverend kan werken voor het overwinnen van uitdagingen (Kumi-Yeboah, 2016). Schoolsucces wordt door het overwinnen van uitdagingen ook wel gezien als het resultaat van hard werken en toewijding (Rana et al., 2011). Verder blijkt ook persoonlijke competentie en bekwaamheid een beschermende rol te spelen in het vergroten van de educatieve veerkracht van AMV's, omdat competent of bekwaam zijn in een bepaalde activiteit zelfvertrouwen geeft (Peña et al., 2018; Rana et al., 2011). Daarnaast blijkt het nauwkeurig beoordelen van de kwaliteiten en bekwaamheid van vluchtelingenkinderen een belangrijke factor in schoolsucces, omdat leerlingen daardoor minder snel worden onder- of overschat en op het juiste niveau kunnen worden geplaatst (Graham et al., 2016). Uit de literatuur blijkt dus dat ambitie, motivatie, doelgerichtheid, toewijding, competentie, bekwaamheid en het plaatsen van AMV's op een passend niveau, beschermende factoren zijn voor schoolsucces.

Steun

Naast persoonlijke eigenschappen kan ook steun een beschermende factor zijn voor het vergroten van educatieve veerkracht. Doordat AMV's niet kunnen terugvallen op de steun en begeleiding van hun ouders, zijn ze afhankelijk van hulp van anderen (de Wal Pastoor, 2017). Leerkrachten, woonbegeleiders, vrienden, familie, rolmodellen, maatjes en het geloof spelen een belangrijk rol in het bieden van steun (de Wal Pastoor, 2014; Dryden-Peterson, Dahya &

Adelman, 2017; Hek, 2006; Seker & Aslan, 2015). AMV's zijn bijvoorbeeld geholpen met academische steun, zoals bijles (Dryden-Peterson et al., 2017; Hek, 2006), maar ook met psychische ondersteuning, zoals het stimuleren van hun motivatie (de Wal Pastoor, 2017; Kumi-Yeboah, 2016). Het kan dus een beschermende factor zijn als AMV's en vluchtelingen kinderen zich gesteund voelen.

Een aantal personen lijken een speciale rol te hebben in het bieden van steun aan AMV's en vluchtelingenkinderen. Zo associëren vluchtelingenkinderen ondersteunende relaties met leeftijdsgenoten als bescherming voor hun academische succes (Graham et al., 2016). Het kan bijvoorbeeld stimulerend werken als klasgenoten en vrienden samen huiswerk kunnen maken (Dryden-Peterson et al., 2017). Verder speelt ook de leerkracht een speciale rol in het leven van AMV's. De leerkracht wordt door AMV's namelijk gezien als bron voor zowel psychosociale- als academische steun (de Wal Pastoor, 2014). Naast dat leerkrachten AMV's helpen op academisch niveau, is het helpend voor AMV's als leerkrachten het vluchtverhaal van AMV's begrijpen (McBrien, 2005), echt naar AMV's luisteren en AMV's als individu behandelen (Hek, 2006). Voornamelijk steun van leerkrachten, klasgenoten en vrienden kunnen dus een beschermende factor zijn. Daarnaast kan het een beschermende factor zijn als AMV's bij hun leerkracht terecht kunnen voor zowel academische- als psychosociale steun.

Positief Schoolklimaat

Tot slot kan, naast persoonlijke eigenschappen en steun, ook het schoolklimaat een beschermende factor zijn voor het vergroten van de educatieve veerkracht. In de literatuur over schoolklimaat kwamen drie grote thema's aan bod, namelijk: een gevoel van acceptatie en veiligheid, contact met leeftijdsgenoten en culturele sensitiviteit. Een onderzoek naar de educatieve behoeften en belemmeringen van vluchtelingenkinderen, toonde aan dat leerlingen die geaccepteerd worden door zowel hun klasgenoten als leraren blijken het best te functioneren op school (McBrien, 2005). Culturele verschillen zouden daarom binnen de school moeten worden erkend en gerespecteerd, zodat de school een plek is waar leerlingen zich veilig en welkom voelen. Dit betekent ook dat discriminatie tegen moet worden gegaan (McBrien, 2005). Daarnaast zou interactie met leeftijdsgenoten met verschillende culturele achtergronden er voor zorgen dat vluchtelingenkinderen het gevoel krijgen dat ze erbij horen. Het is belangrijk dat kinderen met verschillende achtergronden binnen de school de kans krijgen om met elkaar in contact te komen en sociale relaties aan te gaan (Hek, 2006). Omdat culturele stereotypes er aan bij kunnen dragen dat vluchtelingenkinderen moeilijker sociale relaties kunnen aangaan, zouden deze stereotypes moeten worden doorbroken (Graham et al., 2016). Tot slot speelt culturele sensitiviteit van de leerkracht een belangrijk rol in het positieve schoolklimaat.

Leerlingen waarvan de leerkracht bekend is met de culturele achtergrond van de leerling, leren beter dan leerlingen waarvan de leerkracht geen kennis heeft over de culturele achtergrond van de leerling (Graham et al., 2016). Leerkrachten zouden ook een positieve houding moeten hebben naar het hebben van vluchtelingenkinderen in de klas, zouden aandachtig naar leerlingen moeten luisteren en elke leerling als individu moeten behandelen (Hek, 2006). Een positief schoolklimaat kan dus een beschermende factor zijn voor het vergroten van de educatieve veerkracht, als leerlingen zich geaccepteerd voelen, sociale relaties aan kunnen gaan met leeftijdsgenoten met verschillende culturele achtergronden en cultuur sensitieve leerkrachten hebben die kennis hebben van de achtergrond van de leerling en een open en betrokken houding hebben naar de leerling.

