

# **PSYCHO-EDUCATIE VOOR VLUCHTELINGENKINDEREN IN DE KLAS?**

EEN EMPIRISCHE STUDIE NAAR DE MOGELIJKHEDEN EN  
VOORWAARDEN VOOR MIND-SPRING JUNIOR OP DE  
BASISSCHOOL

Aantal woorden: 18.386

**Juno Tourne**

Studentennummer: 01300093

Promotor: Dr. Ine Lietaert

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad Master in Sociaal Werk

Academiejaar: 2017 – 2018



# **VOORWOORD**

Na twee jaar studie in de pedagogische wetenschappen, koos ik in het derde jaar voor de afstudeerrichting sociaal werk. In het kader daarvan liep ik in het vierde jaar stage op een basisschool als begeleider van de anderstalige nieuwkomers. Deze stage zorgde voor een verdieping van mijn interesse in het welzijn van vluchtelingenkinderen en de rol die de school daarin kan spelen. Tijdens mijn observaties die eerste weken bleek dat deze leerlingen bijna de volledige lesdag, afzonderlijk achteraan in de klas, oefeningen op een computer moesten maken. De enkele uurtjes individuele begeleiding waarop deze kinderen recht hadden, werden voornamelijk gebruikt voor het aanleren van Nederlandse woordjes. Na enkele weken individuele aandacht, gingen deze kinderen helemaal opleven en wist ik dat ik mijn interesseveld gevonden had. Toen ik geïnformeerd werd over het bestaan van het Mind-Spring Junior programma en de mogelijkheid om hierrond onderzoek in het kader van de masterproef te doen, was mijn keuze snel gemaakt. Hoewel ik het een bijzonder boeiende onderzoeksmaterie vond, was het schrijven van een masterproef niet evident. Er zijn dan ook verschillende mensen die ik moet bedanken, zonder wie deze masterproef nooit tot een goed einde was gekomen. Dus bij deze, bedankt aan:

Ine Lietaert, om het promotorschap van deze masterproef op zich te nemen, om mij steeds constructieve en heldere feedback te geven en om last-minute nog verschillende keren mijn masterproef na te lezen. Daarnaast ook bedankt, om samen met Floor Verheaghe de eerste groep data van dit onderzoek af te nemen en deze aan mij ter beschikking te stellen.

Alle medewerkers van het Mind-Spring programma, zowel bij groep 1 als bij groep 2, om mij toegang te geven tot het programma en mij zoveel vrijheid te geven in mijn onderzoek. In het bijzonder Elmira, voor alle informatie en Esra, om te tolken.

Alle participanten van het onderzoek, ouders en kinderen. Bedankt om mij zo hartelijk te ontvangen bij jullie thuis, waar ik nooit met honger of dorst ben buitengegaan, en om zo open en eerlijk op mijn vragen te antwoorden.

En tenslotte dank ik mijn ouders, om mijn masterproef nog een laatste keer door te lezen en om mij gedurende vijf jaar bij te staan doorheen mijn opleiding.



# INHOUDSOPGAVE

<b>Inleiding .....</b>	<b>1</b>
<b>Deel 1: theoretische omkadering .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 Definiëring termen .....</b>	<b>3</b>
1.1.1 Vluchteling .....	3
1.1.2 Asielzoeker .....	3
1.1.3 Migrant .....	4
1.1.4 Vluchtelingenkinderen .....	4
<b>1.2 De vluchtelingencrisis in Europa .....</b>	<b>4</b>
<b>1.3 Opvang in België .....</b>	<b>5</b>
<b>1.4 Het welzijn van vluchtelingen .....</b>	<b>7</b>
1.4.1 Het recht op welzijn voor vluchtelingen .....	7
1.4.2 De definiëring van welzijn bij kinderen .....	8
1.4.3 Het psychosociaal welzijn van vluchtelingenkinderen .....	9
1.4.4 Toegang tot hulpverlening voor vluchtelingenkinderen .....	10
1.4.5 Veerkrachtigheid van vluchtelingenkinderen .....	11
<b>1.5 Vluchtelingenkinderen op de basisschool .....</b>	<b>12</b>
1.5.1 Onthaalonderwijs in België .....	12
1.5.2 Welzijn en de basisschool .....	13
1.5.3 Bestaande expertise en programma's .....	14
<b>1.6 Mind-Spring: psycho-educatie voor vluchtelingen .....</b>	<b>15</b>
1.6.1 Mind-Spring .....	15
1.6.2 Mind-Spring Junior .....	17
<b>Deel 2: Probleemstelling .....</b>	<b>19</b>
<b>Deel 3: Methodologie .....</b>	<b>20</b>
<b>3.1 Onderzoeksdesign .....</b>	<b>20</b>
<b>3.2 Procedure .....</b>	<b>20</b>
<b>3.3 Participanten .....</b>	<b>20</b>
3.3.1 Groep 1 .....	21
3.3.2 Groep 2 .....	21
<b>3.4 Onderzoeksinstrumenten .....</b>	<b>22</b>
3.4.1 Observaties .....	22
3.4.2 Semigestructureerde interviews .....	23
<b>3.5 Data-analyse .....</b>	<b>25</b>
<b>3.6 Betrouwbaarheid van het onderzoek .....</b>	<b>26</b>
<b>Deel 4: Resultaten .....</b>	<b>28</b>
<b>4.1 Onderzoeksvraag 1A .....</b>	<b>28</b>
4.1.1 Kinderen leren gevoelens en emoties herkennen, benoemen en uiten .....	29
4.1.2 De positieve identiteit en het zelfvertrouwen van de kinderen vergroten .....	30

4.1.3 Kinderen bewustmaken van hun hulpbronnen.....	31
4.1.4 Kinderen leren omgaan met veranderingen .....	32
4.1.5 Kinderen sociale vaardigheden aanleren .....	33
4.1.6. Kinderen leren hoe ze kunnen ontspannen .....	34
4.1.7 Psychische klachten bij kinderen herkennen en verminderen of voorkomen .....	34
<b>4.2 Onderzoeksvraag 2A.....</b>	<b>35</b>
4.2.1 Tolk en gemeenschappelijke taal.....	35
4.2.2 Kosteloos voor de participanten .....	36
4.2.3 Kleine groepen met begrensde leeftijden.....	37
4.2.4 Tijdsmanagement en structuur .....	38
4.2.5 Prikkelvrije ruimte .....	39
4.2.6 Oefeningen aangepast aan de leeftijdsgroep .....	40
4.2.7 Vertrouwelijkheid .....	40
4.2.8 Kadering .....	40
4.2.9 Pedagogische expertise.....	41
4.2.10 Aansluiten bij de leefwereld van kinderen.....	42
<b>Deel 5: Discussie .....</b>	<b>44</b>
<b>5.1 Reflectie op de resultaten.....</b>	<b>44</b>
5.1.1 Onderzoeksvraag 1 .....	44
5.1.2 Onderzoeksvraag 2 .....	47
<b>5.2 Beperkingen van het eigen onderzoek en aanbevelingen.....</b>	<b>50</b>
<b>5.3 Conclusie .....</b>	<b>51</b>
<b>Bibliografie .....</b>	<b>53</b>
<b>Bijlagen .....</b>	<b>63</b>
Bijlage A: Overzicht respondenten.....	63
Bijlage B: Geïnformeerde toestemming.....	64
Bijlage C: Overzicht sessies en doelstellingen .....	66

# **INLEIDING**

Migratie is een hedendaags, maar tegelijkertijd eeuwenoud fenomeen. Doorheen de geschiedenis van de mensheid zien we wereldwijd verschillende golven van migratie. Ten gevolge van aanhoudende conflicten in het Midden-Oosten kregen we de afgelopen jaren te maken met een grote toename van vluchtelingen in Europa. Dit werd door de politiek en media al snel omschreven als 'de vluchtelingencrisis'. Hoewel 85% van de vluchtelingen verblijft in ontwikkelingslanden en slechts een fractie van hen wordt opgevangen in Europa, bracht de aankomst van vluchtelingen in ons land toch enkele nieuwe uitdagingen met zich mee, waarop wij als samenleving nog antwoorden moeten zoeken. Een belangrijk gegeven daarin is de opvang en ondersteuning van vluchtelingenkinderen, die naar schatting de helft van de vluchtelingenpopulatie beslaan.

Als samenleving zijn we verplicht de kinderrechten van deze vluchtelingenkinderen zo goed mogelijk te garanderen. Deze kinderen hebben vaak heel wat stress ondergaan, zowel voor, tijdens als na hun vlucht, waardoor hun welzijn onder druk kan komen staan. Daarom is adequate opvang, met voldoende aandacht voor het welzijn van de kinderen, absoluut noodzakelijk.

Gezien de beperkte toegankelijkheid van de reguliere hulpverlening en het grote bereik van scholen, spelen scholen daarin een grote rol. Zij bevinden zich in een geprivilegieerde positie om het welzijn van kinderen te monitoren, bewaken en verhogen. Kinderen van lagere schoolleeftijd hebben echter niet veel keuzeopties met betrekking tot de keuze van de school en vaak komen ze, uit praktische overwegingen, op een school terecht in de nabijheid van de verblijfplaats op dat moment. Deze scholen hebben vaak niet de middelen noch de expertise om aan de speciale noden van deze kwetsbare groep tegemoet te komen.

In dit onderzoek worden de mogelijkheden en voorwaarden onderzocht voor de implementatie van een programma, dat wil bijdragen aan het welzijn van deze kinderen op school. Specifiek wordt hier gekeken naar de mogelijke implementatie op de basisschool van Mind-Spring Junior, een psycho-educatieprogramma voor vluchtelingen.

Er zal eerst een theoretische omkadering gegeven worden. Hierin worden enkele begrippen en de context van het onderzoek geschetst. Daarnaast wordt een overzicht gegeven van de opvang

van vluchtelingenkinderen, het welzijn ervan en het onthaal van deze doelgroep op school. Tot slot wordt ingezoomd op het Mind-Spring programma zelf. Na deze theoretische omkadering volgen de probleemstelling en de methodologie, waarin de onderzoeksvragen en het onderzoeksdesign gespecificeerd worden. Ten slotte worden de resultaten van het onderzoek overlopen met in de discussie een reflectie hierop.



# **DEEL 1: THEORETISCHE OMKADERING**

## **1.1 DEFINIËRING TERMEN**

Allereerst is het belangrijk om enkele veelgebruikte termen van dit onderzoek te verduidelijken, gezien de termen vluchteling, asielzoeker en migrant vaak door elkaar worden gebruikt. Hieronder worden deze termen gedefinieerd en wordt aangegeven waarnaar ze verwijzen in dit onderzoek.

### **1.1.1 Vluchteling**

Artikel 1 van het Internationaal verdrag betreffende de status van vluchtelingen door de Conventie van Genève in 1951 definieert een vluchteling als volgt:

‘Een persoon die uit gegronde vrees voor vervolging wegens zijn ras, godsdienst, nationaliteit, het behoren tot een bepaalde sociale groep of zijn politieke overtuiging, zich bevindt buiten het land waarvan hij de nationaliteit bezit, en die de bescherming van dat land niet kan, of uit hoofde van bovenbedoelde vrees, niet wil inroepen, of die, indien hij geen nationaliteit bezit en verblijft buiten het land waar hij vroeger zijn gewone verblijfplaats had, daarheen niet kan of, uit hoofde van bovenbedoelde vrees, niet wil terugkeren (UNHCR, 1996).’

Een vluchteling ontvangt dus internationale bescherming in zijn gastland (UNHCR, z.d.). Deze bescherming wordt echter niet zomaar gegeven en daar gaat een langdurige procedure aan vooraf. Gedurende deze procedure vallen deze mensen onder de noemer ‘asielzoeker’.

### **1.1.2 Asielzoeker**

Een asielzoeker is een individu dat internationale bescherming aanvraagt in een land met geïndividualiseerde procedures (Amnesty International, 2017). Anders gesteld is een asielzoeker iemand wiens asielpprocedure hangende is en niet elke asielzoeker zal uiteindelijk als vluchteling erkend worden.

Hoewel er officieel dus pas over vluchteling wordt gesproken na een positieve beslissing van het gastland, is dit een te enge definiëring van de doelgroep van dit onderzoek. Mensen blijven vaak

gedurende geruime tijd asielzoeker, wat niet betekent dat ze minder nood aan ondersteuning hebben gedurende deze periode. De term 'vluchteling' wordt in dit onderzoek gebruikt om te verwijzen naar alle mensen op de vlucht, zowel vluchtelingen als asielzoekers.

### **1.1.3 Migrant**

Een economische migrant wordt gedefinieerd als iemand die ervoor gekozen heeft te migreren om op zoek te gaan naar een beter leven in het buitenland, maar die hier niet toe gedwongen werd door het gevaar op vervolging (Amnesty International, 2017). Hoewel er vaak grote overeenkomsten zijn met vluchtelingen en asielzoekers, zoals de verhuis naar een nieuw land, het leren van een nieuwe taal, acculturatie, onderbroken onderwijs en trauma (Due, Riggs, & Augustinos, 2015), vallen economische migranten niet onder de doelgroep van dit onderzoek. Er wordt verondersteld dat de gedwongen migratie vluchtelingen voor nog extra uitdagingen stelt.

### **1.1.4 Vluchtelingenkinderen**

Er is tot op heden geen universeel geaccepteerde definitie, afgezien van de definitie voor niet begeleide minderjarigen, voor kinderen op de vlucht. Kinderen die vluchten met hun ouders, vallen dus automatisch ook onder het statuut van de ouders en worden op dezelfde manier gedefinieerd (UNHCR, 1996). Dit onderzoek volgt dezelfde logica voor de definiëring van vluchtelingenkinderen. De term 'vluchtelingenkinderen' duidt dus zowel op kinderen van vluchtelingen als op kinderen van asielzoekers. Specifiek wordt in dit onderzoek gefocust op vluchtelingenkinderen op de basisschool, en gebruiken we de term om over kinderen op de vlucht van zes tot twaalf jaar te spreken.

## **1.2 DE VLUCHTELINGENCRISIS IN EUROPA**

In de zomer en herfst van 2015 domineerde in België en de rest van Europa het verhoogd aantal asielvragen de media en het politieke debat (De Cleen, Zienkowski, Smets, Dekie, & Vandevoordt, 2017). In 2015 registreerde de Dienst Vreemdelingenzaken (DVZ) 35 476 asielaanvragen, wat 106,1% meer was dan in 2014 (CGVS, 2016). Deze stijging in asielaanvragen werd door de media en politiek al snel 'de vluchtelingencrisis' genoemd, een term die we tot op de dag van vandaag gebruiken. Deze term wijst op de vermeende crisis voor België door de toename van vluchtelingen, eerder dan op de crisis die de vluchtelingen zelf ervaren (De Cleen et al., 2017). Dit, hoewel 85% van mensen op de vlucht verblijft in ontwikkelingslanden en er in Europa slechts een fractie opgevangen wordt (UNHCR, 2018).

De conflicten in Syrië, die reeds aan de gang zijn sinds 2011, zijn de hoofdoorzaak van de grote toename aan Syrische vluchtelingen in 2015 (Popescu, 2016). Ook het voortdurend geweld in Afghanistan en Irak zorgt voor een groot percentage van de asielaanvragen. Tenslotte is het geweld in Zuid-Soedan eind 2013 ook opnieuw opgelaaaid (UNHCR, 2018).

De grote stijging van asielaanvragen in 2015, is in 2016 en 2017 terug gestabiliseerd (CGVS, 2017). Dit heeft vooral te maken met Europese maatregelen, zoals de EU-Turkije-verklaring, die als doel heeft de ongecontroleerde toestroom van migranten via de Egeïsche Zee een halt toe te roepen (Europese Raad, 2017). Wereldwijd zien we immers vandaag het hoogste aantal mensen op de vlucht dat ooit gedocumenteerd werd, met 68,5 miljoen mensen, waaronder 25,4 miljoen vluchtelingen en 3,1 miljoen asielzoekers (UNHCR, 2018). Dit aantal blijft nog steeds jaarlijks stijgen, door de aanhoudende conflicten in het Midden-Oosten en Afrika. Steeds meer mensen moeten hun land ontvluchten en er is geen vooruitzicht voor mensen op de vlucht om terug te keren naar hun land van herkomst (UNHCR, 2018).

Ongeveer de helft van deze vluchtelingenpopulatie bestaat uit kinderen (Unicef, 2016). Deze groep is bijzonder kwetsbaar doordat ze in volle ontwikkeling geconfronteerd worden met verscheidene stressoren. Het is evident dat een goede opvang in het nieuwe thuisland, zowel in de aanvangsfase als de eerste jaren nadien, uitermate belangrijk is. Onderzoek wijst echter uit dat deze opvang ontoereikend is (Koning Boudewijnstichting, 2018).

### **1.3 OPVANG IN BELGIË**

Gezien het grote belang van de opvang van vluchtelingenkinderen, wordt de manier waarop deze opvang in België verloopt hieronder besproken. Nadat een gezin asiel heeft aangevraagd bij de Dienst Vreemdelingenzaken, begeven ze zich naar de dispatching van Fedasil, die de asielzoekers een opvangplaats toewijst (Fedasil, z.d.). Dit kunnen collectieve of individuele opvangstructuren zijn. De collectieve structuren zijn opvangcentra die door Fedasil, het Rode Kruis of andere partners beheerd worden. Collectieve opvang gebeurt in grotere structuren, die doorgaans 100 tot 700 personen huisvesten (Het Belgische Rekenhof, 2017). Deze opvang gebeurt in gebouwen die hiervoor initieel niet voorzien zijn zoals ziekenhuizen, kazernes, internaten etc. Binnen deze centra zijn er grote verschillen op het gebied van infrastructuur, ligging, staat van onderhoud en hoe lang ze al worden gebruikt voor opvang. De individuele structuren zijn kleinere structuren of aparte woningen beheerd door OCMW's of ngo's (Fedasil,

z.d.). Een alleenstaande heeft recht op een eigen kamer, gezinnen hebben recht op een kamer per twee gezinsleden (Het Belgische Rekenhof, 2017). Deze opvangvorm kent eveneens grote verschillen in infrastructuur, ligging en onderhoud.

Het regeerakkoord van 2014 drukt de voorkeur uit de opvang collectief te organiseren, uitgaande van een asielprocedure van gegarandeerd maximaal zes maanden (VVSG, 2014). De individuele opvang wordt op die manier prioritair voorbehouden voor asielzoekers die verblijfsrecht hebben gekregen, een hoge kans hebben op erkenning en bepaalde kwetsbare personen. Deze garantie van een ingekorte procedure wordt op dit moment echter niet vervuld en mensen brengen vaak zeer lange periodes door in deze opvangstructuren (Vluchtelingenwerk Vlaanderen, 2017).

In beide opvangstructuren krijgen asielzoekers onderdak, eten, kledij, een dagelijkse uitkering, toegang tot juridische bijstand en diensten als tolken en opleidingen, alsook sociale, medische en psychologische begeleiding (Fedasil, z.d.). Deze ondersteuning wordt gegarandeerd door de 'opvangwet', die in 2007 werd ingevoerd (CGVS, 2007). In realiteit blijven deze richtlijnen met betrekking tot de opvang van vluchtelingen echter zeer vaag en zijn er bijzonder weinig specificaties te vinden over wat die begeleiding dan precies moet inhouden (Kinderrechtencommissariaat, 2007).

Geschikte psychologische begeleiding is dan ook vaak onbestaand in beide types opvangstructuren (Ingleby & Derluyn, 2012; Kinderrechtencommissariaat, 2013; McCartney, 2010). Daarbovenop blijkt dat het verblijf in collectieve opvangcentra een negatieve psychologische impact kan hebben (De Jongh, 2007; Hallas, Hansen, Staehr, Munk-Andersen, & Jorgensen, 2008; Ajdukovic & Ajdukovic, 1993). De Jongh (2007) geeft aan wat de gevolgen zijn van (langdurig) verblijven in Belgische collectieve opvangcentra. Langdurig verblijf in collectieve opvang leidt tot: stress, het ontstaan of verergeren van medische klachten, slaapproblemen, het vertraagd verwerken van traumatische ervaringen, een lagere gevoel van eigenwaarde en depressie. Internationaal onderzoek bevestigt het negatief effect van collectieve opvangcentra. Een onderzoek bij collectieve opvangcentra van het Rode Kruis in Denemarken toont aan dat psychische stoornissen van mensen op de vlucht toenemen naarmate de duur van het verblijf in asielcentra stijgt (Hallas, et al., 2008). Kinderen lopen bovendien een groter risico op het ontwikkelen van mentale gezondheidsproblemen bij een verblijf in een collectieve opvang in vergelijking met kleinschalige opvang (Ajdukovic & Ajdukovic, 1993). De koepel van Europese vluchtelingenorganisaties (ECRE) beveelt aan om asielzoekers maximum vier tot zes maanden

te huisvesten in collectieve vluchtelingencentra (ECRE, 2001). België slaagt hier niet in door de langdurige asielprocedures en brengt hierdoor het welzijn van deze mensen op de vlucht nog meer in gevaar (Vluchtelingenwerk Vlaanderen, 2017).

Dit recht op opvang, hoe minimaal dit ook wordt ingevuld, stopt bovendien wanneer de asielprocedure is afgelopen (Fedasil, z.d.). Bij een positieve beslissing krijgen vluchtelingen een verblijfsvergunning, waarmee ze op zoek kunnen naar een eigen woning, wat binnen de twee maanden moet gebeuren. Op het moment dat vluchtelingen het centrum verlaten, hebben ze dus ook geen toegang meer tot de bijhorende begeleiding en moeten ze zelf op zoek naar psychologische hulp (Vluchtelingenwerk Vlaanderen, 2017).

De vraag is of de opvang van vluchtelingen in de huidige vorm volstaat om het welzijn van vluchtelingen, en vluchtelingenkinderen in het bijzonder, te garanderen. In wat volgt zal ingezoomd worden op de situatie van het welzijn bij vluchtelingenkinderen.

