

Cultuur- en traumasensitief handelen nieuwkomersleerlingen in het voortgezet onderwijs

Datum

14-1-2024

Student

Lieke de Kleijn
S1107022

Begeleiding

Eric Robbers

Aantal woorden

16552

Abstract

De recentelijke stroom nieuwkomersleerlingen is exponentieel toegenomen (Rijckaert & Wulfange, 2023). Het is door deze grote toestroom essentieel om in kaart te brengen welke ondersteuningsstrategieën scholen voor voortgezet onderwijs kunnen inzetten om leerkrachten te faciliteren in cultuur- en traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen, met als doel de handelingsverlegenheid onder leerkrachten te verminderen. De onderzoeksvraag die in deze studie centraal staat is: ‘‘Welke ondersteuningsstrategieën kunnen scholen voor voortgezet onderwijs inzetten om leerkrachten te faciliteren in cultuur- en traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen, met als doel de handelingsverlegenheid onder leerkrachten te verminderen?’’

Deze kwalitatieve studie is uitgevoerd onder vijf teamleiders van verschillende niveaus op scholen voor voortgezet onderwijs van Quadraam: praktijkonderwijs, vmbo, mavo/havo, havo/vwo en gymnasium. Bij deze teamleiders zijn twee verschillende interviews gehouden. Het eerste interview heeft gediend om het probleem van de handelingsverlegenheid onder leerkrachten bij Quadraam inzichtelijk te krijgen. Daarna is, op basis van thema's die naar voren kwamen bij de thematische analyse, een theoretische analyse uitgevoerd om deze thema's verder te verdiepen. Tot slotte zijn opnieuw interviews onder dezelfde teamleiders afgenomen om opbrengsten uit de theoretische analyse te relateren aan de praktijk.

Uit deze studie blijkt dat de handelingsverlegenheid cultuur- en traumasensitiviteit onder leerkrachten wordt erkend door teamleiders. Om deze handelingsverlegenheid te verminderen zijn er verschillende interventies nodig binnen de organisatie. In deze studie worden praktische handvatten gepresenteerd om deze handelingsverlegenheid te verminderen. Deze handvatten hebben als doel om kansrijk onderwijs te bewerkstelligen voor alle leerlingen, waaronder ook nieuwkomersleerlingen.

Cultuur- en traumasensitief handelen nieuwkomersleerlingen in het voortgezet onderwijs.

Recentelijk is de stroom nieuwkomersleerlingen exponentieel toegenomen. Deze toename komt onder andere door de oorlog in Oekraïne (Rijckaert & Wulftange, 2023). Nieuwkomersleerlingen stromen in Nederland na gemiddeld twee jaar les te hebben gehad op de Internationale Schakel Klas (ISK) door naar het reguliere voortgezet onderwijs. De exponentiële groei bij de ISK zal zich de komende jaren voor een groot deel weerspiegelen in het reguliere voortgezet onderwijs. Nieuwkomersleerlingen hebben in het voortgezet onderwijs, na de ISK-periode, voldoende ondersteuning nodig om zich verder te kunnen ontwikkelen. Bij deze ondersteuning hebben nieuwkomersleerlingen specifieke behoeften (VO-raad, 2024).

Nieuwkomersleerlingen hebben vaak veel meegemaakt bij het migreren (GGNet deskundigheidsbevordering, persoonlijke communicatie, 4 maart 2024). Denk hierbij aan het verlies van een dierbare en de rouw die daarbij komt, een gebrek aan sociale steun, gevoelens van eenzaamheid, een gedwongen scheiding van familie, een langdurige asielprocedure, ervaringen met discriminatie, het verlies van hun maatschappelijke positie en uitdagingen waar ze te maken mee krijgen door de veranderende identiteit en gezinsrollen die verschuiven. Deze nieuwkomersleerlingen hebben voor, tijdens en na hun vlucht mogelijk psychische problemen opgelopen. Vooral nieuwkomersleerlingen die alleenstaand en minderjarig zijn, zijn erg kwetsbaar. Nieuwkomersleerlingen kunnen last krijgen van posttraumatische stress, depressieve of aanpassingsproblemen, slaapproblemen, concentratieproblemen, angstklachten, lichamelijke klachten zonder medische oorzaak, dissociatieve symptomen en gedragsproblemen (Ggnet deskundigheidsbevordering, persoonlijke communicatie, 4 maart 2024). Naast de psychische klachten die nieuwkomersleerlingen hebben opgelopen, hebben nieuwkomersleerlingen vaak ouders met

psychische klachten. De psychische klachten bij ouders zorgen voor meer uitdaging. De gebeurtenissen die nieuwkomersleerlingen hebben meegemaakt samen met een onveilige vertrouwensband met naasten, andere psychische aandoeningen en de reacties en gebrek aan steun van ouders en omgeving kunnen zich ontwikkelen tot trauma's. Trauma's van deze jongeren zijn niet anders dan bij autochtone jongeren, alleen de oorzaken zijn anders (GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). Ondanks de kwetsbaarheid die nieuwkomersleerlingen hebben, hebben ze ook veerkracht (GGnet deskundigheidsbevordering, persoonlijke communicatie, 4 maart 2024).

Het is belangrijk om niet alleen aandacht te hebben voor factoren die een negatieve uitwerking hebben op het leven van nieuwkomersleerlingen en kunnen leiden tot een trauma (GGNet deskundigheidsbevordering, persoonlijke communicatie, 4 maart 2024), maar ook beschermende factoren te versterken en te stimuleren. Voor nieuwkomersleerlingen is de school een beschermende factor en spelen leerkrachten een cruciale rol, als stabiele factor, bij hun ontwikkeling en het herstellen van ingrijpende ervaringen (Asselman et al., 2023). De school kan positieve ervaringen met zich meebrengen die ervoor zorgen dat nieuwkomersleerlingen meer veerkracht ontwikkelen. Het is essentieel dat de school zorgt voor een veilige omgeving. Samen met stabiliteit voor de nieuwkomersleerlingen vormt deze veilige omgeving de basis bij het stimuleren van de veerkracht bij nieuwkomersleerlingen (GGnet deskundigheidsbevordering, persoonlijke communicatie, 4 maart 2024). Sociale intelligentie, hoge mate van zelfbewustzijn, geloof en hoop voor de toekomst en sociale steun en empathisch vermogen zijn factoren die bijdragen aan de veerkracht van nieuwkomersleerlingen. Naast het bieden van veiligheid en stabiliteit is het ook goed om de positieve relaties te stimuleren en emoties en gedrag te reguleren om de veerkracht van nieuwkomersleerlingen te bevorderen.

Cultuur- en traumasensitief lesgeven draagt bij aan het bieden van veiligheid, het bieden van stabiliteit, het creëren van positieve relaties en het reguleren van emoties en gedrag (GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). GGnet deskundigheidsbevordering en de GGZ-agoog benadrukken dat het bij deze manieren van lesgeven van belang is dat leerkrachten bewust zijn van hun eigen referentiekader, waardoor ze hun gedrag aan kunnen passen en over kunnen stappen naar het referentiekader van een ander, zonder hun eigen identiteit te verliezen (persoonlijke communicatie, 4 maart 2024; persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). Het gaat bij cultuur- en traumasensitief lesgeven om houdingen die leerkrachten aannemen, zodat nieuwkomersleerlingen zich veilig voelen (GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). Door cultuursensitief les te geven, krijgen nieuwkomersleerlingen het gevoel dat ze geaccepteerd worden met de achtergrond die bij hen hoort (Van der Grinten et al., 2021) en krijgen ze het gevoel dat ze een gelijke behandeling krijgen ongeacht hun achtergrond (GGnet deskundigheidsbevordering, persoonlijke communicatie, 4 maart 2024). Cultuursensitief lesgeven houdt in dat het belangrijk is dat leerkrachten: een open houding hebben, bewust zijn van hun eigen gedrag, kennis hebben van verschillende culturen, variëren in aanpak en stereotypering voorkomen (Van der Grinten et al., 2021). Naast het cultuursensitief lesgeven, helpt traumasensitief lesgeven bij deze jongeren, omdat de school op de hoogte is van de impact van ingrijpende gebeurtenissen en daar goed op in kan spelen (Asselman et al., 2023). Traumasensitief lesgeven bevordert een gevoel van veiligheid bij leerlingen, waardoor een leerling met plezier naar school gaat en zich optimaal kan ontwikkelen. Samenvattend, is het relevant dat leerkrachten niet alleen bewust zijn van de trauma's die nieuwkomersleerlingen hebben en de verscheidenheid daarin, maar ook kennis hebben over hoe zij met de trauma's bij nieuwkomersleerlingen om moeten gaan. Bij het omgaan met de trauma's die nieuwkomersleerlingen hebben, is het belangrijk dat leerkrachten intercultureel, en dus vanuit

het referentiekader van nieuwkomersleerlingen, op nieuwkomersleerlingen reageren en contact leggen en niet reageren vanuit iets dat hen raakt of vanuit hun eigen referentiekader. (GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). Deze interculturele houding van leerkrachten draagt bij aan de veiligheid die nieuwkomersleerlingen ervaren. Een belangrijk aandachtspunt en tevens een voorwaarde bij deze manieren van lesgeven is dat leerkrachten goed voor zichzelf zorgen en elkaar steunen in een team, omdat leerkrachten in aanraking kunnen komen met ingrijpende gebeurtenissen van nieuwkomersleerlingen en leerkrachten door die ingrijpende gebeurtenissen last kunnen krijgen van secundaire trauma's.

Echter, het onderwijs is zich vaak niet bewust van de rol die voor hen is weggelegd bij nieuwkomersleerlingen, terwijl het innemen van deze rol bijdraagt aan de ontwikkeling van nieuwkomersleerlingen (Rijckeaert & Wulftange, 2023). Veel scholen doen wel een poging, maar het bieden van de juiste ondersteuning aan nieuwkomersleerlingen is een ingewikkelde opgave en scholen weten vaak niet wat de mogelijkheden zijn om maatwerk te bieden (VO-Raad, 2024). Het Expertisecentrum ISK in Arnhem merkt een toename in het aantal vragen over de ondersteuning van deze doelgroep en dat komt volgens hen doordat scholen onvoldoende kennis hebben over nieuwkomersleerlingen (Redactie Les, 2024). De GGZ-agoog ziet tevens dat, onder andere bij Quadraam-scholen, handelingsverlegenheid bestaat onder leerkrachten rond cultuur en trauma (persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). Deze handelingsverlegenheid ziet de GGZ-agoog ook op scholen waar ze als coördinerend begeleider bij nieuwkomersleerlingen komt kijken, waarbij ze de oorzaak toeschrijft aan de onvoldoende kennis die leerkrachten beschikken over de ervaringen die nieuwkomersleerlingen hebben meegemaakt. Leerkrachten op de verschillende scholen zijn zich onvoldoende bewust van de ervaringen van nieuwkomersleerlingen om daarnaar te kunnen handelen. Naast de onbewustheid over de ervaringen van nieuwkomersleerlingen zijn

leerkrachten vaak ook niet bewust van hun eigen referentiekader, wat het adequaat handelen naar nieuwkomersleerlingen bemoeilijkt.

Scholen en leerkrachten zijn vaak onvoldoende bewust van hun rol in het ondersteunen van nieuwkomersleerlingen, en het blijkt een ingewikkelde opgave te zijn om maatwerk te bieden. Het gebrek aan bewustzijn en maatwerk kan leiden tot achterstanden in de ontwikkeling van nieuwkomersleerlingen, wat versterkt wordt door recent onderzoek dat laat zien dat het welbevinden van nieuwkomersleerlingen afneemt wanneer zij de overstap naar het voortgezet onderwijs maken (Petit et al., 2024).

In deze studie gaat het om de vraag ‘Welke ondersteuningsstrategieën kunnen scholen voor voortgezet onderwijs inzetten om leerkrachten te faciliteren in cultuur- en traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen, met als doel de handelingsverlegenheid onder leerkrachten te verminderen?’

Het adviesrapport is als volgt vormgegeven. Eerst is er een praktische analyse uitgevoerd om meer inzicht te krijgen in de huidige situatie van de handelingsverlegenheid bij leerkrachten op verschillende niveaus in het voortgezet onderwijs omtrent cultuur- en traumasensitief handelen, en om te achterhalen welke behoeften zij ervaren binnen een school met betrekking tot cultuur- en traumasensitief handelen. De niveaus in het voortgezet onderwijs waar de praktische analyses zijn uitgevoerd zijn: praktijkonderwijs (pro), het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, n.d.). Praktijkscholen zijn ingedeeld, zodat extra ondersteuning kan worden geboden aan leerlingen met leerachterstanden van drie jaar of meer. De klassen zijn klein. Het praktijkonderwijs bereidt leerlingen voor op het praktische werkveld (Sariwating, 2022). Vmbo-scholen richten zich op praktische en theoretische kennis (IH, 2023). Havo is theoretischer dan het vmbo. Daarnaast wordt verwacht dat leerlingen

zelfstandig aan de slag kunnen. De vwo-school is het meest theoretisch. Na de praktische analyse is een theoretische analyse uitgevoerd om mogelijke oplossingen te verkennen om de handelingsverlegenheid onder leerkrachten te verminderen door de thema's uit de eerste praktische analyse verder te verdiepen. Tot slot is er een tweede praktijkanalyse uitgevoerd om te toetsen wat teamleiders als mogelijkheden en voorwaarden zien binnen thema's van de theoretische analyse. Op basis van de drie analyses, waarmee de PDCA-cyclus als gestructureerde aanpak voor het identificeren en implementeren van verbeterpunten wordt gevolgd (Bailleul, n.d.), is een advies opgesteld.

Methode

Participanten

Uit het bestuursverslag van Quadraam (2023) is gebleken dat het grootste aantal nieuwkomersleerlingen uit de ISK instroomt in het praktijkonderwijs (14%). Vmbo-bb en vmbo-kb hadden een instroom vanuit de ISK van 11%, vmbo-t had een instroom van 5% en havo/vwo had een instroom van 9%. Inzicht in al deze niveaus is essentieel om alle scholen met verschillende niveaus handvatten te kunnen bieden om de handelingsverlegenheid onder leerkrachten op het voortgezet onderwijs omtrent cultuur- en traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen te verminderen. De studie is uitgevoerd bij vijf teamleiders van verschillende scholen voor voortgezet onderwijs binnen Quadraam. Er is bewust gekozen voor teamleiders van verschillende onderwijsniveaus: praktijkonderwijs, vmbo, mavo/havo, havo/vwo en gymnasium. De selectie van teamleiders uit verschillende niveaus is gemaakt om inzicht te krijgen in de problematiek van de handelingsverlegenheid onder leerkrachten met betrekking cultuur- traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen bij alle niveaus van het voortgezet onderwijs. Variatie is verwacht door verschillen in het aantal instromende nieuwkomersleerlingen en het verschil in gerichtheid op de pedagogische aanpak.

Materialen

Semigestructureerd interviews zijn gebruikt voor beide dataverzamelingen (Baarda et al., 2001). Bij deze interviews is van tevoren een interviewleidraad opgesteld, waarvan afgeweken kon worden om te zorgen voor een verdieping van de antwoorden.

Eerste praktische analyse

De eerste analyse had als doel om meer inzicht te krijgen in de situatie van de scholen rond handelingsverlegenheid onder leerkrachten met betrekking tot cultuur- en traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen en om inzicht te krijgen in behoeften die teamleiders ervaren onder leerkrachten. De gestelde vragen hadden ook subvragen, welke

beide gepresenteerd zijn in Tabel 1. Voorafgaand aan de interviews is aan de teamleiders de samenvatting van de inleiding mondeling gedeeld, met daarbij een casus, om het begrip van de begrippen cultuur- en traumasensitief te bevorderen.

Tabel 1*Interviewvragen eerste praktische analyse*

Vragen	Subvragen
<p>Is deze handelingsverlegenheid van leerkrachten in het voortgezet onderwijs met betrekking tot cultuur- en traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen voor u een zichtbaar probleem, en hoe ziet u dit probleem terug in de praktijk?</p> <p>Ziet u het als waardevol om de handelingsverlegenheid van leerkrachten in het voortgezet onderwijs met betrekking tot cultuur- en traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen op te lossen, en zo ja, waarom?</p> <p>Wat zijn volgens u de oorzaken van de handelingsverlegenheid van leerkrachten in het voortgezet onderwijs met betrekking tot cultuur- en traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen?</p> <p>Heeft de school al maatregelen genomen om de handelingsverlegenheid van leerkrachten in het voortgezet onderwijs met betrekking tot het cultuur- en traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen tegen te gaan?</p>	<p>1. Wat zijn de gevolgen van de handelingsverlegenheid van leerkrachten in het voortgezet onderwijs met betrekking tot cultuur- en traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen in de praktijk (denk bijvoorbeeld aan stress bij leerkrachten)?</p> <p>1. Welke maatregelen heeft de school getroffen om de handelingsverlegenheid van leerkrachten in het voortgezet onderwijs met betrekking tot cultuur- en traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen te verkleinen?</p> <p>2. Wat waren de doelen van deze maatregelen?</p> <p>3. Wat ontbreekt er nog om de handelingsverlegenheid van leerkrachten in het voortgezet onderwijs met betrekking tot cultuur- en traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen verder aan te pakken en stappen verder te komen?</p> <p>4. Wat zou u nodig hebben om de handelingsverlegenheid van leerkrachten in het voortgezet onderwijs met betrekking tot cultuur- en traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen beter aan te pakken?</p>

Tweede praktische analyse

De tweede analyse richtte zich op hoe teamleiders de thema's uit het theoretisch kader in de praktijk mogelijk achten en welke voorwaarden en middelen zij daarvoor als essentieel beschouwen. De vragen die zijn opgesteld, hadden ook subvragen, welke beide zijn gepresenteerd in Tabel 2. Vorens de afname van het interview is benadrukt dat deze vragen betrekking hebben op de handelingsverlegenheid onder leerkrachten met betrekking tot cultuur- en traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen.

Tabel 2*Interviewvragen tweede praktische analyse*

Vragen	Subvragen
Hoe zou u het beleid rondom nieuwkomersleerlingen kunnen veranderen in het schoolbreed beleid in het kader van inclusief onderwijs?	
Wat betekent dit voor het schoolleiderschap, zowel voor directeuren als voor teamleiders?	
Wat heeft het onderwijsteam nodig om als team te kunnen bijdragen aan het onderwijs aan nieuwkomersleerlingen?	
Wat hebben individuele leerkrachten nodig om bij te kunnen dragen aan het onderwijs aan nieuwkomersleerlingen?	
Moeten leerkrachten wat ze nodig hebben om bij te kunnen dragen aan het onderwijs aan nieuwkomersleerlingen individueel verkrijgen, of moeten leerkrachten dit gezamenlijk doen?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Is een professionele leeromgeving een mogelijkheid om de handelingsverlegenheid rondom nieuwkomersleerlingen aan te pakken? 2. Welke mogelijkheden, zoals trainingen/coaching/workshops/intervisie/reflectie/dialog zouden volgens u ook mogelijkheden zijn om de handelingsverlegenheid rondom nieuwkomersleerlingen adequaat aan te pakken? 3. Welke rol speelt de teamleider hierin? 4. Wat is hierin de rol van het bredere schoolbeleid?
Wat is de rol van het ondersteuningsteam omtrent het bijdragen aan het onderwijs aan nieuwkomersleerlingen?	

