

EVALUATIE

TEAMUP OP SCHOOL

juli 2020



Een samenwerking tussen War Child, Save the Children, UNICEF Nederland met de CED-Groep om gevluchte kinderen op nieuwkomersscholen te ondersteunen.

**Team
Up**  
Save the Children

 **ced
groep**
IN SAMENWERKING MET

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Dankwoord	7

I. CONTEXT: KINDEREN OP DE VLUCHT 8

1.1 Zoektocht naar veiligheid	8
1.2 Kinderen en stress	8
1.3 Onderwijs voor nieuwkomers	9

2. ONTSTAAN TEAMUP OP SCHOOL II

2.1 TeamUp werkwijze en uitgangspunten	13
2.2 Aansluiting TeamUp bij het Primair Onderwijs	15

3. INLEIDING 16

3.1 Aanleiding voor de evaluatie	16
3.2 Hoofd- en subvragen	17
3.3 Kader en afbakening	18

4. AANPAK 23

4.1 Selectie en omvang	23
4.2 Tijdsduur en fasering	24
4.3 Methoden, meetinstrumenten en analyse	25
4.4 Beperkingen in de uitvoering van de meetinstrumenten	27

5. RESULTATEN 29

5.1 Resultaten subvragen bij hoofdvraag 1: In hoeverre draagt TeamUp op School bij aan een mogelijke verbetering van het psychosociale welbevinden van nieuwkomerskinderen?	29
5.1a) In hoeverre draagt TeamUp op School bij aan de emotieregulatie van kinderen?	29
5.1b) In hoeverre draagt TeamUp op School bij aan een gevoel van sociale veiligheid voor kinderen?	31
5.1c) In hoeverre draagt TeamUp op School bij aan sociale relaties tussen kinderen onderling en tussen kinderen en hun leerkracht?	33
5.1d) Zorgt TeamUp op School voor de inclusie van nieuwkomers? Zo ja, hoe?	37
5.2 Resultaten subvragen bij hoofdvraag 2: In hoeverre wordt TeamUp geïmplementeerd zoals de methodiek beoogt?	38
5.2a) Wat is de meerwaarde van TeamUp voor leerkrachten en kinderen?	39
5.2b) Wat zijn de uitdagingen van TeamUp voor kinderen en leerkrachten?	40

5.2c) Wat missen leerkrachten en kinderen & welke suggesties voor verandering hebben zij?	42
5.2d) Wordt TeamUp uitgevoerd in lijn met de TeamUp-standaarden?	44
5.2e) In hoeverre combineren leerkrachten TeamUp met andere methoden en programma's?	46
5.2f) In hoeverre wordt TeamUp op School (of elementen ervan) gebruikt buiten de TeamUp-sessies?	48
5.2g) Signaleren leerkrachten kinderen die extra psychosociale ondersteuning nodig hebben? Welke stappen nemen zij om ondersteuning te bieden?	49
5.2h) In hoeverre is de TeamUp op Schoolmethode geborgd binnen het schoolsysteem?	51

6. CONCLUSIES 54

6.1 TeamUp op School draagt volgens leerkrachten en nieuwkomerskinderen bij aan verbetering van het psychosociale welbevinden	54
6.2 TeamUp wordt grotendeels geïmplementeerd in lijn met de methodiek	58
6.3 Aanbevelingen	62

Bijlage 1. Gevalideerde kwantitatieve vragenlijsten	65
-----------------------------------------------------	----

Bijlage 2. Literatuurlijst	68
----------------------------	----



TeamUp op School

In 2015 ontwikkelden War Child, Save the Children en UNICEF Nederland het programma TeamUp, dat zich richt op de sociaal-emotionele ontwikkeling van gevluchte kinderen. De spel- en bewegingsactiviteiten van TeamUp bieden structuur, veiligheid en dragen bij aan het psychosociale welzijn van kinderen.

Door de toename van het aantal gevluchte kinderen op Nederlandse scholen, ontstond er vanuit het onderwijs de behoefte om nieuwkomerskinderen op een juiste en gedegen manier te begeleiden. In 2017 startte TeamUp op School in samenwerking met onderwijsspecialisten van de CED-Groep een pilot op zeven nieuwkomersscholen. Inmiddels is TeamUp op School actief op negentien nieuwkomersscholen.