## **1.4 HET WELZIJN VAN VLUCHTELINGEN**

### **1.4.1 Het recht op welzijn voor vluchtelingen**

Het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK), dat werd aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties in 1989, is het eerste bindend instrument in de internationale wetgeving met betrekking tot de rechten van kinderen (Kim & Yoo, 2015). België ratificeerde dit verdrag in 1992, en verbond zich daarmee tot het toepassen van deze rechten in ons land (Kinderrechtencommissariaat, z.d.). Dit verdrag kan gebruikt worden om gebreken in de behandeling van kinderen te identificeren en te zorgen voor de verbetering ervan (Carter, 2014). Het verdrag omvat 42 artikels, die de rechten van kinderen beschermen op alle vlakken van hun leven (Kim & Yoo, 2015).

Artikel 22 (Verenigde Naties, 1989) van het IVRK stelt dat vluchtelingenkinderen en asielzoekers, al dan niet onder begeleiding van de ouders, passende bescherming en humanitaire bijstand moeten krijgen. Daarnaast hebben zij ook het recht op de toepassing van alle andere rechten beschreven in het Verdrag inzake de Rechten van het Kind en andere internationale akten inzake de rechten van de mens. Deze kinderen hebben dus dezelfde rechten als alle andere kinderen. We zijn verantwoordelijk om voor een zo hoog mogelijke graad van welzijn bij deze kinderen te

zorgen. Om te dit te kunnen realiseren, is het allereerst belangrijk na te gaan wat de grootst mogelijke mate van welzijn bij kinderen dan precies inhoudt.

### **1.4.2 De definiëring van welzijn bij kinderen**

Er is geen universele overeenkomst over de definitie van welzijn bij kinderen (Cho, 2014; Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012; Kosher, Jiang, Ben-Arieh, & Huebner, 2014), er zijn wel verschillende auteurs die dit in kaart proberen brengen. In dit onderzoek sluiten we aan bij het structureel model voor het welzijn van het kind door Minkkinen (2013). De centrale dimensies van kindwelzijn in dit model zijn fysiek, mentaal, sociaal en materieel, en de interactie hiertussen. Er wordt voor dit model van kindwelzijn gekozen omdat het een brede definitie is die enerzijds in de diepte kijkt naar alle dimensies van het welzijn bij kinderen, maar die anderzijds concreet genoeg is voor dit onderzoek. Dit model voegt ook de dimensie materieel welzijn toe, waar vele andere modellen en officiële documenten zich beperken tot fysiek, psychisch en sociaal welbevinden (Vlaamse Overheid, 2009; VVKSO, 2018; WHO, 1946).

Fysiek welzijn bestaat uit gezondheid, de afwezigheid van ziekten en volwaardige fysieke functionaliteit. Mentaal welzijn verwijst naar het afwezig zijn van mentale stoornissen en omvat emotioneel en cognitief welzijn. Sociaal welzijn is een positieve situatie tussen kinderen en belangrijke mensen in hun leven, zoals ouders, leerkrachten, vrienden, etc. Materieel welzijn impliceert dat kinderen gepast eten, onderdak en andere materiële noodzaken, die deel uit maken van het leven in de cultuur waarin het kind verblijft, hebben. De noden van kinderen moeten dus op elk van deze vlakken vervuld worden om tot welzijn te komen (Minkkinen, 2013).

Daarnaast wordt het welzijn van kinderen in dit model ook beïnvloed door 'subjective action'. Dit zijn de interne en externe activiteiten waaraan het kind deelneemt en die bijdragen of afbreuk doen aan het welzijn. Interne activiteit refereert naar de denkprocessen van kinderen en externe activiteit verwijst naar de effectieve acties. Activiteiten die bijdragen aan het welzijn van kinderen zijn onder andere: sport, studeren, creatief bezig zijn, etc. Ten slotte wordt het welzijn van kinderen ook nog beïnvloed door de maatschappelijke omgeving, die bestaat uit de directe zorgkring van de kinderen, de structuren van de samenleving en de cultuur van het land waar ze verblijven. Een kind leeft dus niet in een sociocultureel vacuüm, maar is een lid van de samenleving en gaat hiermee in interactie.

Het welzijn van vele vluchtelingenkinderen wordt op elk van deze vlakken verstoord, zowel voor, tijdens als na hun vlucht (Carter, 2014). In de rest van dit onderzoek ligt de focus op de mentale en sociale dimensie van dit model, het psychosociaal welzijn van vluchtelingenkinderen. Het is echter belangrijk om ervan bewust te zijn dat deze dimensies voortdurend met elkaar in verbinding staan en elkaar beïnvloeden.

### **1.4.3 Het psychosociaal welzijn van vluchtelingenkinderen**

In dit onderdeel wordt het psychosociaal welzijn van vluchtelingenkinderen in kaart gebracht. Het is niet evident om als kind je land gedwongen te moeten verlaten en in een onbekend nieuw land toe te komen. Het is zeker niet zo dat ieder vluchtelingenkind getraumatiseerd is, maar ze krijgen zonder uitzondering te maken met een verhoogde mate van stress voor, tijdens en na de vlucht uit het thuisland (Wessels & Kostelny, 2012). Daarbij komen nog de traumatische ervaringen die een gedeelte van deze kinderen hebben doormaakt. Pre-flight kunnen ze geconfronteerd worden met sociale onrust en toenemende chaos in hun regio, de bedreiging van hun veiligheid of die van familie en geweld (Rumbaut, 1991). Vaak wordt door gelimiteerde toegang tot school de educatie en sociale ontwikkeling verstoord (Lustig et al., 2004). Tijdens hun vlucht kunnen ze geconfronteerd worden met gevaarlijke situaties, het overleven in overgangsplaatzen (zoals vluchtelingenkampen) en de grote onzekerheid over hun toekomst (Fazel & Stein, 2002; Papadopoulos, 2001). Vaak worden de basisbehoeften in deze periode niet vervuld. Post-flight worden de kinderen in hun gastland geconfronteerd met nieuwe geloofssystemen en waarden (Papadopoulos, 2001). Daarnaast zijn er in hun dagdagelijkse leven verschillende mogelijke bronnen van stress, waaronder: armoede, het vertalen voor de ouder(s), het aanleren van een nieuwe taal, discriminatie, verlieservaringen, stress van de ouders, etc. Kinderen van wie de ouders te maken hebben met psychosociale problemen, lopen zelf ook een hoger risico hierop. Enerzijds doordat leden uit hetzelfde gezin een gelijkaardige achtergrond hebben, maar anderzijds door de mogelijke verminderde zorg voor de kinderen, doordat de ouders zelf problemen ervaren (Reed, Fazel, Jones, Panter-Brick, & Stein, 2012; Ajdukovic & Ajdukovic, 1993; El-Khani, Ulph, Peters, & Calam, 2016).

Het welzijn van jonge vluchtelingen is dus niet evident. In een rapport van de UNHCR (2013) worden verschillende symptomen omschreven die Syrische kinderen aan de oorlog hadden overgehouden. Depressie, slaap- en spraakproblemen, bedplassen en flashbacks zijn slechts enkele voorbeelden (UNHCR, 2013). De ernst van de situatie wordt bevestigd door Bronstein en Montgomery (2011). Uit deze review van de mentale gezondheid van meer dan 3000

vluchtelingenkinderen van 3 tot 25 jaar in OESO-landen blijkt dat een groot aantal te kampen heeft met PTSD, depressie en emotionele- en gedragsproblemen. Deze cijfers zijn niet te verwaarlozen en duiden op een grote nood om het welzijn van deze groep te bewaken en te verhogen (Bronstein & Montgomery, 2011). Bij een studie in 6 scholen in de UK (Fazel & Stein, 2003) vertoonden meer dan een kwart van de vluchtelingenkinderen van 5 tot 18 jaar een psychologische stoornis. Dit is beduidend meer dan de controle groep van etnische minderheden en die van blanke kinderen op de school. Bovendien vertonen deze kinderen drie keer meer psychologische verstoringen dan het nationale gemiddelde.

Een studie uit Zweden (Almqvist & Broberg, 1999) met vluchtelingenkinderen tussen 4 en 8 jaar onderzocht het psychosociaal welzijn van deze kinderen op het moment van aankomst en 3,5 jaar later. Aanvankelijk had 26% van de kinderen een goed emotioneel welzijn, bij de follow-up was dit slechts verhoogd tot 38%. Het is duidelijk dat extra aandacht moet gaan naar het in kaart brengen van deze problemen en het zoeken naar gepaste oplossingen.

#### **1.4.4 Toegang tot hulpverlening voor vluchtelingenkinderen**

Uit bovenstaande studieresultaten blijkt duidelijk dat veel vluchtelingenkinderen zich in een kwetsbare positie bevinden. Wat hun situatie nog precairder maakt, is het feit dat hulpverlening voor hen minder toegankelijk blijkt, wat hieronder wordt beschreven. Een Deens onderzoek (Barghadouch et al., 2016) onderzocht het verschil in gebruik van psychiatrische en psychologische zorgverlening tussen vluchtelingenkinderen en kinderen van Deense origine, met als resultaat een veel groter gebruik door Deense kinderen. Vervolgens beschrijven de onderzoekers (Barghadouch et al., 2016) de verschillende barrières die vluchtelingen ervaren met betrekking tot mentale gezondheidszorg die het grote verschil verklaren. Enerzijds zijn er barrières aan de kant van de hulpvrager, waaronder het gebrek aan bewustzijn over het bestaan van, het recht op en de weg naar deze diensten; een gebrek aan vertrouwen en angst voor discriminatie. Bovendien zijn kinderen voor de toegang tot dergelijke voorzieningen grotendeels afhankelijk van hun verzorgers/ouders, die op hun beurt eveneens vaak tegengehouden worden door socioculturele factoren en moeilijkheden in communicatie. Anderzijds zijn er ook barrières aan de kant van het systeem zoals de kostprijs, het gebrek aan het initiëren van hulp door huisdokters, leerkrachten en andere vertrouwenspersonen en het gebrek aan een screeningstool voor de mentale gezondheid van vluchtelingenkinderen. Ingleby & Derluyn (2012) bevestigen dat er ook in België slechts enkele voorzieningen zijn wat betreft psychosociaal welzijn die gespecialiseerd zijn in of openstaan voor vluchtelingen.



Colucci en collega's bevestigen deze vaststellingen (Colucci, Minas, Szwarc, Guerra, Paxton, 2017). Daarnaast beschrijven ze de obstakels en bevorderende factoren voor vluchtelingen tot de hulpverlening. Bevorderende factoren zijn onder meer: rekening houden met hun concepties van mentale gezondheid; culturele competentie en sensitiviteit bij de hulpverleners; mentale gezondheid geletterdheid en normalisatie; toegankelijkheid van de diensten; flexibiliteit van het systeem; outreachend werken; relatie met andere diensten; vertrouwen en vertrouwelijkheid; werken met tolken; betrokkenheid van de familie; betrokkenheid van de gemeenschap; prioriteren van de therapeutische relatie; grenzen en verwachtingen aflijnen; luisteren naar en rekening houden met praktische problemen; de continuïteit van zorg verbeteren en vragen naar feedback (Colucci, et al., 2017). Dit zijn elementen om rekening mee te houden bij het ontwikkelen of uitvoeren van programma's met betrekking tot het welzijn van minderjarige vluchtelingen.

De leerplicht in België zorgt ervoor dat van alle kinderen wordt verwacht dat ze schoollopen, waardoor zo goed als alle vluchtelingenkinderen toegang vinden tot school. Gezien de moeilijke toegankelijkheid van de traditionele hulpverlening, geven verschillende onderzoeken aan dat school een belangrijke rol speelt in het bewaken en het verhogen van het welzijn van vluchtelingenkinderen (Fazel, Reed, Panter-Brick, & Stein, 2012; Tozer, Khawaja, & Schweitzer, 2017; Due, et al., 2016; Kia-Keating & Ellis, 2007).

#### **1.4.5 Veerkrachtigheid van vluchtelingenkinderen**

Pieloch, McCullough en Marks (2016) merken echter op dat het belangrijk is om niet uitsluitend te focussen op de kwetsbare positie waarin deze kinderen zich bevinden, het is eveneens belangrijk de veerkrachtigheid van vluchtelingenkinderen in kaart te brengen. Watter & Ingleby (2004) benadrukken eveneens het risico van een slachtofferperspectief dat vluchtelingen voorstelt als passief en hulpeloos. Kinderen zijn enorm veerkrachtig en hun mogelijke problemen kunnen ook gezien worden als een normale reactie op een abnormale situatie. Het is dan ook belangrijk dat er zowel gefocust wordt op de problemen die deze kinderen en jongeren ervaren en vertonen, alsook op hun sterktes en veerkracht (Derluyn, 2005). Het identificeren van de factoren die de veerkracht van deze kinderen bevorderen is dus noodzakelijk, zodat hierop ingezet kan worden (Pieloch et al., 2016). Jonge vluchtelingenkinderen geven zes sleutelfactoren aan die hen helpen omgaan met traumatische herinneringen en de stress van het dagelijkse leven (Sleijpen, Boeije, Kleber, & Mooren, 2015). De sociale steun van hun familie, de omgang met mensen met dezelfde culturele achtergrond, leeftijdsgenoten en professionals; het gebruikmaken van socialisatiestrategieën; het zowel verbonden blijven met de cultuur van het herkomstland als het

aanpassen aan een nieuwe levensstijl; het deelnemen aan onderwijs; het beoefenen van de eigen religie; hoop; de culturele gelijkenissen tussen het land van herkomst en gastland, maar ook vermijding en onderdrukking.

## **1.5 VLUCHTELINGENKINDEREN OP DE BASISCHOOL**

### **1.5.1 Onthaalonderwijs in België**

In Belgische basisscholen wordt onthaalonderwijs georganiseerd voor anderstalige nieuwkomers. In de schoolcontext wordt meestal gesproken over anderstalige nieuwkomers. Het is belangrijk op te merken dat niet alle anderstalige nieuwkomers ook vluchtelingen zijn, gezien anderstalige nieuwkomers ook kinderen kunnen zijn die vanuit Frankrijk, Italië, etc. naar België verhuizen, zonder dat ze een vluchtvaring hebben. In deze masterproef gaat het wel degelijk over anderstalige nieuwkomers die ook vluchteling zijn.

Het onthaalonderwijs bestaat uit één of twee onthaaljaren waarbij de kinderen ofwel worden opgenomen in een bestaande klas, of waar er een aparte klas voor nieuwkomers wordt ingericht, de zogenaamde onthaal- of OKAN-klas (Vlaamse Overheid, z.d.). Ongeveer twee op de drie basisscholen laten anderstalige nieuwkomers direct starten in een reguliere klas, de rest organiseert een aparte inlooperperiode (Het Steunpunt Diversiteit en Leren, 2017). Tot de groep anderstalige nieuwkomers die recht hebben op onthaalonderwijs behoren alle leerlingen die minder dan één jaar ononderbroken in België verblijven, Nederlands niet als moedertaal of thuistaal hebben, de onderwijstaal niet voldoende beheersen om hierin les te volgen en maximaal negen maanden ingeschreven zijn in een school met Nederlands als onderwijstaal (VLOR, 2013). Een school heeft recht op extra lestijden vanaf 6 ingeschreven anderstalige nieuwkomers per school of 12 per scholengemeenschap. Voor elke anderstalige nieuwkomer wordt, van zodra het minimum bereikt is, anderhalve aanvullende lestijd gefinancierd (Vlaamse Overheid, z.d.).

De doelstelling van het onthaalonderwijs is enerzijds anderstaligen zo snel mogelijk het Nederlands aanleren en hen anderzijds versterken in het proces van sociale integratie en competenties aanreiken om de kans op sociale participatie en het opbouwen van een sociaal netwerk te verhogen (Omzendbrief BaO, 2006; Omzendbrief SO, 2006; Vlaamse Onderwijsraad, 2000; Vlaamse Overheid, 2016). Lagere scholen hebben in België een grote autonomie op vlak van het organiseren van dit onderwijs om deze doelstellingen te bereiken (Vlaamse Overheid, 2016). Er bestaan van bovenuit niet veel concrete richtlijnen over de invulling van dit type

onderwijs. Onthaal- en klasleerkrachten in het basisonderwijs werken niet noodzakelijk anders met de anderstalige nieuwkomers dan met de reguliere leerlingen (Het Steunpunt Diversiteit en Leren, 2017). Enkele knelpunten met betrekking tot onthaalonderwijs werden reeds gesignaleerd: de draagkracht van bepaalde scholen wordt overschreven, anderstalige nieuwkomers stromen door naar een beperkt aantal studierichtingen in het secundair onderwijs, scholen ervaren moeilijkheden bij het opbouwen van expertise en deskundigheid over onthaalonderwijs en het ontbreekt aan gegevens voor de monitoring van schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers (VLOR, 2013). Bovendien komt, gezien de korte duur en het beperkte aantal uren van dit onthaalonderwijs, de focus voornamelijk te liggen op het leren van Nederlands. Dit vanuit het overheersende idee dat een goede kennis van het Nederlands het grootste voordeel oplevert voor een goede integratie in Vlaanderen (Blommaert, Creve, & Willaert, 2006). Dit zorgt ervoor dat in het onthaalonderwijs de aandacht voor het welzijn van deze kinderen vaak wordt verwaarloosd of zelfs ontbreekt (Ingleby & Derluyn, 2012). De school speelt hierin nochtans een cruciale rol zoals in het volgende punt aangetoond wordt.

### **1.5.2 Welzijn en de basisschool**

De schoolomgeving is een belangrijke speler in het welbevinden van vluchtelingenkinderen. Scholen zijn de eerste plaats waar kinderen in contact komen met het nieuwe land en nieuwe relaties aangaan, vrienden maken, etc. (Woods, 2009; Matthews, 2008; Correa-Velez, Gifford, & Barnett, 2010; Mace, Mulheron, Jones, & Cherian, 2014; de Heer, Due, Riggs, & Augustinos, 2016). De school kan dus een essentiële rol spelen in de integratie van vluchtelingenkinderen, want een school die een stabiele ondersteuning geeft, is één van de belangrijkste protectieve factoren wat betreft het psychosociaal welzijn van vluchtelingenkinderen (Fazel & Stein, 2003).

Uit onderzoek van Due, et al. (2016) blijkt het belang van 'school belonging', het feit dat kinderen zich goed voelen op school. Dit speelt een cruciale rol in het welzijn van vluchtelingenkinderen (Correa-Velez, et al., 2010; de Heer, et al., 2016; Woods, 2009). Een hoger gevoel van school belonging leidt tot een beter zelfvertrouwen, meer motivatie, minder depressie en minder afwijzing van leeftijdsgenoten (Anderman, 2002; Kia-Keating & Ellis, 2007; Sujoldzic, Peternel, Kulenovic, & Terzic, 2006). School beloning oefent eveneens een grote invloed uit op verschillende andere onderdelen van welzijn, op de ontwikkeling van kinderen en het leidt tot betere academische resultaten (Due et al., 2016). Een verhoogd welzijn op school, wat op zijn beurt leidt tot betere schoolresultaten, zorgt dus voor een betere ontwikkeling en integratie in onze samenleving. Het Centrum Voor Taalonderwijs beschrijft in de visietekst wat betreft

onderwijs aan anderstalige nieuwkomers ook het belang hiervan: “een veilig en geborgen klasklimaat als voorwaarde voor goed taalonderwijs. Een klas waar ze welkom zijn, waar ze zichzelf mogen zijn, waar er begrip voor hen is, waar ze stil mogen zijn, waar ze hun eigen tempo kunnen volgen en waar ze fouten mogen maken” (CTENO, 2008). De vraag stelt zich dan ook of we dit gevoel van ‘belonging’ wel kunnen bereiken met onthaalonderwijs waarbij de focus voornamelijk ligt op het leren van Nederlands. Uit onderzoek blijkt immers dat, niet het beheersen van de taal, maar de ruimte om hun eigen talenten en waarden te ontplooien en respect voor hun ervaringen en identiteit, bepalend is voor ‘school belonging’ bij vluchtelingenkinderen (Due et al., 2016).

Daarnaast is gebleken dat een school, gezien de moeilijke toegankelijkheid van de traditionele hulpverlening, ook een sleutellocatie kan zijn voor programma’s die werken aan het welzijn van vluchtelingenkinderen. Ze zijn dus een mogelijk ingangspunt voor preventieve- en behandelingsdiensten voor mentale gezondheid (Rousseau & Guzder, 2008). Dit zou betekenen dat de school niet langer uitsluitend een plaats is die zich bezighoudt met leren, maar eveneens een antwoord kan bieden op de sociale en emotionele noden van kinderen. Leerkrachten geven eveneens aan dat ‘zorgen voor’ hun leerlingen een deel van hun werk is (Abukar et al, 2014; Reinke, Stormont, Herman, Puri, & Goel, 2011). Tegelijkertijd geven ze aan dat ze zich hiervoor niet bekwaam noch uitgerust voelen (Due et al., 2015; Reinke, et al., 2011). Verschillende internationale onderzoeken bevestigen dat leerkrachten onvoldoende kennis en competenties hebben om met de specifieke mentale en psychosociale problemen van vluchtelingen om te gaan (Brenner & Kia-Keating, 2016; Pastoor, 2015; Kratochwill, Shernoff, & Sanetti, 2004). Leerkrachten hebben meer aandacht en betere begeleiding nodig (Abukar et al, 2014). De implementatie van externe programma’s die werken rond het welzijn van vluchtelingenkinderen kunnen hier mogelijk uitkomst bieden, zeker wanneer leerkrachten bij de programma’s betrokken worden en zo extra handvaten aangereikt krijgen om mee aan de slag te gaan.

### **1.5.3 Bestaande expertise en programma’s**

Er bestaan reeds verschillende programma’s die werken rond het psychosociaal welzijn van (vluchtelingen)kinderen op school. Van de verschillende soorten programma’s wordt hier een kort overzicht gegeven. Er zijn enerzijds voorbeelden van scholen die ervoor kiezen om diensten voor mentale gezondheid te implementeren binnen de school. Deze diensten zijn zeer individueel gericht en specifiek gefocust op het behandelen van kinderen die reeds tekenen vertonen van psychologische problemen (Ellis et al., 2013; Tyrer & Fazel, 2014). Verschillende auteurs geven

echter aan dat het belangrijk is kinderen niet te medicaliseren op school en niet te focussen op hun tekorten (Taylor & Sidhu, 2009; Derluyn, 2005; Block, Cross, Riggs, & Gibbs, 2014). De vraag dient gesteld te worden of kinderen op school steeds willen praten over hun problemen. Kinderen willen vaak gewoon 'normaal' zijn en naar school komen om bij te leren zoals alle andere kinderen.