Deze Studie

Kort samengevat spelen dus persoonlijke eigenschappen, zoals motivatie en toewijding, steun op zowel academisch- als psychosociaal gebied door leerkrachten, klasgenoten en leeftijdsgenoten en een positief schoolklimaat mogelijk een beschermende rol voor het vergroten van de educatieve veerkracht van AMV's. Doordat in de literatuur de focus vaker ligt op risicofactoren voor de ontwikkeling van AMV's (b.v. de Wal Pastoor) en op kinderen die met ouders zijn gevlucht (b.v. Graham et al., 2016), richt deze studie specifiek zich op beschermende factoren voor de educatieve veerkracht van AMV's in Nederland. Dit onderzoek doet daarmee een poging een hiaat in de literatuur te vullen en professionals in de Nederlandse praktijk van nieuwe inzichten te voorzien. Het doel is om in kaart te brengen welke factoren volgens Nederlandse AMV's tussen de zestien en de achttien jaar oud en betrokken professionals beschermend werken voor het vergroten van de educatieve veerkracht van AMV's. De verschillende perspectieven op deze beschermende factoren zullen met elkaar worden vergeleken, zodat een antwoord kan worden geformuleerd op de hoofdvraag: 'Wat zijn volgens AMV's en professionals in Nederland beschermende factoren voor het vergroten van de educatieve veerkracht van AMV's tussen de zestien en de achttien jaar en hoe verschillen de twee perspectieven van elkaar?' Om een antwoord te kunnen formuleren op de hoofdvraag, wordt eerst een antwoord gegeven op de volgende deelvragen: 1) 'Welke persoonlijke eigenschappen zijn volgens AMV's en professionals beschermende factoren voor het vergroten van educatieve veerkracht van AMV's?' 2) 'Welke personen bieden volgens AMV's en professionals steun aan AMV's voor het vergroten van de educatieve veerkracht en op welke wijze doen zij dat?' 3) 'Welke onderdelen van een positief schoolklimaat zijn volgens AMV's en professionals beschermende factoren voor het vergroten van de educatieve veerkracht van AMV's?'

Methode

Procedure

De participanten voor het onderzoek zijn geworven vanuit het netwerk van de onderzoeker. Vervolgens is via de sneeuwbal methode contact gelegd met andere AMV's en professionals. Vijf woonbegeleiders hebben actief geholpen met het werven van AMV's. Bij twee van deze woonbegeleiders is een interview afgenomen. De interviews met professionals hebben plaatsgevonden op een locatie naar keuze en duurden tussen de 21.44 minuten en de 77.26 minuten. Om de emotionele veiligheid van AMV's te waarborgen, is gekozen om de interviews met AMV's af te nemen op de woongroepen waar de AMV's woonachtig waren. Ook was de woonbegeleiding tijdens en na de interviews aanwezig, zodat er de mogelijkheid was achteraf met een vertrouwenspersoon te spreken. Ook hebben drie interviews met AMV's plaatsgevonden onder begeleiding van een woonbegeleider. Twee AMV's wilden samen geïnterviewd worden. De interviews met AMV's duurden tussen de 11.25 en de 53.17 minuten.

Participanten

Om meer inzicht te krijgen in beschermende factoren voor de educatieve veerkracht van AMV's, zijn zo veel mogelijk AMV's en betrokken professionals benaderd om deel te nemen aan dit onderzoek. De steekproef van AMV's bestond uit elf deelnemers tussen de zestien en achttien jaar oud. Drie AMV's waren zestien jaar oud (27.27%), zes AMV's waren zeventien jaar oud (54.55%) en twee AMV's waren achttien jaar oud (18.18%). Zeven van de elf AMV's waren man (63.64%). De steekproef van AMV's was een representatieve weergave van de huidige instroom van AMV's in Nederland. Acht AMV's waren namelijk afkomstig uit Eritrea (72.73%), twee uit Syrië (18.18%) en één uit Somalië (9.09%). Negen AMV's volgden onderwijs aan het Schakelcollege (72.73%) en twee studenten volgden een opleiding aan het middelbaar beroepsonderwijs niveau één of twee (18.18%). De steekproef van professionals bestond uit acht deelnemers, waarvan vijf vrouw waren (62.50%). Drie professionals waren leerkracht (37.50%), één was leerplichtambtenaar (12.50%), twee waren regionale meld- en coördinatiepuntcoördinatoren [RMC-coördinatoren] (25.00%) en twee waren woonbegeleiders op de woongroepen van AMV's (25.00%).

Meetinstrumenten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews. In de topiclijst kwamen de drie thema's persoonlijke eigenschappen, steun en positief schoolklimaat aan bod. Naast het bespreken van deze thema's was er ruimte voor eigen inbreng van de participanten. Om naast kwalitatieve data ook kwantitatieve data te verzamelen is in de interviews gebruik gemaakt van een vijf-punt-Likertschaal. AMV's konden een score aanwijzen van één (helemaal

niet) tot vijf (helemaal wel). Deze vijfpunt-Likertschaal is gebruikt om schoolklimaat, inzet en motivatie te meten. De vragen die daarbij zijn gesteld zijn: 1) 'hoe fijn/leuk vind je het op school?' 2) 'hoe goed let je op in de klas/ luister je naar je leerkracht?' 3) 'hoe belangrijk vind je het om naar school te gaan?'