Doel evaluatie

De evaluatie is uitgevoerd tussen juli 2019 en juli 2020 met als doel de eerder verkregen, positieve inzichten te valideren en daarmee bij te dragen aan de (internationale) ontwikkeling van TeamUp. Daarnaast is de evaluatie bedoeld om met de inzichten en aanbevelingen de implementatie van TeamUp op School te verbeteren en op te schalen.

Doel en componenten

1. In kaart brengen van de mogelijke uitkomsten van TeamUp op School voor kinderen.
2. In kaart brengen in hoeverre TeamUp op School wordt geïmplementeerd zoals beoogd.

Deze formatieve evaluatie gebruikt een *mixed method* benadering. De evaluatie is uitgevoerd met een selecte steekproef van betrokkenen, bestaande uit negen nieuwkomersklassen van zeven basisscholen. In totaal namen twaalf schoolleiders deel via een enquête, negen leerkrachten zijn geïnterviewd en zeven TeamUp-sessies zijn geobserveerd.

Er zijn 121 kinderen betrokken bij deze evaluatie door middel van observatie tijdens de TeamUp-sessies. Maar liefst 50 kinderen hebben een directe rol gespeeld en hebben deelgenomen aan de speelse groeps gesprekken.

Conclusie 1:

TeamUp op School draagt volgens leerkrachten en kinderen bij aan het psychosociaal welzijn.

Alle leerkrachten nemen waar dat kinderen tijdens de sessies sociaal-emotionele vaardigheden ontwikkelen. De opgedane vaardigheden worden volgens leerkrachten door kinderen buiten de sessies in wisselende mate toegepast.

Interviews tonen aan dat:

1. Alle leerkrachten TeamUp beschouwen als een moment voor kinderen om samen plezier te maken of als een moment om te ontspannen. Zij nemen waar dat kinderen nieuwe sociale verbindingen aangaan, groepen die gevormd worden rondom cultuur en taal doorbroken worden en dat de methodiek (non-verbaal en samen spelen) kinderen in staat stelt om op ieder moment te kunnen instromen.
2. De helft van de leerkrachten waarnemen dat kinderen tijdens TeamUp op School oefenen met het reguleren van hun emoties.
3. De meerderheid van de leerkrachten van mening is dat hun relatie met de klas niet is veranderd door TeamUp. Wel noemen leerkrachten factoren die hun relatie met de klas kunnen beïnvloeden, zoals het ontdekken van nieuwe talenten van kinderen.

Groeps gesprekken tonen aan dat kinderen TeamUp op School het meest waarderen om:

1. Het samen spelen en samen plezier maken.
2. Het aangaan van nieuwe sociale verbindingen met kinderen waar zij buiten TeamUp nog niet mee omgaan.
3. Het zien van de leerkracht in een andere rol.
4. Het in beweging zijn.

Conclusie 2:

TeamUp op School wordt grotendeels geïmplementeerd in lijn met de methodiek.

De visie van de leerkrachten wat betreft de meerwaarde en doelstellingen van TeamUp is in lijn met de doelstellingen en methodiek van het programma. Leerkrachten noemen:

1. De non-verbale benadering waarbij spel en beweging centraal staan.
2. Het inclusieve karakter.
3. Het werken aan sociaal-emotionele doelen binnen de vrije ruimte (leren door te ervaren in tegenstelling tot een les in een klasopstelling).
4. De structuur van de methode.

Sommige leerkrachten geven aan dat het bereiken van bepaalde sociaal-emotionele doelen, zoals het omgaan met conflicten, spelenderwijs en op een non-verbale manier een uitdaging vormt. Net zoals de rolwisseling van leerkracht naar TeamUp-begeleider als uitdagend wordt ervaren. Echter, deze rolwisseling wordt wel door de meeste leerkrachten en kinderen gewaardeerd.

Daarnaast blijkt uit observaties en interviews dat leerkrachten TeamUp op School volgens de methodiek uitvoeren. Bovendien wordt het programma in lijn met de praktijkstandaarden uitgevoerd. Tot slot geven leerkrachten aan dat TeamUp op School, mede door de vrije ruimte, de mogelijkheid biedt om kinderen te signaleren die eventueel extra ondersteuning nodig hebben.