Procedure

Om verschillende teamleiders te benaderen, zijn e-mails verstuurd naar teamleiders op Quadraamscholen van verschillende niveaus. Teamleiders die instemden met deelname aan het onderzoek, ondertekenden een toestemmingsverklaring. In deze verklaring stond vermeld dat de teamleiders akkoord gingen met het gebruik van het interview en de opname van het gesprek voor onderzoeksdoeleinden. Naast deze vermeldingen is expliciet aangegeven dat alle persoonlijke gegevens en andere identificerende informatie geanonimiseerd werden. Daarnaast werd de teamleiders de mogelijkheid geboden om hun deelname tot twee weken na het interview in te trekken. De toestemmingsverklaringen en opnames zijn na afronding van de studie op zorgvuldige wijze vernietigd om de privacy van de deelnemers te waarborgen.

Analyse

Er zijn twee thematische analyses uitgevoerd volgens de richtlijnen van Braun en Clarke (2008). Allereerst zijn de gegevens herhaaldelijk gelezen om een goed begrip van de inhoud te krijgen, waarbij de eerste ideeën werden opgeschreven. Vervolgens is de data gecodeerd en zijn op basis van deze codes thema's geïdentificeerd. Daarna is onderzocht of elk thema goed paste bij de betreffende tekst en zijn de onderlinge relaties tussen de thema's bekeken. Hierna zijn subthema's afgeleid en is verder onderzocht hoe de thema's zich tot elkaar verhouden. Elk thema kreeg een duidelijke naam en omschrijving. Ten slotte zijn de thema's in relatie tot de onderzoeksvragen gerapporteerd. Een hoofdthema is gerapporteerd wanneer het thema in meer dan twee interviews voorkwam. Subthema's zijn gerapporteerd wanneer het thema in meer dan één interview aan bod kwam. De thematische analyse is uitgevoerd als een iteratief proces (Braun & Clark, 2008), waarbij de verschillende fasen van de analyse continu werden herzien en aangepast. Dit hield in dat regelmatig teruggekeerd werd naar eerdere stappen, zoals het coderen van de data en het zoeken naar thema's, om de analyses te verfijnen en te verdiepen. Deze herhaalde terugblik op de data zorgde voor een

dieper en nauwkeuriger begrip van de uiteindelijke thema's, in lijn met de onderzoeksvraag.

Om de betrouwbaarheid van de analyse te waarborgen, is een

interbeoordelaarsovereenstemming uitgevoerd. Dit hield in dat twee beoordelaars de data

onafhankelijk beoordeelden, waarna de overeenstemming tussen de beoordelingen werd

geëvalueerd en waar nodig aangepast.

Resultaten eerste praktische analyse

Deze analyse heeft als doel om meer inzicht te verschaffen in de situatie van de Quadraamscholen over de handelingsverlegenheid onder leerkrachten met betrekking tot cultuur- en traumasensitief handelen en om inzicht te krijgen welke behoeften teamleiders van verschillende niveaus ervaren. De resultaten zijn gepresenteerd aan de hand van een analyse van de huidige situatie in samenhang met een beschrijving van de gewenste toekomstige ontwikkelingen. Er zijn acht thema's geïdentificeerd, welke in Tabel 3 gepresenteerd staan. Deze thema's worden in de daaropvolgende sectie nader toegelicht en uitgewerkt met letterlijke citaten van teamleiders (Baarda et al., 2001).

Tabel 3

Acht geïdentificeerde thema's eerste praktische analyse

Categorie	Thema's
Huidige situatie	Ondersteuning ondersteuningsbehoeften leerlingen cultuur en trauma
	Ondersteuning Nederlandse taal
	Kennisdeling leerlingen
Toekomst	Probleemherkenning
	Handelingsverlegenheid
	Belemmeringen
	Interventies toekomst
	Kansrijk onderwijs

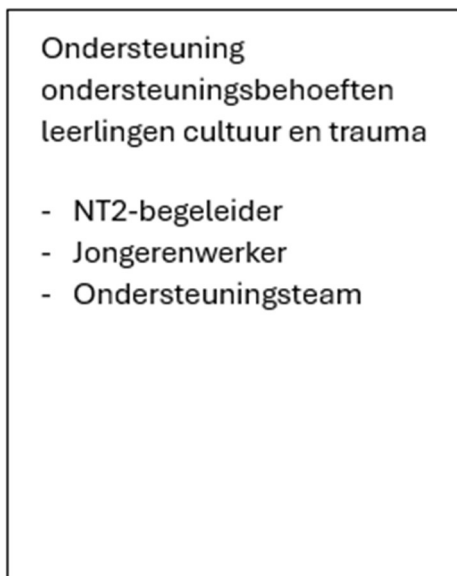
Huidige situatie

Ondersteuning ondersteuningsbehoeften leerlingen cultuur en trauma

Bij de thematische analyse is naar voren gekomen dat scholen momenteel al enige ondersteuning bieden aan de ondersteuningsbehoeften van nieuwkomersleerlingen met betrekking tot cultuur en trauma. Deze ondersteuning wordt op verschillende manieren aangeboden. In Figuur 1 staan de meest voorkomende manieren van ondersteuning weergegeven.

Figuur 1

Subthema's thema 'ondersteuning ondersteuningsbehoeften leerlingen cultuur en trauma'



Een van manieren waarop nieuwkomersleerlingen ondersteuning krijgen op het gebied van cultuur en trauma is ondersteuning door de Nederlands als tweede taal (NT2)-begeleider. De NT2- begeleider heeft naast de ondersteunende rol bij de taalverwerving ook een ondersteunende rol bij het welzijn van leerlingen met betrekking tot cultuur en trauma. Deze ondersteuning vanuit de NT2-begleider komt bijvoorbeeld naar voren in het interview met de teamleider gymnasium, citaat: ‘‘Ze hebben een aparte NT2 docent die die hier komt. Maar, en dat was wel fijn, want dat heeft uiteindelijk ook als een soort vliegwiel geleid, want zij die NT2 docent. Zij werkt op de universiteit ook als NT2 docent. Zij kent de doelgroep

heel goed. Zij is ook cultureel antropoloog, dus zij heeft ook echt oog voor wat er verder nog eens bij die kinderen en zij kan ook kinderen met een migratie, andere kinderen met een migratieachtergrond bedienen hier op school die dat ook nodig hebben.’’

Naast de NT2 begeleider, spelen ook jongerenwerkers en het ondersteuningsteam een rol in de ondersteuning van nieuwkomersleerlingen omtrent cultuur en trauma. Deze ondersteuning door jongerenwerkers kwam in het interview met de teamleider havo/vwo naar voren, citaat: ‘’Nou de jongerenwerkers kunnen bijvoorbeeld cultuursensitief werken. Hebben ook vaak buitenschool contacten met die leerlingen weten meer over een wijk weten wat meer over thuissituaties waarin zij soms dingen kunnen duiden en ons adviezen kunnen geven van hoe bijvoorbeeld in gesprek te gaan.’’

Een opvallende afwijking van de algemene trend binnen Quadraamscholen, is de praktijkschool, waar de ondersteuningsbehoeften omtrent cultuur en trauma van nieuwkomersleerlingen ook wordt ondersteund door leerkrachten zelf. Naast de ondersteunende rol die leerkrachten vervullen op het gebied van cultuur- en traumasensitief handelen voor nieuwkomersleerlingen, beschikt de praktijkschool over een uitgebreider ondersteuningsteam. Het ondersteuningsteam beperkt zich niet alleen binnen de kaders van de school, maar ook daarbuiten. Een uitspraak van de teamleider praktijkschool is daarvan een illustratie, citaat: ‘’Ja en dat ik denk, en daar heb ik de pro scholen een pre in het hele sterke ondersteuningsteam wat ze hebben en ondersteuningsteam is breed, hè? Dus niet alleen het team in de school, maar ze hebben ook coaches die van buitenaf komen, straatcoaches en dat soort dingen.’’

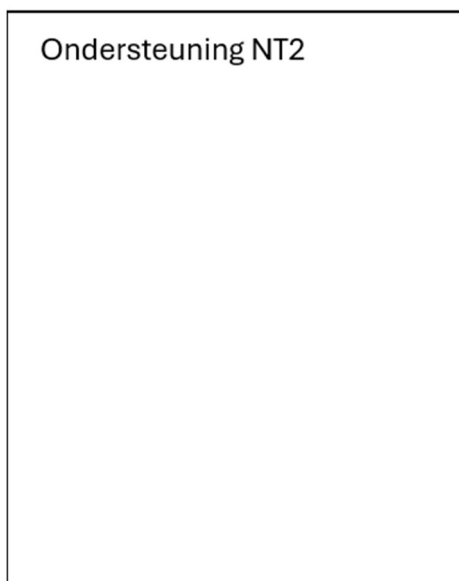
Ondersteuning Nederlandse taal

Een ander veelvoorkomend thema in de thematische analyse is de ondersteuning op het gebied van NT2. Dit thema is weergegeven in Figuur 2. Momenteel ligt de nadruk voornamelijk op de Nederlandse taalverwerving bij nieuwkomersleerlingen, met als doel hen

de beheersing van de Nederlandse taal bij te brengen. De teamleider mavo/havo ondersteunt deze benadering door te stellen, citaat: ‘‘Maar dan zie je natuurlijk dat zo’n VO-school heel erg op het didactische stuk gaat zitten, hé. Dus de taalbarrière daar gaan we allemaal dingen voor organiseren. Dus we hebben NT2.’’ De teamleider vmbo ondersteunt deze benadering eveneens, citaat: ‘‘We hebben een collega die NT2 doet.’’

Figuur 2

Thema ‘ondersteuning Nederlandse taal’



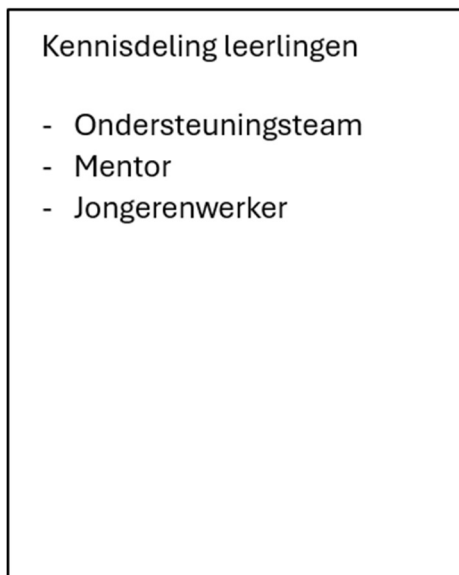
Kennisdeling leerlingen

Een bijkomend thema is de kennisdeling over nieuwkomersleerlingen. Dit thema is weergegeven in Figuur 3. Kennisdeling over nieuwkomersleerlingen vindt plaats op de scholen. Mentoren, jongerenwerkers en ondersteuningsteams spelen een belangrijke rol in kennisdeling over nieuwkomersleerlingen. Mentoren, jongerenwerkers en ondersteuningsteams staan in verbinding met leerkrachten en delen informatie over nieuwkomersleerlingen met leerkrachten. Door deze kennisdeling over nieuwkomersleerlingen krijgen leerkrachten kennis van leerlingen. De teamleider havo/vwo stelt dat het ondersteuningsteam een rol speelt bij deze kennisdeling, citaat: ‘‘Die zijn natuurlijk vanaf het begin al in beeld bij het ondersteuningsteam. Informatie die er is wordt

gedeeld met collega's.' De teamleider van het vmbo merkt over de kennisdeling onder mentoren op, citaat: 'Want meestal wordt er wel met elkaar gedeeld van wat er aan de hand is en hoe je dan inderdaad, wat kun je dan het beste doen.' Tot slot benoemt de teamleider gymnasium dat jongerenwerkers bijdragen aan de kennisdeling over nieuwkomersleerlingen, citaat: 'Zij dragen daar wel aan bij, hè? Door hun gesprekken en hun inzichten te delen met met de mentoren. Zeker zeker.'

Figuur 3

Subthema's thema 'kennisdeling leerlingen'



Toekomst

Probleemherkenning

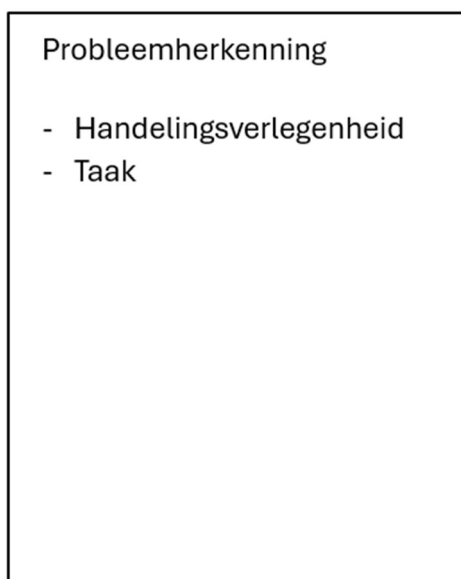
Een veelvoorkomend thema in de thematische analyse is de probleemherkenning. Het thema probleemherkenning, met de daarbij behorende subthema's, is weergegeven in Figuur 4. Alle teamleiders herkennen het probleem van de handelingsverlegenheid onder leerkrachten met betrekking tot cultuur- en traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen. Een aantal teamleiders herkent de handelingsverlegenheid in de huidige situatie en andere teamleiders denken dat handelingsverlegenheid vooral een probleem is voor de toekomst. Een teamleider die de handelingsverlegenheid onder leerkrachten in de huidige situatie erkent

als probleem, is de teamleider praktijkschool, citaat: "En dat merk je ook in de scholen zelf dat zo langzaam ook de docenten binnen de pro scholen aangeven dat het ze te veel wordt."

De teamleider mavo/havo ervaart handelingsverlegenheid onder leerkrachten met betrekking tot cultuur- en traumasensitiviteit bij nieuwkomersleerlingen momenteel niet als probleem, citaat: "Nou ja, ik denk wel dat die handelingsverlegenheid er is. Wij lopen er hier overigens nog niet heel erg tegen aan, merk ik hoor. Had ik namelijk wel verwacht. We hebben behoorlijk wat ISK-leerlingen gekregen dit jaar." De teamleider mavo/havo heeft in het interview ook aangegeven dat hij de handelingsverlegenheid momenteel niet als probleem ervaart, citaat: "Ik kan me wel voorstellen dat dit soort problematiek gaat opspelen wanneer het gedrag van een leerling niet te plaatsen is, hè?"

Figuur 4

Subthema's thema 'probleemherkenning'



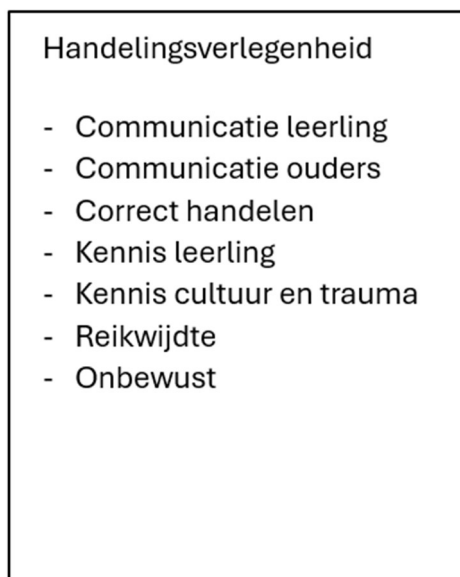
Alle teamleiders zien het als taak om de handelingsverlegenheid met betrekking tot cultuur- en traumasensitief handelen onder leerkrachten bij nieuwkomersleerlingen te verminderen. De uitspraak van de teamleider gymnasium is daarvan een illustratie, citaat: "Ja, kijk, en dat is de opdracht, vind ik wel een opdracht van ons ook."

Handelingsverlegenheid

Een ander relevant thema dat naar voren kwam in de thematische analyse is de handelingsverlegenheid met betrekking tot cultuur- en traumasensitief handelen onder leerkrachten bij nieuwkomersleerlingen. Het thema handelingsverlegenheid en de daarbij horende subthema's zijn weergegeven in Figuur 5. Ondanks dat niet alle teamleiders deze handelingsverlegenheid als probleem zien in de huidige situatie, zien teamleiders deze handelingsverlegenheid wel terug in de praktijk. Op welk gebied handelingsverlegenheid van leerkrachten met betrekking tot cultuur- en traumasensitief handelen van toepassing is, is verschillend.

Figuur 5

Subthema's thema 'handelingsverlegenheid'



Een aantal teamleiders geeft aan dat er handelingsverlegenheid is onder leerkrachten met betrekking tot communicatie met nieuwkomersleerlingen. De teamleider mavo/havo haalt deze handelingsverlegenheid aan, citaat: "Ik merk ook dat ik bij die leerling helemaal niet binnenkom." Naast handelingsverlegenheid onder leerkrachten rond de communicatie met nieuwkomersleerlingen, is de communicatie met ouders van de nieuwkomersleerlingen ook een obstakel. De teamleider vmbo merkt handelingsverlegenheid in de communicatie

met ouders van nieuwkomersleerlingen op, citaat: ‘Ouders betrekken we daar nog denk ik nog relatief weinig bij.’ De uitspraak van de teamleider mavo/havo is daar ook een illustratie van, citaat: ‘Hoe koppelen we dat terug naar ouders en wij zijn heel erg gewend om dan met ouders het open gesprek aan te gaan van goh nou hè, we zien bij uw leerling dit. Maar misschien moet je dat juist helemaal niet doen of? Daar zou best wel wat meer kennis van mogen zijn.’

In aanvulling op handelingsverlegenheid rond communicatie, komt ook de handelingsverlegenheid in verband met correct handelen frequent naar voren als thema. Leerkrachten weten vaak niet hoe zij correct moeten handelen in situaties. De teamleider gymnasium merkt over deze handelingsverlegenheid op, citaat: ‘Ja, iedereen is meteen op zijn achterste poten.’ De teamleider vmbo haalt deze handelingsverlegenheid ook aan, citaat: ‘Ja, Ja, want wat ik zeg hè? Die die die vraagt zich gewoon af van ja wat moet ik nou doen? Ik weet het niet.’

Daarnaast is er ook handelingsverlegenheid doordat kennis mist over de achtergrond van nieuwkomersleerlingen. De teamleider havo/vwo haalde over het gemis van de kennis over de achtergrond van nieuwkomersleerlingen aan, citaat: ‘En ja. Wat kan ik dan wel doen. Wat is ja? Leerlingen komen soms binnen met beperkte informatie.’ Tegelijkertijd benadrukt deze teamleider het belang van de informatie van nieuwkomersleerlingen bij de overdracht naar de school, citaat: ‘Nou, ja, precies. Vooraf informatie is zodat je vanaf de niet na acht weken modderen ergens achter komt inderdaad.’ Niet alleen achtergrondkennis van nieuwkomersleerlingen mist, de kennis over trauma en cultuur en hoe te handelen ontbreekt ook. De teamleider mavo/havo vertelt over het gevolg van dit ‘gebrek’, citaat: ‘Maar dan komt wel een hele grote handelingsverlegenheid, want er is geen docent hier geschoold in hoe daarmee om te gaan of die dingen te herkennen in gedrag. Of ik denk dus dat er een hele grote handelingsverlegenheid is onder collega’s hierover.’