Naast de vijfpunt-Likertschaal is in de interviews ook gewerkt met afbeeldingen die AMV's en professionals in een bepaalde volgorde konden leggen, zodat er een rangorde ontstond. Om te meten van wie AMV's de meeste steun ervaren is gebruik gemaakt van afbeeldingen van leerkrachten, woonbegeleiders, klasgenoten, vrienden, maatjes uit een maatjesproject, het geloof en familie. AMV's en professionals is gevraagd de afbeeldingen in volgorde van ervaren steun te leggen, waarin de bovenste of voorste afbeelding de persoon was die het meeste steun bood. AMV's plaatsten tussen de twee en de zeven afbeeldingen in de rangorde. Professionals plaatsten tussen de vier en de negen afbeeldingen in de rangorde. Om de motivatie van AMV's voor school te meten is gevraagd wat voor AMV's het belangrijkste was in hun leven. Voor deze vraag is gebruik gemaakt van afbeeldingen van werk/inkomen, naar school gaan, eten, uitrusten, muziek, sport, Nederlands leren en het geloof. Ook de afbeeldingen van personen mochten in deze rangorde worden geplaatst. AMV's en professionals is gevraagd om de afbeeldingen van belangrijkste naar minder belangrijk te leggen. AMV's plaatsten tussen de vier en zeven afbeeldingen in hun rangorde en professionals plaatsten tussen de drie en de tien afbeeldingen in hun rangorde. Naast de afbeeldingen die door de onderzoeker waren meegebracht werd de AMV's en professionals gevraagd of afbeeldingen misten.

Analyse

De interviews zijn opgenomen, getranscribeerd en in twee rondes gecodeerd. In de eerste codeerronde zijn drie hoofdcodes gecreëerd, namelijk persoonlijk eigenschappen, steun en positief schoolklimaat. Alle waardevolle tekstfragmenten zijn in de eerste codeerronde onder deze drie hoofdcodes geplaatst. In de tweede codeerronde zijn subcodes gekoppeld aan de hoofdcodes. Per participant is genoteerd hoe vaak een uitspraak is gedaan over een bepaalde hoofd- en subcode. Aan de hoofdcode 'persoonlijke eigenschappen' zijn de subcodes 'motivatie', 'doelgerichtheid', 'toekomstgerichtheid', 'inzet' en 'juiste vorm van onderwijs' gekoppeld. Aan de hoofdcode 'steun' zijn de codes 'leerkrachten', 'woonbegeleiders', 'vrienden', 'klasgenoten', 'geloof', 'familie', 'maatjes', 'rolmodellen' en 'samenwerking' gekoppeld. Als laatste zijn aan de hoofdcode 'positief schoolklimaat' de subcodes 'culturele diversiteit', 'acceptatie en veiligheid' en 'leerlingen met verschillende culturele achtergronden' gekoppeld. De test-her-testbetrouwbaarheid bedraagt 70,40%.

Naast het coderen van de interviews is ook de kwantitatieve data van de rangordes en de vijfpunt-Likertschaal door middel van beschrijvende statistieken weergegeven in tabellen (zie: Tabel 1, 2 en 3). Vervolgens zijn de kwalitatieve en kwantitatieve data met elkaar vergeleken om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten.

Resultaten

Om te kunnen beschrijven wat volgens AMV's en professionals beschermende factoren zijn voor het vergroten van de educatieve veerkracht van AMV's en hoe de twee perspectieven van elkaar verschillen zal antwoord worden gegeven op de drie deelvragen.

Persoonlijke Eigenschappen

De eerste deelvraag die centraal stond tijdens dit onderzoek was welke persoonlijke eigenschappen volgens AMV's en professionals beschermende factoren zijn voor het vergroten van educatieve veerkracht van AMV's. Door middel van een schaalvraag en een rangorde is gemeten of AMV's gemotiveerd waren voor school. In tabel drie is te zien dat zowel het merendeel van de professionals (66.67%) als het merendeel van de AMV's (75.00%) de afbeelding 'naar school gaan' in de top drie van de rangorde heeft geplaatst. Ook de afbeelding 'Nederlands leren' scoorden bij professionals en AMV's hoog. Bij vier van de zes (66.67%) professionals en bij vier van de acht (50.00%) AMV's stond 'Nederlands leren' in de top drie. Daarnaast gaven AMV's ook op de vijfpunt-Likertschaal aan dat ze school belangrijk vinden ($M=4.81$; $SD=0.35$) (Tabel 1) en hebben zeven van de acht (87.50%) professionals aangegeven dat AMV's over het algemeen gemotiveerd zijn voor school.

AMV's lichtten toe dat ze naar school gaan en Nederlands leren belangrijk vinden voor hun toekomst. Zeven van de elf (63.64%) AMV's gaven aan school belangrijk te vinden, omdat naar school gaan hun baankansen vergroot. Acht AMV's wisten al welk beroep ze willen gaan uitoefenen en/of welke vervolgopleiding ze willen gaan doen. Eén AMV'er gaf bijvoorbeeld aan verloskundige te willen worden: "Ik zit nu op MBO 2, daarna naar niveau 3, daarna niveau 4 en dan moet ik naar HBO. [...] Maar ik wil eerst kraamzorg doen. Dan kan ik gewoon werken en BBL doorstuderen." Tien van de elf (90.91%) AMV's noemden uit zichzelf ook factoren die de schoolgang moeilijker maken. AMV's gaven bijvoorbeeld aan zich zorgen te maken over hun familie en vaak moe te zijn op school, omdat ze slecht kunnen slapen. Professionals legden specifiek uit hoe AMV's gemotiveerd konden worden. De meest voorkomende manier om motivatie te stimuleren was volgens professionals door het inzetten van rolmodellen: "Omdat leerlingen dan ook zien wat er kan, dus dat er mogelijkheden zijn, positieve mogelijkheden zijn en dat ze dan ook op een andere manier worden getriggerd." Een rolmodel kwam in de

interviews in verschillende hoedanigheden naar voren, bijvoorbeeld als een succesvolle leerling, een woonbegeleider, een ervaringsdeskundige of iemand uit de gemeenschap.