Ondanks dat leerkrachten het belang van sociale en emotionele ondersteuning erkennen en de aansluiting van de methodiek bij nieuwkomerskinderen waarderen, wordt TeamUp nog niet overal schoolbreed ingezet. Leerkrachten dragen zorg voor de uitvoering van de sessies. De inbedding van TeamUp op School in beleid, jaarplan en personeelstrainingen zal de continuïteit op een school beter waarborgen.

Aanbevelingen

1. Betrek kinderen bij de voorbereiding, uitvoering, evaluatie en ontwikkeling van TeamUp.
2. Versterk de kwaliteit van de implementatie:
 - 2.1 Optimaliseer inhoud trainingen en begeleiding voor leerkrachten. Bied praktische handvatten voor de rolwisseling van leerkracht naar TeamUp-begeleider en de omgang met afwijkend gedrag en conflict binnen de vrije ruimte van TeamUp.
 - 2.2 Verhelder op welk niveau TeamUp psychosociale ondersteuning biedt aan nieuwkomerskinderen en draag dit uit naar de scholen.
 - 2.3 Analyseer of de TeamUp-activiteiten voor kinderen van 11 jaar en ouder uitdagender gemaakt moeten worden. Bekijk of dit ook leeft onder kinderen jonger dan 11 jaar.
 - 2.4 Onderzoek de functie en waarde van de thema's in het behalen van sociaal-emotionele doelen.
3. Bouw voort op het evaluatieonderzoek. Bekijk of er een kwantitatief meetinstrument ontwikkeld kan worden, of bestaande methodes kunnen worden getest om verandering in kennis, houding en het gedrag van kinderen te onderzoeken.
4. Maak TeamUp toekomstbestendig: focus op continuïteit en duurzame uitvoering van TeamUp op School.

Graag bedank ik namens TeamUp op School en het hele evaluatieteam de deelnemende scholen. In de eerste plaats voor het erkennen van het belang voor sociaal-emotioneel leren binnen het nieuwkomersonderwijs. Daarnaast voor de bereidheid tot deelname aan de evaluatie en daarmee bij te dragen aan de kwaliteit van TeamUp op School.

In het bijzonder bedank ik de leerkrachten en kinderen voor de openheid waarmee ik ben ontvangen en de tijd die jullie hebben genomen om jullie ervaringen aangaande TeamUp op School te delen. Ik bewonder de leerkrachten om hun toewijding en betrokkenheid bij de kinderen in het nieuwkomersonderwijs.

Veel dank gaat uit naar de evaluatie assistenten Kibrom Asfaha, Banu Bulucu Wouters, Jason Chang, Adnan Hasan, Besan Kasem en Maryam Rezagah. De gezamenlijke trainingen, uitwisseling van de ervaringen tijdens de dataverzameling en de gesprekken onderweg naar en van de scholen behoren, samen met de gesprekken met de kinderen en leerkrachten, tot de hoogtepunten van de afgelopen periode.

Deze evaluatie zou onmogelijk geweest zijn zonder de expertise van en samenwerking met de TeamUp op School projectgroep bestaande uit leden van de coalitie van Save the Children Nederland, UNICEF Nederland en War Child. Met oprechte dank aan Merle Beernink, Merel Groen, Helen Schuurmans en Frank Velthuisen voor het meedenken in de verschillende stadia. En voor het meelesen noem ik graag Dolf van Muijen, Robin Koper en Vanda Fortes. In het bijzonder wil ik Esther van Efferen, Marleone Goudswaard, Dineke de Groot en Marjon ten Heggeler bedanken van de CED-groep voor de inhoudelijke reflectie, bijdrage aan de dataverzameling en kritische blik tijdens het schrijven van het rapport. Informatie over de TeamUp uitvoeringspraktijk op de scholen is van groot belang geweest voor deze evaluatie, daarom bedank ik de TeamUp op Schooltrainers Anoeek Binnerts en Yvonne Bloem voor het delen van deze informatie en al hun ervaringen. Ik ben ook dankbaar voor jullie ondersteuning tijdens de implementatie van de evaluatie. Speciale dank binnen de projectgroep aan Cato Oosterwijk en Tom Zwollo die niet alleen vanaf het begin tot het einde nauw betrokken zijn geweest bij de gehele coördinatie van de evaluatie, maar ook te allen tijde een luisterend oor hebben geboden. Dit is van onschatbare waarde geweest.