Verder is er ook sprake van handelingsverlegenheid met betrekking tot de reikwijdte. Met reikwijdte wordt bedoeld welke rol leerkrachten kunnen spelen in het ondersteunen van de nieuwkomersleerlingen en wanneer zij nieuwkomersleerlingen niet meer kunnen ondersteunen. De teamleider havo/vwo benoemt deze reikwijdte, citaat: ‘‘Ja nou ja, wat kan het ondersteunen in dat, want wat wat is, wat is nog aan de leerkracht he? De leerkracht is een stukje voor het vak, maar wat is dan nog aan de leerkracht en wat moet verder.’’ De teamleider van de praktijkschool haalt aan dat leerkrachten beperkt zijn in het ondersteunen van nieuwkomersleerlingen, citaat: ‘‘Leerlingen die ook trauma hebben dus traumasensitief werken is denk ik voor alle docenten goed, maar je bent geen specialist in traumaverwerking.’’

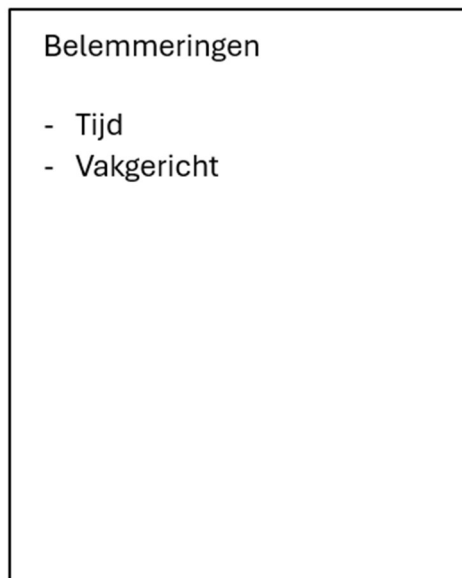
Tot slot is er sprake van handelingsverlegenheid, omdat er sprake is van de onbewustheid onder leerkrachten met betrekking tot de achtergrond van nieuwkomersleerlingen en de andere ondersteuning die zij nodig hebben. De teamleider gymnasium merkt over deze onbewustheid op, citaat: ‘‘Want niet alle docenten of niet elke collega's niet echt goed wat zij nou eigenlijk in de klas, wie die in de klas heeft staan, zitten. En is. Ja noem het dan een beetje wereldvreemd of in in een ivoren toren of ja. Je moet ermee in aanraking komen, echt in aanraking komen. Wil je inderdaad het besef krijgen? Oh wacht even, Dit is er aan de hand.’’ De teamleider vervolgt, citaat: ‘‘Ik denk dat je dat ook goed moet realiseren van dat ja mensen natuurlijk ook in bubbels leven.’’

Belemmeringen

Naast de handelingsverlegenheid is belemmeringen ook als thema geïdentificeerd. Dit thema met de bijbehorende subthema's zijn weergegeven in Figuur 6. Alle teamleiders herkennen belemmeringen die het moeilijk maken de handelingsverlegenheid te verminderen.

Figuur 6

Subthema's thema 'belemmeringen'



Het overgrote deel van de teamleiders geeft aan dat tijd een belangrijke belemmering is. De teamleider vmbo benoemt deze belemmering, citaat: ‘‘Er weinig ruimte is om dat om die kennis tot je te nemen. Ergens ja, dan dan raken mensen wel eens wat gefrustreerd van ja, het liefste wil je natuurlijk gewoon dat je dat je kinderen lesgeeft en ook nog een bepaalde tijd elke dag of elke week of elke maand hebt om met elkaar dit soort dingen door te akkeren en dan beter in te worden.’’ De teamleider voegt toe, citaat: ‘‘Dus wij moeten dit binnen de bestaande kaders oplossen’’.

Naast tijd is vakgerichtheid van leerkrachten een oorzaak waardoor leerkrachten de handelingsverlegenheid rond cultuur- en traumasensitief handelen of het belang om deze handelingsverlegenheid te verminderen niet opmerken. De teamleider gymnasium benoemt deze vakgerichtheid, citaat: ‘‘Want je moet niet vergeten op zo'n middelbare school als deze zijn natuurlijk. Daar is altijd een spanning tussen. Ja, staat een leraar hier inderdaad voor de klas voor de leerlingen, dus ook pedagogisch niveau, of is die vooral met zijn vak bezig hè? En dat is natuurlijk, dat zit een daar zit, dat is niet altijd even in balans.’’ De teamleider havo/vwo verklaart vakgerichtheid, citaat: ‘‘Druk die je hebt in in het halen van bepaalde

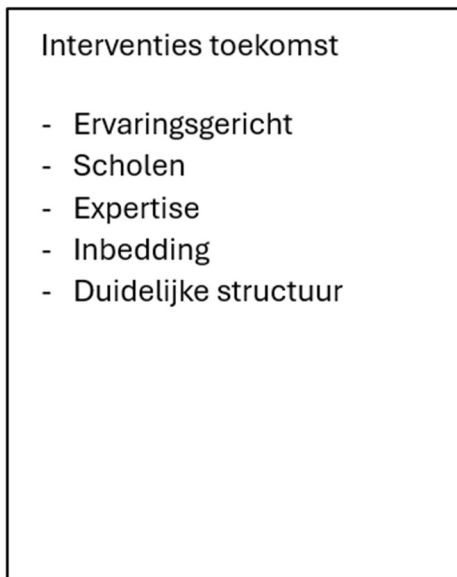
leerdoelen of hè? De cijfermatige cultuur waar wij toch zitten, gaan we soms voorbij aan wat dat het als je met een leerling ziet herkent, verwelkomd, dat dat juist een van de succesfactoren is om tot goed leren te kunnen komen tot hè tot veiligheid en leren te kunnen komen.’’

Interventies toekomst

Een ander belangrijk thema dat naar voren is gekomen in de thematische analyses zijn interventies voor in de toekomst. In Figuur 7 zijn mogelijke interventies weergegeven die door teamleiders zijn aangedragen. Alle teamleiders erkennen dat er interventies voor de toekomst nodig zijn om handelingsverlegenheid met betrekking tot cultuur- en traumasensitief handelen tegen te gaan. De teamleiders dragen andere interventies aan. Zodoende dragen een aantal teamleiders scholing, ervaringsgericht leren en het inzetten van expertise aan, waarbij andere teamleiders benadrukken dat het moet gaan om een inbedding van kennis en inbedding van kennis in het systeem. Voor inbedding van kennis is inbedding van kennis in het systeem vereist. Deze twee vormen zijn onder dezelfde categorie geplaatst. Naast deze interventies, benadrukken enkele teamleiders ook het belang van een duidelijke organisatiestructuur.

Figuur 7

Subthema's thema 'interventies toekomst'



Ervaringsgericht leren is het leren middels ervaringen, het delen van ervaringen en het reflecteren op ervaringen. De teamleider mavo/havo haalt ervaringsgericht leren aan, citaat: ‘‘Misschien intervisie, casuïstiek bespreking van oké nou, noem maar eens een voorbeeld waar je tegenaan loopt dan. En hoe kunnen we daar dan mee omgaan?’’ De teamleider vmbo merkt over ervaringsgericht leren op, citaat: ‘‘Dat is puur door ervaringsleren en dat is op zich hartstikke goed. Maar ervaringsleren van van anderen die er al vaker mee te maken hebben gehad dat je nu snel tot je zou kunnen nemen.’’

Ook scholing is meermaals aangedragen door verschillende teamleiders. Met scholing worden georganiseerde leeractiviteiten bedoeld om cultuur- en traumasensitief handelen bij leerkrachten te bevorderen. De teamleider gymnasium stelt over scholing, citaat: ‘‘Kijk, het is altijd goed om daar een cursus of een workshop een, kennis over in school te halen.’’ De teamleider mavo/havo stelt over scholing, citaat: ‘‘Nou ja, Ik denk dat dat begint bij een stukje scholing.’’

Expertise in school halen om de kennis in de school te halen is ook enkele keren genoemd door verschillende teamleiders als interventie voor de toekomst. De teamleider

mavo/havo haalt deze expertise aan, citaat: “Ja, daar zal je gewoon toch wat feitelijke uitleg over moeten krijgen van een psycholoog of hè? Zijn er gedragskenmerken waarin je dit kan herleiden of zoiets.” De teamleider vmbo stelt, citaat: “Dus daarom zou het ook heel mooi zijn als je de collega’s van de ISK-school als je die er als je die hier sneller bij kan halen en dat moet op zich wel kunnen, dan kun je toch wel snel stappen maken.”

Inbedding in het systeem en inbedding van de kennis is ook enkele keren opgemerkt door verschillende teamleiders. De teamleider gymnasium benoemt inbedding van kennis, citaat: “Ja, dan dan moet je dat eigenlijk gewoon steeds weer herhalen en steeds weer aandacht op vestigen en steeds. Ja boodschappen verzenden en over ja praten binnen zo'n team. Ja, want anders.” De teamleider havo/vwo merkt inbedding in het systeem op, citaat: “Nou, dat heeft een stukje te maken met met tijd. De inbedding in het systeem?”

Tot slot is het belangrijk dat naast de inbedding in het systeem om inbedding van de kennis te verkrijgen, scholen ook een duidelijke organisatiestructuur hebben. De teamleider praktijkschool benoemt de duidelijke organisatiestructuur, citaat: “Ik denk dat we dat nodig hebben. Betere structuur waarin ja er meer ondersteuning is, zowel voor leerlingen als voor docenten en met een duidelijke rol omschrijving van nou, wat kun je nou van docenten verwachten en wat kun je van?” De teamleider havo/vwo omschrijft vooral de behoefte die zij bij de organisatiestructuur ervaart, citaat: “Nou ja ten eerste al wat wil zeggen ja toch toch wat meer meer ja beleid op van goh, deze leerlingen komen binnen wat wat ook wat kunnen wij bieden? Wat hoort bij ons? Wat kunnen wij elders zetten, hè?”

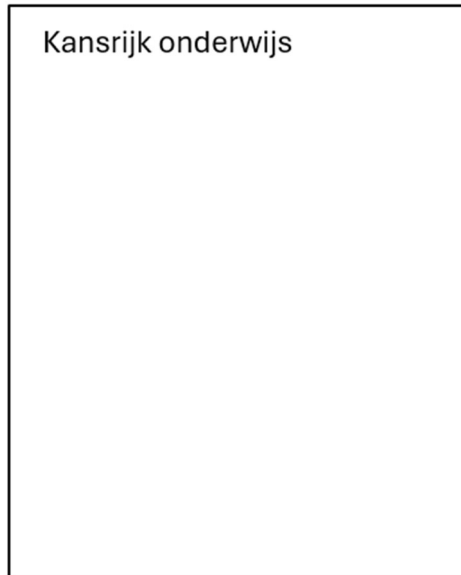
Kansrijk onderwijs

Een veel voorgekomen thema is kansrijk onderwijs. Dit thema is weergegeven in Figuur 8. Alle teamleiders zijn unaniem van mening dat het belangrijk is om de handelingsverlegenheid onder leerkrachten aan te pakken om kansrijk onderwijs voor alle leerlingen, waaronder nieuwkomersleerlingen, te kunnen bewerkstelligen. Kansrijk onderwijs

houdt in dat alle leerlingen ongeacht hun achtergrond gelijke kansen krijgen om optimaal te kunnen groeien en deel uit te gaan maken van de samenleving.

Figuur 8

Thema 'kansrijk onderwijs'



Alle teamleiders willen kansrijk onderwijs bewerkstelligen. De teamleider vmbo stelt, citaat: " We proberen alle leerlingen een veilige plek te geven." De teamleider voegt daar aan toe, citaat: "We willen.... Iedereen die in het onderwijs werkt, die wil kinderen een stap verder helpen." Een veilige plek creëren voor leerlingen is essentieel om gelijke kansen te creëren. De teamleider gymnasium vertelt over haar aanpak om nieuwkomersleerlingen de kans te geven om direct in te stromen, ondanks dat de nieuwkomersleerlingen niet aan de taalnormen voldeden. Door deze mogelijkheid konden de nieuwkomersleerlingen meteen de brugklas starten, wat de teamleider als ideaal beschouwt. Deze aanpak biedt nieuwkomersleerlingen de mogelijkheid om optimaal te kunnen groeien en uitsluiting te voorkomen. De teamleider havo/vwo benoemt ook kansrijk onderwijs, citaat: "Want als school wil je het beste bieden voor een leerling om dat die tot groeien kan komen." Ze voegt toe, citaat: "Je wilt zo inclusief mogelijk zijn." Dit citaat sluit direct aan bij kansrijk onderwijs. De teamleider praktijkschool stelt, citaat: "Ja, ik bedoel, deze leerlingen hebben

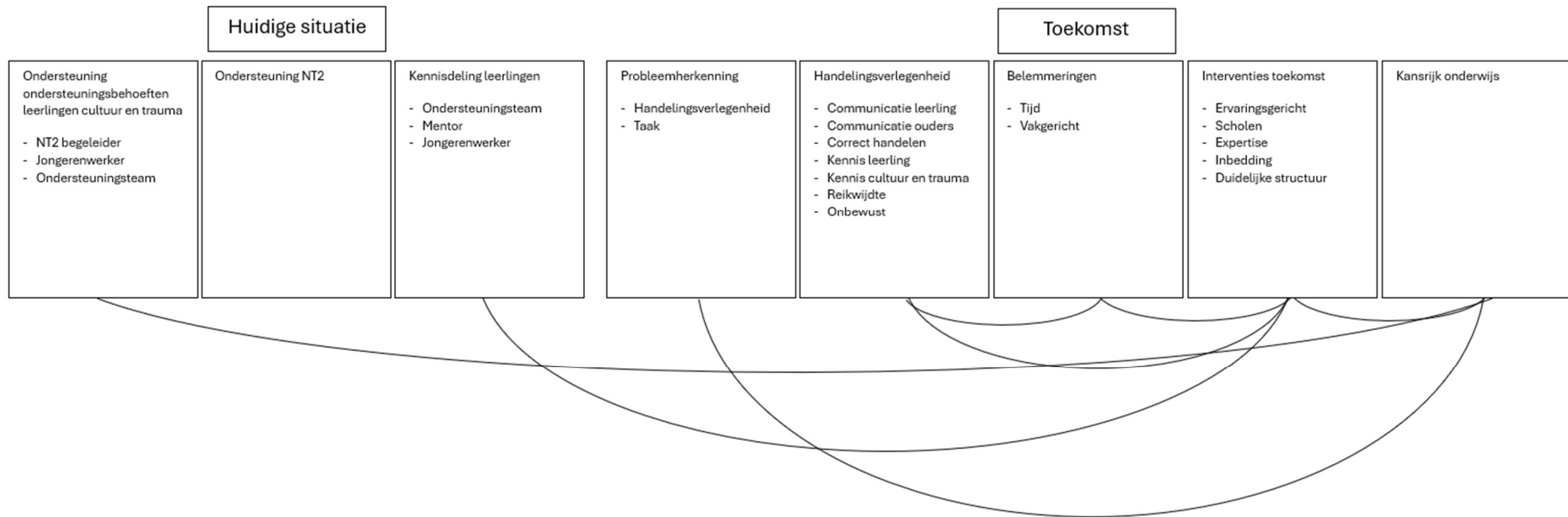
allemaal recht op, hè? Het een plek vinden in deze samenleving.’’ Het recht van nieuwkomersleerlingen om een plek in de samenleving te vinden, is een belangrijk aspect van kansrijk onderwijs.

Thema's en relaties

Er zijn verschillende samenhangen geïdentificeerd tussen de thema's die hierboven zijn omschreven. Het thema 'probleemherkenning' is in samenhang met het thema 'kansrijk onderwijs'. Het thema 'ondersteuning ondersteuningsbehoeften leerlingen cultuur en trauma' is eveneens in samenhang met het thema 'kansrijk onderwijs'. Het thema 'kansrijk onderwijs', het thema 'belemmeringen' en het thema 'handelingsverlegenheid' zijn in samenhang met het thema 'interventies toekomst'. Het thema 'Handelingsverlegenheid is ook in samenhang met het thema 'belemmeringen' en het thema 'kennisdeling leerlingen' is ook in samenhang met het thema 'interventies toekomst'. In Figuur 9 zijn bovenstaande samenhangen weergegeven, door middel van bogen tussen de thema's.

Figuur 9

Thema's en relaties



Het thema 'probleemherkenning' draagt bij aan het thema 'kansrijk onderwijs', omdat teamleiders het probleem van de handelingsverlegenheid onder leerkrachten bij nieuwkomersleerlingen erkennen en aangeven wat aan dit probleem van handelingsverlegenheid te willen doen met als doel het thema 'kansrijk onderwijs' voor nieuwkomersleerlingen te realiseren. Naast het erkennen van het probleem, proberen scholen in de huidige situatie tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoeften van nieuwkomersleerlingen op het gebied van cultuur

en trauma door verschillende manieren van ondersteuning te bieden. Met deze ondersteuning proberen scholen toe te werken naar het thema 'kansrijk onderwijs'. Om het thema 'kansrijk onderwijs' te bewerkstelligen is het thema 'interventies toekomst' nodig naast de ondersteuning die momenteel al geboden wordt op het gebied van cultuur en trauma. Bij 'interventies toekomst' moet rekening gehouden worden met het thema 'belemmeringen' en welke tekortkomingen naar voren komen bij het thema 'handelingsverlegenheid'. Tevens zal het thema 'interventies toekomst' in samenhang moeten staan met het thema 'kennisdeling leerlingen' naar leerkrachten, zodat leerkrachten op de hoogte zijn van de kennis over nieuwleerlingen en hun manier van handelen aan kunnen passen. Tot slot draagt het thema 'belemmeringen' bij aan het in stand houden van het thema 'handelingsverlegenheid'.

Theoretisch kader

Onderhavige literatuurstudie heeft als doel mogelijke oplossingen te identificeren voor de handelingsverlegenheid van leerkrachten op Quadraamscholen met betrekking tot cultuur- en traumasensitief handelen. Voordat verschillende oplossingen worden gepresenteerd, zijn eerst op basis van praktische analyses de ondersteuningsbehoeften van nieuwkomersleerlingen in kaart gebracht, evenals de handelingsverlegenheid van leerkrachten. De thema's die uit de praktische analyse naar voren komen, vormen de structuur van de literatuurstudie. Het is belangrijk op te merken dat twee thema's uit de praktische analyse niet zijn opgenomen. Hierbij gaat het om het thema 'NT2-begeleiding', omdat de onderzoeksvraag zich hier niet specifiek op richt en omdat onderwijsprofessionals op Quadraamscholen al een palet aan inspanningen leveren op dit gebied. Ook is het thema 'kansrijk onderwijs' niet opgenomen, omdat kansrijk onderwijs in onderhavige studie als het uiteindelijke doel wordt beschouwd.