Naast motivatie is ook inzet gemeten onder AMV's. Op inzet scoorden AMV's gemiddeld een 4.4 ($SD=0.58$) op de vijfpunt-Likertschaal (Tabel 1). Verder vertelden vier van de elf (36.36%) AMV's dat zij altijd aanwezig zijn op school en zeiden vijf AMV's dat zij op school onderling Nederlands praten. Twee van de elf (18.18%) AMV's gaven aan in een verkeerde klas te zitten, doordat ze op een te laag niveau zijn geplaatst. Eén AMV gaf aan daardoor weinig naar school te gaan. Professionals vonden dat AMV's binnen de school inzet tonen, maar gaven ook aan dat AMV's zich buiten de school niet zo actief inzetten om zich te ontwikkelen. Eén professional benoemde bijvoorbeeld dat AMV's te weinig huiswerk maken en een andere professional benoemde dat AMV's buiten de school geen Nederlands praten. Volgens professionals zouden AMV's zich niet alleen binnen de school, maar ook buiten school moeten inzetten voor hun schoolwerk en het leren van de Nederlandse taal: "Op school heb je maar zes uurtjes Nederlands. Daar leer je niet, daar maak je niet echt stappen. Stappen maak je als je mee pikt wat er in de les gegeven wordt en het doortrekt naar jouw privé leven." Vijf van de acht (62.50%) professionals pleitten ervoor dat alle AMV's een passende vrijetijdsbesteding, zoals een hobby, sport of bijbaan, moeten hebben. Volgens hen kan vrijetijdsbesteding vrienden bieden, rust brengen en het leerrendement vergroten.

Tabel 1

Scores Likert-schalen AMV's

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Bereik
Schoolklimaat	8	3.93	1.23	2 - 5
Inzet	8	4.44	0.58	3.5 - 5
Motivatie	8	4.81	0.35	4 - 5

Opmerking. Scores zijn gebaseerd op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (helemaal wel).

n = aantal respondenten. *M* = gemiddelde. *SD* = standaard deviatie.

Tabel 2

Van wie ervaren AMV's de meeste steun omtrent school volgens AMV's en professionals?

	Professionals (n=6)	AMV's (n=10)
Leerkrachten	5 (83.33%)	6 (60.00%)
Woonbegeleiders	4 (66.67%)	8 (80.00%)
Vrienden	3 (50.00%)	6 (60.00%)
Klasgenoten	4 (66.67%)	5 (50.00%)
Maatje	4 (66.67%)	1 (10.00%)
Geloof	1 (16.67%)	3 (30.00%)
Familie	2 (33.33%)	3 (30.00%)

Opmerking. scores zijn aantal personen die afbeelding in top drie hebben geplaatst. *n* = aantal participanten.

Tabel 3

Wat vinden AMV's belangrijk volgens AMV's en professionals?

	Professionals (n=6)	AMV's (n=8)
Naar school gaan	4 (66.67%)	6 (75.00%)
Nederlands leren	4 (66.67%)	4 (50.00%)
Het geloof	2 (33.33%)	7 (87.50%)
Werk/inkomen	3 (50.00%)	4 (50.00%)
Familie	5 (83.33%)	6 (75.00%)
Vrienden	2 (33.33%)	2 (25.00%)
Gezond eten	2 (33.33%)	-
Sporten	2 (33.33%)	-
Rust	1 (16.67%)	1 (12.50%)

Opmerking. scores zijn aantal personen die afbeelding in top drie hebben geplaatst. *n* = aantal participanten.

Steun

De tweede deelvraag die centraal stond in dit onderzoek was: 'Welke personen bieden volgens AMV's en professionals steun aan AMV's voor het vergroten van de educatieve veerkracht en op welke wijze doen zij dat?' Vijf van de zes (83.33%) professionals en zes van de tien (60.00%) AMV's hebben de leerkracht in de top drie van de rangorde geplaatst (Tabel 2). AMV's omschreven leerkrachten als leuk, lief of slim en acht van de elf (72.73%) AMV's

benoemden hulp te krijgen van hun leerkracht, bijvoorbeeld: "Als wij hebben vraag, zij gaan vertellen voor ons. Als wij begrijpen dat niet, ze gaat meteen vertellen." Professionals beschreven leerkrachten als vertrouwenspersonen, personen met een signaleringsfunctie en personen die AMV's kunnen motiveren. Leerkrachten hebben volgens zowel AMV's als professionals verschillende functies en bieden op verschillende manieren steun. Echter, uit tabel twee blijkt ook dat vier van de tien (40.00%) AMV's de leerkracht niet in de top drie van zijn rangorde heeft geplaatst. Redenen die door deze vier AMV's zijn genoemd voor het niet of laag plaatsen van leerkrachten in de rangorde zijn: leerkrachten luisteren niet goed; leerkrachten zijn racistisch; leerkrachten begrijpen AMV's niet; leerkrachten communiceren niet met woonbegeleiders en leerkrachten vragen te weinig door.

Naast leerkrachten zijn ook woonbegeleiders door zowel professionals als AMV's hoog in de rangorde geplaatst. Woonbegeleiders staan bij vier van de zes (66.67%) professionals in de top drie en bij acht van de tien AMV (80.00%) in de top drie (Tabel 2). Zowel professionals als AMV's benoemden verschillende vormen van steun die door woonbegeleiders wordt gegeven. Woonbegeleiders bieden academische steun door bijvoorbeeld te helpen met huiswerk, praktische steun door AMV's wakker te maken in de ochtend en emotionele steun door met AMV's te praten en hen afleiding te bieden: "Ja zeer belangrijk mijn mentor. En brieven die post helpen soms. Naar bibliotheek en bioscoop." Naast een steunende rol, hebben woonbegeleiders volgens professionals ook een signalerende rol. Door drie van de elf (27.27%) AMV's werd benadrukt dat ook woonbegeleiders goed moeten luisteren, doorvragen en AMV's moeten proberen te begrijpen.