Voor hun expertise en advies dank ik Alexandra Bleile, Kyra Pedersen, Katia Verreault en Willem Vriend van TeamUp. Verder speciale dank aan Lydia van der Putten voor het ondersteunen tijdens de data verzameling en voor het meelesen van het rapport.

Tot slot noem ik hier ook graag degenen die anoniem de middelen hebben geïnvesteerd in het onderzoek naar TeamUp op School, waarvoor namens het hele team uitzonderlijk veel dank.

Ylva van den Berg, evaluator.



HOOFDSTUK 1

Context: kinderen op de vlucht

I.1 Zoektocht naar veiligheid

Een recordaantal mensen is gevlucht en/of ontheemd wegens oorlog, geweld en vervolging: 79,5 miljoen kinderen, vrouwen en mannen in 2019 (UNHCR 2020). Dit is het hoogste aantal dat ooit is vastgelegd sinds de vluchtelingenorganisatie van de Verenigde Naties (VN) 70 jaar geleden is opgericht (UNHCR, 2019). Wereldwijd worden de meeste vluchtelingen (84%) opgevangen in een ontwikkelingsland. Van de 26 miljoen vluchtelingen is ruim de helft jonger dan 18 jaar (VluchtelingenWerk Nederland, 2019; UNHCR, 2020).

In 2018 vroegen 586.530 asielzoekers bescherming in een EU-land. In 2019 waren er in Nederland 22.533 asielzoekers die voor het eerst een aanvraag indienden. Syrië is in 2019 opnieuw het herkomstland met de meeste asielzoekers (16%), gevolgd door Nigeria (9%) en Iran (7%) (VluchtelingenWerk Nederland, 2019). Het Centraal Orgaan opvang Asielzoekers (COA) zorgt voor de opvang van asielzoekers in Nederland en biedt hen basisvoorzieningen en begeleiding. Op 1 juni 2020 waren er 27.305 personen die in één van de COA- opvanglocaties verbleven, waaronder 7.108 kinderen in de leeftijd van 0 - 17 jaar (COA, 2020).

I.2 Kinderen en stress

Gevluchte kinderen zijn in het land van herkomst vaak al blootgesteld aan onderdrukking, verlies en spanning, maar ook tijdens de vlucht. Kinderen zonder ouders zijn tijdens migratie en bij aankomst in Nederland extra kwetsbaar (Eide & Hjern, 2013). Zodra kinderen in Nederland arriveren, krijgen zij te maken met nieuwe stressfactoren: kinderen maken zich zorgen of zij mogen blijven, of ze nieuwe vrienden zullen maken, de taal kunnen leren en waar zij zullen wonen. Ook maken kinderen zich zorgen over achtergebleven familieleden in het land van herkomst. Daarnaast voelen de kinderen ook de aanhoudende onzekerheid bij hun ouder(s) en de druk die dat op het gezin legt (Miller & Rasmussen, 2010). Sommige ouders kunnen niet de nodige zorg en veiligheid bieden binnen het gezin, omdat zij zelf kampen met stressgerelateerde psychische klachten (Javanbakht, et al. 2018). Deze factoren zorgen bij een groot deel van de kinderen voor post-migratiestress. Al deze ingrijpende en stressvolle ervaringen hebben een negatieve invloed op de ontwikkeling en het welbevinden van kinderen (Fazel & Stein, 2002; Fazel et al. 2005; van der Ploeg 2013).

Volgens het Internationale Verdrag inzake de Rechten van het Kind (1989) hebben overheden de taak om (gevluchte) kinderen te beschermen en hun belang centraal te stellen. Toen er in 2015 meer vluchtelingen naar Nederland kwamen dan de laatste jaren gebruikelijk was, moest de overheid alle zeilen bijzetten om hen in hun basisbehoeften te voorzien (IND, z.d.) De sociaal-emotionele behoeften van kinderen werden vaak over het hoofd gezien.