Ondersteuning ondersteuningsbehoeften leerlingen

Positieve invloeden leerlingen

Een veilig pedagogisch klimaat leidt tot een positieve beoordeling van de school door leerlingen, in plaats van een negatieve beoordeling (Hattie, 2023). Positieve beoordelingen van het pedagogisch klimaat door leerlingen hebben een grote invloed op verwachtingen, motivatie, strategieën die leerlingen inzetten, keuzes die leerlingen maken, de energie voor school en leren die leerlingen investeren en mogelijk ook op de emoties die leerlingen ervaren. Meta-analyses van Hattie (2023) tonen aan dat emoties een aanzienlijk effect hebben op leerresultaten van leerlingen ($d = .61$). Tabel 4 biedt inzicht in de interpretatie van verschillende effectgroottes. Positieve emoties kunnen zowel activerende als deactiverende effecten hebben. Emoties zoals plezier, trots, nieuwsgierigheid en hoop stimuleren de energie en activiteit van leerlingen, terwijl opluchting en ontspanning leiden tot een afname in

energie en resulteren in passiviteit. Het vermogen om deze emoties zelf te reguleren heeft een middelgroot effect ($d = .50$) (Hattie, 2023). Verder is het belangrijk dat leerlingen zich verbonden voelen met hun schoolomgeving. Deze verbondenheid heeft ook een middelgroot effect op leerresultaten van leerlingen ($d = .46$). Een positieve houding ten opzichte van etniciteit heeft een klein tot middelgroot effect op de leerresultaten van leerlingen ($d = .32$), net als het effect van de positieve houding ten opzichte van etniciteit op de ontwikkelingsaanpassingen ($d = .40$). Deze positieve houding ten opzichte van etniciteit heeft een klein effect op delinquent gedrag ($d = -0.23$). Het bieden van sociale en emotionele ondersteuning aan leerlingen is essentieel en kan gefaciliteerd worden door zowel scholen als leerkrachten.

Tabel 4

Interpretatie effectgrootte Cohen's d (Field, 2018)

Effect	Cohen's d
Klein	.20
Middelgroot	.50
Groot	.80

Negatieve invloeden leerlingen

Naast positieve invloeden op de leerresultaten van leerlingen, zijn er ook negatieve factoren die leerresultaten kunnen beïnvloeden. Een negatieve factor is de sociaaleconomische status van ouders van leerlingen. De sociaaleconomische status heeft een middelgroot effect op de leerresultaten van de leerlingen ($d = .56$) (Hattie, 2023). In aanvulling op de sociaaleconomische status van de leerling hebben negatieve emoties, zoals depressie een negatief klein tot middelgroot effect ($d = -0.30$) op de leerresultaten van leerlingen. Boosheid heeft een groot effect ($d = -0.82$) op de leerresultaten van leerlingen. Boosheid, frustratie, angst en schaamte worden gekarakteriseerd als negatieve activerende emoties,

terwijl verveling en hopeloosheid als negatieve deactiverende emoties fungeren. Het bestempelen van leerlingen op basis van stereotypen heeft net als negatieve emoties een negatieve impact op de leerresultaten van leerlingen, met een klein effect ($d=-.19$) (Hattie, 2023). Hoewel het effect van stereotypering als klein wordt beschouwd, is het van belang te erkennen dat dergelijke invloeden leerresultaten van leerlingen kunnen beïnvloeden. Het is essentieel dat leerkrachten en scholen zich bewust zijn van deze negatieve factoren, zodat zij op deze negatieve factoren kunnen inspelen en een omgeving creëren die de ontwikkeling van leerlingen optimaal ondersteunt.

Ondersteuning door leerkrachten

Veerkracht versterken.

Het versterken van de veerkracht bij nieuwkomersleerlingen is cruciaal om te voorkomen dat ingrijpende gebeurtenissen zich ontwikkelen tot trauma's (Asselman et al., 2023). Om te voorkomen dat ingrijpende gebeurtenissen zich ontwikkelen tot trauma's is het van belang dat leerkrachten en scholen nieuwkomersleerlingen ondersteunen bij het ontwikkelen van veerkracht. Door het versterken van de veerkracht bij nieuwkomersleerlingen ervaren nieuwkomersleerlingen minder stress en hebben zij de mogelijkheid om ingrijpende gebeurtenissen effectiever te verwerken (Pharos, n.d.). Het creëren van een veilig pedagogisch klimaat, dat bijdraagt aan de veerkracht van nieuwkomersleerlingen, is mede afhankelijk van de basisvaardigheden van leerkrachten, zoals leerlingen vertrouwen geven, leerlingen zelfsturend maken, geluksmomenten creëren voor leerlingen, leerlingen succeservaringen laten ervaren, benadrukken van gelijkwaardigheid en actief luisteren en inleven (Pharos, n.d.). Om de veerkracht van nieuwkomersleerlingen verder te versterken, is het relevant om cultuur- en traumasensitief les te geven, evenals cultuursensitieve interactie te onderhouden met ouders (Van Loenen & De Haan, 2021).

Creëren veilig pedagogisch klimaat.

Wanneer nieuwkomersleerlingen overstappen naar een andere school voor voortgezet onderwijs vanuit de ISK is dat een ingrijpende verandering (Bakker, 2017). Bij deze ingrijpende verandering hebben nieuwkomersleerlingen extra ondersteuning nodig en is continuïteit essentieel. Continuïteit moet plaatsvinden in het pedagogische klimaat, naast de continuïteit in de ontwikkeling van de Nederlandse taal en in leerlijnen van verschillende vakken. Een veilig pedagogisch klimaat biedt ruimte voor het delen van meningen en versterkt de verbondenheid tussen leerlingen (Pharos, n.d.).

Bij het creëren van een veilig pedagogisch klimaat zijn pedagogische vaardigheden van leerkrachten nodig om de klas veerkrachtig en positief te maken (Pharos, n.d.). Deze pedagogische vaardigheden moeten gericht zijn op het versterken van onderlinge verbindingen en het bevorderen van een sfeer van gelijkwaardigheid in de klas. Het versterken van deze onderlinge verbindingen kan bijvoorbeeld plaatsvinden door groepsprocessen regelmatig te evalueren en gelijkwaardigheid expliciet te bespreken (Pharos, n.d.). Naast deze evaluatie, kan het koppelen van een leerling aan een andere leerling bijdragen aan een sterkere onderlinge verbinding (Pharos, 2022). Leerlingen die aan elkaar gekoppeld zijn, kunnen elkaar helpen.

Om een veilig pedagogisch klimaat te waarborgen is het samen met het creëren van onderlinge verbondenheid ook belangrijk dat leerkrachten aandacht besteden aan de identiteiten van nieuwkomersleerlingen (Pharos, 2022). Om aandacht te besteden aan de identiteiten van nieuwkomersleerlingen kunnen leerkrachten enkele woorden leren in de moedertaal van nieuwkomersleerlingen. Het leren van enkele woorden in de moedertaal van leerlingen helpt, omdat het niet alleen de identiteiten van de leerlingen erkent, maar ook bijdraagt aan gevoelens van inclusie. Het toestaan van deze onderlinge communicatie in de moedertaal bevordert de ontwikkeling van de Nederlandse taal.

Aandacht besteden aan maatschappelijke thema's, zoals gedwongen migratie, kan bijdragen aan een beter onderling begrip en versterkt het gevoel van verbondenheid binnen de klas. Ten slotte draagt voorspelbaarheid in routines en activiteiten bij aan een veilig pedagogisch klimaat (Pharos, 2022).

Traumasesitief handelen.

Nieuwkomersleerlingen voelen zich pas veilig wanneer zij positieve relaties met leerkrachten ervaren en een onderdeel zijn van een veilig pedagogisch klimaat (Coppens et al., 2021). Om deze relaties te versterken is het essentieel dat leerkrachten hun gevoelens afstemmen op het gedrag van leerlingen en kalm blijven wanneer nieuwkomersleerlingen moeite hebben met hun regulatie (Coppens et al., 2021). De non-verbale houding van leerkrachten speelt een cruciale rol bij het afstemmen van de gevoelens op de nieuwkomersleerlingen. Naast deze non-verbale houding is het van belang dat leerkrachten nieuwkomersleerlingen helpen bij overgangssituaties, zoals de overgang van de ISK naar een Quadraamschool, bij het verwoorden van emoties en gedachten, bij sociale relaties en bij het behalen van successen (Pharos, n.d.). Positiviteit en hoge verwachtingen zijn van belang bij de relaties tussen leerkrachten en nieuwkomersleerlingen. Leerkrachten dienen aannames te toetsen, nauwkeurig te observeren en gerichte vragen te stellen (Horeweg, 2018). Aanvullend op het toetsen van aannames, moeten leerkrachten benadrukken dat nieuwkomersleerlingen niet verantwoordelijk zijn voor de ingrijpende gebeurtenissen die zij hebben meegemaakt en moeten leerkrachten de veerkracht van nieuwkomersleerlingen erkennen (Horeweg, 2018). In aanvulling op het verleggen van de verantwoordelijkheid en het erkennen van de veerkracht van nieuwkomersleerlingen is het van belang dat leerkrachten niet geschrokken reageren wanneer nieuwkomersleerlingen oorlogssituaties na spelen, maar het spel observeren en begrenzen wanneer het spel te lang aanhoudt (Pharos, 2022). Bij het begrenzen van het spel kunnen leerkrachten alternatieve activiteiten aanbieden.

Gelijktijdig met de relaties tussen leerkrachten en nieuwkomersleerlingen, spelen leerkrachten ook een rol bij het aangaan van relaties met andere leerlingen (Horeweg, 2018). Leerkrachten zijn in omgang van nieuwkomersleerlingen een voorbeeld voor andere leerlingen. Naast de voorbeeldfunctie die leerkrachten aannemen, moeten leerkrachten de ruimte bieden om ervaringen te delen, zowel met andere leerlingen als met leerkrachten (Pharos, 2022). Het uitleggen van specifieke gedragingen van nieuwkomersleerlingen aan andere leerlingen draagt bij aan het verminderen van onbegrip en angsten bij andere leerlingen. Om nieuwkomersleerlingen te helpen met het reguleren van specifieke gedragingen kunnen leerkrachten opdrachten gebruiken waarin nieuwkomersleerlingen hun gevoelens kunnen uiten en leren beheersen.

Cultuursensitief handelen.

Om cultuursensitief te handelen is het belangrijk dat leerkrachten leerlinggericht handelen, vooroordelen vermijden, een open houding hebben, zelf kunnen reflecteren, adequaat kunnen communiceren met de taal, duidelijkheid kunnen creëren (Pharos, n.d.) en zich aan kunnen passen (Bouteh & De Haan, 2019). Om duidelijkheid te creëren bij alle vormen van communicatie, moet er sprake zijn van cultuursensitieve communicatie (Bouteh & De Haan, 2019). Communicatiestijlen variëren tussen culturen. Deze variërende communicatiestijlen in combinatie met verschillende percepties over psychische problematiek zorgen ervoor dat het verder zoeken van passende psychische hulp voor nieuwkomersleerlingen wordt bemoeilijkt (Bouteh & De Haan, 2019). Voor leerkrachten is het van groot belang te erkennen dat communicatie een sleutelrol speelt in het voorkomen van misverstanden en het bevorderen van intercultureel begrip (Bouteh & De Haan, 2019). Om cultuursensitief te kunnen handelen, is er naast cultuursensitieve communicatie ook kennis nodig van de culturele situatie waar nieuwkomersleerlingen zich in bevinden (Bouteh & De Haan, 2019). Het inzichtelijk maken van de culturele situatie en thuissituatie kan door

communicatie met nieuwkomersleerlingen of diens ouders. Naast kennis zijn er ook vaardigheden die leerkrachten nodig hebben om cultuursensitief te kunnen handelen: opbouwen van relatie, tijd nemen, duidelijkheid en structuur in het gesprek aanbrengen, rekening houden met non-verbale communicatie, het stellen van open vragen, vragen terug stellen om te kijken of nieuwkomersleerlingen de boodschap van de leerkracht heeft begrepen, zelfde woorden gebruiken als nieuwkomersleerlingen en de culturele situatie en thuissituatie in kaart brengen (Bouteh & De Haan, 2019). Deze cultuursensitieve houding en vaardigheden hebben als doel om nieuwkomersleerlingen het gevoel te geven dat ze gezien en erkend worden (Pharos, n.d.).

Extra mogelijkheden voor leerlingen.

Mentoren spelen een essentiële rol in het faciliteren van mogelijkheden voor nieuwkomersleerlingen om actief deel te nemen aan de samenleving (Pharos, 2022). Veel nieuwkomersgezinnen bevinden zich in een situatie van armoede, wat de deelname van leerlingen aan maatschappelijke activiteiten kan belemmeren. Leerkrachten kunnen deze deelname bevorderen door gebruik te maken van ondersteunende voorzieningen, zoals het Jeugdsportfonds of Stichting Leergeld, om financiële barrières weg te nemen.

Hoewel deze initiatieven effectief zijn voor de korte termijn, is het voor scholen van belang om na te denken over structurele en duurzame aanpakken (Pharos, 2022). Het ontwikkelen van langetermijnstrategieën kan bijdragen aan de blijvende deelname van nieuwkomersleerlingen aan de samenleving.

Betrekken van ouders.

Het betrekken van ouders bij de schoolloopbaan van nieuwkomersleerlingen is van groot belang (Pharos, 2022). Het contact met ouders van nieuwkomersleerlingen kan gepaard gaan met verschillende obstakels, zoals taalbarrières, culturele verschillen, het gebruik van

openbaar vervoer of het vinden van een oppas. Deze obstakels kunnen de communicatie en samenwerking bemoeilijken.

De taalbarrière kan worden verholpen door professionele tolken in te zetten.

Nieuwkomersleerlingen als tolk inzetten kan zorgen voor misverstanden (Pharos, 2022).

Naast professionele tolken kunnen sleutelpersonen, zoals andere nieuwkomers of voormalig asielzoekers eveneens een waardevolle bijdrage leveren door te fungeren als brug tussen ouders en school en als culturele mediator op te treden.

Het bespreken van oorzaken van schoolse problemen, zoals frequent te laat komen, biedt een kans om ouders te betrekken en hen inzicht te geven in de structuur van de school (Pharos, 2022). Het uitleggen van schoolregels is bij het bespreken van schoolse zaken van belang. Het is essentieel om deze besprekingen te voeren in een open dialoog, voldoende tijd te reserveren en bewust om te gaan met culturele verschillen. Het tonen van begrip over de uitdagingen die gepaard gaan met het wonen in een nieuw land tijdens een bespreking kan bijdragen aan de relatie tussen de school en de ouders van nieuwkomersleerlingen (Pharos, 2022). Om de relatie tussen de school en het vertrouwen van ouders te versterken kunnen leerkrachten benadrukken dat het spreken van de moedertaal thuis bijdraagt aan de taalverwerving bij hun kind. Naast een gesprek kunnen ouders van nieuwkomersleerlingen ook meer inzicht verkrijgen in de structuur van de school, wanneer zij worden gekoppeld aan andere ouders die hen kunnen ondersteunen.

Om ouders van nieuwkomersleerlingen meer betrokken te maken bij de school is het van belang dat er verwachtingen uitgesproken worden over ouderbetrokkenheid (Pharos, 2022). Door verwachtingen uit te spreken, kunnen misverstanden worden vermeden. Laagdrempelige ontmoetingsactiviteiten kunnen een rol spelen bij de ouderbetrokkenheid. Deze activiteiten zorgen voor een versterking van de relatie tussen ouders en de school en bieden ook een mogelijkheid om opvoedkundige vragen te bespreken. Bij deze gesprekken

over opvoedkunde moeten leerkrachten respect tonen voor de achtergrond van de ouders van de nieuwkomersleerlingen en de rol van hen als opvoeder versterken. Naast respect is het ook relevant dat leerkrachten kennis hebben van beschikbare opvoedkundige ondersteuning in de gemeente. Deze kennis wordt vaak weergegeven in een sociale kaart. De sociale kaart biedt inzicht in relevante instellingen en organisaties die ouders kunnen ondersteunen (Pharos, 2022).

Kennisdeling leerlingen

Een belangrijk onderdeel om nieuwkomersleerlingen de juiste ondersteuning te bieden is de warme overdracht (Bakker, 2017). De overgang en warme overdracht van de ISK naar een Quadraamschool is een verantwoordelijkheid voor beide scholen (Smeets et al., 2014). De warme overdracht van de ISK naar de Quadraamschool kan hetzelfde ingericht worden als de warme overdracht van het primair onderwijs (PO) naar het voortgezet onderwijs (VO) (Buijs & Denessen, 2018). Voor de overgang is het van belang dat afspraken zijn gemaakt tussen de ISK en de Quadraamschool over deze overdracht (Smeets et al., 2014). De overdracht van het PO naar VO omvat een digitale uitwisseling van leerlinggegevens met een bijlage waarbij leerkrachten aanvullende informatie kunnen noteren (Buijs & Denessen, 2018). Bij de uitwisseling van informatie over de nieuwkomersleerlingen gaat het naast de schoolresultaten ook over de sociaal-emotionele ontwikkeling en verdere belangrijke aanvullende informatie (Smeets, et al., 2014). Aansluitend op deze uitwisseling is het van belang om een gesprek te voeren (Buijs & Denessen, 2018). Gesprekken zijn belangrijk, omdat het de mogelijkheid biedt om gevoelige en doch belangrijke dingen met betrekking tot nieuwkomersleerlingen vanuit de ISK te delen met Quadraamschool. De informatie van de nieuwkomersleerlingen vanuit de warme overdracht, moet voor een gedeelte ook beschikbaar zijn voor de leerkrachten. Mentoren kunnen de informatie vanuit de warme overdracht van nieuwkomersleerlingen, of de notities die gemaakt zijn over de informatie van de warme

overdracht, filteren en vervolgens delen in leerlingvolgsystemen of in contact met leerkrachten. Doordat leerkrachten informatie hebben van de nieuwkomersleerlingen kunnen leerkrachten rekening houden met nieuwkomersleerlingen.

Handelingsverlegenheid

Gedragsproblemen komen voor bij nieuwkomersleerlingen, omdat zij vaak last hebben van psychische problemen waardoor zij ook gedragsproblemen kunnen ontwikkelen (GGnet deskundigheidsbevordering, persoonlijke communicatie, 4 maart 2024). Leerkrachten ervaren leerlingen met gedragsproblemen vaak als uitdagend (Scanlon & Holmes, 2013). De oorzaak voor uitdagingen die leerkrachten ervaren bij het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen is hun negatieve houding ten opzichte van deze leerlingen (Scanlon & Holmes, 2013). Leerkrachten missen in veel gevallen essentiële vaardigheden om uitdagend gedrag effectief te beheren. Specifiek missen zij cultuur- en traumasensitieve vaardigheden, die essentieel zijn voor het adequaat beheren van het gedrag van nieuwkomersleerlingen (GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). De afwezigheid van het bewustzijn over deze tekortkomingen en het ontbreken van de vereiste vaardigheden kunnen leiden tot gevoelens van incompetentie bij leerkrachten, verhoogde stressniveaus en een grotere kwetsbaarheid voor psychologische problemen (Scanlon & Holmes, 2013). Deze gevoelens, stress en psychologische problemen bij leerkrachten kunnen op termijn bijdragen aan het ontstaan van burn-out klachten. Bij leerkrachten heerst vaak onzekerheid over wat bespreekbaar is, hoe informatie moet worden geïnterpreteerd en in hoeverre deze informatie correct wordt begrepen (Bouteh & De Haan, 2019). Deze onzekerheid kan leiden tot frustratie bij leerkrachten (Nederlandse Vereniging van Pedagogen en Onderwijspsychologen et al., 2015).