Anderzijds zijn er ook groepsprogramma's die eerder preventief met een grotere doelgroep werken aan het psychosociaal welzijn van vluchtelingenkinderen. Hieraan wordt vaak, en ook in dit onderzoek, de voorkeur gegeven. Rousseau en Guzder (2008) maken hierin onderscheid tussen programma's gebaseerd op ecologische modellen, die werken met de volledige schoolomgeving van het kind en programma's die gebruikmaken van specifieke methoden zoals artistieke expressie, spiritualiteit, etc. Voor beide soorten programma's is er evidentie dat ze bijdragen aan het psychosociaal welzijn van kinderen (Mohlen, Parzer, Resch, & Brunner, 2005; Rousseau & Guzder, 2008; Rousseau et al., 2007). Rousseau en Guzder (2008) omschrijven echter ook obstakels bij de implementatie van dergelijke programma's op school: families en gemeenschappen zijn bang voor stigmatisatie wanneer de focus van de programma's ligt op afwijkende ervaringen, vooral als ze worden voorgesteld als slachtoffers; er kunnen grote verschillen zijn binnen een groep, waardoor het niet gemakkelijk is om alle noden aan te pakken en tot slot heeft elke school een volledig andere context en kan een programma niet zomaar overal op dezelfde manier geïmplementeerd worden.

## **1.6 MIND-SPRING: PSYCHO-EDUCATIE VOOR VLUCHTELINGEN**

### **1.6.1 Mind-Spring**

Tot slot wordt het Mind-Spring programma zelf omschreven. Mind-Spring is een psycho-educatieprogramma uit Nederland dat ontworpen werd door Paul Sterk om vluchtelingen te ondersteunen in Nederlandse asielcentra (Mind-Spring, z.d.). Het wordt sinds 2004 aangeboden in asielcentra in Nederland (Arq, 2016). In 2009 werd dit Nederlandse programma vertaald naar Vlaanderen (Schrooten, Van der Sypt, Thiers, & De Decker, 2015) en in 2010 heeft het agentschap Integratie en Inburgering (toen: ODiCE) het programma uitgerold in Vlaanderen (CAW, z.d.). Andere partners zijn vervolgens lokaal of regionaal mee op de kar gesprongen, zoals OCMW 's, enkele onthaalbureaus voor inburgering, etc. Vanaf 1 januari 2018 is de organisatie van het Mind-Spring programma volledig in handen van CAW Oost-Vlaanderen (In-Gent, z.d.).

Het programma wordt in Vlaanderen aangeboden aan alle mensen met een recente migratiegeschiedenis. Het programma heeft een preventief karakter en beoogt psychische problemen bij vluchtelingen en asielzoekers te verminderen en/of te voorkomen (Mind-Spring, 2016). Dit doen ze door asielzoekers en vluchtelingen inzicht te geven in het ontstaan van psychosociale problemen en te leren wat zijzelf hieraan kunnen doen (Mind-Spring, 2016). Hiervoor maken ze gebruik van psycho-educatie over hun situatie en gezonde en ongezonde copingstrategieën, rationeel-emotionele therapie als gezond copingmechanisme, stressreductie door middel van ontspanningsoefeningen en empowerment (Mind-Spring, 2016). Het herstel van het evenwicht tussen draaglast en draagkracht is de rode draad.

Het programma werd ontwikkeld door en voor asielzoekers en vluchtelingen (Mind-Spring, 2016). Het maakt gebruik van groepsbijeenkomsten, die gegeven worden in de eigen taal en vastliggen in een draaiboek. Een groep bestaat uit zes tot vijftien deelnemers, variërend in leeftijd en geslacht, die dezelfde taal spreken (Verschoor, Visser, & Visser, 2010). Het programma wordt gegeven door een trainer, een co-begeleider en een tolk. De trainer is een hoogopgeleide vluchteling die werd geschoold in het geven van Mind-Spring, dit is belangrijk om de vertaalslag naar de cultuur van de deelnemers te maken. De co-begeleider is een welzijnswerker van het CAW, die eveneens een cursus Mind-Spring heeft gevolgd. En tenslotte is er de tolk die ofwel vertaalt voor de co-begeleider ofwel voor de deelnemende groep (Mind-Spring, 2016).

We zien dat Mind-Spring hier tegemoet komt aan verschillende van de bevorderende factoren voor toegang tot diensten met betrekking tot psychosociaal welzijn zoals beschreven door Colucci en collega's (Colucci, Valibhoy, Szwarc, Kaplan, & Minas, 2017). Ze zijn een zeer toegankelijke, kosteloze dienst; ze hebben culturele competentie en sensitiviteit doordat de sessies gegeven worden door iemand met een eigen vluchtervaring die vaak een gelijkaardige culturele achtergrond heeft; er wordt gewerkt met tolken; er wordt feedback gevraagd aan de deelnemers en ze dragen met deze sessies psycho-educatie bij aan de mentale gezondheid geletterdheid en normalisatie.

In 2013 werd een Mind-Springtraject ontwikkeld voor minderjarigen van 14 tot 18 jaar (Schrooten, et al., 2015). Sinds 2017 is er ook een Mind-Spring Junior programma ontwikkeld voor kinderen van lagere school leeftijd, van 8 tot 12 jaar.

### 1.6.2 Mind-Spring Junior

Mind-Spring Junior is ontwikkeld door CAW Oost-Vlaanderen, in samenwerking met Paul Sterk, stad Gent, stad Sint-Niklaas, IN-Gent vzw en Prof. Ilse Derluyn van de UGent (CAW, z.d.). Naar analogie met het Mind-Springprogramma voor de oudere leeftijdsgroep is ook dit programma erop gericht adequate coping strategieën te bevorderen en kinderen te leren omgaan met spanningen in het hier en nu. De specifieke doelstellingen van het programma zijn: kinderen leren omgaan met veranderingen; kinderen leren gevoelens en emoties herkennen, benoemen en uiten; de positieve identiteit en het zelfvertrouwen van kinderen vergroten; kinderen bewustmaken van hun hulpbronnen; kinderen sociale vaardigheden aanleren; kinderen leren hoe ze kunnen ontspannen en psychische klachten bij kinderen herkennen en verminderen of voorkomen (Mind-Spring, 2016). Het programma is eveneens vastgelegd in een draaibroek. Bij de kinderen wordt vooral gebruikgemaakt van psycho-educatieve groepsgesprekken en ontspanningsoefeningen (Mind-Spring Junior, 2016). Daarnaast worden ook creatieve technieken gebruikt, zo hebben de kinderen een eigen 'heldenboek' waarin ze kunnen tekenen, ze spelen toneel, etc. Deze cursus loopt steeds parallel met een cursus opvoedingsondersteuning voor de ouders (Arq, 2016).

Het programma is gericht op kinderen met een verhoogd risico op het ontwikkelen van psychopathologische klachten of kinderen die al symptomen van een pathologische ontwikkeling laten zien (Mind-Spring, 2016). Het bestaat uit 6 groepsbijeenkomsten van 2 uur of 5 groepsbijeenkomsten van 2,5 uur, met 8 tot 15 deelnemers. De deelnemers moeten tussen 8 en 13 jaar oud zijn en mogen geen speciaal onderwijs volgen (Mind-Spring, 2016). Ook deze bijeenkomsten worden gegeven door een opgeleide trainer met vluchtervaring, een co-begeleider van het CAW en een tolk.

Een sessie start steeds met een spel. Gedurende de eerste sessies zijn dit kennismakingsspelen om de kinderen met elkaar vertrouwd te maken en de namen aan te leren. Naarmate de sessies vorderen worden dit spelen om op te warmen of te focussen. Vervolgens nemen de kinderen gezamenlijk plaats in kring. Op dit moment wordt er een korte theoretische inleiding gegeven op de sessie en het thema van die dag, dit gebeurt door de trainer. In de eerste sessie wordt uitleg gegeven over Mind-Spring en het heldenboek en worden algemene afspraken gemaakt, in de tweede sessie wordt er gesproken over wat 'identiteit' precies inhoudt, in de derde sessie wordt stilgestaan bij hoe verschillende mensen anders reageren op situaties, in de vierde sessie wordt

gepraat over stress en de andere emoties en in de vijfde sessie gaat het over de mogelijke hulpbronnen van de kinderen. Hierna volgt opnieuw een spel of wordt een korte pauze genomen. Daarna wordt de groep normaliter gesplitst in kleinere groepen om concreet aan de slag te gaan. Meestal is dit in de vorm van een creatieve oefening in de heldenboeken, zoals: een puzzel invullen over wie ze zijn, ID-cirkels invullen waarbij ze hun positieve- en werkpunten benoemen, een lichaam tekenen en daarop aanduiden waar ze stress of andere klachten voelen, hun 'team of life' tekenen en hun held tekenen. Na het werken in de heldenboeken komt de groep opnieuw samen voor een spel of oefening. Dit kan bijvoorbeeld een ontspanningsoefening of toneeloefening zijn. Tot slot wordt de sessie beëindigd door samen met de kinderen in de kring de sessie te overlopen en te evalueren.



## **DEEL 2: PROBLEEMSTELLING**

De verhoogde aankomst van vluchtelingen in ons land zorgt voor verschillende vraagstukken waarop wij als samenleving een gepast antwoord moeten zoeken. Kinderen hebben recht op de grootst mogelijke mate van welzijn. Jammer genoeg moet vastgesteld worden dat er tussen theorie en praktijk een groot vacuüm zit. Het psychosociaal welzijn van vluchtelingenkinderen staat onder druk en ze vinden onvoldoende toegang tot hulpverlening. Hier is dus een grote opdracht weggelegd voor leerkrachten om het welzijn van deze kinderen te bewaken of te verhogen, aangezien zij door het systeem van leerplicht nagenoeg ieder kind bereiken. Toch blijkt dat scholen hierin niet slagen, onder meer doordat de focus ligt op het aanleren van Nederlands. We slagen er in België niet in om deze kinderen adequaat op te vangen en zo onze legale en morele verantwoordelijkheden ten opzichte van deze kinderen op te nemen.

Internationaal zijn er voorbeelden van programma's die op scholen geïmplementeerd worden en die evidentie bieden voor het verhogen van het welzijn van vluchtelingenkinderen. Naast het feit dat we als samenleving verplicht zijn deze kinderen zo goed mogelijk om te vangen, kan de verdere uitwerking van dergelijke programma's ook een meerwaarde bieden voor de samenleving op lange termijn. Een verhoogd welzijn op school is recht evenredig met betere schoolresultaten. Het verhogen van het psychosociaal welzijn leidt tot een betere ontwikkeling en integratie in onze samenleving. Door deze programma's op school te implementeren, worden eveneens handvatten aangereikt aan de school en de leerkrachten die niet over de juiste expertise beschikken om aan de noden van deze kinderen tegemoet te komen. De geformuleerde onderzoeksvraag is dan ook tweeledig:

1. Wat is de meerwaarde van de implementatie van het programma Mind-Spring Junior voor een school?
  - a. Op welke manier komt Mind-Spring Junior tegemoet aan haar vooropgestelde doelstellingen om zo bij te dragen aan het psychosociaal welzijn van vluchtelingenkinderen?
2. Wat is de meerwaarde van een schoolomgeving voor Mind-Spring Junior?
  - a. Wat zijn de randvoorwaarden voor het goed functioneren van het Mind-Spring Junior programma en op welke manier komt een school hieraan tegemoet?

## **DEEL 3: METHODOLOGIE**

Om een antwoord te vinden op bovenstaande onderzoeksvragen, werd in dit onderzoek voor kwalitatief onderzoek gekozen. In wat volgt, wordt de achterliggende redenering beschreven, alsook de details en het verloop van het onderzoek. Tenslotte wordt ook stil gestaan bij de kwaliteitscriteria van het onderzoek.

### **3.1 ONDERZOEKSDESIGN**

Er werd gekozen voor kwalitatief onderzoek, omdat het hier om een exploratieve studie gaat (Decorte & Zaitch, 2010). Dit type onderzoek is geschikt om een diepgaander inzicht te verkrijgen in een complex gegeven en om verschillende perspectieven uitgebreid in kaart te brengen (Reulink & Lindeman, 2005). Dit is iets wat via een louter statistische weg niet bereikt kan worden. De focus op betekenissen en interpretaties in kwalitatief onderzoek (Maindonald, 2011), was noodzakelijk om de beleving en noden van de kinderen te beschrijven, om vervolgens de mogelijkheden van Mind-Spring te onderzoeken.

### **3.2 PROCEDURE**

Het was op vraag van de Mind-Spring organisatie zelf dat een onderzoek naar Mind-Spring Junior werd opgezet. Aanvankelijk werd dit onderzoek gestart door Ine Lietaert en Floor Verhaeghe. Zij verzamelden van januari tot maart 2017 de eerste groep data bij het eerste Mind-Spring Junior project bij groep 1. De focus in deze fase van het onderzoek lag op het functioneren van het Mind-Spring Junior programma en de ervaringen van de ouders en de kinderen. De tweede groep data werd van oktober tot december 2018 verzameld door mezelf bij een ander Mind-Spring Junior project bij groep 2. Op dit moment werd de focus, vanuit mijn persoonlijke interesse in het welzijn van kinderen op school, verlegd naar de kinderen en de mogelijkheden om dit programma op een school te implementeren.

### **3.3 PARTICIPANTEN**

De onderzoekspopulatie bestaat uit twee aparte groepen (groep 1 en groep 2). De kinderen die aan deze sessies deelnamen waren jongens en meisjes tussen de 5 en 14 jaar met een vluchtervaring, die allemaal minder dan 1,5 jaar in België verbleven. In totaal waren er 27

respondenten, waarvan een gedetailleerd overzicht wordt gegeven in bijlage A. De twee groepen hadden zeer verschillende kenmerken, zoals hieronder wordt aangegeven.

### **3.3.1 Groep 1**

De respondenten uit groep 1 namen deel aan het eerste project Mind-Spring Junior dat in België werd uitgevoerd. Dit programma vond plaats tijdens de schooluren op een school in een Vlaamse centrumstad. De sessies werden hier aangeboden in de twee OKAN-klassen van de lagere school en hierdoor werden de leerkrachten van deze klassen ook betrokken bij de sessies.

De eerste OKAN-klas bestond uit 11 kinderen variërend in leeftijd van 5 tot 8 jaar. De tweede klas bestond uit 13 kinderen van 8 tot 13 jaar, maar niet alle kinderen waren elke sessie aanwezig. Na dit eerste project werd de minimumleeftijd van het programma opgetrokken naar 8 jaar, omdat tijdens de sessies duidelijk werd dat de inhoud te moeilijk was voor jongere kinderen. Uiteindelijk werden er 14 kinderen geïnterviewd, waarvan slechts drie kinderen uit de eerste klas. Er werd gekozen om slechts enkele oudere kinderen uit de eerste klas te bevragen, en 11 kinderen uit de tweede klas. De meeste kinderen uit deze klassen verbleven op het moment van het programma in het asielcentrum van de stad. Het was ook daar dat de sessies opvoedingsondersteuning voor de ouders plaatsvonden. Deze sessies werden in het Nederlands gegeven, zonder de aanwezigheid van een tolk, omdat de kinderen allemaal een andere taal spraken en uit andere landen afkomstig waren. Bovendien was het niveau van Nederlands van de kinderen zeer verschillend. Sommigen verbleven reeds meerdere maanden in België en konden zich al goed uitdrukken, terwijl andere kinderen nog maar enkele weken in de school aanwezig waren en slechts enkele dingen begrepen.

### **3.3.2 Groep 2**

De tweede groep participanten nam deel aan Mind-Spring Junior in een Vlaams kleinstedelijk gebied. Dit programma vond plaats buiten de schooluren en in tegenstelling tot groep 1 vond het programma niet plaats op een school, maar in het Huis van het Kind van de stad. De kinderen die aan dit programma deelnamen, verbleven reeds in een eigen huis met hun ouders. De sessies opvoedingsondersteuning van de ouders vonden gelijktijdig plaats op dezelfde locatie. Er namen in totaal 16 kinderen deel aan deze sessies, hoewel ook hier meerdere kinderen enkele sessies afwezig waren. Uiteindelijk konden er 13 kinderen geïnterviewd worden. De deelnemende kinderen waren tussen de 8 en 14 jaar oud. Jongere broertjes of zusjes konden op het moment

van de sessies terecht bij de opvang van het Huis van het Kind en namen dus niet langer deel aan de sessies. Alle deelnemende kinderen kwamen hier uit Syrië, met uitzondering van één Iraakse jongen. Er was een tolk Arabisch aanwezig om afwisselend te vertalen voor de groep en de co-begeleider.

### **3.4 ONDERZOEKSINSTRUMENTEN**

Omdat een complexe materie behandeld werd, werd er gebruik gemaakt van observaties en semigestructureerde interviews als onderzoeksinstrumenten. Dit zijn veelgebruikte en effectieve methodes voor kwalitatieve informatieverzameling (Maso & Smaling, 2004; Howitt, Cramer, Hermans, & Rouckhout, 2007). Door de combinatie van deze twee methoden kon een zeer volledig beeld verkregen worden van het onderzoeksonderwerp. Ze gaven inzicht in wat mensen doen enerzijds en wat ze vertellen anderzijds. Op deze manier kon een zo waarheidsgetrouw mogelijk beeld geschetst worden van de werkelijke ervaringen. Hieronder worden de beide methoden in detail overlopen.

#### **3.4.1 Observaties**

Observaties zorgden voor een goed begrip van de werking van het programma en de reacties van de kinderen tijdens de sessies (Maso & Smaling, 2004). Alle sessies werden geobserveerd bij beiden groepen. In groep 1 werden ook de ouders geobserveerd, bij groep 2 werd dit niet meer gedaan, gezien de verschoven focus van het onderzoek en de gelijktijdigheid van de sessies. Er werd gekozen voor niet-participerende, complete observatie, om als observator zo goed mogelijk het gehele gebeuren te kunnen observeren en zo gedetailleerd mogelijke notities te kunnen maken (Mills, Durepos, & Wiebe, 2010). Als observator werd er plaatsgenomen in de groep met een schrift waarin het verloop van de sessies werd genoteerd. Bij bepaalde oefeningen of drukke momenten werd er als observator uiteindelijk toch actief deelgenomen aan de sessies en in interactie gegaan met de kinderen. Hoewel dit inging tegen de vooropgestelde methode en op bepaalde momenten leidde tot iets minder uitgebreide notities, werd dit gecounterd door op die manier meer betrokken te worden bij de werking van het programma en de beleving en reacties van de kinderen. Op deze manier werd ook een vertrouwensrelatie met de kinderen opgebouwd, die tijdens de interviews dan weer voor een vlotter verloop zorgde. Bovendien zijn verschillende onderzoekers van mening dat het louter aanwezig zijn bij sessies al een impact heeft op de resultaten en dat er in dergelijke situaties dus nooit van non-participerende observatie gesproken kan worden (Laurier, z.d.; Schensul, Schensul, &

LeCompte, 1999; Reulink & Lindeman, 2006). Tijdens de observaties werd aandacht besteed aan de volgende onderdelen: het verloop van de cursus, de reacties/gedrag/welbevinden van de deelnemers, de interacties tussen alle actoren, de sfeer in de groep en wat tussendoor/achteraf werd besproken. Aan de hand van deze onderdelen werden de observaties neergeschreven en later uitgetypt.

### **3.4.2 Semigestructureerde interviews**

Interviews zijn zeer geschikt wanneer de interpretaties van ervaringen, gedachten en gevoelens onderzocht worden (Schensul, Schensul, & LeCompte, 1999). Het gebruik maken van interviews gaf dan ook een goed inzicht in de beleving en de noden van de kinderen. Semigestructureerde interviews zorgden enerzijds voor een leidraad voor de interviewer opdat alle noodzakelijke onderdelen bevraagd werden en maakten het makkelijker om de interviews met elkaar te vergelijken, maar ze lieten anderzijds nog steeds de ruimte aan de geïnterviewde om zelf dingen aan te brengen en eigen accenten te leggen (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2001; Gill, Stewart, Treasure, & Chadwick, 2008). Dit is een open manier van informatie verzamelen. Hierdoor worden onverwachte en onvoorziene perspectieven, waarbij de interviewer nog niet had stilgestaan, ook meegenomen in het onderzoek (Mortelmans, 2007).

Na afloop van de sessies werd aan de deelnemende kinderen en ouders, met behulp van een tolk, gevraagd of ze interesse hadden om deel te nemen aan een onderzoek over Mind-Spring en hierover geïnterviewd te worden. Alle aangesproken deelnemers hebben hiermee ingestemd. In groep 1 konden 14 kinderen en 9 ouders geïnterviewd worden. In groep 2 konden 13 kinderen en 12 ouders geïnterviewd worden. De overige deelnemers konden niet bereikt worden met deze vraag. Dit waren deelnemers die de laatste sessies niet meer aanwezig waren, wanneer de andere participanten benaderd werden met deze vraag. Hoewel in beide groepen ook de ouders geïnterviewd werden, werden deze interviews nauwelijks betrokken in de verdere uitwerking van dit onderzoek. Deze interviews zullen voornamelijk gebruikt worden om aan de organisatie van Mind-Spring feedback te geven op het opvoedingsondersteuningsprogramma dat parallel liep met de cursus van de kinderen. Hieronder worden dan ook uitsluitend de interviews van de kinderen overlopen.

De interviews bij groep 1 werden twee weken na de laatste sessie uitgevoerd. Ze vonden plaats op school, waar ook de sessies plaatsvonden, maar in de polyvalente zaal in plaats van in het klaslokaal. De interviews van groep 2 werden ingepland op een woensdagnamiddag één en twee

weken na de laatste sessie. De deelnemers kregen de keuze om de interviews thuis of in Het Huis van het Kind af te leggen. Ze kozen zonder uitzondering om de interviews in de thuisomgeving te laten doorgaan. De interviews vonden zo veel mogelijk plaats in een aparte, rustige ruimte om te zorgen dat zowel ouders als kinderen vrijuit konden antwoorden. Dit was echter niet altijd mogelijk. Op school werden de interviews regelmatig onderbroken door lawaai en mensen die de zaal binnenkwamen. Hierdoor werden moeilijkere en persoonlijke onderwerpen soms moeilijk bespreekbaar, omdat een rustige en private ruimte hiervoor cruciaal is (Bolderston, 2012). Bij de respondenten thuis was het eveneens soms moeilijk om diepgaand te interviewen doordat sommige ouders hun kinderen niet graag alleen lieten en er ook niet altijd een ruimte was om apart te gaan zitten. Uit onderzoek blijkt dat kinderen vaak meer terughoudend zijn in het bijzijn van hun ouders en minder data verschaffen (Gardner & Randall, 2012). Wanneer bepaalde kinderen aangaven liever samen te worden geïnterviewd, zoals bijvoorbeeld twee vriendjes op school of broers en zussen, werden de interviews samen afgenomen. Dit zorgde ervoor dat de kinderen meer op hun gemak waren en veel vrijer vertelden.