Te weinig aandacht voor deze behoeften kan sociaal-emotionele problemen veroorzaken die in een eerder stadium voorkomen hadden kunnen worden.

Voor nieuwkomerskinderen kan het ontwikkelen van een samenhangende identiteit een lastig proces zijn; om de balans te vinden tussen verschillende culturele waarden (Fantino & Colak, 2005). Dit leidt er vaak toe dat nieuwkomerskinderen “push-and-pull” krachten ervaren van thuis en van school. Hierbij kan de cultuur in het land van aankomst botsen met hun cultuur thuis (uit land van herkomst) (Fantino & Colak, 2001). Bij het balanceren tussen de cultuur thuis en op school, om zo een coherente identiteit te creëren, kunnen zij in het midden blijven steken en een dubbel gevoel van niet-verbondenheid ervaren (Fantino & Colak, 2001; Kalmijn, 2019; Verkuyten, 2018).

Programma's gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling op school kan nieuwkomerskinderen ondersteunen in het ontwikkelen van een samenhangende identiteit (Bussemaker & Dekker, 2015; Catalano et al., 2004; Goedhart, 2018; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006; Rich & Schachter, 2011; SLO, 2019; Van Overveld, z.d.). Sociaal en emotioneel leren is het proces waarbij sociale en emotionele vaardigheden expliciet worden aangeleerd (Humphrey, 2013). School biedt een aangewezen omgeving om aan deze sociaal-emotionele vaardigheden te werken.

I.3 Onderwijs voor nieuwkomers

Het aantal nieuwkomers in het basisonderwijs is tussen 1 oktober 2017 en 1 oktober 2018 met ongeveer zesduizend toegenomen, tot 61.544. Dit is 4,3 procent van het totale aantal basisschoolleerlingen. Het aantal nieuwe inschrijvingen bedraagt 14.225 kinderen (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Deze groep bestaat uit vluchtelingen, migranten en kinderen van ouders die om andere redenen naar Nederland zijn gekomen. Zij beheersen de Nederlandse taal nog niet of onvoldoende en starten om die reden eerst in het nieuwkomersonderwijs om uiteindelijk naar het reguliere onderwijs door te stromen. Het nieuwkomersonderwijs in Nederland kan op de volgende manieren georganiseerd zijn (LOWAN, 2019):

- 1) een school verbonden aan een asielzoekerscentrum (AZC), een AZC-school
- 2) een grote zelfstandige school uitsluitend voor nieuwkomers
- 3) één à twee nieuwkomersklassen binnen het reguliere onderwijs
- 4) het reguliere onderwijs met een programma op maat voor nieuwkomers.

Het Nederlandse basisonderwijs voor nieuwkomers legt vooral de nadruk op het leren van de Nederlandse taal. Dit is ontstaan in de jaren tachtig, toen veel arbeidsmigranten naar Nederland kwamen, en het leren van de Nederlandse taal vooropstond. Uiteraard ligt daar nog steeds de nadruk op. De migratiecijfers laten echter wel zien dat de voormalige nieuwkomers qua achtergrond verschillen van een groot deel van de huidige groep kinderen op nieuwkomersscholen, die vaak een vluchtelingenachtergrond hebben. Door die verandering is een groeiende behoefte in het onderwijs ontstaan om ook rekening te houden met deze doelgroep. Er bestaat nieuwe kennis op basis van wetenschappelijk onderzoek over hoe goed onderwijs aan nieuwkomers zou moeten worden gegeven, zowel op NT2-gebied (Nederlands als tweede taal) als op het gebied van sociaal-emotioneel leren (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2017).

“Duurzaam onderwijs aan nieuwkomers begint met een gedetailleerde intake, is ingebed in een meerjarig model, wordt gedragen door het hele team en interacteert met de ouders. Inderdaad onderwijs dat veel verder reikt dan een korte periode met NT2-leerkrachten in een opvangklas” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2017).

Volgens het rapport van de PO-Raad en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2017) is er ontwikkeling in de aanpak van het nieuwkomersonderwijs, waaronder meer gerichte aandacht voor het sociaal-emotioneel leren. Met de komst van de Wet Passend Onderwijs uit 2021 in het reguliere onderwijs was er al groeiende aandacht voor het gericht oefenen van schoolgedrag (o.a. sociaal gedrag, leren leren) en sinds de Wet Sociale veiligheid op school (2015) is de aandacht gegroeid met betrekking tot seksuele- en relationele vorming.