Volgens vier van de acht (50.00%) professionals hebben leerkrachten en woonbegeleiders een signalerende functie. Doordat zowel leerkrachten als woonbegeleiders AMV's dagelijks zien, zouden zij samen kunnen zoeken naar oplossingen voor eventuele problemen. Woonbegeleiders en leerkrachten zouden daarom volgens vijf van de acht (62.50%) professionals moeten samenwerken. Eén AMV'er gaf aan dat zijn leerkracht en woonbegeleiders contact hebben met elkaar, maar ook één AMV'er heeft aangegeven dat zijn leerkracht en woonbegeleider te weinig contact hebben: "X is vandaag ziek en zo zo zo moeten ze schrijven. Brief naar de mevrouw. [...] De mentoren moeten dat schrijven. Anders als de mentoren niet schrijven ik ben spijbelt ofzo."

Naast leerkrachten en woonbegeleiders, scoorden ook maatjes (uit een maatjestrject) hoog in de rangordes van professionals. Opvallend is dat vier van de zes (66.67%) professionals een maatje in de top drie van hun rangorde hebben geplaatst terwijl maar één van de tien (10.00%) AMV's dit heeft gedaan (Tabel 2). Hoewel drie van de elf (27.27%) AMV's aangaven

een maatje te hebben die helpt met schoolwerk en de Nederlandse taal of uitstapjes met ze maakt, heeft enkel één AMV zijn maatje in de top drie van de rangorde geplaatst. Zes van de acht (75.00%) professionals lichtten in de interviews toe dat een maatje een leeftijdsgenoot zou moeten zijn waar een klik mee is, zodat een maatjestrject zou kunnen uitgroeien tot een vriendschap. Vrienden worden door zowel AMV's als professionals gezien als bron van steun. Vrienden staan bij drie van de zes professionals (50.00%) en bij zes van de tien (60.00%) van de AMV's in de top drie (Tabel 2).

Naast vrienden en maatjes, kunnen ook klasgenoten een bron van steun zijn. Hoewel enkel vijf van de tien (50.00%) AMV's klasgenoten in de top drie van zijn rangorde heeft geplaatst (Tabel 2), hebben negen van de elf (81.82%) AMV's aangegeven steun te ervaren van klasgenoten, omdat ze onderling Nederlands kunnen praten, samen aan opdrachten kunnen werken en voor elkaar kunnen vertalen. Ook vier van de zes (66.67%) professionals heeft klasgenoten in de top drie van de rangorde geplaatst (Tabel 2). Volgens hen kunnen klasgenoten elkaar helpen, steunen en motiveren.

Positief Schoolklimaat

De laatste deelvraag die in dit onderzoek centraal stond was welke onderdelen van een positief schoolklimaat volgens AMV's en professionals beschermende factoren kunnen zijn voor het vergroten van de educatieve veerkracht van AMV's. Uit de literatuur kwamen drie onderdelen naar voren, namelijk: een gevoel van acceptatie en veiligheid, contact met leeftijdsgenoten en culturele sensitiviteit.

Acceptatie en veiligheid. Acht van de elf (72.73%) AMV's hebben op een vijfpunt-Likertschaal aangegeven hoe fijn of leuk ze het vinden op hun school. De gemiddelde score was 3.93 ($SD=1.23$) (Tabel 1). AMV's met een score van drie of hoger gaven onder andere aan dat school een plek is die afleiding biedt. Eén AMV'er zei bijvoorbeeld: "Is ook fijn om op school te zijn [...] ja als ik ben thuis komen ik voel niks. Ik denk alleen aan mijn broer en aan mijn familie, maar als je op school bent, ja, gewoon normaal." Verder benoemden drie van de acht (37.50%) professionals dat alle leerlingen moeten worden gezien in de klas en de aandacht moeten krijgen die ze nodig hebben. Naast oog en aandacht voor de leerling, noemden drie van de acht (37.50%) professionals dat de school een veilige plek moet zijn. Om die veilige situatie te kunnen creëren pleitten drie van de acht professionals (37.50%) voor een rustperiode voor AMV's voor aanvang van het onderwijs. In die periode kan een basis worden gecreëerd en kan kennis worden gemaakt met het land waarin ze terecht zijn gekomen. Vanuit een meer stabiele situatie kan dan op een veilige manier met onderwijs worden gestart.

Leerlingen met verschillende culturele achtergronden. Vijf van de elf (45.45%) AMV's gaven aan dat school een plek is waar ze samen kunnen zijn met vrienden en klasgenoten. Toch hebben ook drie van de elf (27.27%) AMV's aangegeven te veel klasgenoten te hebben uit hetzelfde land, waardoor op school in eigen taal wordt gesproken. Ook zes van de acht (75.00%) professionals hebben aangegeven dat het voor het leerproces beter zou zijn als AMV's gemixt worden met jongeren uit verschillende landen, zowel binnen als buiten school. Mixen zou volgens hen goed zijn in de klas, maar bijvoorbeeld ook bij een sportclub of bij een bijbaantje. Verder noemden drie van de acht (37.50%) professionals dat een saamhorigheidsgevoel in de klas belangrijk is voor een positief schoolklimaat.

Culturele sensitiviteit. Twee van de acht AMV's (25.00%) scoorden een twee op de vijfpunt-Likertschaal (Tabel 1) bij de vraag hoe leuk of fijn zij het op school vinden. Eén AMV'er gaf als reden dat hij stress ervaarde op school en de ander gaf aan dat leerkrachten en leerlingen op school racistisch zijn. De AMV'er zei bijvoorbeeld het volgende: "Ik merk soms dat sommige leraren niet van vluchtelingen houden. Dan gaan ze jou niet helpen, omdat ze niet van vluchtelingen houden." Verder gaven drie van de elf (27.27%) AMV's aan dat er op school beter geluisterd moet worden naar leerlingen en leerkrachten meer geduld moeten hebben. Ook drie van de acht (37.50%) professionals noemden dat leerkrachten naar AMV's moeten luisteren, begrip moeten hebben en moeten proberen te helpen. Daarnaast noemden drie van de acht (37.50%) professionals dat er begrip was voor het geloof van leerlingen. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld vrij voor godsdienstige feestdagen.