Er was bij elk interview een tolk aanwezig, waar de kinderen al dan niet gebruik van konden maken, naar eigen keuze. In de eerste groep was dit een professionele tolk, maar in de tweede groep was de tolk, vanuit financiële overwegingen een co-begeleider van de oudergroep van het tweede Mind-Springprogramma. Het feit dat deze tolk een betrokkene van het Mind-Springprogramma was en gekend was bij de participanten, was geen optimale situatie. Delruyn et al. (2005) wijzen op het gevaar voor schaamte, geslotenheid of sociaal wenselijke antwoorden wanneer bekenden van de respondent tolken. Daarbovenop had deze tolk een associatie met Mind-Spring, waardoor enerzijds de respondenten mogelijks terughoudender waren en waardoor anderzijds de tolk mogelijk graag een positieve evaluatie van het programma wilde bereiken. Om dit zo veel mogelijk tegen te gaan werden er vooraf duidelijke afspraken gemaakt met de tolk en werd er ook met de respondenten vooraf duidelijk overlopen dat het de bedoeling was om het programma te verbeteren en hun eerlijke mening te horen. Daarnaast werd ik door vele kinderen ook al gelinkt met het Mind-Spring programma, door mijn aanwezigheid tijdens de sessies, wat ook tot sociale wenselijkheid in de antwoorden kon leiden. Er werd dus bij aanvang van ieder interview opnieuw benadrukt dat ik slechts onderzoek deed naar Mind-Spring junior.

Er werd vooraf kort informatie gegeven over het onderzoek, waarbij de vrijwilligheid, anonimiteit en mogelijkheid om het onderzoek stop te zetten, nogmaals benadrukt werden. Er werd ook

uitdrukkelijk toestemming gevraagd om de audio van de interviews op te nemen en de inhoud ervan te gebruiken voor onderzoek voor de UGent en Mind-Spring. Alle respondenten stemden hiermee in, met de garantie dat deze info strikt vertrouwelijk verwerkt en geanonimiseerd weergegeven werd. Dit werd gedaan aan de hand van een informed consent op papier, cfr. Bijlage B. Er was zowel een informed consent voor de kinderen als voor de ouders van de kinderen, en beiden werden ondertekend door de tolk, die de inhoud van het formulier vertaalde. Ze kregen hierbij de mogelijkheid om iets van gegevens in te vullen om feedback te krijgen over de resultaten van het onderzoek. Hiervan maakten slechts enkele mensen gebruik.

Het interview begon met een algemene bevraging naar het leven van de kinderen in België. Hoe ze het leven hier ervaren, wat positief is, maar ook wat moeilijker en anders is. Daarna werd specifiek ingezoomd op het Mind-Spring programma zelf. Aan de hand van het heldenboek werd het interview opgebouwd om de verschillende Mind-Spring sessies te overlopen. Er werd gevraagd naar wat ze zich nog herinnerden, wat ze goed vonden, wat ze niet goed vonden en wat ze eventueel anders zouden willen. De interviews bij groep 1 en groep 2 verliepen hier enigszins anders. Waar in de eerste groep algemeen gewerkt werd, werd in de tweede groep op elke oefening uit elke sessie ingegaan. Vervolgens kregen de geïnterviewden uit groep 2 nog enkele vragen over hun ervaringen op school. Er werd bevraagd hoe het is voor de kinderen op school, wat er hier goed is, wat er minder goed is, etc. Tot slot kreeg iedereen de kans om zelf vragen te stellen of iets toe te voegen.

### **3.5 DATA-ANALYSE**

Hoe de analyse van de verworven data gebeurde, wordt hieronder omschreven. De interviews werden eerst getranscribeerd en daarna geanalyseerd in Nvivo 11. Om antwoord te krijgen op de eerste onderzoeksvraag werd deductief te werk gegaan. Er werd vertrokken van de hypothese dat Mind-Spring Junior aan de vooropgestelde doelstellingen tegemoet zou komen. Vervolgens werden de verschillende data gelezen om deze hypothese te testen en te kijken of de doelstellingen verwezenlijkt werden. Daarvoor werd aan elke doelstelling een code toegekend. Vervolgens werden de verschillende oefeningen gelinkt aan de doelstelling waartoe ze moesten bijdragen, daarna werden alle elementen uit de observaties en interviews die met de oefeningen correspondeerden hierbij ondergebracht. Uiteindelijk werd aan de hand daarvan een tabel (cfr. Bijlage C) opgesteld waarin voor elke oefening geëvalueerd werd in hoeverre deze de

vooropgestelde doelstelling bereikte. Aan de hand van dit overzicht konden de doelstellingen uiteindelijk ook gemakkelijk en overzichtelijk in zijn geheel geëvalueerd worden.

Om antwoord te krijgen op de tweede onderzoeksvraag werden de observaties en interviews gescreend op basis van een thematische analyse. Bij deze inductieve manier van analyseren staan de data centraal (Braun & Clarke, 2006). Om vertrouwd te raken met de data werden deze zelf afgenomen (bij groep 2), zelf getranscribeerd (bij beide groepen) en verschillende keren tot in detail doorgenomen. Vervolgens werden in Nvivo codes toegekend aan de verschillende elementen uit de observaties en interviews die betrekking hadden op mogelijke randvoorwaarden. Hierna werden verschillende thema's onderscheiden. Daarna werden de interviews en observaties opnieuw doorgenomen waarbij ze in deze thema's gecodeerd werden. Deze data vormden de basis van de analyse, aangevuld met eigen kennis en inzichten.

### **3.6 BETROUWBAARHEID VAN HET ONDERZOEK**

Elk onderzoek moet waarheidswaarde, toepasbaarheid, consistentie en neutraliteit hebben om nuttig te zijn (Guba & Lincoln, 1981). Dit verschilt echter naargelang het gaat over kwantitatief of kwalitatief onderzoek. Naar Guba en Lincoln (1981) zijn de criteria voor goed kwantitatief onderzoek betrouwbaarheid, interne en externe validiteit en objectiviteit. Bij kwalitatief onderzoek is het daarentegen beter om credibility, transferability, dependability en conformability te gebruiken om het waarheidsgehalte te toetsen. Hierna staan de criteria afzonderlijk geanalyseerd.

Credibility of geloofwaardigheid, te vergelijken met interne validiteit in kwantitatief onderzoek, houdt zich bezig met de vraag in hoeverre de resultaten overeenkomen met de realiteit (Meriam, 1998). Om dit maximaal te garanderen wordt vaak aangeraden om te zorgen voor triangulatie. Dit betekent dat er verschillende methoden gebruikt worden in zowel dataverzameling als data-analyse (Shenton, 2004). Voor de dataverzameling werd dus zowel voor observaties als interviews gekozen. Het gebruik van verschillende bronnen wordt hierin eveneens aangeraden, daaraan werd tegemoetgekomen door twee respondentengroepen uit een totaal verschillende setting te gebruiken. Het analyseren van de data werd uitgevoerd door slechts één onderzoeker, waardoor het gevaar op blinde vlekken ontstaat. Om dit tegen te gaan werden de data meermaals met open blik doorgenomen.

Transferability of overdraagbaarheid komt overeen met externe validiteit in kwantitatief onderzoek



en is een specifiek kenmerk van kwantitatief onderzoek (Merriam, 1998). Er zijn tegenstrijdige visies wat betreft de generaliseerbaarheid van kwalitatief onderzoek (Erlandson, Harris, Skipper, & Allen, 1993; Denscombe, 2003). In dit onderzoek speelt de context immers een zeer grote rol en mogen we deze niet zomaar negeren. Bassey (1981) stelt dat als beoefenaars geloven dat hun situatie gelijkaardig is aan diegene beschreven in de studie, ze de bevindingen dan kunnen linken aan de eigen situatie. Het is dan aan de onderzoeker om voldoende contextinformatie te voorzien om dergelijke linken mogelijk te maken (Lincoln & Guba, 1981; Firestone, 1993). In dit onderzoek werd daarom geprobeerd een zo breed mogelijk overzicht van de respondenten, hun context en het verloop van het onderzoek te geven, terwijl de privacy tegelijkertijd nog steeds optimaal gewaarborgd werd.

Dependability of betrouwbaarheid, kent een andere invulling binnen kwantitatief en kwalitatief onderzoek. In kwantitatief onderzoek betekent dit dat indien de studie herhaald wordt, in dezelfde context, met dezelfde methoden en met dezelfde participanten, gelijkaardige resultaten bereikt zouden worden (Shenton, 2004). Om hieraan tegemoet te komen wordt vaak aangeraden om een externe onderzoeker de data te laten analyseren en te zien of dit leidt tot dezelfde resultaten. Hierbij wordt er uitgegaan van data-analyse als objectief proces, waarbij steeds dezelfde resultaten bereikt worden. In dit onderzoek werd echter vertrokken vanuit de data-analyse als subjectief proces, waarbij de persoonlijke visie van de onderzoeker een belangrijke rol speelt. Het is wel van belang om aan te geven hoe de resultaten bereikt werden en alle informatie, zoals uitgetypte interviews, ter beschikking te stellen aan andere onderzoekers. In dit onderzoek werd dit gedaan door onder andere het gebruik van citaten.

Conformability betekent dat er een zekere graad van neutraliteit of objectiviteit moet zijn bij onderzoek. Zoals hierboven reeds vermeld, werd ervan uitgegaan dat onderzoek nooit volledig objectief kan zijn (Barnes, 1992). Een onderzoeker staat niet los van de sociale wereld waarin hij leeft noch van zijn eigen onderzoek. Er werd geprobeerd een zo groot mogelijke objectiviteit te bereiken bij de data-verzameling doordat de observaties en interviews in de twee groepen door drie verschillende onderzoekers werden afgenomen, de triangulatie van de onderzoekers. De audio van de interviews werd ook opgenomen en achteraf letterlijk getranscribeerd, wat opnieuw bijdraagt aan een zekere graad van neutraliteit. Verder was het ook belangrijk om gedurende de verwerving en analyse van de data steeds stil te staan bij onze keuzes en de redenen waarom we deze maakten. Een zelfkritische basishouding is essentieel (Mortelmans, 2007).

## **DEEL 4: RESULTATEN**

In wat volgt worden de resultaten van deze masterproef besproken. Het is hierbij belangrijk te vermelden dat het draaiboek van de sessies niet geheel gelijkliep bij de twee groepen, doordat na de sessies bij groep 1 de nodige bijsturing werd gedaan. De interviewvragen bij de eerste en tweede groep weken eveneens af waardoor de deelnemers niet allemaal dezelfde vragen kregen.

### **4.1 ONDERZOEKSVRAAG 1A**

Op welke manier komt Mind-Spring Junior tegemoet aan de vooropgestelde doelstellingen om zo bij te dragen aan het psychosociaal welzijn van vluchtelingenkinderen?

Zoals hierboven beschreven, is Mind-Spring Junior erop gericht om adequate coping strategieën te bevorderen en kinderen te leren omgaan met spanningen in het hier en nu om zo bij te dragen aan een verhoogd welzijn van vluchtelingenkinderen. Om dit te bereiken, worden verschillende specifieke doelstellingen geformuleerd, deze zijn: kinderen leren gevoelens en emoties herkennen, benoemen en uiten; de positieve identiteit en het zelfvertrouwen van de kinderen vergroten; kinderen bewust maken van hulpbronnen; kinderen leren omgaan met veranderingen; kinderen sociale vaardigheden aanleren; kinderen leren hoe ze kunnen ontspannen en psychische klachten bij kinderen herkennen en verminderen of voorkomen. Hieronder wordt, aan de hand van de interviews en observaties die werden afgenomen doorheen dit onderzoek, onderzocht in hoeverre deze doelstellingen bij de twee gevolgde Mind-Spring programma's effectief bereikt werden.

Om hiervan een duidelijk overzicht te krijgen, werd als eerste stap in de data-analyse van dit onderzoek een tabel opgesteld, die terug te vinden is in bijlage C. Hierin werden alle oefeningen uit de sessies apart geanalyseerd. Voor elke oefening werd eerst gekeken aan welke doelstelling deze hoorde bij te dragen. Daarna werd de oefening geanalyseerd: het verloop van de oefening tijdens de sessie werd uit de observaties gehaald, het effect van de oefening na de sessies werd bekeken aan de hand van de interviews. Oefeningen die zeer vlot verliepen of die achteraf hun doelstelling bereikt hadden kregen twee plustekens toegekend. Oefeningen die iets minder vlot gingen en die aan enkele kinderen voorbij gingen werden één plusteken toegekend. Oefeningen die moeilijk vlotten of achteraf slechts bij enkele kinderen waren bleven hangen kregen één

minteken en oefeningen die voor niemand van de kinderen echt bijgedragen hadden kregen twee minnentekens toegekend. Dit overzicht werd uiteindelijk doorgegeven aan de organisatoren van het Mind-Spring programma om zo het inzicht in de sterke en minder sterke oefeningen te vergroten. Verder werd dit overzicht gebruikt voor het analyseren van de, al dan niet bereikte, doelstellingen. Hieronder worden de verschillende doelstellingen, en de mate waarin deze bereikt werden, overkoepelend besproken.

#### **4.1.1 Kinderen leren gevoelens en emoties herkennen, benoemen en uiten**

Doorheen het Mind-Springprogramma werd veel aandacht besteed aan het herkennen, benoemen en uiten van gevoelens en emoties. Aan het einde van de sessies konden de meeste kinderen de emoties boos, blij, bang en verdrietig goed opnoemen en omschrijven in welke situatie ze deze emoties voelen.

*Drie kinderen spelen een toneel waarbij ze een klasgenootje uitsluiten. De trainer vraagt welke emotie het uitgesloten meisje hier voelt. De kinderen roepen dat ze verdrietig is. (Observatie sessie 3: Het troostspel – Groep 1)*

Daarnaast konden ze ook duidelijk vertellen hoe we deze verschillende emoties kunnen herkennen en hoe ze tot uiting komen.

*“Ik zie het als mijn broer boos is, want dan krijgt hij rode vlekken. En soms maakt hij dan ook vuisten van zijn handen.” (Interview: Respondent groep 2)*

Oefeningen die hierop dieper ingingen, waren dan weer snel te moeilijk voor de kinderen. Zo bleek bijvoorbeeld stress een te abstract concept voor deze groep. De tolk gaf achteraf tijdens de interviews aan dat er geen Arabisch equivalent voor het woord stress bestaat, dit zorgde er waarschijnlijk voor dat dit moeilijk te snappen was voor de kinderen. Ook begrijpen hoe verschillende emoties invloed uitoefenen op het lichaam en hoe ze ook pijn kunnen veroorzaken, was te moeilijk voor de meeste kinderen. De taalbarrière in de eerste groep zorgde daar voor een extra moeilijkheid.

*De trainer vraagt: Als je moe bent, waar in je lichaam ben je dan moe? Er komt geen reactie op van de kinderen. Een kind antwoordt: 'in mijn armen' (Observatie: sessie 3: Klachten: normaal of niet normaal? – Groep 1)*

Ondanks het feit dat meer gecompliceerde termen of ideeën aan de meeste kinderen voorbij gingen, werd de doelstelling om gevoelens en emoties te herkennen, benoemen en uiten voor zo goed als alle kinderen wel degelijk gerealiseerd. Bovendien kon geobserveerd worden dat de oefeningen over emoties en gevoelens ervoor zorgden dat de kinderen hun emoties onderling uitwisselden.

*De trainer toont een bang gezichtje en vraagt aan een iemand wanneer hij bang wordt. Eén kind wordt bang van spook, dat besprak hij eerder in zijn kleine groepje naar aanleiding van één van de prentjes. Een ander kind zegt dat ze bang is als ze van monsters droomt. De kinderen lijken enthousiast, ze reageren, volgen het gesprek allemaal en velen willen iets zeggen (Observatie: sessie 4: Hoe voelt stress? Accent op emoties! – Groep 1)*

#### **4.1.2 De positieve identiteit en het zelfvertrouwen van de kinderen vergroten**

Om bij te dragen aan de positieve identiteit en het zelfvertrouwen van de kinderen werd gebruikgemaakt van een 'wie ben ik'-puzzel en een identiteitscirkel. Dit waren goede oefeningen waarbij de kinderen de kans kregen stil te staan bij wie ze zijn en waarbij ze daarin positief bevestigd werden. Tijdens de observaties werd duidelijk dat de kinderen ervan genoten om over zichzelf te kunnen vertellen.

*De trainer vraagt de kinderen wat ze later willen worden. De kinderen zijn enthousiast, ze willen allemaal vertellen. Er is een soldaat, koning, voetballer, PC ingenieur, juf, piloot, dokter, acteur, zanger,... De kinderen vinden het leuk hierover te mogen vertellen. Eén kind wilt zanger worden en er wordt afgesproken dat hij de volgende sessie voor de groep zal zingen. De jongens beginnen te dansen en de sessie wordt afgesloten. (Observatie: sessie 1: Dit ben ik – Groep 2)*

De puzzel en ID-cirkel leverden wel gelijkaardige resultaten op. Bij de ID-cirkel was het de bedoeling dat de kinderen dieper ingingen op hun positieve punten en hun werkpunten. De positieve punten konden de meeste kinderen snel benoemen, deze hadden de kinderen immers al ingevuld in hun puzzel, maar hun werkpunten aangeven bleek tijdens de observatie heel

moeilijk te zijn voor de kinderen. Er moet dus ofwel meer gedifferentieerd worden tussen deze oefeningen ofwel moeten ze tot één oefening gereduceerd worden. Daarnaast kan het nuttig zijn dat er wordt gezocht naar andere manieren om kinderen rond hun werkpunten te laten werken. Toch droegen deze oefeningen, samen met de overige sessies van het programma waarin de kinderen regelmatig de kans kregen te vertellen over zichzelf en steeds positief bevestigd werden, bij aan een positieve identiteit en zelfvertrouwen bij de kinderen.

### **4.1.3 Kinderen bewustmaken van hun hulpbronnen**

De kinderen stonden in het programma uitgebreid stil bij wie en waar ze terecht kunnen voor hulp bij een mogelijk probleem. Ze maakten hun eigen 'Team of Life' of 'voetbalteam', waarin ze omschreven wie hen allemaal helpt in het leven.

*“Je moest jezelf tekenen en daarna moet je tekenen soms als je hulp nodig hebt, dan... Bijvoorbeeld waar ga je naartoe als je hulp nodig hebt? Bij je tante? Bij je oom? Bij mama? Bij je papa?” (Interview: Respondent groep 2)*

Dit was zeker een goede oefening voor de kinderen om hen bewust te maken van de verschillende mensen waarop ze beroep kunnen doen. Er werden voornamelijk veel familieleden opgenoemd, maar ook minder voor de hand liggende hulpbronnen, zoals het CLB, het OCMW, de politie, etc., kwamen aan bod. Voor verschillende kinderen van deze leeftijdsgroep volstond de huidige uitleg van deze oefening echter niet en ze konden niet loskomen van de term 'voetbalteam'. Hierdoor ging de oefening voor een deel kinderen verloren.

*“Zij zitten in mijn team omdat ze goed kunnen voetballen.” (Interview: Respondent groep 1)*

Mind-Spring probeerde de kinderen ook bewust te maken van de grote rol van hun ouders. Ze lieten de kinderen stilstaan bij wat hun mama en papa allemaal voor hen doen, hoe belangrijk ze zijn en hoe ze daar altijd terecht kunnen voor hulp. Mind-Spring gaf aan dat mama en papa eigenlijk allebei een held zijn. Dit was goed blijven hangen want tijdens de interviews wisten bijna alle kinderen goed te vertellen waarom papa en mama helden zijn.

*“Mijn papa is een held want hij beschermt mijn mama en mijn zussen in Syrië als ze geen hoofddoek willen omdoen, want niemand mag buitenlopen zonder hoofddoek. Mijn mama is ook een held, want zijn kookt voor mij en helpt mij met van alles.” (Interview: Respondent groep 2)*

Ongeveer de helft van de kinderen werd in het programma bewustgemaakt van de hulpbronnen in de omgeving, waardoor tegemoet gekomen werd aan deze doelstelling. Voor de andere helft van de kinderen werd deze doelstelling niet bereikt, voornamelijk door onvoldoende concrete uitleg over de oefeningen. Zo was de uitleg dat ze hun eigen voetbalteam moesten samenstellen met als spits iemand die voor hun goals scoort en als keeper iemand die hun beschermt, veel te abstract voor verschillende kinderen. Er kunnen daarnaast nog enkele kanttekeningen bij deze oefeningen gemaakt worden.

Tijdens de observaties werd het duidelijk dat het praten over familie bij verschillende kinderen voor een moeilijk en emotioneel moment zorgde, doordat bepaalde familieleden nog in het land van herkomst verblijven en sommige kinderen ook familieleden verloren hebben. Het leren omgaan met dergelijke verlies- en gemiservaringen kan ook belangrijk zijn in het bijdragen aan het welzijn van vluchtelingenkinderen. Hierop werd tijdens de sessies echter niet dieper ingegaan en dit zit verder ook nergens in de doelstellingen van het programma, terwijl dit wel een belangrijke meerwaarde zou kunnen vormen.

Vervolgens is het natuurlijk mooi om deze kinderen positief te laten werken rond de heldenrol van de ouders, maar niet alle ouders kunnen deze rol steeds vervullen. Er is mogelijk nog wat meer aandacht nodig voor ouders die het soms zelf moeilijk hebben. Doordat ouders worden voorgesteld als held zijnde, als onoverwinbaar, sterk, etc. is het mogelijk dat kinderen wiens ouders niet aan dit beeld voldoen hierdoor gealiëneerd worden. Het is belangrijk dat ook wordt aangegeven dat helden niet altijd sterk en stoer zijn, maar dat ze het soms ook moeilijk hebben.