Scholen wordt vooral geadviseerd preventief te werken: voorschrijven, voorleven en aanleren van gewenst schoolgedrag. Veel programma's voor sociaal-emotioneel leren zijn hierop gericht. Daarnaast is er meer aandacht voor het omgaan met kinderen met opvallend gedrag (Leren van gedrag, 2019) en bijvoorbeeld traumasensitief lesgeven (Coppens et al., 2018).

Deze ontwikkeling is vrij recent en hard nodig. De bestaande programma's voor sociaal-emotioneel leren (Nederlands Jeugdinstuut, 2020) lijken helaas niet optimaal aan te sluiten bij wat nieuwkomerskinderen nodig hebben. Gevluchte kinderen en ouders hebben passende programma's nodig die de natuurlijke cognitieve, psychomotorische en/of sociale ontwikkeling kunnen beïnvloeden. Daarnaast geldt voor kinderen zonder vlucht achtergrond hetzelfde als voor veel nieuwkomerskinderen: de verhuizing naar een nieuwe omgeving en het achterlaten van vrienden een ingrijpende ervaring (Pettit, 2004). Het is van belang hier aandacht aan te schenken, zodat de ontwikkeling van kinderen zo optimaal mogelijk kan verlopen. Nieuwkomers hebben volgens de Onderwijsinspectie (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2015) vrijwel allemaal specifieke taalbehoeften, maar sommigen hebben ook ondersteuning nodig op een ander vlak, zoals de sociaal-emotionele, cognitieve of motorische ontwikkeling of de zelfredzaamheid. Bij het vaststellen van de noodzaak tot extra ondersteuning is het goed om deze verschillende ondersteuningsbehoeften uit elkaar te halen.

Alle gevluchte kinderen hebben baat bij programma's waarin veel wordt bewogen. Beweging en spel kan immers bijdragen aan het verwerken van deze ingrijpende gebeurtenissen. Beweging en spel geeft energie en helpt bij het kwijtraken van spanning en stress (Levine & Kline, 2006; Ley & Rato Barrio, 2019). Helaas worden nu vooral programma's met beweging aangeboden aan leerlingen tot 6 jaar. Bestaande methodes en materialen voor sociaal-emotioneel leren voor kinderen boven de 6 jaar bevatten nog weinig elementen met beweging en zijn vooral gericht op het aanleren en oefenen van gewenst sociaal gedrag. Dit gebeurt weliswaar spelenderwijs, maar minder fysiek en op een taliger wijze dan bij het hoofdzakelijk non-verbale programma TeamUp dat bestaat uit spel- en bewegingsactiviteiten. Echt spelend leren in het onderwijs gebeurt dus vooral tot en met ongeveer groep 3, buitenspelend niet meegerekend.

HOOFDSTUK 2

Ontstaan TeamUp op School

In 2015 besloten War Child, Save the Children Nederland en UNICEF Nederland hun expertise en internationale ervaring te bundelen op het gebied van sociaal-emotionele steun aan kinderen binnen een conflict- en migratiecontext. Samen ontwikkelden zij het programma TeamUp; een programma gericht op beweging en spel met onderliggende psychosociale doelen. TeamUp is speciaal ontwikkeld voor kinderen vanaf de basisschoolleeftijd en loopt door t/m 17 jaar. Het bood in eerste instantie ondersteuning aan gevluchte kinderen in Nederlandse AZC-opvanglocaties.