Discussie

In de literatuur over AMV's ligt de focus vaker op risicofactoren dan op beschermende factoren voor de ontwikkeling van AMV's (b.v. de Wal Pastoor, 2014; de Vries, 2018; Wernesjö, 2011). Daarnaast is vooral onderzoek gedaan naar de educatieve veerkracht en het schoolsucces van kinderen en jongeren die met hun ouders zijn gevlucht (b.v. Dryden-Peterson et al., 2017; Graham et al., 2016). Het doel van deze studie was daarom om inzicht te krijgen in wat volgens AMV's en professionals in Nederland beschermende factoren zijn voor het vergroten van de educatieve veerkracht van AMV's tussen de zestien en de achttien jaar en hoe de perspectieven van AMV's en professionals van elkaar verschillen. Volgens AMV's uit deze studie is de persoonlijke eigenschap doelgerichtheid een beschermende factor voor het vergroten van de educatieve veerkracht van AMV's. Volgens professionals zijn dat de eigenschappen motivatie en inzet. Vrienden, klasgenoten, leerkrachten en woonbegeleiders bleken in deze studie bronnen van steun te kunnen zijn voor AMV's. Woonbegeleiders en leerkrachten zouden, om een beschermende rol te kunnen spelen in het vergroten van de

educatieve veerkracht van AMV's, begripvol en sensitief moeten zijn, verschillende vormen van steun moeten bieden en onderling moeten samenwerken. Daarnaast is het volgens professionals uit deze studie belangrijk voor AMV's om een passende vrijetijdsbesteding te hebben waar ze in contact komen met leeftijdsgenoten. In het bijzonder het contact met leeftijdsgenoten met een andere culturele achtergrond wordt door zowel AMV's als professionals in deze studie als beschermende factor gezien. Op school zou volgens AMV's en professionals moeten worden ingezet op het creëren van een veilig schoolklimaat waarin leerlingen zich welkom en geaccepteerd voelen.

De bevindingen van dit onderzoek komen deels overeen met de literatuur. De eerste deelvraag die tijdens deze studie centraal stond, was welke persoonlijke eigenschappen volgens AMV's en professionals beschermende factoren zijn voor het vergroten van educatieve veerkracht van AMV's. Uit deze studie bleek dat het hebben van een doel voor AMV's bij draagt aan de motivatie en inzet voor school. Dit komt overeen met de literatuur die stelt dat het hebben van een doel motiverend werkt voor het overwinnen van uitdagingen (Kumi-Yeboah, 2016). Doordat AMV's vaak aan verschillende uitdagingen worden blootgesteld tijdens hun schoolloopbaan (de Vries, 2018; Lustig et al., 2004; Seglem, et al., 2014), is schoolsucces onder andere een resultaat van hard werken en toewijding (Rana et al., 2011). De AMV's in deze studie bleken, ondanks de moeilijkheden die zij ervaren, gemotiveerd te zijn en zich in te zetten voor school, omdat ze graag een betere toekomst willen en hun kansen op een baan willen vergroten. Om de educatieve veerkracht van AMV's te vergroten kan dus door professionals in de praktijk worden gewerkt aan het stimuleren van de doelgerichtheid van AMV's. Professionals uit deze studie hebben aangegeven dat het werken met een rolmodel of het maken van excursies naar nieuwe plekken stimulerend kan werken voor de doelgerichtheid en motivatie van AMV's, omdat rolmodellen en kennismaking met nieuwe plekken AMV's perspectief kan bieden en mogelijkheden kan laten zien.

Professionals noemden, overeenkomstig met de literatuur over het schoolsucces van vluchtelingen kinderen (Kumi-Yeboah, 2016; Rana et al., 2011), motivatie als beschermende persoonlijke eigenschap voor het vergroten van educatieve veerkracht. Ook benoemden zij dat het de academische ontwikkeling van AMV's ten goede zou komen als AMV's zich niet enkel op school, maar ook buiten de school zouden inzetten voor school. AMV's zouden volgens de professionals in hun vrije tijd huiswerk moeten maken, de Nederlandse taal moeten spreken en een passende vrijetijdsbesteding moeten hebben. Ook onderzoek naar het verband tussen buitenschoolse activiteiten en de ontwikkeling van adolescenten toont aan dat adolescenten die buiten school bijvoorbeeld naar de kerk gaan, in een band spelen, aan teamsport doen of lid zijn

van een huiswerkklas, meer betrokken zijn bij school en hogere academische prestaties behalen (Eccles, Barber, Stone & Hunt, 2003). Professionals die in de praktijk met AMV's werken zouden dus om de educatieve veerkracht van AMV's te vergroten, kunnen investeren in een passende vrijetijdsbesteding voor AMV's en zouden AMV's kunnen stimuleren Nederlands te praten en huiswerk te maken. Er zou volgens professionals bijvoorbeeld kunnen worden geïnvesteerd in professionele huiswerkbegeleiding op de woongroepen van AMV's en maatjestrjecten met leeftijdsgenoten.