Interventies toekomst

Om de handelingsverlegenheid met betrekking tot cultuur- en traumasensitiviteit bij leerkrachten te verminderen kunnen investeringen in de professionele ontwikkeling van leerkrachten, leermiddelen en samenwerken bijdragen. Investerings in professionele ontwikkeling van leerkrachten, leermiddelen en samenwerking hebben een positief effect op scholen (Hattie, 2023). Deze investeringen zijn van belang om de ongelijkheden bij leerresultaten van leerlingen bij leerresultaten te verminderen. Investerings in de expertise van leerkrachten en het creëren van tijd en ruimte voor gezamenlijke reflectie en leersessies is essentieel. Leerkrachten moeten bij deze gezamenlijke reflecties en leersessies naar een hoger niveau van bekwaamheid worden gebracht. Tijdens deze leersessies is het belangrijk dat de stof wordt herhaald (Wood & Wilson 1996; Deardorff, 2009), verdiept, en dat er vaardigheden worden ontwikkeld (Wassink-de Stigter et al., 2022). De professionele ontwikkeling van leerkrachten vormt een van de belangrijkste factoren voor een succesvolle implementatie van traumasensitief onderwijs binnen scholen (Wassink-de Stigter et al., 2022). Het effect van professioneel leren op de ontwikkeling van leerkrachten en leerlingen varieert (Hattie, 2023). Professioneel leren heeft een groot effect ($d = .90$) op het leren van leerkrachten, een middelgroot tot groot effect ($d = .60$) op het daadwerkelijke gedrag van leerkrachten en een klein tot middelgroot effect ($d = .37$) op het leren van leerlingen (Hattie, 2023). Om het effect van professioneel leren te maximaliseren moeten specifieke voorwaarden worden vervuld. Deze voorwaarden omvatten het beschikbaar stellen van voldoende tijd, de betrokkenheid van externe experts, het bevragen van bestaande overtuigingen, het richten op een gezamenlijk denkkader, beleids- en onderzoekconsistentie, overeenstemming tussen doelen en activiteiten, het aanbieden van diverse perspectieven, het meenemen van het leerlingenperspectief, en het ondersteunen van het professionele leren door schoolleiders. Bovenstaande effectgroottes impliceren dat meer nodig is dan alleen

professioneel leren met de bovenstaande voorwaarden om een substantiëler effect te behalen op de leerresultaten van leerlingen.

Beleid

Het bewerkstelligen van professionele ontwikkeling bij leerkrachten vereist veranderingen op het niveau van de organisatie (Wassink-de Stigter et al., 2022). Doorlopend evalueren en aanpassen is noodzakelijk om de effectiviteit van implementaties te waarborgen. Deze doorlopende evaluaties zorgen voor een grote inspanning bij scholen. Bij de implementaties zou cultuursensitiviteit niet als afzonderlijk element moeten worden behandeld, maar geïntegreerd moeten zijn binnen bestaande processen (Wood & Wilson, 1996). De implementaties dienen te starten met het aanbieden van kennis, gevolgd door implementatie, evaluatie en feedback, en voortzetting van een duurzaam plan (Wood & Wilson, 1996; Wassink- de Stigter et al., 2022). Om de implementatie te monitoren kan gebruikt worden van het instrument van Intercultural development inventory (Deadorff, 2009).

De implementatieplanning ten behoeve van nieuwkomersleerlingen moet aansluiten bij de visie van de school en dient stapsgewijs uitgevoerd te worden (Wassink-de Stigter et al., 2022). Het is van belang om vooraf verschillende implementatiebehoeften van onderwijsteams in kaart te brengen en te betrekken bij de besluitvorming en de planning. Onderwijsteams moeten de implementatieplanning ondersteunen. De motivatie en de betrokkenheid van leerkrachten bij onderwijsvernieuwingen zoals beleid rond nieuwkomersleerlingen is essentieel (Geijsel & Slegers, 2001; Geijsel et al., 2009). Om de implementatie breed gedragen te krijgen, is het belangrijk om te benadrukken dat traumagerelateerde problematiek niet beperkt is tot specifieke groepen zoals nieuwkomersleerlingen, maar voorkomt bij een grote diversiteit aan leerlingen in het voortgezet onderwijs (GGZ-agoog, persoonlijke communicatie 25 oktober 2024). Door het

belang van de implementatie voor de hele schoolpopulatie te benadrukken, kunnen schooldoelen effectiever worden geïnternaliseerd als persoonlijke doelen door leerkrachten. Dit proces van internalisatie heeft een positief effect op het professionele leren en betrokkenheid van leerkrachten (Geijsel et al., 2009).

Bij het implementeren van beleid rond nieuwkomersleerlingen is het van belang om verschillende belanghebbenden te betrekken (Wassink-de Stigter et al., 2022). Zowel belanghebbenden binnen de school als buiten de school.

Naast het betrekken van verschillende belanghebbenden kunnen scholen overwegen om programma's in te voeren die bevorderlijk zijn voor de sociale-emotionele ontwikkeling van nieuwkomersleerlingen (Wassink-de Stigter et al., 2022). Het toevoegen van screeningsmethoden kan ook bevorderlijk zijn voor de sociale-emotionele ontwikkeling van nieuwkomersleerlingen. Door screeningsmethoden kan mogelijke problematiek bij nieuwkomersleerlingen eerder worden geïdentificeerd dan alleen met leerkrachten die een signalerende functie hebben.

Schoolleiderschap

Schoolleiders hebben, in vergelijking met leerkrachten, een minder directe invloed op de leerprestaties van leerlingen, maar spelen wel een belangrijke rol in het bevorderen van zowel het leerproces van leerlingen als de professionele ontwikkeling van leerkrachten (Hattie, 2023). De gemiddelde effectgrootte van schoolleiders op leerprestaties van leerlingen is klein tot middelgroot ($d=.40$). Aangezien deze invloed van schoolleiders op leerlingen indirect is, wordt het door Hattie (2023) als een aanzienlijk effect aangemerkt. Effectief schoolleiderschap omvat meerdere belangrijke aspecten, waaronder het ontwikkelen van een visie die door de hele school wordt gedragen. De gezamenlijke taal en visie van het onderwijsteam, ofwel cognitieve kapitaal als onderdeel van sociaal kapitaal, bevordert het innovatieve gedrag van leerkrachten (Robbers, 2024). Naast het ontwikkelen van een

schoolbreed gedragen visie is het ook van belang dat de schoolleider hoge verwachtingen en uitdagende doelen stimuleert, ondersteunende structuren creëert, collectief leiderschap bevordert en implementeert, evalueert en interventies verbetert (Hattie, 2023). De invloed van schoolleiders wordt geoptimaliseerd wanneer zij zich richten op de collectieve kracht van alle onderwijsprofessionals, het realiseren van de schoolvisie en het oplossen van organisatorische uitdagingen (Pharos, 2022).

Effectieve schoolleiders zorgen voor een schoolomgeving waarin groei, leren, welzijn en wederzijds respect centraal staan (Pharos, 2022). Effectieve schoolleiders stellen duidelijke doelen, ondersteunen leerkrachten met evidence-based strategieën (Hattie, 2023; Geijssel et al., 2009), bevorderen samenwerking en monitoren en evalueren de implementatie van schoolpraktijken (Hattie, 2023). Schoolleiders kunnen daarnaast een grote invloed uitoefenen op de betrokkenheid van leerkrachten, vooral wanneer zij intellectuele stimulatie bieden en de professionele ontwikkeling van leerkrachten actief ondersteunen (Geijssel et al., 2009; Thoonen et al., 2011). Om ervoor te zorgen dat veranderingen ontstaan op het niveau van leerkrachten is het belangrijk dat er een cultuur heerst op de school waarbij leerkrachten hun onzekerheden kunnen uiten en waarbij samenwerking en leermogelijkheden mogelijk zijn (Geijssel & Slegers, 2001). Schoolleiders moeten een voorbeeld geven, actief betrokken zijn (Wassink-de Stigter et al., 2022), middelen en steun bieden, financiële middelen bieden, tijd en ruimte bieden en op de hoogte zijn van de recente onderwijskundige inzichten en ontwikkelingen (Thoonen et al., 2011). Naast deze vereisten moeten schoolleiders ook diversiteit begrijpen en de vaardigheden hebben om de school effectief te leiden (Hernandez & Kose, 2012). Tot slot zorgen effectieve schoolleiders, in het kader van nieuwkomersleerlingen, voor samenwerking met andere partijen, zoals zorginstellingen, om eventuele trauma's bij nieuwkomersleerlingen te verminderen, evenals het betrekken van andere belanghebbenden, zoals ouders (Wassink-de Stigter et al., 2022).

Ondersteuningsteam

Bij de intake van nieuwkomersleerlingen is het belangrijk voldoende tijd te nemen voor het inschrijvingsproces (Pharos, 2022). Bij deze intake is het eveneens van belang om direct te investeren in het opbouwen van een relatie met ouders en inzicht te verkrijgen in de gezinssituatie. Ook dient de intake ervoor om ouders te informeren over de werking van het Nederlandse schoolstelsel en het nagaan of de leerling bekend is bij de jeugdgezondheidszorg. Veel nieuwkomersleerlingen krijgen ondersteuning van vluchtelingenwerk of van ander Nederlands gezin.

Aanvullend op de intake als belangrijke factor, is het noodzakelijk dat het ondersteuningsteam beschikken over interculturele en traumasensitieve competenties (GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). Een fundamenteel aspect van interculturele en traumasensitieve competentie is kennis van intercultureel sensitieve hulpverlening. De sociale kaart van ARQ Nationaal Psychotrauma Centrum biedt inzicht in organisaties die interculturele geestelijke gezondheidszorg (GGZ) en cultuursensitieve ondersteuning bieden. Deze kaart biedt een overzicht van instellingen die specifiek gericht zijn op migranten, vluchtelingen en asielzoekers, gerangschikt naar het type psychische problematiek waarvoor zij ondersteuning bieden (ARQ Kenniscentrum Migratie, 2023). Samenwerking met deze instellingen, die vaak al betrokken zijn bij nieuwkomersleerlingen, kan bijdragen aan een integrale benadering van de ondersteuning (Van Loenen & De Haan, 2021).

Gelijktijdig met deze interculturele en traumasensitieve competenties waarover het ondersteuningsteam moet beschikken, is het van belang dat er extra tijd en aandacht wordt besteed aan gesprekken tussen nieuwkomersleerlingen, ouders en ondersteuningsteam (Van Loenen & De Haan, 2021). Bij gesprekken kan het inschakelen van een tolk of sleutelpersoon een waardevolle ondersteuning bieden. Naast de intake, de interculturele en traumasensitieve

competenties en het voeren van gesprekken is het essentieel dat ondersteuningsteams alternatieve methoden ontwikkelen zoals screeningsmethoden (Wassink-de Stigter, 2022), om het welzijn van nieuwkomersleerlingen in kaart te brengen, zodat de begeleiding nauw kan worden afgestemd op de specifieke behoeften van de nieuwkomersleerlingen (Loenen & De Haan, 2021). Volgens Bakker (2017) spelen remedial teachers een cruciale rol in het voorzetten van begeleiding van nieuwkomersleerlingen na de ISK.

Zelfzorg leerkrachten

Reacties vanuit nieuwkomersleerlingen of de ingrijpende ervaringen die zij hebben meegemaakt, kunnen leerkrachten emotioneel raken waardoor ze een secundaire traumatisering kunnen ontwikkelen (GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). Dat leerkrachten worden geraakt door ingrijpende ervaringen van nieuwkomersleerlingen, benadrukt het belang van bewustwording bij leerkrachten over de invloed die ervaringen en gedragingen van nieuwkomersleerlingen op hun welzijn hebben. Ook benadrukt deze impact het belang voor leerkrachten om actief aandacht te besteden aan het herkennen en het verminderen van stress, bijvoorbeeld door pauzes te nemen (Pharos, n.d.). Naast deze inzichten is het essentieel dat leerkrachten inzicht hebben in de ondersteuning die zij nieuwkomersleerlingen kunnen bieden en tegelijk beseffen wanneer deze ondersteuning buiten hun expertise valt. Dat deze ondersteuning buiten hun expertise valt, komt doordat leerkrachten daar niet voor zijn opgeleid. De verantwoordelijkheid voor de begeleiding en zorg van nieuwkomersleerlingen ligt niet alleen bij leerkrachten, maar ligt bij het hele schoolteam. Leerkrachten moeten weten van deze gedeelde verantwoordelijkheid en weten wat ze kunnen doen wanneer ze geen ondersteuning meer kunnen bieden. Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld in gesprek gaan met het team. De veiligheid van een team is hierbij een vereiste (GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024).

Leerkrachten moeten verder weten welke vervolgstappen nodig zijn wanneer de problematiek van nieuwkomersleerlingen de grenzen van hun expertise overstijgt. (GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). Om te weten welke vervolgstappen mogelijk zijn, moeten leerkrachten weten hoe de zorgroute, dan wel het zorgsysteem op hun school is ingericht. Wanneer leerkrachten ernstige psychische klachten signaleren of niet weten hoe verschillende problematieken van nieuwkomersleerlingen te duiden zijn, is het goed om deze signalering dan wel problematieken binnen het ondersteuningsteam van de school te bespreken (Pharos, 2022; Pharos n.d.). Naast de rol die het ondersteuningsteam kan spelen, kunnen leerkrachten ook contact opnemen met de jeugdarts die verbonden is met de school (Pharos, n.d.). De jeugdarts heeft bij asielzoekerscentrums een actieve rol bij het omgaan van psychische en psychosociale klachten van nieuwkomersleerlingen en hun ouders (Pharos, n.d.).

Onderwijsteam

Om de ervaringen van leerkrachten bespreekbaar te maken, is het essentieel dat er binnen het onderwijsteam sprake is van een veilige werkomgeving (GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). Deze veiligheid binnen het team stelt leerkrachten in staat om collega's te vragen een situatie over te nemen wanneer zij ervaren dat hun eigen aanpak niet naar wens verloopt. Een veilige omgeving creëert de mogelijkheid om openlijk met elkaar in gesprek te gaan over de uitdagingen en ervaringen binnen het klaslokaal (GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). Tegelijkertijd wordt de kwaliteit van de onderlinge relaties binnen het team en de school versterkt, hetgeen bijdraagt aan het bevorderen van innovatief gedrag van leerkrachten (Robbers, 2024). Het gebruik van modellen zoals het Basic-PH-model kan ondersteunend zijn bij het voeren van gesprekken (Pharos, 2022). Dit model faciliteert teamgesprekken over de manieren waarop teamleden omgaan met stressvolle situaties in het onderwijs. Deze gesprekken moeten regelmatig

plaatsvinden, om inzicht te krijgen in het welzijn van het team en om gezamenlijk te bepalen welke ondersteuning nodig is om stressvolle gebeurtenissen bij nieuwkomersleerlingen effectief te hanteren (Pharos, n.d.). Naast dat gesprekken inzicht geven in de ondersteuning, levert het ook waardevolle informatie over de vaardigheden van het team, die bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Naast gesprekken kan reflectie plaatsvinden of coaching.

Interventies scholing

Professionele leergemeenschap.

Een Professionele Leergemeenschap (PLG) is een groep leerkrachten die gezamenlijk werkt aan de verbetering van hun onderwijs aan nieuwkomersleerlingen (Huijboom et al., 2024). Het doel van een PLG is om een lerende cultuur te creëren waarin leerkrachten samengroeien en het onderwijs aan nieuwkomersleerlingen continu verbeteren.

Binnen de PLG delen leerkrachten zowel hun praktijkervaringen als wetenschappelijke inzichten, waardoor zij van en vooral met elkaar leren (Huijboom et al., 2024). De schoolleider speelt een sleutelrol door ervoor te zorgen dat de PLG goed wordt ingebed in het schoolbeleid (Huijboom et al., 2024). De schoolleider zorgt voor de inrichting van tijd, middelen en organisatie – zoals roosters en jaarplanningen – zodat PLG structureel kan functioneren. De schoolleider ondersteunt de PLG door obstakels weg te nemen, bijvoorbeeld door externe experts in te schakelen en door de voortgang van de PLG actief te volgen. Deze essentiële rol van schoolleiders zorgt ervoor dat de PLG niet als een losstaand project wordt gezien, maar als een integraal onderdeel van bredere schoolontwikkeling.

Het succes van een PLG is afhankelijk van een cultuur waarin leerkrachten openstaan voor verandering en waarin onderling vertrouwen en betrokkenheid centraal staat. Om deze cultuur te creëren is eigenaarschap van leerkrachten van belang bij het inrichten van een PLG (Huijboom et al., 2024). Eigenaarschap kan gecreëerd worden door leerkrachten te betrekken

bij het bepalen van doelen en onderwerpen, zodat deze doelen aansluiten bij de motivatie en de dagelijkse praktijk van leerkrachten. Bij de inrichting van een PLG is een duidelijke structuur belangrijk (Huijboom et al., 2024). Het gezamenlijk werken aan ambities, het verzamelen en interpreteren van informatie, het uitvoeren van acties en het evalueren van het proces dragen bij aan het behalen van tastbare resultaten. Tegelijkertijd moet er ruimte zijn voor praktische afspraken, zoals het plannen van bijeenkomsten en het verdelen van verantwoordelijkheden.

Training.

Het volgen van gerichte trainingen door leerkrachten vormt een essentiële basis voor het creëren van een traumasensitief klimaat in het onderwijs (Wassink-de Stigter et al., 2022). Deze trainingen dragen bij aan bewustwording van leerkrachten rondom trauma en stellen leerkrachten in staat om vaardigheden te ontwikkelen, zoals het effectief omgaan met stress, zelfregulatie, stressvermindering en het voorkomen van escalatie. Daarnaast helpen trainingen bij het herkennen en leren omgaan met culturele verschillen (Fernández-Borrero, 2014).

Wanneer trainingen worden gegeven is het van belang dat dit herhalend plaatsvindt. Herhaling is belangrijk om “de kennis levend te houden” (GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024; Wassink-de Stigter, 2022). Tijdens de trainingen is het van belang om alle leerkrachten te betrekken, ondanks dat ze mogelijk het begin hebben gemist (GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). Door leerkrachten gelijk te betrekken, kunnen nieuwe leerkrachten alvast een stuk kennis en expertise opbouwen. Trainingen kunnen verplicht gesteld worden voor leerkrachten om te volgen, passend binnen de werkdruk. Trainingen kosten veel tijd, maar leveren veel op voor de lange termijn. Het volgen van trainingen alleen is niet voldoende (Wassink-de Stigter et al., 2022).

Stressmanagementinterventies.

Stressmanagementinterventies helpen tegen de houding van leerkrachten tegenover een groep leerlingen met psychische problemen en zorgen bij leerkrachten voor een toename van hun psychologische welzijn, zonder dat het te veel tijd vraagt aan leerkrachten die al kampen met drukke agenda's (Scanlon & Holmes, 2013). Het doel van deze interventies is dat leerkrachten bij zichzelf te rade gaan over wat hun eigen psychologische toestand is en hoe deze verband houdt met de praktijk van het onderwijs. Aangezien nieuwkomersleerlingen vaak last hebben van psychische problemen (GGnet deskundigheidsbevordering, persoonlijke communicatie, 4 maart 2024), is het aannemelijk dat deze stressmanagementinterventies voor leerkrachten ook werken bij leerkrachten die lesgeven aan nieuwkomersleerlingen. Stressmanagementinterventies hebben significante opbrengsten voor de houding ten opzichte van inclusie ($p < .001$), het gevoel van leerkrachten over effectiviteit ($p < .008$) en de psychologische flexibiliteit van leerkrachten ($p < .001$) (Scanlon & Holmes, 2013).