Wat evenmin aan bod kwam tijdens deze sessies, is hoe de kinderen hulp kunnen vragen aan hun genoteerde hulpbronnen. Zelfs wanneer kinderen weten waar ze hulp kunnen vragen, is de effectieve drempel om deze hulp te vragen, vaak groot. Wanneer kinderen deze stap niet durven zetten of niet weten hoe ze bij een CLB terecht kunnen, heeft het weinig zin dat ze zich bewust zijn van deze organisaties. Het zou dus eveneens nuttig kunnen zijn ook daaraan aandacht te besteden.

#### **4.1.4 Kinderen leren omgaan met veranderingen**

Een andere doelstelling van het programma was om kinderen te leren omgaan met veranderingen. Er zijn geen specifieke oefeningen die rond deze doelstelling werken, maar in zekere zin is het hele programma erop gericht de kinderen te leren omgaan met de aanpassing in

België. De kinderen kwamen hier terecht in een heel andere context dan dat ze gewoon waren en de overige doelstellingen van het programma hielpen hen hiermee om te gaan, vooral de sociale vaardigheden hielpen de kinderen om hun weg te zoeken in de nieuwe omgeving.

#### **4.1.5 Kinderen sociale vaardigheden aanleren**

Sociale vaardigheden werden in het Mind-Spring programma aangeleerd in het tweede troostspel. De kinderen speelden hier een rollenspel waarbij ze nadachten over hoe ze de gespeelde situatie konden oplossen of hierop gepast konden reageren. Dit was een bijzonder goede oefening die de kinderen aanleerde om gepast te reageren in bepaalde situaties.

*Hetzelfde rollenspel wordt herhaald door twee kinderen. Diegene die geslagen wordt, zegt: "Stop, hou ermee op. Wat is jou probleem?" Het ene meisje zegt dat ze niet met het andere wil spelen. Er ontspint zich een discussie, waarbij een aantal kinderen van mening zijn dat ze dan maar samen moeten spelen. De juf en de trainer leggen uit dat je niet moet spelen met kinderen als je er eens geen zin in hebt. De juf vraagt wat diegene die met de andere wilde spelen dan moet doen. De kinderen suggereren dat ze dan maar een ander vriendje moet zoeken om mee te spelen. (Observatie: sessie 4: Het troostspel 2 – Groep 1)*

Het aanreiken van deze concrete tools bleek uitermate effectief. De kinderen gaven ook zelf aan dat dit hun had geholpen. Het werd door vele kinderen aangegeven als het belangrijkste dat ze hadden geleerd bij Mind-Spring.

*"Er zijn dingen die je niet mag doen: je mag niet vechten, slaan en pesten. Je moet eerst zelf proberen te praten of anders naar de juf gaan". (Interview: Respondent groep 1)*

*"In Syrië als iemand je slaat op school, moet je terug slaan, maar hier mag dat niet. Slechte dingen als haar trekken of slaan mag niet." (Interview: Respondent groep 2)*

Deze doelstelling werd in dat opzicht dus goed vervuld, al zou het dus eventueel nuttig kunnen zijn hiervoor nog meer oefeningen te gebruiken om hier nog meer op in te zetten. Gezien het grote succes van rollenspel zou deze techniek ook nog meer gebruikt kunnen worden, in bijvoorbeeld andere contexten.

#### **4.1.6. Kinderen leren hoe ze kunnen ontspannen**

Deze doelstelling bleef onderbelicht in het Mind-Spring programma. Er werd slechts één korte ontspanningsoefening gedaan aan het einde van een sessie. Daarbij leerden de kinderen hoe ze rustig konden ademhalen. Hoewel deze oefening niet vlot verliep en het moeilijk was voor de kinderen om tot rust te komen en zich te concentreren, gaven toch enkele kinderen aan deze oefening thuis nog gebruikt te hebben.

*“Dat is om rustig te zijn. Als er iets is in mijn hoofd, of ik ben niet rustig, of ik ben boos, dan doe ik dat, dan kan ik rustig zijn” (Interview: Respondent groep 2)*

Bij de meeste kinderen werd deze doelstelling niet bereikt. Doordat deze eenmalige korte oefening toch effect resorteerde bij enkele kinderen, zou het interessant kunnen zijn om hierop verder in te zetten door de oefening te herhalen doorheen de sessies of aan de hand van andere ontspanningsoefeningen. Bijkomend moet er gezocht worden naar een manier om rust te brengen in de groep vooraleer met dergelijke oefeningen van start wordt gegaan.

#### **4.1.7 Psychische klachten bij kinderen herkennen en verminderen of voorkomen**

Psychische klachten bij kinderen herkennen en verminderen of voorkomen, is de laatste doelstelling van het programma en allicht ook diegene die het moeilijkst realiseerbaar is. Tijdens Mind-Spring Junior kregen de kinderen de ruimte om vrij te vertellen over hun leven, hun gevoelens, hun problemen, enzovoort. De verschillende oefeningen zorgden er herhaaldelijk voor dat gesprekken over bepaalde persoonlijke thema's in gang kwamen. Zo leidde bijvoorbeeld het leren over emoties tot het openlijk bediscussiëren van situaties waarin de kinderen zich bang, boos, blij of verdrietig voelden, leidde het tekenen van mama en papa tot heel persoonlijke verhalen van de kinderen wat betreft hun thuissituatie en leidde het tekenen van hun 'team of life' tot het vertellen over mensen die ze missen in België.

*De trainer zegt dat een kind op het einde van de sessie vertelde over drie vriendinnetjes die ze verloren heeft in Irak. Het kind had ook gezegd dat ze dit aan niemand vertelt, dat het de eerste keer is dat ze dit nu aan iemand zegt. (Observatie: sessie 4: Mijn hulpbronnen – Groep 1)*



Verschillende kinderen gaven aan dat het gewoon kunnen praten over hun gevoelens iets is waar ze niet vaak de mogelijkheid toe krijgen en waar ze wel van genieten.

*“Normaal durf ik het niet zeggen in het Nederlands, dat is het probleem, ik kan het niet zeggen in het Nederlands, maar mijn gevoelens zeggen vond ik leuk.” (Interview: Respondent groep 2)*

Deze open communicatie door de aanwezigheid van een tolk alsook het realiseren van de overige doelstellingen, kon naar alle waarschijnlijkheid zeker bijdragen aan het herkennen of voorkomen van psychische klachten. Mind-Spring lijkt hier dus een belangrijke preventieve functie te vervullen met betrekking tot psychosociaal welzijn. Daarnaast heeft het programma ook een signaalfunctie wanneer psychische klachten effectief herkend worden, hoewel deze functie nog niet sterk opgenomen wordt door het programma in zijn huidige vorm. Er wordt nergens gesproken over mogelijke opvolging of doorverwijzing van kinderen met geobserveerde psychische klachten. Tenslotte valt het te betwijfelen of Mind-Spring daadkrachtig en gespecialiseerd genoeg is om kinderen met een psychische stoornis te helpen, aangezien het programma toch vaak aan de oppervlakte blijft. De vijf of zes bijeenkomsten, van 2 of 2,5 uur, zijn daarvoor ook te kort.

## **4.2 ONDERZOEKSVRAAG 2A**

Wat zijn de randvoorwaarden voor het goed functioneren van het Mind-Spring Junior programma en op welke manier komt een school hieraan tegemoet?

In dit onderdeel worden de verschillende randvoorwaarden voor het goed functioneren van Mind-Spring, die uit de observaties en interviews gehaald werden, beschreven. Vervolgens wordt bekeken in welke mate een school aan deze randvoorwaarden tegemoetkomt.

### **4.2.1 Tolk en gemeenschappelijke taal**

De sessies in groep 1 werden gegeven zonder tolk, omdat de kinderen allemaal een andere taal spraken. De sessies in groep 2 werden wel gegeven met de hulp van een tolk. Tijdens het observeren van de sessies bleek het grote verschil tussen beide groepen. Kinderen begrepen de oefeningen veel vlotter met behulp van een tolk, waardoor de oefeningen, en de sessies in het algemeen, vlotter verliepen. Door het gebruik van een tolk kwamen bovendien alle kinderen aan bod en kregen ze allemaal een kans om bij te dragen tot de sessies, in plaats van enkel diegenen

die Nederlandstalig sterk waren zoals in de eerste groep. Wanneer de kinderen dezelfde moedertaal hadden, zorgde dit ook sneller voor persoonlijke onderlinge conversaties. Bij de interviews achteraf bleek eveneens dat de kinderen uit groep 1 veel minder hadden meegenomen en onthouden uit de sessies dan de kinderen uit groep 2. Bovendien was één van de belangrijkste positieve punten die de kinderen van de tweede groep aangaven over Mind-Spring het feit dat ze eindelijk vrij en gemakkelijk konden communiceren en vertellen over hun gevoelens. In groep 2 was er één Iraakse jongen die als enige geen Arabisch sprak, die gaf dan ook het volgende aan tijdens zijn interview:

*“Ik wou dat er iemand kwam zodat ik zoals alle andere kinderen kon spreken daarmee. Ik versta er nu niets van, ze spreken iets anders”. (Interview: Respondent groep 2)*

Het kunnen spreken van de eigen taal is naast een belangrijke voorwaarde voor het programma, een belangrijke voorwaarde voor welzijn bij vluchtelingenkinderen in het algemeen. Wanneer Mind-Spring op een school georganiseerd wordt, is het echter niet altijd evident om aan deze randvoorwaarde te voldoen en enkel te werken met kinderen die dezelfde taal spreken. Zo wordt het risico gecreëerd dat kinderen die geen Arabisch of een andere veelvoorkomende taal spreken, niet kunnen deelnemen aan de sessies. Het is aan te raden zo veel mogelijk per taalgroep te werken, en de enkelingen te laten aansluiten bij andere sessies, op voorwaarde dat er een tolk aanwezig is. Sessies in het Nederlands zouden eventueel ook kunnen op termijn, maar zijn zeker en vast geen optie voor kinderen die minder dan een jaar in België verblijven, dit werd duidelijk bij groep 1.

#### **4.2.2 Kosteloos voor de participanten**

Het is zowaar een evidentie, maar het is belangrijk dat de kosten van deze cursus niet gedragen moeten worden door de deelnemers zelf. De sessies zouden plaatsvinden op school, omdat dit voor een groter bereik van kinderen zorgt. Het zou dan ook volledig contraproductief zijn om opnieuw een hele grote groep kinderen uit te sluiten door hieraan een kostprijs te koppelen. Het is belangrijk dat deze cursus voor iedereen toegankelijk is en zeker voor de meest kwetsbare vluchtelingenkinderen. Tijdens het Mind-Spring programma werd duidelijk dat de kinderen zelf ook met financiën in hun hoofd zitten. Het kan dus niet de bedoeling zijn om meer zorgen te creëren voor de kinderen of hun ouders. Deze randvoorwaarde impliceert dat de school een engagement moet aangaan om deze kosten te dragen.

*De trainer vertelt dat ze straks allemaal een schrift krijgen, 'een heldenboek', en dat we daarin gaan werken. De eerste vraag die van de kinderen komt is: is dat gratis? (Observatie: Groep 2)*

*Er wordt verteld dat er de laatste week een feestje zal gehouden worden, met eten en drinken. Een kind vraagt of ze daarvoor moeten betalen. (Observatie: Groep 2)*

#### **4.2.3 Kleine groepen met begrensde leeftijden**

Kinderen van lagere school leeftijd evolueren enorm snel en tussen kinderen van het eerste en zesde leerjaar zitten al zeer grote verschillen. Bij de sessies van groep 1 namen zelfs nog enkele kleuters deel aan de sessies. Het werd echter snel duidelijk dat deze nog te jong waren voor een programma als Mind-Spring. Na de sessies in groep 1 werd de minimumleeftijd voor Mind-Spring opgetrokken naar 8 jaar. Het is belangrijk dat deze leeftijdsgrenzen gerespecteerd worden en dat er voor eventueel jongere kinderen aparte opvang wordt voorzien. Hetzelfde geldt echter ook omgekeerd. In groep 2 was er één deelnemer van 14 jaar die reeds in het middelbaar OKAN-onderwijs zat. Voor hem waren de oefeningen dan weer te simpel en hij viel eveneens uit de boot bij de rest van de kinderen.

*'Ik was een beetje te oud. Bijvoorbeeld, ik ben 14 jaar en sommige mensen daar zijn zeven jaar. Dat gaat niet kloppen.'* (Interview: Respondent groep 2)

Praktisch houdt dit in dat de sessies aangeboden kunnen worden voor leerlingen van het derde tot en met het zesde leerjaar. Leerlingen met een vluchtelingenachtergrond zitten soms enkele jaren achter op school, waardoor de maximumleeftijd op 13 jaar werd vastgelegd, al is deze leeftijd dus wel enkel van toepassing op kinderen die op dat moment nog op de lagere school zitten. Het is ook belangrijk om te werken met niet al te grote groepen. Mind-Spring stelt de maximumlimiet op 15 deelnemers en het is belangrijk om deze ook na te leven. Bij grotere groepen schiet het aantal begeleiders te kort. Het is immers net de bedoeling om kinderen individuele aandacht te kunnen geven en hen een luisterend oor aan te bieden. Op die manier is het goed dat Mind-Spring steeds startte in de grote groep in de kring, maar dat er daarna werd gewerkt in kleinere groepen. Dit bracht rust in de groep en zorgde voor meer persoonlijke gesprekken. Wanneer deze verschillende groepen ingedeeld worden op leeftijd, kan hier opnieuw verder gedifferentieerd worden in het niveau van de opdrachten. Indien er op een school een grotere populatie aan vluchtelingen aanwezig is, kunnen er twee verschillende programma's

georganiseerd worden, één voor de lagere en één voor de hogere klassen, zoals bij groep 1 het geval was.

*“Wat ik heel leuk vond aan Mind-Spring was dat de co-begeleider aanwezig was en dat die heel individueel met mij bezig was”. – (Interview: Respondent groep 1)*

#### **4.2.4 Tijdsmanagement en structuur**

Het tijdsmanagement en vooral het bewaken hiervan is een belangrijke element. Het programma van Mind-Spring zat soms zo vol dat de uitleg van de oefeningen ‘snel snel’ moest gaan, met als gevolg dat de kinderen de opdracht niet, of maar half begrepen. Daarnaast zorgde het gebrek aan tijdsmanagement ervoor dat er aan het einde van de sessie vaak weinig of geen ruimte overbleef voor de terugkoppeling van de oefeningen aan de theorie of voor het samenbrengen van zaken in de grote groep. Een duidelijke planning met voldoende ruimte voor uitleg en evaluatie, is essentieel om de vooropgestelde doelen te behalen. Het huidige draaiboek voorzag slechts vijf minuten voor de evaluatie, terwijl de sessies op andere momenten te lang duurden. Meer structuur in de sessies geeft enerzijds houvast voor de begeleiders en brengt anderzijds rust voor de kinderen, waardoor de sessies vlotter verlopen.

*Het is tijd. Er is geen tijd meer op de pizza's/ID-cirkels van de kinderen te overlopen. De kinderen zijn teleurgesteld, ze wilden graag vertellen over hun pizza. (Observatie: groep 2)*

*Ik heb de indruk dat de vorige opdracht net iets te lang duurde. Bijna alle kinderen zijn al met iets anders bezig. (Observatie: Groep 1)*

Mind-Spring Junior sessies op school verliepen automatisch meer gestructureerd omdat ze binnen de vaststaande dagindeling vielen wat de nodige rust bracht in de groep. De kinderen waren op school meestal aanwezig en op tijd, waardoor een planning gevolgd kon worden, in tegenstelling tot de sessies bij groep 2, waar kinderen vaak afwezig waren of te laat toekwamen. Dit zorgde ervoor dat er steeds verschillende kinderen dingen moesten inhalen, waardoor er regelmatig chaos ontstond.

*De sessie is veel te laat begonnen en er komen nog steeds mensen te laat binnen. Er lopen verschillende mensen rond in de ruimte. Vele kinderen moeten nog allerlei dingen inhalen. Iedereen is met iets anders bezig. (Observatie: Groep 2)*

Vaak zijn er tussen de leerkracht en kinderen op school ook al afspraken gemaakt, rond belonen en straffen of stil zijn in de klas, waarin Mind-Spring gemakkelijk mee kan draaien en waardoor het programma meer gestructureerd kan verlopen. Binnen de beperkte tijd van Mind-Spring en in de lossere structuur ervan is het invoeren van dergelijke regels moeilijk haalbaar. Zo waren er bij groep 1 al dingen ingeburgerd als 'Krik, krak, sleutel in de zak' om de kinderen stil te krijgen, 'het pluimensysteem' om de kinderen te belonen en 'de stopmuur' om kinderen een time-out te geven.

*De juf en de kinderen doen: 'Krik, krak, sleutel in de zak' en het wordt stil in de klas. (Observatie: Groep 1)*

#### **4.2.5 Prikkelvrije ruimte**

Een geschikte ruimte om de Mind-Spring sessies te laten doorgaan, is essentieel voor een vlot verloop. Dit is bij voorkeur een sobere en gestructureerde ruimte zonder te veel prikkels, waar plaats is om te werken en om te spelen. Een ruimte met veel prikkels, zoals de polyvalente zaal bij groep 1 en de speelruimte van het Huis van het Kind bij groep 2, zorgde ervoor dat de kinderen voortdurend afgeleid werden.

*De polyvalente zaal is een vrij grote zaal, die ook goed volstaat met groter speelgoed, bijvoorbeeld een ballenbad, een soort kasteel gemaakt van hout (...) We staan in de buurt van het ballenbad, de kinderen lopen daar regelmatig naartoe. Er wordt voorgesteld om de sessies de volgende keren in de klas te laten doorgaan. (Observatie: groep 1)*

Het klaslokaal van de kinderen is bijvoorbeeld een goede ruimte om de sessies te laten doorgaan, zeker wanneer dit voor de kinderen een vertrouwde, veilige ruimte is. De kinderen kennen ook een routine in de klas, ze hebben er een plaats, kennen de regels en hebben er structuur. In tegenstelling tot groep 2 waar een vrij moment onvermijdelijk uitmondde in kabaal en chaos.

*De meeste kinderen zijn klaar, maar houden zich, zoals gezegd, met allerlei andere zaken bezig. (Observatie; groep 2)*

#### **4.2.6 Oefeningen aangepast aan de leeftijdsgroep**

Zelfs met de hulp van een tolk bleven sommige oefeningen uit het Mind-Spring programma te moeilijk voor deze leeftijdscategorie, of toch in de vorm waarin ze nu aangebracht werden. Niettegenstaande er reeds grote aanpassingen werden gedaan aan de sessies tussen groep 1 & 2, bleven sommige oefeningen te moeilijk, te abstract of onvoldoende toegelicht, zoals bijvoorbeeld de oefening van het lichaam of van het Team of Life. Deze oefeningen moeten ofwel eenvoudiger ofwel op een andere manier aangebracht worden. Hierin speelt de juf een belangrijke rol, omdat zij op voorhand kan inschatten wat het niveau van de kinderen is en Mind-Spring kan helpen de oefeningen op maat aan te passen.

*De juf zegt dat dit veel te moeilijk is, dat het veel te abstract is, dat de kinderen dit niet los kunnen zien van voetbal. Ze zegt dat dit voor een gewone lagere schoolklas al zeer abstract is. Dit is wel iets dat ze doen in de lessen levensbeschouwing, maar dan zijn ze daar weken mee bezig. (Observatie: Groep 1)*

#### **4.2.7 Vertrouwelijkheid**

Vertrouwelijkheid is cruciaal voor het goed functioneren van een programma als Mind-Spring, waarin een open houding van de kinderen noodzakelijk is. Wanneer Mind-Spring doorgaat op school zijn de kinderen al vertrouwd met hun klas- of schoolgenootjes en leerkracht. Deze vertrouwde omgeving en groep creëert een sfeer van vertrouwen waarin de kinderen sneller en meer interageren en waarbij er meer open en persoonlijke conversaties plaatsvinden. Dit effect kan echter ook omgekeerd werken als er kinderen zijn die zich niet goed voelen bij de juf of op school, maar in de interviews geven alle kinderen aan zich goed te voelen bij zowel hun klasgenootjes als hun juf.

*Een kind gaat haar schrift aan de juf tonen. Het valt op dat ze de nabijheid van de juf zoeken, haar bevestiging willen misschien, zich in elk geval goed voelen bij haar. (Observatie: Groep 1)*

#### **4.2.8 Kadering**

Wat er nog ontbreekt bij Mind-Spring is de kadering van het programma. Het doel van Mind-Spring en een keuzemotivatie voor de uitgekozen oefeningen komt zo goed als niet aan bod. Dit waren dan ook de vragen in de interviews waarop de kinderen het minst goed konden

antwoorden. Niemand van de kinderen wist precies waarom Mind-Spring er nu eigenlijk gekomen was. Vele kinderen gaven aan dat het een speelmoment was, iets leuks om te doen.

*“We gingen naar Mind-Spring om te spelen en om te tekenen” (Interview: Respondent groep 2)*

Andere kinderen dachten dat het er was om Nederlands te leren en te integreren in België.

*“We zitten in Mind-Spring om alles te leren, Nederlands en zo, en we moeten integreren met de anderen.” (Interview: Respondent groep 2)*

Enkele kinderen gaven aan dat het er is om hen te helpen en om dingen te leren

*“We hebben veel informatie gekregen, we hebben veel geleerd van Mind-Spring. Over boos en blij, en zo” (Interview: Respondent groep 2)*

Een duidelijk kader scheppen en de doelstellingen van Mind-Spring op voorhand uitleggen aan de deelnemers is een aandachtspunt van het programma. Dit werd bovendien door de kinderen ook zelf aangegeven. De school kan hierin een belangrijke rol spelen om ouders en kinderen vooraf over het programma te informeren.

#### **4.2.9 Pedagogische expertise**

Vervolgens heeft Mind-Spring nood aan pedagogische expertise voor de praktische organisatie van het programma. Hoewel Mind-Spring Junior leerkrachten kan helpen in het omgaan met de psychosociale noden van deze kinderen, zijn leerkrachten minstens even belangrijk in het helpen van Mind-Spring.