De tweede vraag die tijdens deze studie centraal stond, was wie AMV's steun bieden met school en op welke wijze zij dat doen. Uit de literatuur bleek dat leerkrachten door AMV's worden gezien als bron voor zowel psychosociale- als academische steun (de Wal Pastoor, 2014). Ook uit deze studie bleek dat AMV's van hun leerkracht verschillende vormen van steun verwachten. Echter, uit deze studie bleek ook dat AMV's niet enkel van leerkrachten, maar ook van woonbegeleiders verschillende vormen van steun verwachten. Zowel AMV's als professionals hebben aangegeven dat AMV's bij leerkrachten en woonbegeleiders terecht kunnen voor bijvoorbeeld ondersteuning bij huiswerk en de Nederlandse taal, maar ook voor een goed gesprek en hulp bij praktische zaken zoals het lezen van een brief. AMV's benoemden verder dat zij het belangrijk vinden dat leerkrachten en woonbegeleiders echt luisteren, AMV's proberen te begrijpen en doorvragen. Ook Hek (2006) benoemt het als helpend wanneer leerkrachten echt naar AMV's luisteren. Daarnaast noemden voornamelijk professionals, maar ook enkele AMV's, dat leerkrachten en woonbegeleiders met elkaar moeten samenwerken, omdat zij beide een signalerende functie hebben en samen mogelijk problemen kunnen voorkomen of oplossen. Omdat AMV's vanwege een gebrek aan ouderlijke begeleiding en steun afhankelijk zijn van anderen (de Wal Pastoor, 2017), zouden professionals in de Nederlandse praktijk een integrale aanpak kunnen ontwikkelen waarin betrokken professionals verschillende vormen van steun aan AMV's bieden.

Naast leerkrachten en woonbegeleiders bleken volgens de AMV's en professionals uit deze studie ook relaties met vrienden en klasgenoten beschermende factoren te kunnen zijn voor het vergroten van de educatieve veerkracht van AMV's. Zoals uit de literatuur naar voren kwam associëren vluchtelingenkinderen ondersteunende relaties met leeftijdsgenoten als bescherming voor hun academische succes (Graham et al., 2016). Ook in deze studie leek dit het geval te zijn. Volgens AMV's en professionals kunnen leeftijdsgenoten elkaar emotionele steun bieden, samenwerken aan schoolopdrachten en samen de Nederlandse taal oefenen. Om de educatieve veerkracht van AMV's te vergroten kunnen leerkrachten, woonbegeleiders en andere bij AMV betrokken professionals dus inzetten op het stimuleren van contact tussen

AMV's en leeftijdsgenoten. Ook hier speelt een goede vrijetijdsbesteding volgens de professionals uit deze studie een belangrijke rol in, omdat bijvoorbeeld tijdens het voetballen makkelijk contact kan worden gelegd met leeftijdsgenoten.

De derde en laatste deelvraag van deze studie ging over welke onderdelen van een positief schoolklimaat volgens AMV's en professionals beschermend werken voor het vergroten van de educatieve veerkracht van AMV's. Een onderwerp dat aan bod kwam binnen deze studie was het contact tussen AMV's en leeftijdsgenoten met een andere culturele achtergrond. Een aantal AMV's uit deze studie heeft aangegeven meer klasgenoten te willen hebben met een andere culturele achtergrond. Volgens Hek (2006) zou interactie met leeftijdsgenoten met verschillende culturele achtergronden er voor zorgen dat jongeren het gevoel krijgen dat ze erbij horen. Ook in deze studie bleek dat AMV's behoefte hebben aan contact met leeftijdsgenoten met een andere culturele achtergrond en dat professionals dit contact een beschermende factor vinden voor educatieve veerkracht. Echter, de verklaring van de AMV's en professionals uit deze studie verschilt van de verklaring van Hek (2006). AMV's en professionals hebben in deze studie aangegeven het belangrijk te vinden dat AMV's contact hebben met leerlingen met een andere culturele achtergrond, omdat dit contact de taalontwikkeling en integratie zou kunnen stimuleren. Een gevoel van erbij horen werd door AMV's en professionals uit deze studie niet genoemd.

Alhoewel de professionals en de meeste AMV's dus positief waren over het contact met leeftijdsgenoten met een andere culturele achtergrond, gaf één respondent juist aan dat contact met leeftijdsgenoten met een andere culturele achtergrond heeft geresulteerd in gevoelens van discriminatie en racisme. Om deze reden gaf McBrien (2005) in zijn studie aan dat discriminatie tegen zou moeten worden gegaan en culturele verschillen zouden moeten worden erkend en gerespecteerd, zodat de school een plek is waar leerlingen zich veilig en welkom voelen. Hoewel alle leerkrachten in deze studie hebben aangegeven oog en aandacht te hebben voor AMV's in de klas en hard te werken om de school een veilige plek te laten zijn, blijkt ook uit deze studie dat nog niet in alle klassen de acceptatie en veiligheid van AMV's is gewaarborgd. Een aanbeveling voor leerkrachten en andere onderwijsprofessionals is dan ook om binnen de school actief in te zetten op het tegengaan van discriminatie, zodat alle AMV's zich veilig en welkom voelen op school.

De bevindingen van deze studie zijn nuttig voor de Nederlandse praktijk, omdat de data is verzameld onder ervaringsdeskundigen, AMV's tussen de zestien en de achttien jaar, en professionals die dagelijks met AMV's werken. Om de data te verzamelen is gebruik gemaakt van interviews onder AMV's en professionals. De geïnterviewde AMV's verschilden van elkaar

in taalniveau, waardoor een aantal participanten moeite had zichzelf uit te drukken. Als een gevolg van deze verschillen in taalniveau verschilden de interviews van elkaar in lengte en diepgang. Doordat is gewerkt met afbeeldingen die in een rangorde konden worden gelegd, hoefden AMV's niet alleen talige antwoorden te geven. Hiermee werd de taalbarrière verkleind en konden de antwoorden ook op kwantitatieve wijze met elkaar worden vergeleken. Ondanks de aanwezige taalbarrière en onderlinge verschillen in taalniveau is het perspectief van de AMV's duidelijk in kaart gebracht. Doordat zowel het perspectief van AMV's als professionals is onderzocht, is een zo holistisch mogelijk beeld geschetst van wat volgens AMV's en professionals beschermende factoren zijn voor het vergroten van de educatieve veerkracht van AMV's.