Reflectie.

Een onderdeel van training kan reflectie zijn. Ervaringsgericht leren is effectief (Deardorff, 2009). Reflecteren zorgt voor bewustwording van eventuele vooroordelen en bias (Butler & Molidor, 1995). De bewustwording van het eigen referentiekader door leerkrachten is een belangrijk onderdeel van interculturele competentie (GGZ-agoog, persoonlijke communicatief 25 oktober 2024; Dervin & Gross, 2016). Door bewustwording van het eigen referentiekader kunnen leerkrachten hun handelen aanpassen (GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). Reflectie is essentieel voor leerkrachten, omdat zij emotioneel geraakt kunnen worden door bepaalde situaties van nieuwkomersleerlingen, wat hun handelen kan beïnvloeden. Om effectief te reflecteren is het belangrijk dat leerkrachten inzicht krijgen in de psychische problematiek die nieuwkomersleerlingen kunnen ervaren,

hoe deze problematiek zich kan manifesteren en op welke wijze zij hier adequaat op kunnen inspelen. Het analyseren van specifieke casussen kan bij reflectie een waardevolle bijdrage leveren. Reflectie kan individueel en in een onderwijsteam plaatsvinden. De gezamenlijke vorm van reflectie is intervisie. Het is verstandig om intervisies in te plannen (GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). Bij deze momenten reflecteren leerkrachten op het eigen handelen in de klas waar het gaat om nieuwkomersleerlingen.

Het ervaringsgerichte model van Van Der Laan kan een belangrijke ondersteuning bieden bij het reflecteren (Relatiewerkplaats, n.d. a; GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). Het model van Van Der Laan geeft inzicht in patronen en valkuilen, zodat leerkrachten deze patronen kunnen doorbreken. Supervisie bij het reflecteren, zowel bij het individuele reflecteren als het gezamenlijke reflecteren, kan een goede uitkomst zijn, omdat het in de dagelijkse praktijk van het onderwijs vaak lastig is door een gebrek aan tijd om tot reflectie te komen (Relatiewerkplaats, n.d. b). In het onderwijs komen dagelijks veel andere dingen naar voren die op dat moment de prioriteit hebben. Supervisie heeft als uitgangspunt om het eigen handelen te evalueren door kritisch na te denken. Door supervisie in combinatie met het model van Van Der Laan kunnen leerkrachten hun eigen ervaringen integreren. Deze integratie geeft betekenisvolle inzichten voor het handelen in de toekomst. Supervisie kan op verschillende manieren plaatsvinden. Een de manieren is de individuele manier, waarbij gefocust wordt op individuele processen van leerkrachten. Naast individuele supervisie bestaat groepssupervisie. Groepssupervisie kan een uitkomst bieden wanneer het team terughoudend is met het delen van inzichten. Bij groepssupervisie worden inzichten gedeeld en nieuwe inzichten opgedaan. Ook kan supervisie plaatsvinden in een triade. Bij deze triade werken twee leerkrachten samen met een supervisor. De laatste vorm van supervisie is de livesupervisie. Bij livesupervisie is de supervisor aanwezig in de praktijk en deelt direct inzichten.

Dialoog.

Om culturele diversiteit effectief te kunnen hanteren in het klaslokaal, is het van belang om zowel binnen als buiten het klaslokaal de dialoog hierover aan te gaan (Council of Europe, 2008; Dervin & Gross, 2016). Onderzoek wijst uit dat interactie met andere culturen een effectieve manier is om intercultureel begrip te bevorderen (Deardorff, 2009). Deze interacties leiden niet alleen tot wederzijds leren, maar bevorderen ook gemeenschappelijke waarden en ondersteunen inclusie (Barrett, 2012).

De interculturele dialoog is een respectvol en open gesprek tussen mensen met verschillende achtergronden. Om deel te nemen aan het interculturele dialoog zijn vaardigheden nodig. Deze vaardigheden beschikken leerkrachten niet meteen. De autobiography of intercultural encounters (AIE) kan helpen om de interculturele dialoog verder te analyseren (Barrett, 2012). Door deze analyse leren leerkrachten de culturele verschillen te herkennen en ermee om te gaan (Fernández-borrero, 2014).

Coaching.

Coachtrajecten gericht op het handelen van leerkrachten hebben een groot (Tabel 4) effect ($d = .91$) en kunnen daarom een belangrijke bijdrage leveren aan de professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals (Hattie, 2023). Coachtrajecten blijken met name effectief te zijn bij het ontwikkelen van vaardigheden van leerkrachten ($d = .69$). Daarnaast laten trajecten die specifiek afgestemd zijn op de behoeften en uitdagingen van leerkrachten een middelgroot effect zien ($d = .52$). Het versterken van effectiviteitsovertuigingen en het organiseren van bijeenkomsten waarin leerkrachten gezamenlijk oplossingen ontwikkelen voor praktische problemen, laten een middelgroot effect zien ($d = .49$). In de onderwijspraktijk blijkt echter dat de variatie in de wijze waarop coaching wordt toegepast leidt tot een minder groot effect ($d = .26$) op de ontwikkeling van leerkrachten en een klein effect ($d = .18$) op leerprestaties van leerlingen. Hoewel coaching op zichzelf niet altijd

voldoende is, kan het mogelijk een waardevolle aanvulling vormen op andere manieren van professioneel leren.

Voor een maximaal effect is het van cruciaal belang dat coachtrajecten beginnen met het creëren van een helder beeld van de huidige situatie en het gezamenlijk formuleren van haalbare doelen (Hattie, 2023). Coaches spelen een belangrijke rol door leerkrachten te ondersteunen bij het behalen van deze doelen, het kiezen en toepassen van strategieën, en het bijstellen van deze strategieën waar nodig. Coaching helpt leerkrachten bovendien bij het toepassen van traumasensitieve vaardigheden en strategieën binnen de dagelijkse praktijk van het klaslokaal, wat bijdraagt aan een structurele verbetering van hun professioneel handelen (Wassink-de Stigter et al., 2022).

Workshops.

Additioneel kunnen workshops helpen met het verbeteren van multiculturele relaties (Arizaga et al., 2005). Workshops hebben een positieve invloed op hoe leerkrachten communiceren. Leerkrachten kunnen daardoor beter omgaan met leerlingen die hen beschuldigen van vooroordelen en kunnen zelf ook beter in gesprek gaan met anderen die vooroordelen hebben. Leerkrachten communiceren dan positiever en constructiever.

Belemmeringen

Financiën en tijd

Het gebrek aan tijd door overvolle curricula is een belangrijk nadeel en kan leiden tot weerstand tegen veranderingen (Deardorff, 2009). Hoewel het tijd kost om dergelijke initiatieven in te voeren, levert het uiteindelijk aanzienlijke voordelen op voor leerkrachten (GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). Het betreft dan ook een investering die op de lange termijn zijn vruchten afwerpt. Het creëren van ruimte voor leerkrachten om samen te werken buiten de klas en tijdens de schooldag brengt aanzienlijke kosten met zich mee (Hattie, 2023). Eveneens vereist het financiële middelen om

schoolleiders te trainen in het bevorderen van gezamenlijke effectiviteit binnen hun scholen, zowel binnen de eigen instelling als in samenwerking met andere schoolleiders. Deze kosten kunnen leiden tot weerstand binnen scholen ten aanzien van het implementeren van dergelijke initiatieven op de lange termijn (GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). Toch zijn er vaak meer mogelijkheden dan op het eerste gezicht zichtbaar lijken. AUGEO biedt bijvoorbeeld online trainingen aan die leerkrachten ondersteunen bij het ontwikkelen van traumasensitieve onderwijsmethoden.

Resultaten tweede praktische analyse

Deze tweede praktische analyse richt zich op hoe teamleiders de subthema's uit het theoretisch kader bij het thema 'interventies toekomst' in de praktijk mogelijk achten en welke voorwaarden en middelen zij daarvoor als essentieel beschouwen. Het subthema 'zelfzorg leerkrachten' is niet opgenomen, omdat hier geen patroon in is gevonden, naast de verschillende resultaten die naar voren zijn gekomen bij het subthema 'interventies scholing'. Het uiteindelijke doel is het bevorderen van kansrijk onderwijs voor nieuwkomersleerlingen, waarbij het verminderen van het thema 'handelingsverlegenheid' bij leerkrachten een belangrijke bijdrage levert. In de tweede praktische analyse is het thema 'handelingsverlegenheid' van het theoretisch kader niet expliciet opgenomen, omdat dit thema zelf als een te bereiken doel wordt beschouwd. Evenzo zijn de thema's 'kennisdeling leerling' en 'ondersteuning van de ondersteuningsbehoeften van leerlingen' uit het theoretisch kader niet meegenomen in deze fase, aangezien deze thema's worden gezien als inhoudelijke pijlers die via het thema 'interventies toekomst' bijdragen aan het verminderen van 'handelingsverlegenheid' en daarmee indirect aan kansrijk onderwijs. Ook het subthema 'belemmeringen' is niet opgenomen in de interviewleidraad, om te zorgen dat teamleiders vooral in mogelijkheden denken en vanuit zichzelf komen met voorwaarden en middelen die zij nodig achten. Uiteindelijk is in de tweede praktische analyse met teamleiders gesproken over de thema's: beleid, schoolleiderschap, onderwijsteam, interventies scholing en ondersteuningsteam. Uit de praktische analyse zijn vervolgens zeventien thema's geïdentificeerd, die staan weergegeven in Tabel 5. Tabel 5 geeft ook de verschillende categorieën dan wel niveaus in de school weer waar de zeventien thema's het meest manifest zijn. Dit hoofdstuk is opgebouwd door achtereenvolgens elke categorie met de passende thema's te bespreken. De resultaten zijn per subthema van het thema 'Interventies toekomst'

uit het theoretisch kader weergegeven met letterlijke citaten van teamleiders (Baarda et al, 2001).

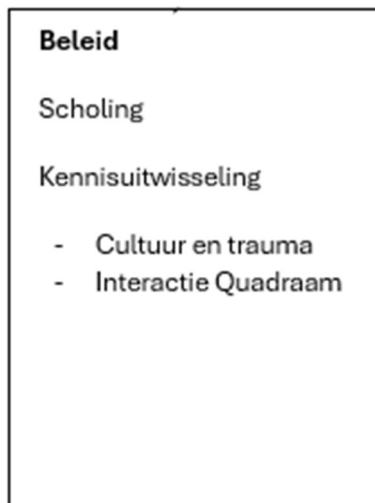
Tabel 5

Zeventien geïdentificeerde thema's tweede praktische analyse

Categorie	Thema's
Beleid	Scholing
	Kennisuitwisseling
Schoolleiding	Faciliteren
	Urgentie en draagvlak creëren
Onderwijsteam	Samenwerking in het proces
Interventies scholing	Externe expertise
	Individueel en teamniveau
	Verschillende interventies
	Samenwerking Quadraam
	PLG
	Dialogoog
	Training
	Intervisie
	Reflectie
	Coaching
Ondersteuningsteam	Kennisuitwisseling
	Ondersteuning leerlingen

Beleid

Bij de thematische analyse is naar voren gekomen dat de teamleiders scholing en kennisuitwisseling belangrijk vinden om op te nemen in het beleid van de school. In Figuur 10 staat weergegeven dat scholen de kennisuitwisseling graag willen op het gebied van cultuur en trauma. Scholing is naast de kennisuitwisseling op het gebied van cultuur en trauma belangrijk om op te nemen in het beleid volgens verschillende teamleiders. De uitspraak van de teamleider praktijkschool is een illustratie daarvan, citaat: ‘Dus dat heeft met scholing van docenten te maken.’ De teamleiders willen kennisuitwisseling met betrekking tot cultuur en trauma graag gezamenlijk oppakken met andere scholen binnen Quadraam en vinden dat deze aanpak in het beleid van Quadraam opgenomen moet worden. De teamleider mavo/havo merkt over deze kennisuitwisseling op het gebied van cultuur en trauma op, citaat: ‘Als je in een intervisie moment met andere scholen die casus gewoon eens neer kan leggen en andere mensen daarover mee kan laten denken. Want je creëert uiteindelijk toch altijd je eigen blinde vlek.’ Hij voegt toe, citaat: ‘Ja, alleen dat beleid zal natuurlijk quadraam breed dan georganiseerd moeten worden.’ De teamleider havo/vwo stelt dat ze bovenschools afspraken wil, citaat: ‘Ja ja en, maar ook gewoon de afspraken kunnen maken op bovenschool niveau hierover.’

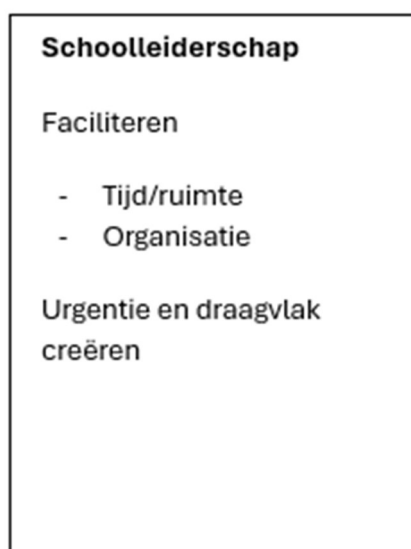
Figuur 10*Thema's beleid***Schoolleiderschap**

Uit de thematische analyse is naar voren gekomen dat de teamleiders het idee hebben dat zij in het verminderen van de handelingsverlegenheid omtrent cultuur en trauma vooral een faciliterende rol hebben. Zie Figuur 11. In deze rol hebben zij een functie in het bieden van tijd en ruimte aan collega's en een organisatorische rol. De teamleider vmbo benoemt beide aspecten binnen het faciliteren, citaat: "Het is ook weer vaak organiseert in teams of in de vakgroepen dat we met elkaar zeggen van nou, je hebt echt ruimte om om te om om het anders te doen." Naast deze faciliterende rol, vinden de teamleiders het van belang om de urgentie rond nieuwkomersleerlingen aan te kaarten bij leerkrachten om de handelingsverlegenheid omtrent cultuur en trauma te verminderen en om draagvlak te creëren om deze handelingsverlegenheid te verminderen. De teamleider praktijkschool stelt dat het benadrukken van urgentie van belang is, citaat: "Daarnaast is het heel belangrijk dat de urgentie aan wordt gekaart, want ik geloof niet dat mensen veranderen als er geen urgentie is of een grote behoefte. En ik ik denk dat de rol van de directeur en afdelingsleiders is om die

urgentie ook bij de medewerkers tussen de oren te krijgen, hè?’ De uitspraak van de teamleider vmbo illustreert hoe de schoolleider kan bijdragen aan het creëren van draagvlak, citaat: ‘Ja en de uitvragen van goh waar ligt nou jouw leerbehoefte? Dat kunnen mensen prima aangeven.’ Eveneens merkt de teamleider vmbo op dat hij met de collega’s wil overleggen om draagvlak te creëren, citaat: ‘Er moet een bepaalde standaardisatie zijn van basiskennis en die zou je prima mee kunnen nemen in het beleid. Kijk, het lastige is als je dit soort dingen beleidsmatig vast gaan leggen, dan kunnen mensen ook het gevoel hebben dat opgelegd wordt, hè?’ Hij voegt toe, citaat: ‘Je wilt het samen met je team oppakken’

Figuur 11

Thema's schoolleiderschap



In Figuur 12 staat een belangrijke eigenschap van het onderwijsteam die uit de thematische analyse naar voren is gekomen. Verschillende teamleiders kaarten aan dat samenwerking binnen het proces om de handelingsverlegenheid onder leerkrachten met betrekking tot cultuur en trauma te verminderen belangrijk is. De teamleider gymnasium benoemt deze samenwerking, citaat: ‘Samenwerking ja, binnen het team natuurlijk.’ En ‘Ja, Ik denk dat het heel belangrijk is dat we samen kunnen optrekken, hè? Dat ze niet het gevoel hebben van oh, dit gaat alleen maar over mij of ik. Ik ben degene die er alleen voor

staat.” De teamleider havo/vwo stelt dat een gezamenlijke visie belangrijk is, citaat: “Als team heb je een visie nodig.”

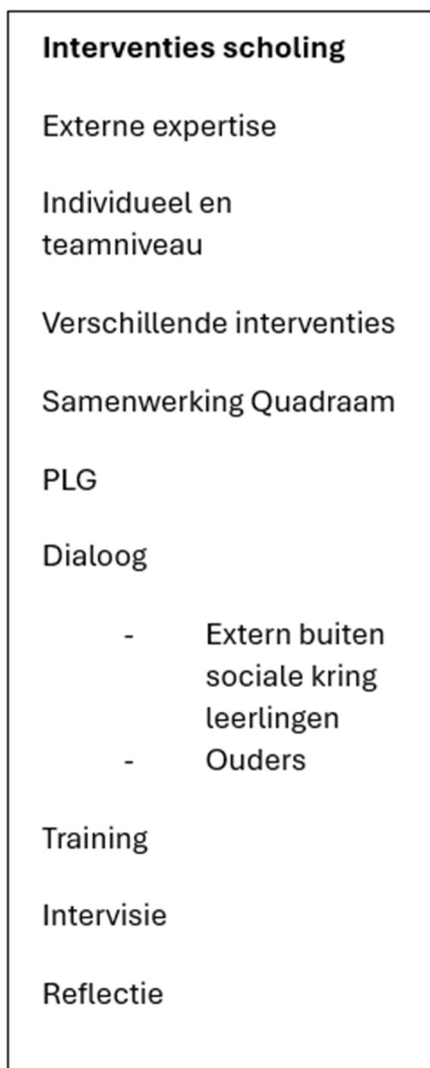
Figuur 12

Thema's onderwijsteam



Interventies scholing

In Figuur 13 is weergegeven wat de teamleiders mogelijkheden zien als interventies met betrekking tot scholing. De externe expertise is een thema dat vaker voorkomt in de gesprekken met de teamleiders. De teamleider gymnasium benoemt deze expertise, citaat: “Maar wil je echt dieper mensen inderdaad ja installeren, dan zul je daar, dan moet je daar van buiten toch wel iets naar binnenhalen.” Alle teamleiders geven naast deze externe expertise aan dat zij mogelijkheden zien in het aanbieden van verschillende interventies op zowel teamniveau als individueel niveau. Gelijktijdig met interventies op teamniveau en individueel niveau kaarten verschillende teamleiders aan dat ze het passend vinden om de scholing in samenwerking met andere scholen binnen Quadraam te doen. De teamleider vmbo stelt dat scholingen vormgegeven kunnen worden samen met andere scholen binnen Quadraam, citaat: “Kan binnen een team. Dat kan binnen een school. En dat kan natuurlijk ook binnen de Quadraam organisatie of of in de regio op een andere manier.”