Allereerst beschikt een leerkracht over meer achtergrondinformatie van de kinderen en kan deze hierdoor beter inschatten waarom kinderen op een bepaalde manier reageren op een situatie en hoe hiermee om te gaan. Daarnaast kan een leerkracht de noden van de kinderen beter inschatten.

*De juf neemt hem bij de hand. Ze vertelt dat hij nog maar twee maanden in België is, dat hij passief al heel wat begrijpt, maar dat ze actief nog niet veel kunnen zien. Ze zegt dat hij, gezien zijn achtergrond, vooral wat tijd nodig heeft om te wennen. (Observatie: Groep 1)*

Daarnaast weten leerkrachten heel goed hoe ze met deze leeftijdsgroep moeten omgaan. Leerkrachten hebben de pedagogische kennis die bij de Mind-Spring begeleiders soms ontbreekt. Ze weten hoe ze dingen praktisch moeten organiseren, maar ook hoe bepaalde dingen best uitgelegd worden aan de kinderen.

*De trainer vraagt om te stoppen met kleuren, de juf stelt voor om de potloden weg te nemen, wat we dan ook doen. (Observatie: Groep 1)*

*De co-begeleider toont de prentjes van het blij gezichtje aan de kinderen uit haar groep. Ze bekijken de prentjes samen. Het valt met op dat juf in haar groepje de opdracht nog veel meer structureert. Ze legt aan de kinderen uit dat ze eerst goed moeten kijken naar de prentjes, moeten nadenken en dan pas iets doen. (Observatie: Groep 1)*

Naast het betrekken van de leerkracht tijdens de sessies, is het ook een grote meerwaarde om de leerkracht te betrekken bij de voorbereiding van het programma om samen concrete afspraken te maken naar de organisatie en inhoud van de sessies. Bij groep 1 van het Mind-Spring Junior programma gaf de juf immers aan niet op de hoogte te zijn van de doelstellingen van Mind-Spring. Bij voorkeur is de deelnemende leerkracht iemand die veel contact heeft met de kinderen, bijvoorbeeld de leerkracht die instaat voor de anderstalige nieuwkomers.

#### **4.2.10 Aansluiten bij de leefwereld van kinderen**

Opdat het programma zo effectief mogelijk zou zijn, moet het aansluiten bij de leefwereld van de kinderen. Wanneer de kinderen in de interviews gevraagd werden naar wat ze leuk vinden in België, wat ze minder leuk vinden, waar ze blij, boos, bang en verdrietig van worden, etc. gaven de kinderen zo goed als altijd voorbeelden met betrekking tot school. School is de belangrijkste leefwereld van de kinderen, waar de meeste van hun interacties plaatsvinden. Alle kinderen vonden het leuk op school, maar 10 kinderen rapporteerden ook dat het regelmatige vechten op school, het ruziemaken op school, een opmerking van de juf terwijl ze niets verkeers doen, etc. de grootste moeilijkheden zijn die ze ervaren in België.

Gezien de grote rol die de school speelt in het leven van de kinderen, is het evident dat Mind-Spring op school geïntegreerd wordt. Op die manier kan er direct en snel gewerkt worden aan de problemen die opduiken en kan er gewerkt worden aan een beter begrip tussen de kinderen en het leerkrachtenteam.



*“Ik vind het moeilijk als kinderen mij slaan op school. Ik loop weg, maar die blijven altijd slaan. En de juf doet dan niets” (Interview: Respondent groep 2)*

## **DEEL 5: DISCUSSIE**

In het laatste deel van dit onderzoek wordt gereflecteerd op de resultaten van het onderzoek. Vervolgens worden de beperkingen van het eigen onderzoek aangegeven en aanbevelingen geformuleerd voor verder onderzoek en voor de praktijk.

### **5.1 REFLECTIE OP DE RESULTATEN**

#### **5.1.1 Onderzoeksvraag 1**

Wat is de meerwaarde van de implementatie van het programma Mind-Spring Junior voor een school? Op welke manier komt Mind-Spring Junior tegemoet aan haar vooropgestelde doelstellingen om zo bij te dragen aan het psychosociaal welzijn van vluchtelingkinderen?

De kinderen waren over het algemeen zeer positief over Mind-Spring. Ze genoten van de sessies en velen vroegen naar een vervolg. Een kritische beschouwing is hier echter wel op zijn plaats. De kinderen die het programma na schooltijd kregen, hebben misschien weinig tot geen andere naschoolse activiteiten ter beschikking. En de kinderen die het programma op school kregen, vonden het misschien gewoon leuker om te kleuren en te spelen dan om echte lessen te volgen. Bovendien is het ook de bedoeling dat Mind-Spring meer is dan enkel een leuk tijdverdrijf voor de kinderen en dat het correcte copingsmechanismen aanleert en het welbevinden van deze kinderen vergroot. Daarom werd er geobserveerd tijdens de sessies en werd er tijdens de interviews ook steeds gepeild naar wat de kinderen daadwerkelijk hadden onthouden en bijgeleerd en welke doelstellingen van Mind-Spring zo gerealiseerd werden.

Belangrijk is te vermelden dat er substantiële aanpassingen gebeurd zijn aan het programma voor groep 2 op basis van de ervaringen van de sessies bij groep 1. We zien dat Mind-Spring uiteindelijk de meeste van de vooropgestelde doelstellingen bereikt of eraan bijdraagt, hoewel er nog ruimte voor verbetering is. De resultaten tonen aan dat de doelstellingen: kinderen leren gevoelens en emoties herkennen en uiten; de positieve identiteit en het zelfvertrouwen van kinderen vergroten; kinderen leren omgaan met veranderingen en kinderen sociale vaardigheden aanleren bij zo goed als alle kinderen op een of andere manier gerealiseerd zijn, al zijn hier nog gradaties in. De doelstellingen: kinderen bewustmaken van hun hulpbronnen; kinderen leren hoe ze kunnen ontspannen en psychische klachten bij kinderen herkennen en verminderen of voorkomen, worden veel minder gehaald. Kinderen bewust maken van hun hulpbronnen zou baat

hebben bij een andere aanpak, kinderen leren hoe ze kunnen ontspannen vraagt meer aandacht en psychische klachten bij kinderen herkennen en verminderen of voorkomen vraagt meer specialisatie. De kracht van het programma ligt op dit moment vooral in het aanreiken van concrete handvatten en strategieën aan de kinderen. Soms kwam er echter te veel nadruk te liggen op bepaalde termen zoals stress, identiteit, etc. Zelfs met de uitleg van de tolk bleven deze termen te abstract voor de kinderen en werden ze niet onthouden. De aandacht die hieraan besteed werd, kan eventueel beter benut worden door nog meer concrete oefeningen voor de kinderen te ontwikkelen.

Het feit dat Mind-Spring tegemoet kwam aan de meeste van de vooropgestelde doelstellingen impliceert niet automatisch dat het programma bijdraagt aan het welzijn of welbevinden van deze doelgroep. Deze doelstellingen zijn immers slechts factoren vastgelegd door Mind-Spring zelf, die volgens hen tot een hoger welzijn zullen leiden. Het programma komt met deze doelstellingen wel tegemoet aan verschillende van de zes sleutelfactoren die vluchtelingenkinderen helpen omgaan met traumatische herinneringen en stress van het dagelijkse leven, zoals aangegeven door Sleijpen en collega's (2016): de kinderen gaan om met mensen van dezelfde culturele achtergrond, leeftijdsgenoten en professionals, ze leren socialisatiestrategieën en ze leren om zich aan te passen aan het gastland, maar tegelijkertijd met hun eigen cultuur verbonden te blijven. Hierdoor kunnen we veronderstellen dat het programma het welzijn van kinderen wel degelijk kan versterken. Daarnaast geven Sproet, Jasperse en Vos (2006) bij de omschrijving van effectieve methodieken voor vluchtelingenkinderen aan dat psychische problemen voorkomen kunnen worden door: sociale vaardigheden te vergroten, een positief zelfbeeld te bevorderen en gezonde copingstijlen aan te leren. Dit zijn eveneens drie elementen waarop Mind-Spring inzet. Mind-Spring heeft dus een sterke preventieve rol te vervullen en kan allicht bijdragen aan het welzijn van vluchtelingenkinderen. Voor kinderen die echter een gediagnosticeerde stoornis hebben, lijkt meer professionele hulp noodzakelijk. Hier kan Mind-Spring wel een belangrijke signaal- en doorverwijsfunctie hebben naar meer gespecialiseerde diensten wanneer bepaalde problemen opgemerkt worden. Op dit moment wordt hierop nog niet ingezet en daar ligt een kans voor verdere uitbouw in de toekomst.

Daarnaast is het ook belangrijk op te merken dat Mind-Spring enkel inzet op het psychosociaal welzijn. Lichamelijk en materieel welzijn worden hierin niet aangepakt, alhoewel ze eveneens cruciaal zijn voor een volledig welzijn van kinderen (Minkkinen, 2013). Dit materieel welzijn ontbreekt bovendien bij verschillende kinderen uit het programma, in het bijzonder bij de kinderen

uit groep 1, die verbleven in het opvangcentrum. Velen rapporteerden tijdens de interviews een groot gebrek aan materieel welzijn. Het is dan ook belangrijk dat deze dimensies ook in het oog worden gehouden. Sommige kinderen leven in een heel onrechtvaardige situatie en er ontstaat het risico dat psycho-educatie, zonder aandacht voor het materieel welzijn, neerkomt op het leren omgaan met deze situatie, in plaats van deze onrechtvaardige situatie zelf aan te pakken. Als onderzoeker in het sociaal werk is het belangrijk dat we hier alert voor blijven. Het is onze taak ervoor te zorgen dat de aandacht niet komt te liggen op de individuele verantwoordelijkheid van vluchtelingen of vluchtelingenkinderen, maar dat problemen structureel bekeken en aangepakt worden. Er moet dus nog steeds gepleit worden voor het inzetten op de andere dimensies van welzijn. Ook hier heeft Mind-Spring mogelijk een belangrijke signaal- en doorverwijsfunctie. Bij de eerste groep kwamen verschillende verontrustend feiten over het opvangcentrum aan het licht door de verhalen van de kinderen. Het is dan belangrijk dat Mind-Spring hiermee verder gaat en ook op dit vlak de problemen van kinderen probeert te verminderen, iets wat nu eveneens nog te weinig gebeurt. Het is hiervoor belangrijk dat Mind-Spring nauw met andere organisaties samenwerkt en eveneens aan de alarmbel durft te trekken.

Tot slot moet onderzocht worden op welke manier het bereiken van deze doelstellingen en het bijdragen aan de coping mechanismen en het welzijn van vluchtelingenkinderen voordeel geeft aan een school. Het is belangrijk na te gaan in hoeverre dit onderdeel uitmaakt van de taak van een school. Voor anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs zijn er geen afzonderlijke eindtermen vastgelegd, ze volgen dezelfde eindtermen als reguliere leerlingen (Steunpunt GOK, z.d.). Deze eindtermen zijn echter flexibel en er kan met enig begrip mee worden omgesprongen, dus er zijn geen bindende taken voor basisscholen met betrekking tot anderstalige nieuwkomers. Op het niveau van het secundair OKAN-onderwijs zijn er wel enkele algemene ontwikkelingsdoelen vastgelegd voor anderstalige nieuwkomers (Vlaamse Overheid, 2010). Dit zijn voornamelijk eindtermen met betrekking tot schoolse kennis, alsook enkele algemene doelen en attitudes. Hieronder vallen: zich op een sociaal aanvaardbare wijze gedragen in de openbare ruimte; een beroep doen op voor hen maatschappelijk relevante instellingen en vormen van maatschappelijke dienstverlening, op de eerste plaats hulplijnen en lage drempelvoorzieningen in hun leefomgeving; het ontwikkelen van een realistisch en positief zelfbeeld en het ontwikkelen van een positief toekomstperspectief en een geloof in eigen kunnen. We zien dat de doelstellingen: leerlingen bewust maken van hulpbronnen, kinderen sociale vaardigheden aanleren en de positieve identiteit en zelfvertrouwen van de kinderen vergroten, hieraan tegemoet komen. In een recente analyse van het onthaalonderwijs in België (Het Steunpunt

Diversiteit en Leren, 2017) wordt psychosociale ondersteuning als een werkpunt en een van de cruciale elementen voor onderwijssucces van anderstalige nieuwkomers gedefinieerd. Psychosociale ondersteuning moet structureel voorzien worden in het onthaaltraject in zowel basis- als secundair onderwijs. Belangrijk hierbij is de kennis van de leerkrachten in het bijzonder en het schoolteam als geheel van de mogelijke problemen van de doelgroep en de vaardigheden om hiermee correct om te gaan (Derluyn, 2005), een eerste punt waaraan Mind-Spring zou kunnen bijdragen. Om optimaal gebruik te kunnen maken van onderwijs, moeten anderstalige nieuwkomers met psychosociale problemen de gepaste professionele hulp krijgen (Ingleby & Derluyn, 2012). Scholen kunnen hiervoor externe hulp inroepen op school of leerlingen verwijzen naar gespecialiseerde hulp (Tyrer & Fazel, 2014). Mind-Spring kan als externe hulp in de school de nodige ondersteuning bieden. Deze psychosociale begeleiding op school moet bestaan uit een preventieve en welzijnsbevorderende interventie, zoals een gespreksuur, individuele psychosociale ondersteuning of creatieve therapeutische initiatieven (Het Steunpunt Diversiteit en Leren, 2017). Het Mind-Spring programma werd eerder al omschreven als een preventieve en welzijnsbevorderende interventie die gelijkenissen vertoont met creatieve therapeutische initiatieven, en sluit dus perfect aan bij de noden van de scholen op vlak van onthaalonderwijs en is hierin een meerwaarde voor de school.

### **5.1.2 Onderzoeksvraag 2**

Wat is de meerwaarde van een schoolomgeving voor Mind-Spring Junior? Wat zijn de randvoorwaarden voor het goed functioneren van het Mind-Spring Junior programma en op welke manier komt een school hieraan tegemoet?

Opdat Mind-Spring goed zou functioneren en zijn doelstellingen zou bereiken, werden enkele randvoorwaarden naar voor geschoven op basis van de observaties en de interviews. Het feit dat het programma gratis moet zijn en in de aanwezigheid van een tolk, zijn twee elementen die in internationale literatuur eveneens gezien worden als noodzakelijke voorwaarden voor alle psychosociale diensten voor vluchtelingen (Barghadouch et al., 2016; Colucci, et al., 2017). De overige randvoorwaarden hebben specifiek betrekking op het Mind-Spring programma zelf en zijn voorwaarden waaraan voldaan moet worden voor een optimale werking van het programma. Het programma moet plaatsvinden in kleine groepen met afgebakende leeftijden, in een prikkelvrije ruimte, in een vertrouwelijke sfeer, met een duidelijke structuur en planning, met leeftijdsadequate oefeningen, die gekaderd worden, met de hulp van een betrokken leerkracht met pedagogische expertise en aansluitend bij de leefwereld van kinderen. Uit de resultaten van

dit onderzoek blijkt dat het merendeel van de voorwaarden makkelijk impliciet vervuld zijn in een schoolomgeving: prikkelvrije ruimte, vertrouwelijkheid, pedagogische expertise, kadering, aansluitend bij de leefwereld van de kinderen, tijdsmanagement en structuur en leeftijdsaangepaste oefeningen. We kunnen hieruit besluiten dat een school een uitermate geschikte locatie is voor het organiseren van het Mind-Spring programma, naast het feit dat deze door de laagdrempeligheid nagenoeg alle kinderen bereikt. In literatuur worden de voordelen van psycho-educatie op school vs. elders bevestigd (Rousseau & Guzder, 2008; Sullivan & Simonson, 2015).

Andere randvoorwaarden zijn echter niet zo eenvoudig om te voorzien en creëren praktische vraagstukken. De voorwaarde dat de sessies dienen te gebeuren in groepjes kinderen die dezelfde taal machtig zijn is niet altijd praktisch uitvoerbaar op een school, vooral voor scholen met een kleiner aantal vluchtelingenkinderen. Andere scholen voldoen niet aan het vereiste aantal vluchtelingen om het programma te kunnen inrichten. Deze kinderen hebben nochtans dezelfde noden als de kinderen uit scholen met een grotere aantal vluchtelingenkinderen. Hier kan gezocht worden naar een school- of koepeloverschrijdend initiatief, of kunnen deze leerlingen deelnemen aan het reguliere programma in de buurt.

Deze randvoorwaarden zijn natuurlijk allemaal slechts zeer algemene voorwaarden, afgeleid uit de observaties en interviews bij groep 1 en groep 2. Iedere school kent een andere context en de AN-klassen zijn in hoge mate heterogeen samengesteld. Hierdoor bestaat er geen 'one size fits all' standaardprogramma (Rousseau & Guzder, 2008). Het programma moet steeds op maat van de school en de groep aangepast moet worden. Waarin leerkrachten dan opnieuw een belangrijke rol spelen.

Er kunnen natuurlijk ook enkel vraagtekens geplaatst worden bij een school als beste context voor het programma. Op de vraag of de kinderen Mind-Spring op school een goed idee vonden werd vrijwel unaniem positief gereageerd. De meeste kinderen leken het een leuk idee te vinden om Mind-Spring te volgen met hun klasgenootjes en hun leerkracht. Wanneer deze vraag echter aan de ouders gesteld werd, viel het op dat bijna alle ouders hier eerder negatief tegenover stonden en vonden dat Mind-Spring niet thuishoort op school. Ze gaven aan dat de kinderen op school vooral Nederlands en andere schoolkennis moeten leren. Mind-Spring is iets voor daarbuiten en iets van ondergeschikt belang. Ook in de ogen van vluchtelingen zelf is Nederlands dus het allerbelangrijkste en komt welzijn slechts op de tweede plaats (Blommaert et

al., 2006). Daarom is het belangrijk om de ouders eveneens te betrekken bij het programma zodat duidelijker wordt wat Mind-Spring precies inhoudt. De ouders waren nu immers, ondanks het feit dat ze zelf een cursus van Mind-Spring volgden, helemaal niet op de hoogte van wat hun kinderen bij Mind-Spring deden. De meeste ouders waren in de veronderstelling dat hun kinderen er gewoon gingen 'kleuren' en 'spelen', zoals de kinderen het achteraf aan hen vertelden. Het kan echter ook zijn de ouders bang zijn voor stigmatisatie, zoals wordt aangegeven door Rousseau en Guzder (2008). Daarom is het belangrijk de deelnemers van het programma zeker niet voor te stellen als afwijkend of als slachtoffers. In dat opzicht vind ik het ook belangrijk om voorzichtig om te springen met de term 'opvoedingsondersteuning', de cursus voor de ouders die gekoppeld is met het Mind-Spring Junior programma. De ouders uit groep 2 werden verplicht door de OCMW-assistent om deze cursus te volgen, wat enigszins impliceert dat deze ouders niet goed opvoeden of hier toch zeker en vast nog ondersteuning voor nodig hebben. Het lijkt dus belangrijk dat beide programma's vrijwillig blijven en dat ouders ook kunnen kiezen om niet aan de cursus deel te nemen of aan de reguliere Mind-Spring cursus voor volwassenen deel te nemen in plaats van aan de opvoedingsondersteuning. Uit onderzoek (Reed, et al., 2012; Ajdukovic & Ajdukovic, 1993; El-Khani, et al., 2016) bleek immers wel dat een goede mentale gezondheid bij ouders doorwerkt naar de kinderen toe, dus hierop inzetten is zeker wel belangrijk.

Ten tweede kan de vraag gesteld worden of de druk voor het welzijn van deze groep kinderen weer volledig op de schouders van scholen moet gelegd worden, omdat de rest van de samenleving niet inclusief en toegankelijk genoeg is. Is het niet beter te streven naar een meer inclusieve samenleving waar het vanzelfsprekend is dat deze doelgroep toegang vindt tot of de weg vindt naar de reguliere hulpverlening, alsook naar organisaties als jeugdbewegingen, sportclubs, etc. Daarnaast zal niet elke leerkracht of school even enthousiast zijn over de implementatie van Mind-Spring op school, onder meer door de nu al hoge workload of het zich niet bewust zijn van het belang van dergelijk programma (Reinke, et al., 2011). Het succes van het Mind-Spring programma op school is in hoge mate afhankelijk van de individuele leerkracht. We kunnen de vraag stellen wat het resultaat van het programma gaat zijn bij een niet of minder gemotiveerde leerkracht of een leerkracht met minder voeling met de vluchtelingenproblematiek. De school mag dus niet alle verantwoordelijkheid voor het welzijn van deze kinderen dragen. Het is noodzakelijk om de rest van de samenleving mee te nemen in dit verhaal en op haar verantwoordelijkheid te wijzen en ook andere organisaties te vragen hiervoor meer alert te zijn en specifiek te werken naar deze doelgroep. Mind-Spring zou hieraan kunnen bijdragen door

enerzijds organisaties te scholen in meer sensitief werken voor vluchtelingen en door anderzijds kinderen te verbinden met deze organisaties en ervoor te zorgen dat ze hier ook toegang vinden, zodat hun welzijn op langere termijn ook meer gegarandeerd wordt.

De stelling dat Mind-Spring in iedere situatie altijd het beste georganiseerd wordt binnen een schoolcontext mag dus niet het besluit zijn van dit onderzoek. Afhankelijk van de context van de school, het team, de expertise en motivatie van de individuele klasleerkracht, de samenstelling en het aantal vluchtelingenkinderen is Mind-Spring op school al dan niet een meerwaarde. Als een school een grote, vrij heterogene groep vluchtelingen heeft en de leerkrachten open staan voor extra ondersteuning op het vlak van welzijn voor deze kinderen, dan biedt het organiseren van Mind-Spring op school een win/win situatie voor alle actoren.