Door het in kaart brengen van wat volgens AMV's en professionals beschermende factoren zijn voor het vergroten van de educatieve veerkracht van AMV's in Nederland heeft deze studie een poging gedaan een hiaat in de literatuur op te vullen. Vervolgonderzoek zou om dit hiaat verder te vullen op kwantitatieve wijze kunnen onderzoeken wat beschermende factoren zijn voor het vergroten van de educatieve veerkracht. Daarnaast kan onderzoek worden gedaan naar het retrospectief van succesvolle ex-AMV's. Zij zouden in beeld kunnen brengen wat hen destijds het meest heeft geholpen.

Al met al zijn AMV's dus niet enkel kwetsbaar én niet enkel veerkrachtig. AMV's zijn jongeren die vanwege hun verleden en de uitdagingen in het opbouwen van een nieuw leven speciale aandacht nodig hebben om het vervolgens zelf te kunnen doen. AMV's verdienen daarom een groot intercultureel netwerk en betrokken en begripvolle professionals die samen met de AMV werken aan een succesvolle schoolloopbaan!

Referentielijst

- 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. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 195*, 288-297.
doi:10.1097/01.nmd.0000243751.49499.93
- Berman, H. (2001). Children and war: Current understandings and future directions. *Public Health Nursing, 18*, 243-252. doi:10.1046/j.1525-1446.2001.00243.x
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2019, 18 april). *Alleenstaande minderjarige vreemdeling; nationaliteit, geslacht en leeftijd*. [dataset]. Geraadpleegd van <https://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=82045NED&D1=0&D2=0&D3=0&D4=a&D5=7-10&HDR=T,G2,G1,G4&STB=G3&VW=T>
- Derluyn, I., Mels, C., & Broekaert, E. (2008). Mental health problems in separated refugee adolescents. *Journal of Adolescent Health, 44*, 291-297.
doi:10.1016/j.jadohealth.2008.07.016
- Dryden-Peterson, S., Dahya, N., & Adelman, E. (2017). Pathways to educational success among refugees: Connecting locally and globally situated resources. *American Educational Research Journal, 54*, 1011-1047. doi:10.3102/0002831217714321
- de Vries, J. F. (2018). Zelfstandig verder? De opvang en begeleiding van alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2018/12/20/tk-bijlage-inspectierapport-gezondheidszorg-en-jeugd>
- de Wal Pastoor, L. (2014). 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.

doi: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, 143-164. doi:10.1080/14675986.2017.1295572

Eccles, J., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865-889. doi: 10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x

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

Geltman, P. L., Grant-Knight, W., Mehta, S. D., Lloyd-Travaglini, C., Lustig, S., Landgraf, J. M., & Wise, P. H. (2005). The "Lost Boys of Sudan". Functional and Behavioral Health of Unaccompanied Refugee Minors Resettled in the United States. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 585-591. doi:10.1001/archpedi.159.6.585

Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2013). *Handbook of resilience in children*. New York: Springer.

Graham, H. R., Minhas, R. S., & Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *Pediatrics*, 137, 1-15. doi:10.1542/peds.2015-3994

Hek, R. (2006). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17, 157-171.

doi:10.1080/09503150500285115

Hodes, M., Jagdev, D., Chandra, N., & Cunniff, A. (2008). Risk and resilience for psychological distress amongst unaccompanied asylum seeking adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 723-732. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01912.x

- 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*, 1413-1427. doi:10.1007/s10802-016-0251-8
- Kumi-Yeboah, A. (2016). Educational resilience and academic achievement of immigrant students from Ghana in an urban school environment. *Urban Education*, 1-30. doi:10.1177/0042085916660347
- Luster, T., Qin, D., Bater, L., Rana, M., & Lee, J. A. (2010). Successful adaptation among Sudanese unaccompanied minors: Perspectives of youth and foster parents. *Childhood*, *17*, 197-211. doi:10.1177/0907568210365664
- Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Grant Knight, W., Geltman, P., Ellis, H.J., Kinzie, D., Keane, T., & Saxe, G.N. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *43*, 24-36. doi:10.1097/00004583-200401000-00012
- 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*, 329-364. doi:10.3102/00346543075003329
- Peña, C., Jones, L., Orange, A., Simieou, F., & Márquez, J. (2018). Academic success and resiliency factors: A case study of unaccompanied immigrant children. *American Journal of Qualitative Research*, *2*, 162-181.
- Rana, M., Qin, D. B., Bates, L., Luster, T., & Saltarelli, A. (2011). Factors related to educational resilience among Sudanese unaccompanied minors. *Teachers College Record*, *113*, 2080-2114. Geraadpleegd van <https://www.andysaltarelli.com/wp-content/uploads/2014/02/Rana-Qin-Bates-Luster-Saltarelli-2011.pdf>

- Seglem, K. B., Oppedal, B., & Roysamb, E. (2014). Daily hassles and coping dispositions as predictors of psychological adjustment: A comparative study of young unaccompanied refugees and youth in the resettlement country. *International Journal of Behavioural Development, 38*, 293-303. doi:10.1177/0165025414520807
- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science, 8*, 86-105. doi:10.5578/keg.8234
- Stichting Nidos. (2017). *Jaarverslag 2017*. Geraadpleegd van <https://www.nidos.nl/wp-content/uploads/2018/06/Jaarverslag-2017.pdf>
- Vervliet, M., Lammertyn, J., Broekaret, E., & Derluyn, I. (2014). Longitudinal follow-up of the mental health of unaccompanied refugee minors. *European Child & Adolescent Psychiatry, 23*, 337-346. doi:10.1007/s00787-013-0463-1
- Wernesjö, U. (2011). Unaccompanied asylum-seeking children: Whose perspective? *Childhood, 19*, 495-507. doi:10.1177/0907568211429625