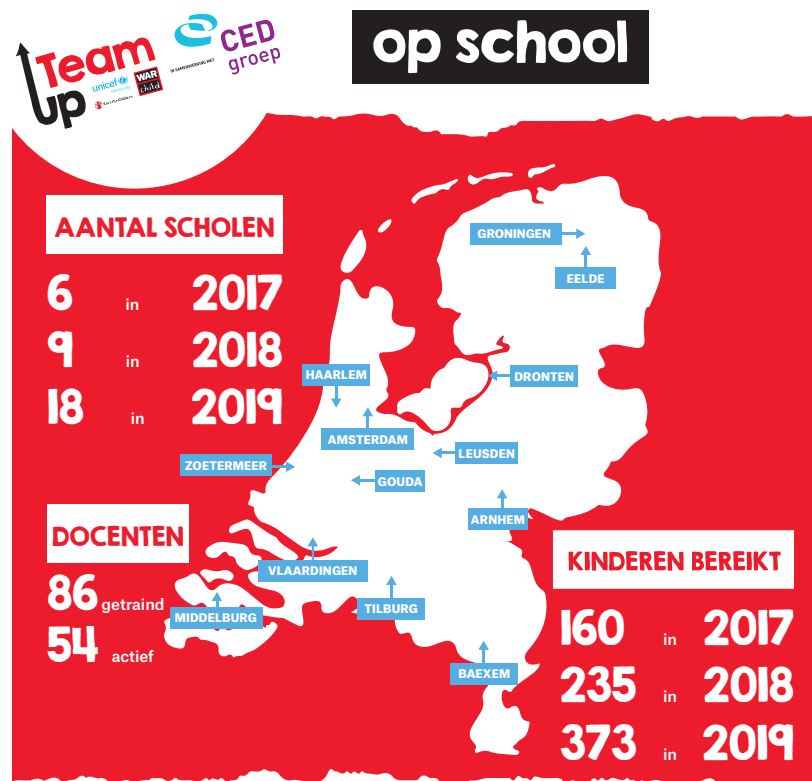
Vanaf 2015 nam het aantal gevluchte kinderen ook in de Nederlandse scholen zichtbaar toe. Schoolleiders en leerkrachten gaven aan dat zij beter voorbereid wilden en moesten worden om de gevluchte kinderen op de juiste wijze te ondersteunen. Daar komt bij dat de diverse bestaande onderwijsmethoden gericht op sociaal-emotioneel leren binnen het onderwijs veelal gebaseerd zijn op talige activiteiten, zoals rollenspellen, brainstormen, kringgesprekken, coöperatieve werkvormen en reflectiemomenten. Gezien het feit dat de pas gevluchte kinderen (nog) weinig tot geen Nederlands spreken, bleken de bestaande methoden niet goed aan te sluiten bij deze doelgroep (TeamUp op School, 2019). TeamUp kreeg vanuit het onderwijs diverse verzoeken om ook in de behoeften van deze kinderen op scholen te gaan voorzien.

In 2017 ging TeamUp op School als pilot van start op basisscholen in samenwerking met Stichting CED-Groep, een landelijke onderwijsondersteunende organisatie. TeamUp op School wordt sindsdien aangeboden aan een groeiend aantal nieuwkomers in de verschillende typen nieuwkomersonderwijs (zie onderwijssysteem voor nieuwkomers hierboven).

Stapsgewijs is de implementatie van TeamUp op School uitgebreid. Zo werd een projectteam opgezet en zijn inmiddels de implementatie- en ontwikkelplannen en bijbehorende materialen afgestemd op de schoolcontext. In 2019 verscheen het TeamUp op School rapport¹ over de vergelijking van TeamUp met andere methoden voor sociaal-emotionele ontwikkeling (SEO) in het primair onderwijs. Daarin werd duidelijk dat TeamUp een sterke, aanvullende methode vormt voor nieuwkomers in het primair onderwijs. Het rapport schetst met heldere schema's en voorbeelden hoe diverse bestaande programma's kunnen worden versterkt door de combinatie met TeamUp.

¹TeamUp op School intern rapport: methoden vergelijking TeamUp, December 2019

Tussen 2017 en 2019 is TeamUp op School op achttien basisscholen geïmplementeerd, zijn 86 leerkrachten en ander schoolpersoneel getraind om zelf TeamUp op School te faciliteren (zie training van begeleiders hieronder) en 768 nieuwkomerskinderen bereikt.



Figuur 1: TeamUp in cijfers tot en met 2019

De komende jaren heeft TeamUp op School ambitieuze doelen gesteld; tot 2022 is het doel om te groeien naar duizend kinderen per jaar. Daarnaast wordt de kwaliteit van implementatie onder de loep genomen, zodat het in 2022 op grotere schaal kan worden uitgerold. Deze evaluatie speelt hierin een belangrijke rol.