## **5.2 BEPERKINGEN VAN HET EIGEN ONDERZOEK EN AANBEVELINGEN**

Ten slotte is het belangrijk om stil te staan bij de beperkingen van het onderzoek en de gevolgen ervan. Zoals hiervoor aangegeven, zijn er in het onderzoek enkele beperkingen met betrekking tot de toegepaste methodologie. Allereerst is het aantal respondenten redelijk beperkt. Er is dan ook gekozen voor een diepgaande analyse, wat impliceert dat de resultaten niet te generaliseren zijn naar de volledige populatie vluchtelingen op de basisschool. Vervolgens is er het verschil in interviewformat tussen groep 1 en 2, doordat de interviews van groep 1 al eerder waren afgenomen met een andere focus. Dit zorgde ervoor dat sommige vragen slechts aan één groep gesteld konden worden, waardoor de resultaten niet eenvoudig te vergelijken en overzichtelijk weer te geven waren. Daarnaast is er mogelijks ook sprake van sociale wenselijkheid in de antwoorden van de kinderen, doordat de interviews werden afgenomen door een betrokken tolk en andere onderzoekers die geassocieerd werden met het Mind-Spring programma. Ook het feit dat de interviews niet steeds volledig privé en in een rustige ruimte konden afgenomen worden, is een beperking van dit onderzoek, omdat respondenten hierdoor vaak meer terughoudend waren en gevoelige onderwerpen zo niet altijd aan bod kwamen.

De resultaten van dit onderzoek stuiten ook op limitaties. Zo werd er niet berekend in hoeverre het programma effectief bijdraagt aan het welzijn van kinderen noch werd er uitsluitend gegeven over de effectiviteit van het programma op school versus de effectiviteit van het programma op een andere locatie. Er werd ook niet stilgestaan bij de praktische organisatie van Mind-Spring Junior op school, zoals het kostenplaatje hiervan. Ten slotte ontbreekt het perspectief van de



leerkrachten in dit onderzoek, toch een hoofdrolspeler in dit verhaal. Het zou interessant zijn om een aanvullende studie op te zetten en Mind-Spring junior terug te koppelen naar de leerkrachten toe. Het vooraf in kaart brengen van de noden die er zijn in het werkveld en nadien evalueren hoe Mind-Spring hieraan kan bijdragen, zou een boeiende aanvulling kunnen zijn.

## **5.3 CONCLUSIE**

Zoals reeds meerdere malen aangehaald in dit onderzoek zijn vluchtelingenkinderen een kwetsbare groep. Ze hebben vaak heel wat stress ervaren en hun welzijn is niet vanzelfsprekend. Wanneer blijkt dat de reguliere hulpverlening op vlak van vluchtelingen te kort schiet en niet voldoende toegankelijk is, wordt er naar de school gekeken om hieraan tegemoet te komen. Scholen vormen een goede ingangsplaat voor programma's die werken rond het welzijn van deze doelgroep, maar de expertise hiervoor ontbreekt vaak. In dit onderzoek werd onderzocht in hoeverre het psycho-educatief programma Mind-Spring Junior op deze noden van zowel de scholen als de kinderen een antwoord kan bieden. Er kan geconcludeerd worden dat Mind-Spring aan kinderen leert om: emoties en gevoelens te herkennen, te benoemen en te uiten, een positieve identiteit en zelfvertrouwen te hebben, om te gaan met veranderingen, sociale vaardigheden te gebruiken en dat het bovendien een belangrijke signaal- en doorverwijsfunctie heeft naar reguliere hulpverlening. Op deze manier kan het programma bijdragen aan het verhogen van het welzijn van de doelgroep. Daarnaast blijken: het gebruik van een tolk, kosteloosheid, beperkte groepen, structuur en tijdsmanagement, vertrouwelijkheid, een prikkelvrije ruimte, aangepaste oefeningen, kadering, pedagogische expertise en aansluiten bij de leefwereld van de kinderen, essentiële elementen te zijn in de organisatie van het programma en hieraan komen de scholen in grote mate tegemoet.

De resultaten van dit onderzoek bevestigen dat Mind-Spring Junior het welzijn van vluchtelingenkinderen in substantiële mate verhoogd en dat de school een goede omgeving biedt om het programma te implementeren. Het is dan ook van belang dat deze resultaten worden teruggekoppeld naar alle mogelijke belanghebbende partijen. Allereerst de scholen die te maken krijgen met vluchtelingenkinderen, om zich enerzijds te informeren over hoe ze het welzijn van deze kinderen kunnen verhogen en anderzijds om eventueel het Mind-Spring programma te implementeren. Daarnaast de CAW's in de rest van België om dit programma eventueel uit te rollen in andere regio's, gezien het momenteel enkel in Oost-Vlaanderen plaatsvindt. Maar de resultaten zijn ongetwijfeld het meest relevant voor de Mind-Spring organisatie zelf. Ze kunnen

hier de informatie uithalen over welke oefeningen effectief zijn en het doel bereiken en welke oefeningen nog aanpassingen kunnen gebruiken, welke doelstellingen bereikt worden en op welke nog ingezet moet worden, en ze kunnen hiervan ook gebruik maken voor de implementatie van toekomstige programma's van Mind-Spring op basisscholen.

## **BIBLIOGRAFIE**

- Abukar, A., Donkers, M., Kloosterboer, K., Van Os, C., Smets, T., Vink, T., & Watering, M. (2014). 'Het is hier in een woord gewoon... stom!' Onderzoek naar het welzijn en perspectief van kinderen en jongeren in gezinslocaties. Geraadpleegd op 30 mei 2018, van [http://www.kind-in-azc.nl/docs/rapport\\_gezinslocaties.pdf](http://www.kind-in-azc.nl/docs/rapport_gezinslocaties.pdf)
- Ajdukovic, M., & Ajdukovic, D. (1993). Psychological well-being of refugee children. *Child Abuse & Neglect*, 17, 843-854. doi: [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(08\)80014-2](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(08)80014-2)
- Almqvist, K., & Broberg, A. G. (1999). Mental Health and Social Adjustment in Young Refugee Children 3 ½ Years After Their Arrival in Sweden. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38, 723-730. doi: 10.1097/00004583-199906000-00020
- Amnesty International. (2017, 6 november). *What's the difference between a refugee and an asylum seeker?*. Geraadpleegd op 3 mei 2018, van <https://www.amnesty.org.au/refugee-and-an-asylum-seeker-difference/>
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795-809. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795>
- Arq. (2016). *Veerkracht en vertrouwen. De bouwstenen voor psychosociale hulpverlening aan vluchtelingen*. Geraadpleegd op 4 april 2017, van [http://www.pharos.nl/documents/doc/veerkracht\\_en\\_vertrouwen\\_arq.pdf](http://www.pharos.nl/documents/doc/veerkracht_en_vertrouwen_arq.pdf)
- Baarde, D., De Goede, M.P.M., & Teunissen, J. (2001). *Basisboek kwalitatief onderzoek: praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Barghadouch, A., Kristiansen, M., Jervelund, S.S., Hjern, A., Montgomery, E., Norrdeam, M. (2016). Refugee Children have fewer contacts to psychiatric healthcare services: an analysis of a subset of refugee children compared to Danish-born peers. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51, 1125-1136. doi: 10.1007/s00127-016-1260-1
- Bassey, M. (1981). Pedagogic Research: On the Relative Merits of Search for Generalisation and Study of Single Events. *Oxford Review of Education*, 7, 73-94. doi: <https://doi.org/10.1080/0305498810070108>
- Block, K., Corss, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting Schools to Create an Inclusive Environment for Refugee Students. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 1337-1355. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899636>
- Blommaert, J., Creve, L., & Willaert, E. (2006). On being declared illiterate: Language-ideological disqualification in Dutch classes for immigrants in Belgium. *Language & Communication*, 26, 34-54. doi: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.03.004>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brenner, M.E., & Kia-Keating, M. (2016). Psychosocial and academic adjustment among resettled refugee youth. In A.W. Wiseman (Red.), *Annual Review of Comparative and International Education* (pp.221-249). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Bronstein, I., & Montgomery, P. (2011). Psychological Distress in Refugee Children: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14, 44-56. doi: 10.1007/s10567-010-0081-0
- Carter, B. (2014). Advancing health and well-being through children's rights. *Journal of Child Health Care*, 18, 205-206. doi: <https://doi.org/10.1177/1367493514546587>
- CAW. (z.d.). *Mind-Spring*. Geraadpleegd op 5 april 2018, van <https://www.caw.be/hoe-wij-helpen/preventie/mind-spring/>
- Centrum voor Taal en Onderwijs. (2008). *Visietekst Anderstalige Nieuwkomers*. Geraadpleegd op 15 mei 2018, van [www.scholengemeenschapbabbel.be/ANCObabbel/bijlagen/VisietekstCTenO.doc](http://www.scholengemeenschapbabbel.be/ANCObabbel/bijlagen/VisietekstCTenO.doc)
- Cho, E.YN. (2014). A Clustering Approach to Comparing Children's Wellbeing Across Countries. *Child Indicators Research*, 7, 553-567. doi: 10.1007/s12187-013-9229-z
- Colucci, E., Minas, H., Szwarc, J., Guerra, C., & Paxton, G. (2017). In or out? Barriers and facilitators to refugee-background young people accessing mental health services. *Transcultural Psychiatry*, 52, 766-790. doi: 10.1177/1363461515571624
- Colucci, E., Valibhoy, M., Szwarc, J., Kaplan, I., & Minas, H. (2017). Improving access to and engagement with mental health services among young people from refugee background: service user and provider perspectives. *International Journal of Culture and Mental Health*, 10, 185-196. doi: 10.1080/17542863.2017.1279674
- Commissariaat-generaal voor de vluchtelingen en de staatlozen. (2016, 7 januari). *Asielstatistieken – Overzicht 2015*. Geraadpleegd op 11 juli 2018, van <https://www.cgvs.be/nl/actueel/asielstatistieken-overzicht-2015>
- Commissariaat-generaal voor de vluchtelingen en de staatlozen. (2018, 11 januari). *Asielstatistieken – Overzicht 2017*. Geraadpleegd op 11 juli 2018, van <https://www.cgvs.be/nl/actueel/asielstatistieken-overzicht-2017>
- Commissariaat-generaal voor de vluchtelingen en de staatlozen. (2007). *Jaarverslag 2007*. Geraadpleegd op 12 juli 2018, van [https://www.cgvs.be/sites/default/files/jaaverslagen/jv2007\\_cgvs\\_nl.pdf](https://www.cgvs.be/sites/default/files/jaaverslagen/jv2007_cgvs_nl.pdf)
- Correa-Velez, I., Gifford, S. M., & Barnett, A. G. (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science and Medicine*, 71, 1399-1408. doi: 10.1016/j.socscimed.2010.07.018

De Cleen, B., Zienkowski, J., Smets, K., Dekie, A., & Vandevoordt, R. (2017). Constructing the 'refugee crisis' in Flanders. Continuities and adaptations of discourses on asylum and migration. In M. Barlai, B. Fähnrich, C. Griessler, & M. Rhomberg (Eds.), *The migrant crisis: European perspectives and national discourses* (pp. 59-78). LIT Verlag.

de Heer, N., Due, C., Riggs, D.W., & Augustinos, M. (2015). "It will be hard because I will have to learn lots of English": Experiences of education for children with migrant backgrounds in Australia. *The International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29, 297-319. doi: <https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1023232>

De Jongh, S. (2007). *Psychologische impact van (langdurig) verblijf in open centra op asielzoekers (Eindverhandeling)*. Geraadpleegd op 12 juli 2018, van [http://www.vub.ac.be/sites/vub/files/thesis\\_sdejongh\\_vluchtwerkvl.pdf](http://www.vub.ac.be/sites/vub/files/thesis_sdejongh_vluchtwerkvl.pdf)

Decorte, T., & Zaitch, D. (2010). *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie* (2e druk). Leuven: Acco.

Denscombe, M. (2003). *The Good Research Guide: For Small-Scale Social Research Projects* (2<sup>e</sup> druk). Buckingham: Open University Press.

Derluyn, I. (2005). *Emotional and behavioral problems in unaccompanied refugee minors*. Gent: Academia Press.

Dodge, R., Daly, A.P., Huyton, J., & Sanders, L.D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2, 222-235. doi: <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>

Due, C., Riggs, D., & Augoustinos, M. (2016). Experiences of School Belonging for Young Children With Refugee Background. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33, 33-53. doi:10.1017/edp.2016.9

El-Khani, A., Ulph, F., Peters, S., & Calam, R. (2016). Syria: the challenges of parenting in refugee situations of immediate displacement. *Intervention*, 14, 99-113. doi: 10.1097/WTF.0000000000000118

Ellis, B.H., Miller, A.B., Abdi, S., Barrett, C., Blood, E.A., & Betancourt, T.S. (2013). Multi-Tier Mental Health Program for Refugee Youth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81, 129-140. doi: 10.1037/a0029844

Erlanson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L., & Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

European Council on Refugees and Exiles. (2001). *Position on the Reception of Asylum Seekers*. Geraadpleegd op 24 juli 2018, van [https://www.ecre.org/wpcontent/uploads/2016/07/ECRE\\_Position-on-the-Reception-of-Asylum-Seekers\\_November-2001.pdf](https://www.ecre.org/wpcontent/uploads/2016/07/ECRE_Position-on-the-Reception-of-Asylum-Seekers_November-2001.pdf)

Europese Raad. (2016, 18 maart). *Verklaring EU-Turkije*. Geraadpleegd op 10 juli 2018, van <http://www.consilium.europa.eu/nl/press/press-releases/2016/03/18/eu-turkey-statement/>

- Fazel, M., & Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of Disease in childhood*, 87, 366-370. doi: 10.1136/adc.87.5.366
- Fazel, M., & Stein, A. (2003). Mental Health of Refugee Children: comparative study. *British Medical Journal*, 327, 134-140. doi: 10.1136/bmj.327.7407.134
- Fazel, M., Reed, R., Pater-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379, 266-282. doi: 10.1016/S0140-6736(11)60051-2
- Fedasil. (z.d.). *Opvang asielzoekers*. Geraadpleegd op 12 juli 2018, van <https://www.fedasil.be/nl/asiel-belgie/opvang-asielzoekers>
- Firestone, W.A. (1993). Alternative Arguments for Generalizing From Data as Applied to Qualitative Research. *Educational Researcher*, 22, 16-23. doi: 10.3102/0013189X022004016
- Gardner, H. & Randall, D. (2012). The effects of the presence or absence of parents on interviews with children. *Nurse res.*, 19(2), 6-10. Geraadpleegd op 25 juli 2018, van <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22338802>
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus groups. *British Dental Journal* 204, 291–295. doi: <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hallas, P., Hansen, A.R., Staehr, M.A., Munk-Andersen, E., & Jorgensen, H.L. (2007). Length of stay in asylum centres and mental health in asylum seekers: a retrospective study from Denmark. *BMC Public Health*, 7, 288. doi: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-7-288>
- Het Belgische Rekenhof. (2017). *Opvang van asielzoekers (Verslag)*. Geraadpleegd op 12 juli 2018, van <https://www.ccrek.be/NL/Publicaties/Fiche.html?id=ca482848-acb9-48ac-91d3-7edb89a1b966>
- Het Steunpunt Diversiteit en Leren. (2017). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor minderjarige anderstalige nieuwkomers*. Geraadpleegd op 26 juli 2018, van <http://www.diversiteitenleren.be/http://www.diversiteitenleren.be/onderzoek/okans>
- Howitt, D., Cramer, D., Hermans, J., & Rouckhout, D. (2007). *Methoden en technieken in de psychologie*. Amsterdam: Pearson Education.
- In-Gent. (z.d.). *Mind-Spring*. Geraadpleegd op 5 april 2018, van <https://in-gent.be/voor-jouw-organisatie/vorming/voor-jouw-doelgroep/mind-spring>
- Ingleby, D., & Derluyn, I. (2012). *Educational integration of asylum-seeking and refugee children in Belgium: country report for the ERF project INTEGRACE*. Sofia, Bulgaria: Center for the Study of Democracy.

Kia-Keating, M., & Ellis, B.H. (2007). Belonging and Connection to School in Resettlement: Young Refugees, School Belonging, and Psychosocial Adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12, 29-43. doi: <https://doi.org/10.1177/1359104507071052>

Kim, S.S., & Yoo, M.S. (2015). A Comparative Study on the Level of Realizing Children's Rights: A Focus on Rich Countries. *Child Indicators Research*, 9, 855-872. doi: 10.1007/s12187-015-9344-0

Kinderrechtencommissariaat. (2007). *Heen & retour: kinderrechten op de vlucht*. Geraadpleegd op 12 juli 2018, van [https://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/dossier\\_heen\\_en\\_retour\\_vluchtelingenkinderen\\_0.pdf](https://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/dossier_heen_en_retour_vluchtelingenkinderen_0.pdf)

Kinderrechtencommissariaat. (2013). *Jaarverslag: Kinderen en jongeren vallen tussen de plooien*. Geraadpleegd op 12 juli 2018, van [https://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/20\\_11\\_2013\\_jv\\_krc\\_linkjes.pdf](https://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/20_11_2013_jv_krc_linkjes.pdf)

Kinderrechtencommissariaat. (z.d.). *Kinderrechtenverdrag*. Geraadpleegd op 3 april 2018, van <https://www.kinderrechtencommissariaat.be/kinderrechtenverdrag>

Koning Boudewijnstichting. (2018, 20 april). *Vluchtelingenkindjes: na de crisisopvang, wat nu? Voorzieningen die werken rond opvang en onderwijs voor jonge vluchtelingenkinderen en hun ouders ontoereikend*. Geraadpleegd op 11 juli 2018, van <https://www.kbs-frb.be/nl/Newsroom/Press-releases/2018/20180420NDTFIEY>

Kosher, H., Jiang, X., Ben-Arieh, A., & Scott, E. (2014). Advances in children's rights and children's well-being measurement: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 29, 7-20. doi: 10.1037/spq0000051

Kratochwill, T.R., Shernoff, E. S., & Sanetti, L. (2004). Promotion of Academic Careers in School Psychology: A Conceptual Framework of Impact Points, Recommended Strategies, and Hopeful Outcomes. *School Psychology Quarterly*, 19, 342-364. doi: <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.19.4.342.53499>

Laurier, E. (z.d.). *Participant Observation*. Geraadpleegd op 27 juni 2018, van [http://www.ericlaurier.co.uk/resources/Writings/Laurier\\_Part\\_Ob\\_V2.pdf](http://www.ericlaurier.co.uk/resources/Writings/Laurier_Part_Ob_V2.pdf)

Lustig, S.L., Kia-Keating, M., Knight, W.G., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, J.D., ... Saxe, G.N. (2004). Review of Child and Adolescent Refugee Mental Health. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43, 24-36. doi: 10.1097/00004583-200401000-00012

Mace, A.O., Mulheron, S., Jones, C., & Cherian, S. (2014). Educational, developmental and psychological outcomes of resettled refugee children in Western Australia: A review of school of special educational needs: *Medical and mental health input*. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 50, 985-992. doi: 10.1111/jpc.12674

Maindonald, J. H. (2011), Qualitative Research from Start to Finish by Robert K. Yin. *International Statistical Review*, 79, 499-500. doi:10.1111/j.1751-5823.2011.00159\_20.xé

- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18, 31-45. doi: <https://doi.org/10.1080/09620210802195947>
- McCartney, M. (2010). Poor diagnosis for asylum seekers' health needs. *BMJ: British Medical Journal*, 341. doi:<http://dx.doi.org/10.1136/bmj.c4106>
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mills, A.J., Durepos, G., & Wiebe, E. (Eds.) (2010). *Encyclopedia of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. doi: 10.4135/9781412957397
- Mind-Spring (z.d.). Mind-Spring Vlaanderen. Geraadpleegd op 6 maart 2017, van <http://mindspring.be/nl/mind-spring>
- Minkkinen, J. (2013). The structural model of child well-being. *Child Indicators Research*, 6, 547–558. doi: 10.1007/s12187-013-9178-6
- Möhlen, H., Parzer, P., Resch, F., & Brunner, R. (2005). Psychosocial support for war-traumatized child and adolescent refugees: evaluation of a short-term treatment program. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 39, 81-87. doi:10.1111/j.1440-1614.2005.01513.x
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Omzendbrief BaO. (2006). *Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers*. Geraadpleegd op 26 juli 2018, van <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13800>.
- Omzendbrief SO. (2006). *Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het voltijds gewoon secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 26 juli 2018, van <http://dataonderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13123>.
- Papadopoulos, R.K. (2001). Refugee families: issues of systemic supervision. *Journal of Family Therapy*, 23, 405-422. doi:10.1111/1467-6427.00193
- Pastoor, L.d.W. (2015). The Mediation Role of Schools in Supporting Psychosocial Transitions Among Unaccompanied Young Refugees Upon Resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41, 245-254. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009>
- Pieloch, A., McCullough, M.B., Marks, A. (2016). Resilience of children with refugee statuses: A research review. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 57, 330-339. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/cap0000073>
- Popescu, A. (2016). The EU “costs” of the refugee crisis. *Europolity – Continuity and Change in European Governance – New Series*, 10, 105-120, geraadpleegd op 10 juli 2018, van <http://europolity.eu/wp-content/uploads/2016/07/Vol.-10.-No.-1.-2016-editat.105-120.pdf>



Reed, R.V., Fazel, M., Jones, I., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in low-income and middle-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379, 250-265. doi: 10.1016/S0140-6736(11)60050-0

Reinke, W., Stormont, M., Herman, K., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting Children's Mental Health in Schools: Teacher Perceptions of Needs, Roles, and Barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13. Geraadpleegd op 3 maart 2018, van <https://eric.ed.gov/?id=EJ918024>

Reulink, N., & Lindeman, L. (2005). *Kwalitatief Onderzoek*. Geraadpleegd op 25 juli 2018, van [http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20\(2005\)/om2\\_files/syllabus/kwalitatief.pdf](http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20(2005)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf)

Rousseau, C., Benoit, M., Gauthier, M.F., Lacroix, L., Alain, N., Viger Rojac, M.,... Bourassa, D. (2007). Classroom Drama Therapy Program for Immigrant and Refugee Adolescents: A Pilot Study. *Clinical Child Psychology & Psychiatry*, 12, 451-463. doi: 10.1177/1359104507078477

Rousseau, C., & Guzder, J. (2008). School-based prevention programs for refugee children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17, 533-549. doi: 10.1016/j.chc.2008.02.002

Rumbaut, R. (1991). Migration, adaptation, and mental health: The experience of Southeast Asian refugees in the United States. In H. Adelman (Red.), *Refugee policy: Canada and the United States* (pp. 381– 424). Toronto: York Lanes Press.

Schensul, S.L., Schensul, J.J., & LeCompte, M.D. (1999). *Essential Ethnographic Methods*. Altamira Press.