Figuur 13*Thema's interventies scholing*

Aanvullend op de samenwerking tussen scholen binnen Quadraam op het gebied van scholing, worden verschillende scholingen erkend als mogelijkheden om de handelingsverlegenheid onder leerkrachten met betrekking tot cultuur en trauma te verminderen. PLG wordt gezien als een mogelijkheid door de teamleiders. Een uitspraak van de teamleider praktijkschool illustreert dit, citaat: "Nou wel, Ik denk dat de uitwisseling. De uitwisseling is nog steeds van belang van de ervaringen." Ook dialoog wordt als een vorm gezien om toe te passen, zowel in dialoog met ouders als met een externe buiten de sociale kringen van leerlingen. De teamleider mavo/havo merkt de dialoog met ouders op als vorm om toe te passen, citaat: "Ik denk dat die dialoog een waardevolle is en daar doel ik dan

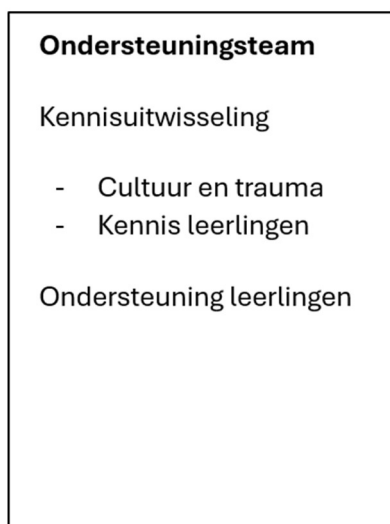
vooral mee op de ouders.’’ De teamleider vmbo stelt over de dialoog met externen aan de sociale kringen van leerlingen, citaat: ‘‘Het is natuurlijk ook heel goed om gewoon met de mensen in gesprek te gaan die die inderdaad, de Turkse of de Marokkaanse of de Syrische.’’ Naast PLG en de dialoog worden trainingen, intervisies, reflecties en coaching gezien als mogelijkheden om de handelingsverlegenheid onder leerkrachten te verminderen door de teamleiders.

Ondersteuningsteam

In de thematische analyse is naar voren gekomen dat teamleiders de rol van het ondersteuningsteam voornamelijk hetzelfde zien (Figuur 14). Teamleiders zien het ondersteuningsteam als vraagbaak voor problemen met betrekking tot cultuur en trauma voor leerkrachten. Teamleiders zien de rol van het ondersteuningsteam om kennisuitwisseling te bewerkstelligen op het gebied van cultuur en trauma. Een uitspraak van de teamleider van de praktijkschool is daarvan een illustratie, citaat: ‘‘Daarnaast ook een belangrijke vraagbaak zijn voor docenten die tegen iets aanlopen.’’ Naast de kennisuitwisseling van cultuur en trauma, zien de teamleiders het als rol van het ondersteuningsteam om informatie uit te wisselen over leerlingen. De teamleider praktijkschool benoemt deze kennisuitwisseling met betrekking tot leerlingen, citaat: ‘‘Maar de ondersteuningscoördinator extra informatie uitwisselt voor nieuwe kennis is ook belangrijk.’’ Dat het ondersteuningsteam vooral een rol heeft in het ondersteunen van leerlingen komt naar voren bij alle teamleiders. De teamleider mavo/havo merkt op dat het ondersteuningsteam belangrijk is voor het ondersteunen van nieuwkomersleerlingen, citaat: ‘‘Nou, die spelen een hele cruciale rol in de ondersteuning van de leerling.’’

Figuur 14

Thema's ondersteuningsteam

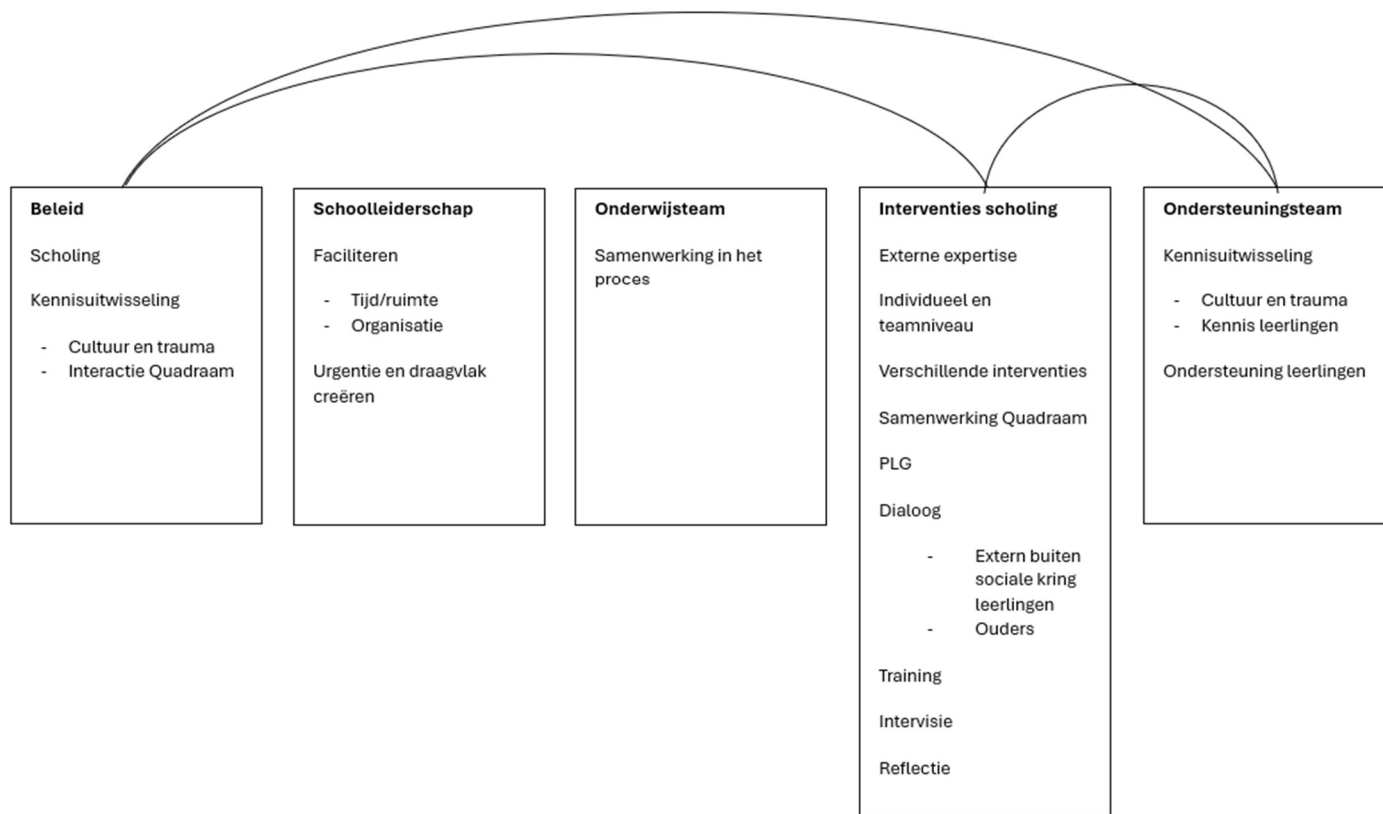


Thema's en relaties

Tussen de (sub)thema's die hierboven zijn weergegeven, zijn verschillende samenhangen geïdentificeerd, zoals weergegeven in Figuur 15. Zo bestaat er een samenhang tussen het thema 'beleid' en het thema 'interventies scholing', tussen het thema 'beleid' en het thema 'ondersteuningsteam', en tussen het thema 'interventies scholing' en het thema 'ondersteuningsteam'.

Figuur 15

Thema's en relaties (sub)thema's



Het thema 'beleid' hangt samen met het thema 'interventies scholing', omdat de teamleiders een aantal scholingen bovenschools bij Quadraam zien plaatsvinden. Volgens de teamleiders is het belangrijk om de kennisuitwisseling op het gebied van cultuur en trauma, die onder

andere plaats kan vinden bij scholingen, op te nemen in het beleid van Quadraam. Naast deze samenhang is er samenhang tussen het thema 'beleid' en het thema 'ondersteuningsteam', omdat de kennisuitwisseling over cultuur en trauma hier overeenkomt met elkaar. De teamleiders geven aan dat deze kennisuitwisseling over cultuur en trauma relevant is en opgenomen moet worden in het beleid. Tevens stellen de teamleiders dat het ondersteuningsteam een rol heeft in de kennisuitwisseling over cultuur en trauma. De samenhang weergeeft de interne expertise binnen de school om aan deze kennisuitwisseling te voldoen. De teamleiders benoemen dat naast deze interne expertise vanuit het thema 'ondersteuningsteam' het subthema 'externe expertise' binnen het thema 'interventies scholing' nodig is.

Discussie

De recentelijke stroom nieuwkomersleerlingen is exponentieel toegenomen (Rijckaert & Wulftange, 2023). Het onderwijs is zich vaak niet bewust van de rol die voor hen is weggelegd om deze nieuwkomersleerlingen te ondersteunen dan wel weet het onderwijs vaak niet hoe ze de nieuwkomersleerlingen moet ondersteunen (Rijckaert & Wulftange, 2023; VO-Raad, 2024; Redactie Les, 2024; GGZ-agoog, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2024). Het is essentieel om in kaart te brengen welke ondersteuningsstrategieën scholen voor voortgezet onderwijs kunnen inzetten om leerkrachten te faciliteren in cultuur- en traumasensitieve pedagogische benaderingen bij leerlingen, met als doel de handelingsverlegenheid onder leerkrachten te verminderen, zodat de nieuwkomersleerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen en er sprake is van kansrijk onderwijs voor iedereen. De onderzoeksvraag van deze studie is dan ook: “Welke ondersteuningsstrategieën kunnen scholen voor voortgezet onderwijs inzetten om leerkrachten te faciliteren in cultuur- en traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen, met als doel de handelingsverlegenheid onder leerkrachten te verminderen?”

Uit de resultaten van de eerste algemene praktische analyse blijkt dat alle teamleiders het probleem van de handelingsverlegenheid onder leerkrachten met betrekking tot cultuur en trauma bij nieuwkomersleerlingen erkennen en aan dit probleem willen werken om kansrijk onderwijs te bewerkstelligen. De erkenning van het probleem van handelingsverlegenheid sluit aan bij Scanlon & Homes (2013) die aangeven dat leerkrachten vaak niet weten hoe ze om moeten gaan met uitdagend gedrag van leerlingen. Dit onvermogen leidt tot psychische klachten bij leerkrachten. In aanvulling op deze erkenning komt in de resultaten van de eerste praktische analyse naar voren dat scholen in de huidige situatie proberen toe te werken naar kansrijk onderwijs door nieuwkomersleerlingen verschillende manieren van ondersteuning aan te bieden op het gebied van cultuur en trauma. Naast deze ondersteuning

die scholen in de huidige situatie al bieden, zien de teamleiders interventies in de toekomst gericht op de handelingsverlegenheid van leerkrachten als mogelijkheid om dichterbij het doel van kansrijk onderwijs te komen. Bij deze interventies moet volgens teamleiders rekening gehouden worden met een aantal belemmeringen, zoals bijvoorbeeld de tijd.

Deardorff (2009) geeft aan dat tijd vaak een belemmering vormt. Bovendien blijkt uit de eerste praktische analyse dat het essentieel is dat bij toekomstige interventies kennisdeling over nieuwkomersleerlingen naar leerkrachten plaatsvindt, zodat leerkrachten op de hoogte zijn van verschillende soorten kennis over nieuwkomersleerlingen en hun handelen kunnen aanpassen aan specifieke kenmerken en behoeften van nieuwkomersleerlingen. Tot slot tonen de resultaten van de eerste praktische analyse aan dat in de huidige situatie vaak de kennis over de achtergrond van nieuwkomersleerlingen ontbreekt. Naast het gemis van kennis over de achtergrond van nieuwkomersleerlingen zorgen verschillende belemmeringen voor de instandhouding van de handelingsverlegenheid onder leerkrachten in de huidige situatie.

Uit de resultaten van de tweede praktische analyse op basis van de literatuurstudie blijkt dat teamleiders vinden dat scholingen opgenomen moeten worden in het beleid van de scholen. Verschillende scholingen dienen, volgens teamleiders, aangeboden te worden zowel op teamniveau als op individueel niveau van leerkrachten. Het aanbieden van verschillende scholingen sluit aan bij Wassink de Stigter et al., (2022) die bevestigt dat alleen een vorm van training niet voldoende is om verandering in het handelen van leerkrachten te bewerkstelligen. Verschillende scholingen, zoals PLG, dialoog, training, intervisie, reflectie en coaching, worden door teamleiders als mogelijkheden gezien om leerkrachten te scholen, waarbij volgens de teamleiders deze scholingen ook plaatsvinden in interactie met Quadraam. Kennisuitwisseling op het gebied van cultuur en trauma, die onder andere plaats kunnen vinden bij scholingen, moeten volgens de teamleiders worden opgenomen in het beleid van Quadraam en in het eigen beleid. De behoefte van teamleiders om kennisuitwisseling op het

gebied van cultuur en trauma op te nemen in het beleid van Quadraam sluit aan bij Anderson & Togneri (2005) die stellen dat beslissingen en acties op het niveau van de schoolorganisatie een verschil kunnen maken in de kwaliteit van de prestatie van leerkrachten, de prestaties van de leerlingen en van de implementatie op schoolniveau. Deze kennisuitwisseling op het gebied van cultuur en trauma wordt door de teamleiders gezien als een taak voor het ondersteuningsteam. Naast de interne expertise door het ondersteuningsteam wordt externe expertise als noodzakelijk beschouwd door teamleiders om scholing effectief te realiseren. Het betrekken van interne en externe expertise komt overeen met Wassink-de Stigter (2022), die benadrukt dat het van belang is om verschillende belanghebbenden te betrekken, zowel binnen als buiten de school, om beter tegemoet te komen aan de behoeften van nieuwkomersleerlingen. In aanvulling op kennisuitwisseling en scholing komt in de resultaten van de tweede praktische analyse naar voren dat schoolleiders door de teamleiders voornamelijk als facilitators worden gezien, waarbij schoolleiders verantwoordelijk zijn voor het bieden van tijd, ruimte en organisatorische ondersteuning. Deze faciliterende rol is in overeenkomst met Thoonen et al. (2011) die stelt dat teamleiders deze faciliterende rol innemen. Samen met deze faciliterende rol hebben schoolleiders volgens de teamleiders ook de taak om draagvlak te creëren. Volgens Geijsel & Slegers (2001) en Geijsel et al. (2009) is het van belang om draagvlak te creëren onder leerkrachten. Naast de rol van schoolleiders komt in de resultaten van de praktische analyse naar voren dat de teamleiders de samenwerking binnen het team gedurende het proces van belang achten. Deze samenwerking is in lijn met inzichten van Pharos (n.d.), die stelt dat het belangrijk is om met elkaar gesprekken te voeren om te bepalen welke ondersteuning nodig is voor nieuwkomersleerlingen, om te zorgen voor het welzijn in het team en ook waardevolle inzichten te verkrijgen in de vaardigheden van het team. Tot slot blijkt uit de resultaten van de tweede praktische analyse dat het ondersteuningsteam volgens de teamleiders de

kennisuitwisseling over nieuwkomersleerlingen moet faciliteren en ondersteuning moet bieden aan nieuwkomersleerlingen. Het bieden van ondersteuning aan nieuwkomersleerlingen is in overeenstemming met Pharos (n.d.) en Pharos (2022). De kennisuitwisseling over nieuwkomersleerlingen door het ondersteuningsteam biedt inzicht in de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze leerlingen, wat een essentieel onderdeel is van de informatie-uitwisseling (Smeets et al., 2014). Wanneer leerlingen doorverwezen worden naar het ondersteuningsteam, is het cruciaal dat deze informatie gedeeld wordt met andere leerkrachten. Bovendien speelt het ondersteuningsteam vaak een sleutelrol in de warme overdracht van nieuwkomersleerlingen, waarna de notities gedeeld worden door mentoren naar andere leerkrachten (Buijs & Denessen, 2018).

Deze studie kent een aantal sterke punten. Teamleiders van verschillende onderwijsniveaus in het voortgezet onderwijs zijn ondervraagd om inzicht te krijgen in behoeften van leerkrachten over nieuwkomersleerlingen, belangrijk voor elk van de niveaus in het voortgezet onderwijs: praktijkonderwijs, vmbo, mavo/havo, havo/vwo en gymnasium. Daarnaast kent deze studie een uitgebreide literatuurstudie, waarin de thema's die in de eerste praktische analyse naar voren kwamen, verder worden uitgediept en die tegelijkertijd een theoretisch kader biedt voor de tweede praktische analyse. Dit onderzoek kent ook enkele limitaties. Een selecte steekproef werd gebruikt om te waarborgen dat teamleiders van verschillende niveaus in het voortgezet onderwijs ondervraagd werden. Deze steekproef bestond uit vijf teamleiders, wat betekent dat bij een grotere steekproef mogelijk meer patronen gevonden zouden zijn. Een andere limitatie is dat de respondenten alleen uit teamleiders bestonden. Mogelijk hadden gesprekken met leerlingen en leerkrachten belangrijke opbrengsten opgeleverd die in deze studie niet naar boven zijn gekomen. Bovendien is in deze studie geen aandacht besteed aan de Nederlandse taalverwerving van nieuwkomersleerlingen, noch aan de rol die deze taalverwerving speelt in het cultuur- en

traumasensitief handelen van leerkrachten. Vervolgonderzoek zou gericht kunnen worden op de Nederlandse taalverwering bij nieuwkomersleerlingen als voorwaarde voor het cultuur- en traumasensitieve handelen onder leerkrachten bij nieuwkomersleerlingen en zou meerdere analyses uit kunnen voeren vanuit verschillende perspectieven, zoals leerlingen en leerkrachten.

De opbrengsten van deze studie dienen als praktische handvatten om de handelingsverlegenheid onder leerkrachten rond cultuur – en traumasensitiviteit bij nieuwkomersleerlingen te verminderen. Deze praktische handvatten zijn opgenomen in het advies aan het einde van onderhavige studie. Deze studie onderstreept de urgentie voor het verminderen van de handelingsverlegenheid onder leerkrachten met betrekking tot cultuur- en traumasensitiviteit bij Quadraamscholen en mogelijk meerdere scholen voor voortgezet onderwijs. Door de urgentie die in deze studie is aangetoond, wordt aanbevolen dat het Ministerie van Onderwijs de inspectie inzet om de ontwikkelingsmogelijkheden – en belemmeringen van nieuwkomersleerlingen in het voortgezet onderwijs inzichtelijk te maken, teneinde de kwaliteit van onderwijs aan nieuwkomersleerlingen te waarborgen. Tevens wordt, gezien deze urgentie, aanbevolen om cultuur – en traumasensitiviteit op te nemen in de lerarenopleidingen.

Concluderend, laat onderhavige studie zien dat in de huidige situatie de ondersteuning van nieuwkomersleerlingen voornamelijk gericht is op de Nederlandse taalverwering, hoewel er ook enkele stappen zijn ondernomen om hen te ondersteunen op het gebied van cultuur en trauma. Het probleem van de handelingsverlegenheid onder leerkrachten met betrekking tot cultuur- en traumasensitiviteit wordt door teamleiders erkend. Om deze handelingsverlegenheid onder leerkrachten te verminderen zijn verschillende interventies nodig in de organisatie van scholen en interventies in het kader van scholing. Deze interventies hebben verschillende voorwaarden om effectief te zijn bij het verminderen van

de handelingsverlegenheid onder leerkrachten. Het verminderen van handelingsverlegenheid onder leerkrachten rond cultuur- en traumasensitiviteit bij nieuwkomersleerlingen met behulp van interventies en voorwaarden benoemd in onderhavige studie is nodig om kansrijk onderwijs te bewerkstelligen voor alle leerlingen, ook nieuwkomersleerlingen.