Schrooten, M., Van der Sypt, E., Thiers, E., & De Decker, K. (2015). *Mind-Spring. Psycho-educatie met ervaringsdeskundigen in migratie*. Geraadpleegd op 5 april 2018, van [https://sociaal.net/analyse-xl/mind-spring/?\\_sf\\_s=Schrooten,+Van+der+Sypt,+Thiers,+&+De+Decker,+2015](https://sociaal.net/analyse-xl/mind-spring/?_sf_s=Schrooten,+Van+der+Sypt,+Thiers,+&+De+Decker,+2015)

Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63–75. doi: 10.3233/EFI-2004-22201

Sleijpen, M., Boeije, H. R., Kleber, R. J., & Mooren, T. (2015). Between Power and Powerlessness: A Meta-Ethnography of Sources of Resilience in Young Refugees. *Ethnicity and Health*, 21, 158–180. <https://doi.org/10.1080/13557858.2015.1044946>

Sproet, M., Jaspers, A., & Vos, R. (2006). *Care, cure en boterhammen. Methodiek effectieve groepstherapie vluchtelingenjongeren*. Utrecht: Pharos.

Steunpunt Gelijke Onderwijskansen. (2018). Anderstalige Nieuwkomers. Geraadpleegd op 27 juli 2018, van [http://www.steunpuntgok.be/lager\\_onderwijs/gelijke\\_onderwijskansen\\_speerpunten/anderstalige\\_nieuwkomers/index.aspx](http://www.steunpuntgok.be/lager_onderwijs/gelijke_onderwijskansen_speerpunten/anderstalige_nieuwkomers/index.aspx)

Stichting Mind-Spring. (2016). *Mind-Spring. De Inhoud*. Rapport. Amsterdam: Mind-Spring.

Sujoldzic, A., Peternel, L., Kulenovic, T., & Terzic, R. (2006). Social determinants of health: A comparative study of Bosnian adolescents in different cultural contexts. *Collegium*

*Antropologicum*, 30(4), 703–711. Geraadpleegd op 28 juni 2018, van <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17243537>

Sullivan, A.L., & Simonson, G.R. (2016). A Systematic Review of School-Based Social Emotional Interventions for Refugee and War-Traumatized Youth. *Review of Educational Research*, 86, 503-530. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654315609419>

Taylor, S., & Sidhu, R.K. (2012). Supporting Refugee Students in Schools: What Constitutes Inclusive Education? *International Journal of Inclusive Education*, 16, 39-56. doi: <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>

Tozer, M., Khawaja, N., & Schweitzer, R. (2018). Protective Factors Contributing to Wellbeing Among Refugee Youth in Australia. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28, 66-83. doi: <https://doi.org/10.1017/jgc.2016.31>

Tyrer, A., & Fazel, M. (2014). School and Community-Based Interventions for Refugee and Asylum Seeking Children: A Systematic Review. *PLoS One*, 9, e97977. doi: 10.1371/journal.pone.0089359

Unicef. (2016, 7 september). *Nearly 50 million children “uprooted” worldwide*. Geraadpleegd op 10 juli 2018, van [https://www.unicef.org/media/media\\_92725.html](https://www.unicef.org/media/media_92725.html)

Unicef. (2018). *Leefomstandigheden van kinderen in asielzoekerscentra en gezinslocaties*. Geraadpleegd op 12 juli 2018, van [https://www.unicef.nl/files/1\\_online.pdf](https://www.unicef.nl/files/1_online.pdf)

United Nations High Commissioner for Refugees. (1996). *Convention and Protocol relating tot the status of refugees*. Geraadpleegd op 3 mei 2018, van <http://www.unhcr.org/protection/basic/3b66c2aa10/convention-protocol-relating-status-refugees.html>

United Nations High Commissioner for Refugees. (2013). *The Future of Syria: Refugee Children in Crisis*. Geraadpleegd op 6 maart 2017, van <http://www.refworld.org/pdfid/529c3b4d4.pdf>

United Nations High Commissioner for Refugees. (2018, 19 juni). *Figures at glance*. Geraadpleegd op 8 juli 2018, van <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>

United Nations High Commissioner for Refugees. (2018). *Global Trends. Forced displacement in 2017 (Rapport)*. Geraadpleegd op 10 juli 2018, van <http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5b27be547/unhcr-global-trends-2017.html>

United Nations High Commissioner for Refugees. (z.d.). *Vluchtelingen*. Geraadpleegd op 5 maart 2018, van <http://www.unhcr.org/be/nl/wie-we-zijn/wie-we-helpen/vluchtelingen>

Verenigde Naties. (1989). *Verdrag inzake de Rechten van het Kind Aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties op 20 november 1989*. Geraadpleegd op 3 april 2018, van [https://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/kinderrechtenverdrag\\_nederlandse\\_vertaling.pdf](https://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/kinderrechtenverdrag_nederlandse_vertaling.pdf)

Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten. (2014). *Federaal regeerakkoord 2014 en de lokale besturen*. Geraadpleegd op 12 juli 2018, van <http://www.vvsg.be/memorandum2014/Documents/Federaal%20regeerakkoord%202014%20en%20de%20lokale%20besturen.pdf>

Verschoor, B., Visser, M., & Visser, S. (2010). *Onderzoeksrapport Mind-Spring* (Afstudeeropdracht). Hogeschool Utrecht.

Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. (2018). *Visies en modellen op gezondheid en welzijn*. Geraadpleegd op 23 juli 2018, van <http://ond.vvkso-ict.com/vvksomain/downloadredirect.asp?Pad=medweb/med06/&Doc=GW45VISIESENMODELL ENOPGEZONDHEIDENWELZIJN.doc>

Vlaamse Onderwijsraad (2000), *Vluchtelingen in de klas*. Vademecum socio-emotionele opvang van vluchtelingenkinderen. Leuven/Apeldoorn, Garant.

Vlaamse Onderwijsraad. (2013). *Advies over het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers*. Geraadpleegd op 27 mei 2017, van [https://assets.vlor.be/www.vlor.be/import/ar-adv-011\\_0.pdf](https://assets.vlor.be/www.vlor.be/import/ar-adv-011_0.pdf)

Vlaamse Overheid. (2009). *Welzijn, volksgezondheid en gezin*. Geraadpleegd op 23 juli 2018, van [https://www.vlaanderen.be/sites/default/files/documents/21\\_wvg\\_2009\\_2014.pdf](https://www.vlaanderen.be/sites/default/files/documents/21_wvg_2009_2014.pdf)

Vlaamse Overheid. (2010). *Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers (SO): uitgangspunten Nederlands voor nieuwkomers. Eindtermen*. Geraadpleegd op 27 juli 2018, van <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/okan/uitgangspuntenOkan.pdf>

Vlaamse Overheid. (2016). *Onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN)*. Geraadpleegd op 26 juli 2018, van <http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsaanbod/onthaalonderwijsvoor-anderstalige-kinderen-okan>

Vlaamse Overheid. (z.d.). *Onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN)*. Geraadpleegd op 27 mei 2017, van <https://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsaanbod/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-kinderen-okan>

Vluchtelingenwerk Vlaanderen. (2017). *Kwaliteitsvolle opvang en begeleiding voor asielzoekers in België*. Geraadpleegd op 12 juli 2018, van [https://www.vluchtelingenwerk.be/sites/default/files/2017\\_-\\_nota\\_kwaliteitsopvang.pdf](https://www.vluchtelingenwerk.be/sites/default/files/2017_-_nota_kwaliteitsopvang.pdf)

Watters, C., & Ingleby, D. (2004). Locations of Care: Meeting the Mental Health and Social Care Needs of Refugees in Europe. *International Journal of Law and Psychiatry*, 27, 549-570. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijlp.2004.08.004>

Wessells, M.G., & Kostelny, K. (2012). Everyday Distress: Psychosocial and Economic Impact of Forced Migration on Children and Families. In R.B. King & V. Maholmes. (Red.), *The Oxford handbook of poverty and child development* (pp. 640–655). Oxford, UK & New York, NY: Oxford University Press.

Woods, A. (2009). Learning to be literate: Issues of pedagogy for recently arrived refugee youth in Australia. *Critical Inquiry in Language Studies*, 6, 81-101. doi: <https://doi.org/10.1080/15427580802679468>

World Health Organisation. (1946). *Constitution of the World Health Organisation*. Geraadpleegd op 23 juli 2018, van <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>

# BIJLAGEN

## Bijlage A: Overzicht respondenten

### Groep 1

Participant	Leeftijd	Taal	Land van herkomst	Verblijf: Centrum/huis
1	5-8 jaar	Arabisch/Frans	Somalië	Centrum
2	5-8 jaar	Arabisch	Irak	Centrum
3	5-8 jaar	Arabisch	Irak	Centrum
4	8-13 jaar	Arabisch	Irak	Huis
5	8-13 jaar	Tamil/Engels	Sri Lanka	Centrum
6	8-13 jaar	Arabisch	Irak	Centrum
7	8-13 jaar	Arabisch	Irak	Centrum
8	8-13 jaar	Arabisch	Syrië	Huis
9	8-13 jaar	Arabisch	Syrië	Centrum
10	8-13 jaar	Arabisch	Syrië	Centrum
11	8-13 jaar	Turks	Turks	Huis
12	8-13 jaar	Peul/Frans	Guinea	Centrum
13	8-13 jaar	Pools	Polen	Huis
14	8-13 jaar	Pools	Polen	Huis

### Groep 2

Participant	Leeftijd	Taal	Land van herkomst	Verblijf: Centrum/huis
15	9 jaar	Farsi	Irak	Huis
16	11 jaar	Arabisch	Syrië	Huis
17	10 jaar	Arabisch	Syrië	Huis
18	10 jaar	Arabisch	Syrië	Huis
19	8 jaar	Arabisch	Syrië	Huis
20	12 jaar	Arabisch	Syrië	Huis
21	12 jaar	Arabisch	Syrië	Huis
22	10 jaar	Arabisch	Syrië	Huis
23	8 jaar	Arabisch	Syrië	Huis
24	14 jaar	Arabisch	Syrië	Huis
25	13 jaar	Arabisch	Syrië	Huis
26	11 jaar	Arabisch	Syrië	Huis
27	12 jaar	Arabisch	Syrië	Huis

## Bijlage B: Geïnformeerde toestemming

### Geïnformeerde toestemming ouders

Dit document werd opgemaakt op \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 201\_\_

Ik, (ondergetekende),

..... ( volledige naam in drukletters a.u.b.),

Ga ermee akkoord dat mijn zoon/dochter:

..... ( volledige naam in drukletters a.u.b.),

deelneemt aan het onderzoek en ik verklaar hierbij,

1. Dat ik ingelicht ben over de achtergrond, doelstelling, inhoud, opzet en verwachte duur van het onderzoek;
2. Dat ik elke vraag in verband met het onderzoek heb kunnen stellen en er ook antwoord op gekregen heb;
3. Dat mijn zoon/dochter uit vrije wil deelneemt aan het onderzoek;
4. Dat ik akkoord ben met de opname van de audio van het gesprek;
5. Dat ik op de hoogte ben van de mogelijkheid dat ik de deelname van mijn zoon/dochter aan het onderzoek op elk moment kan stopzetten, zonder hiervoor een reden te moeten opgeven;
6. Dat ik begrijp en toelaat dat alle gegevens die mijn zoon/dochter in kader van dit onderzoek verstrekt, anoniem verwerkt zullen worden en enkel gebruikt zullen worden in het kader van wetenschappelijk onderzoek;
7. Dat ik de toelating geef aan onderzoekers om de resultaten van mijn zoon/dochter op anonieme wijze te bewaren, te verwerken, en erover te rapporteren;
8. Dat ik op de hoogte ben dat ik de mogelijkheid heb om inzicht te krijgen in de resultaten van het onderzoek
9. Dat ik ermee akkoord ben dat de geanonimiseerde resultaten zowel aan Universiteit Gent als Mind-Spring bekend gemaakt zullen worden.

**Gelezen en goedgekeurd,**

**Uw handtekening:** .....

Indien u graag op de hoogte blijft van de vorderingen van het onderzoek, kan u hier uw e-mailadres opgeven.

**Emailadres:** .....

Ik, (ondergetekende),

..... ( volledige naam in drukletters a.u.b.),

verklaar hierbij,

Dat ik tijdens het volledige proces van informatieverstrekking aan de deelnemer aanwezig ben geweest als tolk en ik bevestig dat de informatie over de doelstellingen en procedures van de studie op adequate wijze is verstrekt, dat de deelnemer (of diens wettelijke vertegenwoordiger) de studie naar alle waarschijnlijkheid heeft begrepen en dat de toestemming tot deelname aan de studie uit vrije wil is gegeven.

**Gelezen en goedgekeurd,**

**Uw handtekening:** .....

## **Geïnformeerde toestemming kinderen**

Dit document werd opgemaakt op \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 201\_\_

Ik, (ondergetekende),

..... ( volledige naam in drukletters a.u.b.),

verklaar hierbij,

1. Dat ik ingelicht ben over de achtergrond, doelstelling, inhoud, opzet en verwachte duur van het onderzoek;
2. Dat ik elke vraag in verband met het onderzoek heb kunnen stellen en er ook antwoord op gekregen heb;
3. Dat ik geheel uit vrije wil deelneem aan het onderzoek;
4. Dat ik akkoord ben met de opname van de audio van het gesprek;
5. Dat ik op de hoogte ben van de mogelijkheid dat ik mijn deelname aan het onderzoek op elk moment kan stopzetten, zonder hiervoor een reden te moeten opgeven;
6. Dat ik begrijp en toelaat dat alle gegevens die ik in kader van dit onderzoek verstrek, anoniem verwerkt zullen worden en enkel gebruikt zullen worden in het kader van wetenschappelijk onderzoek;
7. Dat ik de toelating geef aan onderzoekers om mijn resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken, en erover te rapporteren;
8. Dat ik op de hoogte ben dat ik de mogelijkheid heb om inzicht te krijgen in de resultaten van het onderzoek
9. Dat ik ermee akkoord ben dat de geanonimiseerde resultaten zowel aan Universiteit Gent als Mind-Spring bekend gemaakt zullen worden.

**Gelezen en goedgekeurd,**

**Uw handtekening:** .....

Indien u graag op de hoogte blijft van de vorderingen van het onderzoek, kan u hier uw e-mailadres opgeven.

**Emailadres:** .....

Ik, (ondergetekende),

..... ( volledige naam in drukletters a.u.b.),

verklaar hierbij,

Dat ik tijdens het volledige proces van informatieverstrekking aan de deelnemer aanwezig ben geweest als tolk en ik bevestig dat de informatie over de doelstellingen en procedures van de studie op adequate wijze is verstrekt, dat de deelnemer (of diens wettelijke vertegenwoordiger) de studie naar alle waarschijnlijkheid heeft begrepen en dat de toestemming tot deelname aan de studie uit vrije wil is gegeven.

**Gelezen en goedgekeurd,**

**Uw handtekening:** .....

## Bijlage C: Overzicht sessies en doelstellingen

Oefening	Doelstelling	Evaluatie
<u>Sessie 1: Hallo, wie ben je?</u>		
<p><i>Dit ben ik!</i></p> <p>De kinderen vullen een 'wie ben ik'-puzzel in. Hierin moeten ze invullen waar ze goed in zijn, waar ze soms hulp bij nodig hebben, wat hun favoriete dingen zijn, wie hun familie is, wat hun hobby's zijn, wat ze willen worden als ze later groot zijn, etc. Achteraf wordt er tijd gemaakt om in groep over de puzzels te vertellen.</p>	De positieve identiteit en het zelfvertrouwen van de kinderen vergroten	<p>++: De kinderen vinden het een leuke opdracht, ze vullen de puzzels goed in en wanneer ze klaar zijn, versieren ze hun puzzels. De kinderen krijgen complimenten van de begeleiders en genieten daar duidelijk van.</p> <p>++: De meeste kinderen vertellen tijdens de interviews opnieuw trots over hun puzzel en kunnen vlot vertellen over de verschillende puzzelstukken</p>
<u>Sessie 2: Identiteit. Waar ik trots op ben, dat ik dat ben!</u>		
<p>Wat is identiteit?</p> <p>De trainer legt de kinderen uit wat identiteit betekent.</p>	De positieve identiteit en het zelfvertrouwen van de kinderen vergroten	<p>+: Tijdens de sessies denken de kinderen actief mee na en praten ze mee over wat identiteit precies betekent.</p> <p>-: Het woord 'identiteit' waren veel kinderen alweer vergeten, slechts enkele kinderen wisten nog wat het betekent.</p>
ID Cirkels		-: De kinderen schrijven dezelfde dingen op als in hun puzzel van de vorige sessie. Ze vinden het



De kinderen maken een 'pizza', waarin ze schrijven wat ze goed kunnen en wat ze nog niet zo goed kunnen. Dit moeten ze aanduiden met plussen en minnen.	De positieve identiteit en zelfvertrouwen van de kinderen vergroten	moeilijk om nieuwe eigenschappen te vinden.  +: Ze vertellen tijdens de interviews opnieuw vlot over hun 'pizza'.
<u>Sessie 3: Eigenlijk is 't ook een beetje normaal hier! De normale reactie op abnormale situatie</u>		
<p>Klachten: normaal of niet normaal?</p> <p>Er wordt een groot lichaam getekend en er wordt gezamenlijk gepraat over waar we pijn kunnen hebben in ons lichaam. Daarna werken de kinderen in hun heldenboek. Ze moeten hun eigen lichaam tekenen en daarop aanduiden waar ze soms pijn voelen. Het is de bedoeling linken te leggen naar emoties en hoe deze een invloed kunnen uitoefenen op ons lichaam.</p>	Kinderen leren gevoelens en emoties herkennen, benoemen en uiten	<p>--: Het is de bedoeling dat kinderen kunnen aanduiden welke invloed emoties kunnen hebben op hun lichaam, maar dit is moeilijk, de meeste kinderen zetten gewoon overal stippen waar ze zich al eens pijn hebben gedaan.</p> <p>--: Achteraf weten de meeste kinderen niet meer waarom ze die tekening gemaakt hadden.</p>
<p>Troostspel</p> <p>De kinderen moeten per groepje een situatie kiezen om na te spelen, waarin ze een bepaalde emotie uitbeelden. De rest van de groep moet deze emoties herkennen.</p>	Kinderen leren gevoelens en emoties herkennen, benoemen en uiten	<p>++: De kinderen vinden het een leuk spel, ze begrijpen het direct en herkennen vlot de emoties.</p> <p>+: Ook tijdens de interviews kunnen de meeste kinderen nog enthousiast hun toneeltje uitleggen en vertellen over hun emotie.</p>
<p>Ontspanningsoefening</p> <p>Er wordt de kinderen een rustige ademhaling aangeleerd. Ze gaan in de kring zitten met hun ogen toe. Bij het inademen moeten ze doen alsof ze aan een bloem ruiken en bij het uitademen moeten ze een kaarsje uitblazen.</p>	Kinderen leren hoe ze kunnen ontspannen	<p>-: Dit was een heel hectisch moment tijdens de sessie, waarbij het heel moeilijk was om de kinderen stil te krijgen. Uiteindelijk doen wel alle kinderen mee, hoewel er geen rust over de groep komt.</p> <p>+: Enkele kinderen gaven na de sessies toch aan</p>

		deze oefening nog gebruikt te hebben.
<u>Sessie 4 : Stress en omgaan met stress. “De kriebels en andere spannende situaties. Omgaan met stress. Hulpbronnen”</u>		
<p>Hoe voelt stress? Accent op emoties!</p> <p>De kinderen krijgen uitleg over de 4 emoties (boos, blij, bang, verdrietig) en stress aan de hand van prentjes. In hun heldenboek plakken de kinderen verschillende emoties bij verschillende situaties.</p>	<p>Kinderen leren gevoelens en emoties herkennen, benoemen en uiten</p>	<p>++: De kinderen slagen er goed in om de verschillende emoties te linken aan situaties. Het zet de kinderen bovendien aan tegen elkaar te vertellen over hun emoties.</p> <p>+: Achteraf kunnen de meeste kinderen de vier emoties opsommen, omschrijven en linken aan situaties in hun dagelijkse leven. Wat stress precies betekent, weet echter niemand van de kinderen nog.</p>
<p>Troostspel 2</p> <p>Tijdens het tweede onderdeel van het troostspel is het de bedoeling dat de kinderen de toneeltjes opnieuw naspelen, maar nu nadenken over hoe ze die situaties kunnen oplossen of er op kunnen reageren.</p>	<p>Kinderen sociale vaardigheden aanleren</p>	<p>++: Dit verloopt vlot. De kinderen discussiëren over hoe bepaalde situaties best aangepakt worden.</p> <p>++: De kinderen geven verschillende situaties aan, waar ze op hebben leren reageren.</p>
<p>Mijn hulpbronnen</p> <p>De kinderen tekenen in hun heldenboek hun ‘Team of Life’ of hun ‘voetbalteam’. Hierin moeten ze alle mensen tekenen waarbij ze terechtkunnen voor hulp</p>	<p>Kinderen bewustmaken van hun hulpbronnen</p>	<p>+: Het duurt even voor de kinderen de opdracht begrijpen, maar uiteindelijk gaan ze allemaal aan de slag. De meeste kinderen kiezen onmiddellijk voor familie, vrienden, de juf, etc., maar er wordt ook gesproken over minder evidente hulpbronnen, zoals bijvoorbeeld het CLB, de politie, het ziekenhuis etc.</p> <p>+: Tijdens de interviews blijkt de helft van de groep de opdracht goed begrepen te hebben, voor de andere helft was de opdracht te abstract.</p>

Sessie 5: Steun zoeken en steun vinden

*Wie zijn de helden?/ Mijn mama/papa is mijn held*

In de laatste sessie leren de kinderen wat een held precies is en tekenen ze hun held: mama of papa.

Kinderen bewustmaken van hun hulpbronnen

++: De kinderen vinden het leuk om hun mama of papa te tekenen en de oefening zorgt ervoor dat de kinderen onderling vertellen over hun ouders.

++: Wanneer er tijdens de interviews gevraagd wordt, waarom mama of papa hun held is, lijken de meeste kinderen een goed begrip te hebben van het woord held. Ze kunnen duidelijk omschrijven waarom hun mama of papa precies hun held is.