Advies

Het voortgezet onderwijs is, door de grote toestroom van nieuwkomersleerlingen naar het voortgezet onderwijs, gebaat bij handvatten die handelingsverlegenheid onder leerkrachten rond cultuur- en traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen verminderen. Uit resultaten van deze studie blijkt dat teamleiders handelingsverlegenheid bij leerkrachten erkennen. Scholen ondersteunen nieuwkomersleerlingen, maar interventies, zoals kennisuitwisseling over nieuwkomersleerlingen, zijn nodig om handelingsverlegenheid onder leerkrachten te verminderen. Tijd vormt voor scholen vaak een belemmering. Teamleiders pleiten voor scholingen (PLG, dialoog, training en intervisie) op team- en individueel niveau, met nadruk op kennisuitwisseling over cultuur en trauma, in samenwerking met Quadraam. Deze scholingen en kennisuitwisseling moeten opgenomen worden in het beleid van scholen, maar ook in het beleid van Quadraam. Zowel interne als externe expertise moet worden ingezet om kennis uit te wisselen. Teamleiders hebben een faciliterende rol en moeten draagvlak bij hun team en schoolleiding creëren. Het onderwijsteam moet collectief samenwerken om een cultuur- en traumasensitieve cultuur op school te creëren, terwijl het ondersteuningsteam nieuwkomersleerlingen ondersteunt en kennis uitwisselt over nieuwkomersleerlingen aan leerkrachten. Op basis van beide analyses die uitgevoerd zijn in de onderhavige studie en het theoretische kader is het volgende advies tot stand gekomen.

Beleid en schoolleiding

1. De schoolleiding dient scholing, kennisuitwisseling, trauma- en cultuursensitiviteit stapsgewijs doch ook als geheel te implementeren in de structuur van de school, passend bij de visie van de school.
2. De schoolleiding wordt geadviseerd deze implementatie te evalueren en te monitoren. Dit kan bijvoorbeeld met de Intercultural development Inventory.
3. De schoolleiding wordt aangemoedigd het onderwijsteam bij het beleid rond nieuwkomersleerlingen en cultuur- en traumasensitiviteit te betrekken en het beleid af te stemmen op de persoonlijke doelen van het onderwijsteam.
4. De schoolleiding dient belanghebbenden zoals ouders en zorginstellingen te betrekken en met hen samenwerken,
5. Schoolleiders worden aangeraden hoge verwachtingen te hebben bij leerkrachten waar het gaat om nieuwkomersleerlingen en cultuur- en traumasensitief lesgeven, duidelijke structuren te creëren, een veilige werkomgeving te creëren, uitdagende doelen te stimuleren, doelen te stellen, samenwerking te bevorderen, leerkrachten te ondersteunen met strategieën, een voorbeeld te zijn, actief betrokken te zijn, en tijd, middelen en ruimte beschikbaar te stellen.
6. Schoolleiders worden geadviseerd meerdere leermogelijkheden aan te bieden op individueel en teamniveau, zoals PLG, dialoog, training, intervisie en coaching en daarbij te zorgen dat aan de voorwaarden die gesteld zijn bij de verschillende leermogelijkheden wordt voldaan.
7. Schoolleiders dienen afspraken te maken met de ISK over de overdracht van nieuwkomersleerlingen.
8. Schoolleiders dienen te investeren in het begrijpen van diversiteit.
9. Schoolleiders worden aangespoord actief te investeren en te faciliteren in de kennisuitwisseling op het gebied van cultuur en trauma op het niveau van Quadraam.
10. Schoolleiders kunnen sociaal-emotionele ontwikkelingsmethoden en screeningsmethoden voor nieuwkomersleerlingen implementeren.

Onderwijsteam

1. Het onderwijsteam wordt aangemoedigd samen te werken op het gebied van cultuur- en traumasensitief handelen bij nieuwkomersleerlingen, door ervaringen regelmatig met elkaar te bespreken, bijvoorbeeld met het Basic-PH-model, en door lessen van elkaar over te nemen wanneer het de andere leerkracht niet lukt.
2. Het onderwijsteam dient pauzes te nemen, wanneer het teveel wordt en dient bewust bezig te zijn met stressvermindering.
3. Leerkrachten worden aangespoord zich bewust te zijn dat sommige nieuwkomersleerlingen meer ondersteuning nodig hebben dan zij kunnen bieden en dat dit buiten hun expertise valt.
4. Leerkrachten worden aangemoedigd andere leerkrachten om hulp te vragen wanneer de situatie met nieuwkomersleerlingen buiten hun expertise valt, of om in contact te komen met het ondersteuningsteam of de jeugdarts. Noodzakelijk is hiervoor dat ze de zorgroute binnen de school kennen.
5. Leerkrachten worden geadviseerd te reflecteren op hun ervaringen met cultuur, trauma en nieuwkomersleerlingen in het klaslokaal. Dit kan middels het model van Van Der Laan.
6. Leerkrachten dienen aanwezig te zijn bij scholingen en kennisuitwisseling over cultuur, trauma en nieuwkomersleerlingen en moeten een actieve bijdrage leveren.
7. Mentoren worden aangespoord informatie over nieuwkomersleerlingen te delen via leerlingvolgsystemen of in communicatie met andere leerkrachten.
8. Leerkrachten kunnen het dialoog aangaan met mensen van een andere cultuur en kunnen dit evalueren middels de autobiography of intercultural encounters (AIE).

Ondersteuningsteam

1. Het ondersteuningsteam dient te investeren in het opbouwen van een relatie met nieuwkomersleerlingen en diens ouders.
2. Het ondersteuningsteam wordt aangeraden voldoende tijd te nemen voor de intake van nieuwkomersleerlingen (digitale uitwisseling en gesprekken) en hen, samen met hun ouders, goed te informeren over het Nederlandse schoolsysteem.
3. Het ondersteuningsteam wordt geadviseerd zich te verdiepen in de Intercultureel sensitieve hulpverlening. Dit kan middels de sociale kaart van ARQ.
4. Het ondersteuningsteam dient extra tijd en aandacht te besteden aan gesprekken met ouders en nieuwkomersleerlingen.
5. Het ondersteuningsteam dient nieuwkomersleerlingen te ondersteunen wanneer het buiten de expertise van de leerkracht valt.
6. Het ondersteuningsteam wordt geadviseerd kennis uit te wisselen over de achtergrond van nieuwkomersleerlingen met leerkrachten. Dit kan middels leerlingvolgsystemen of in communicatie met leerkrachten.
7. Het ondersteuningsteam dient aanwezig te zijn bij scholingen en kennisuitwisseling over cultuur en trauma en een actieve bijdrage te leveren.
8. Het ondersteuningsteam kan een tolk of sleutelpersoon inschakelen voor extra ondersteuning tijdens gesprekken.
9. Het ondersteuningsteam kan de remedial teacher inzetten voor het voortzetten van de begeleiding van nieuwkomersleerlingen van de ISK naar de Quadraamschool.
10. Het ondersteuningsteam kan haar kennis en expertise uitwisselen op het gebied van cultuur en trauma met de rest van de school.
11. Het ondersteuningsteam kan nieuwe screeningsmethoden ontwikkelen om het welzijn van nieuwkomersleerlingen in kaart te brengen.

Quadraam

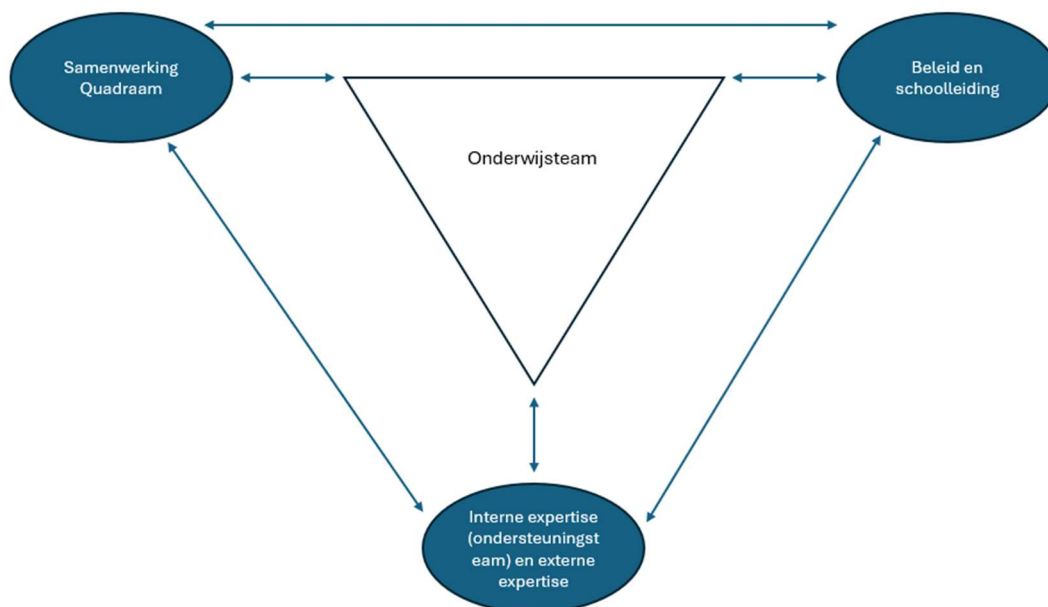
1. Scholingen over nieuwkomersleerlingen en cultuur- en traumasensitief handelen dienen georganiseerd te worden op Quadraamniveau, en Quadraam moet faciliterend zijn door tijd, ruimte en organisatorische ondersteuning te bieden. Kennisuitwisseling over cultuur en trauma moet als onderdeel van de scholing geïntegreerd worden en vastgelegd worden in het beleid van Quadraam.

Samenspel van partijen

Figuur 16 geeft de onderlinge verhoudingen schematisch weer. Het onderwijsteam staat centraal in Figuur 16, omdat ze een essentiële rol speelt in het creëren van een cultuur- en traumasensitieve cultuur op scholen. Zonder het onderwijsteam is het realiseren van deze cultuur onmogelijk, waardoor de handelingsverlegenheid onder leerkrachten met betrekking tot cultuur- en traumasensitief handelen niet verminderd kan worden. Figuur 16 laat daarnaast zien dat, bij het wegvallen van de cirkels, het bewerkstelligen van een dergelijke cultuur bemoeilijkt wordt. Deze elementen zijn dus voorwaardelijk aan elkaar.

Figuur 16

Onderlinge verhoudingen



Referentielijst

- Anderson, S. E., & Togneri, W. (2005). School district-wide reform policies in education. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy* (pp. 173-194). Springer.
- Arizaga, M. P., Bauman, S., Waldo, M., & Castellanos, L. P. (2005). Multicultural sensitivity and interpersonal skills training for preservice teachers. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 44(2), 198-208. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490x.2005.tb00031.x>
- ARQ Kenniscentrum Migratie. (2023). *Sociale kaart: Landelijk overzicht interculturele ggz en maatschappelijke ondersteuning*. ARQ Nationaal Psychotrauma Centrum. <https://arq.org/sites/default/files/2023-12/ARQ%20Sociale%20kaart%20landelijk%20juli%202023%20%28vs2%29-gecomprimeerd.pdf>
- Asselman, M., Offerman, E., Wassink-de Stigter, R., Buijze, J., Golbach, M., Kooijmans, R., De Berk, A., Nelen, W., & Helmond, P. (2023). *Traumasensitief Onderwijs - een handboek bij de implementatie*. Consortium Traumasensitief Onderwijs.
- Baarda, D.B., De Goede, M.P.M., & Teunissen, J. (2001). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Stenfert Kroese.
- Bailleul, B. (n.d.). *14 stappen naar meer en beter resultaat (PDCA-cyclus)*. School voor leiderschap. <https://schoolvoorleiderschap.com/beter-resultaat/>
- Bakker, M. (2017). Overgang ISK naar vo: Aansluiting verbetert met warme overdracht. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2, 12-15.
- Barrett, M. (2012). *Intercultural competence*. EWC Statement Series.

Bouteh, F., & De Haan, A. (2019). *Cultuursensitief werken met jeugdigen en gezinnen*.

Pharos. https://www.pharos.nl/wp-content/uploads/2019/06/Cultuursensitief-werken-met-jeugdigen-en-gezinnen_Pharos_2019-1.pdf

Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Buijs, E. & Denessen, E. (2018). *De overgang Po-Vo in Nijmegen*. Radboud Universiteit.

<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24580.58248>

Butler, L. S., & Molidor, C. E. (1995). Cultural sensitivity in social work practice and research with children and families. *Early Child Development and Care*, 106(1), 27-33. <https://doi.org/10.1080/0300443951060104>

Coppens, L., Schneijderberg, M., & Van Kregten, C. (2021). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen: Een praktisch handboek voor het basisonderwijs*. SWP.

<https://doi.org/10.36254/978-90-8560-109-8>

Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural*

Dialogue. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. SAGE Publications.

Dervin, F., & Gross, Z. (2016). *Intercultural competence in education*. Palgrave.

Fernández-Borrero, M. A., Vázquez-Aguado, O., & Alvarez-Pérez, P. (2014). The influence of cultural sensitivity in social work practice with immigrants. *British Journal of Social Work*, 46(2), 444-462. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu113>

Field, A. (2018). *Discovering statistics using ibm spss statistics*. Sage.

Geijsel, F. P., & Slegers, P. J. C. (2001). Aangrijpingspunten voor innovatie:

schoolorganisatie en schoolleiding. In H. P. M. Creemers & A. A. M. Houtveen (Eds.), *Onderwijskundig Lexicon* (3e ed., pp. 57-74). Kluwer.

Geijsel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109, 406-427.

Hattie, J. (2023). *Visible learning, the sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hernandez, F., & Kose, B (2012). The Developmental Model of Intercultural Sensitivity: A Tool for Understanding Principals Cultural Competence. *Education and Urban Society*, 44(4), 512-530. <https://doi.org/10.1177/0013124510393336>

Horeweg, A. (2018). *De traumasensitieve school: Een andere kijk op gedragsproblemen in de klas*. Lannoo Campus.

Huijboom, F., Rusman, E., Van Meeuwen, P., & Vermeulen, M. (2024). *Professionele leergemeenschap: Van theorie naar praktijk*. Garant.

IH (2023). *Welke niveaus zijn er in het voortgezet onderwijs?* Onderwijs Consumenten Organisatie. <https://www.onderwijsconsument.nl/niveaus-voortgezet-onderwijs/>

Van Loenen, T. , & De Haan, A. (2021). *Welbevinden op school voor vluchtelingkinderen en andere nieuwkomers. Eindrapportage Pilotscholen*. Pharos.
<https://www.pharos.nl/wp-content/uploads/2021/05/Rapport-Wellbevinden-nieuwkomerskinderen-Pharos-DEF.pdf>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (n.d.). *Schematische weergave Nederlands onderwijsstelsel. OCW in cijfers*. <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/onderwijs-algemeen/schooltypen/schooltypen>

Nederlandse Vereniging van Pedagogen en Onderwijspsychologen (NVO),
Beroepsvereniging van Sociaal Werkers (BPSW), & Nederlands Instituut van Psychologen (NIP). (2015). *Richtlijnen jeugdhulp en jeugdbescherming*.
https://richtlijnenjeugdhulp.nl/wpcontent/uploads/2015/06/Complete_Richtlijn_Multi-probleemgezinnen.pdf

Pharos. (2022). *Kinderen met een vluchtachtergrond op school*. <https://www.pharos.nl/wp-content/uploads/2018/09/PHAROS-Handreiking-vluchtelingenkinderen-in-de-klas-20220613.pdf>

Pharos. (n.d.). *Belangrijke vaardigheden van een docent/leerkracht*. <https://www.pharos.nl/kennisbank/belangrijke-vaardigheden-van-een-leerkracht-of-docent/>

Petit, R. Van Schooten, E. Herman, A. Elshof, D., & Scheltinga, F. (2024). *De leerloopbaan van nieuwkomers in het primair- en voortgezet onderwijs*. Kohnstamm instituut UvA BV.

Quadraam. (2023). *Bestuursverslag incl. jaarrekening*. <https://www.quadraam.nl/over-quadraam/downloads>

Redactie Les. (2024). Een betere landing van de nieuwkomersleerling. Expertisecentra ISK's bundelen krachten. *Les*, 229(42).
https://www.tijdschriftles.nl/inhoud/tijdschrift_artikel/LE-42-229-12/Een-betere-landing-van-de-nieuwkomersleerling

Relatiewerkplaats. (n.d..a). *Ervaringsgericht*

reflectiemodel. <https://www.relatiewerkplaats.nl/werkrelaties/ervaringsgericht-reflectiemodel/>

Relatiewerkplaats. (n.d..b). *Ervaringsgerichte*

supervisie. <https://www.relatiewerkplaats.nl/werkrelaties/ervaringsgerichte-supervisie/>

Rijckaert., H & Wulftange., L. (2023). *Okan/ISK en daarna. Aanbevelingen voor de*

doorstroom van nieuwkomersleerlingen naar het vervolgonderwijs in Nederland en

Vlaanderen. Taalunie. [https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2023/09/Publicatie-](https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2023/09/Publicatie-OKAN-ISK-en-daarna.pdf)

[OKAN-ISK-en-daarna.pdf](https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2023/09/Publicatie-OKAN-ISK-en-daarna.pdf)

Robbers, S. (2024). *Perspectives on Teachers' Innovative behavior*. [Unpublished doctoral dissertation]. Open Universiteit

Sariwating, K. (2022). *Wat is praktijkonderwijs?* Onderwijs Consumenten Organisatie.

<https://www.onderwijsconsument.nl/praktijkonderwijs/>

Scanlon, G., & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: Supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in

mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(4), 374-

395. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.769710>

Smeets, E., Van Kuijk, J., & Driessen, G. (2014). *Handreiking bij het opstellen van het*

basisschooladvies. ITS.

Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijssel, F. P. (2011).

How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation,

Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>

Van der Grinten, M., Muller, P., Hajer, M., & Kerkhoff, A. (2021). *Nieuwkomers in het voorgezet onderwijs: Handreiking*. Oberon, Sardes, Hogeschool Utrecht & Fontys. <https://www.steunpuntpassendonderwijs-povo.nl/wp-content/uploads/2021/07/Nieuwkomers-complete-24-06-2021-web.pdf>

VO-raad. (2024). *Maatwerk voor nieuwkomersleerlingen. Meer kansen met passende ondersteuning in het reguliere vo*. https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2024/06/VO-raad_Brochure_Nieuwkomers_2024.pdf

Wassink-de Stigter, R., Kooijmans, R., Asselman, M. W., & et al. (2022). Facilitators and barriers in the implementation of trauma-informed approaches in schools: A scoping review. *School Mental Health*, 14(3), 470–484. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09496-w>

Wood, J. A., & Wilson, B. (1996). Teacher inservice training for cultural sensitivity. *NASSP Bulletin*, 80(582), 113-114. <https://doi.org/10.1177/019263659608058216>