2.1 TeamUp werkwijze en uitgangspunten

TeamUp kenmerkt zich door een hoofdzakelijk non-verbale benadering, zodat alle kinderen kunnen meedoen - ongeacht hun achtergrond en de taal die zij spreken. Daarnaast worden spel en beweging ingezet. De mogelijkheid om te bewegen en te spelen kan een directe invloed hebben op het emotionele, mentale en fysieke welzijn van kinderen (Ley & Rato Barrio, 2019; Porges, 2005). Spel ontwikkelt niet alleen cognitieve vaardigheden, maar legt de basis voor de ontwikkeling van belangrijke sociale en emotionele kennis en vaardigheden (Lego, 2017).



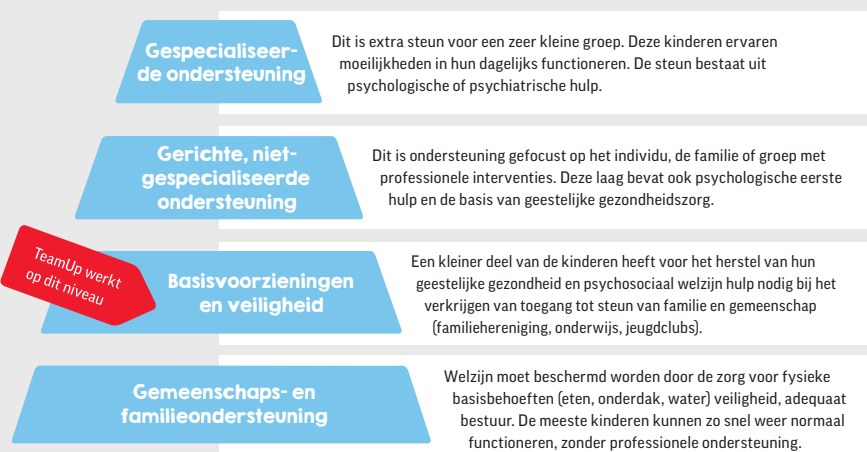
Figuur 2: thema's en daaraan gekoppelde gedragsvaardigheden

Spel wakkert creativiteit en verbeelding aan, doordat kinderen verschillende vormen van gedrag en emoties kunnen ontdekken, zelf, of via anderen (Johnson et al., 2005). In TeamUp worden verschillende spelvormen aangeboden via sport, creatieve beweging, en dans. Kinderen worden uitgenodigd om bewegingsactiviteiten te ontdekken op speelse manieren; door regels aan te passen, oplossingen te vinden en te bewegen op hun eigen manier.

Bij TeamUp op School worden leerkrachten en andere onderwijsprofessionals, zoals onderwijsassistenten, getraind om zelf wekelijks op een vaste dag, een vast tijdstip en

volgens een duidelijke structuur de TeamUp sessies uit te voeren. Zij ontvangen regelmatig begeleiding van een vaste TeamUp op School-coach gedurende de implementatie op hun school (TeamUp op School, 2019).

TeamUp beoogt om aan groepen kinderen structuur, veiligheid en sociale ondersteuning te bieden (TeamUp Handboek, 2020). TeamUp is ontwikkeld vanuit de achterliggende gedachte dat voor de meeste kinderen, structuur, veiligheid en sociale ondersteuning voldoende is voor het herstel van hun geestelijke gezondheid en psychosociaal welzijn om hun draai binnen de samenleving te vinden (zie tweede laag van de pyramide in figuur drie). Echter, voor een kleine groep kinderen is meer gerichte of gespecialiseerde ondersteuning nodig (zie derde en vierde laag van de pyramide in figuur 3) - in lijn met de Inter-Agency Standing Comité Richtlijnen voor psychosociale ondersteuning tijdens crisis (IASC, 2007). Deze richtlijnen en de pyramide benadrukken wat de positie van TeamUp is. TeamUp biedt alleen een mogelijkheid om deze kinderen tijdens een sessie te signaleren en vervolgens is het aan de school om hen naar de juiste professionals door te verwijzen.



Figuur 3: De verschillende niveaus in psychosociale ondersteuning

De activiteiten in TeamUp-sessies zijn gekoppeld aan acht onderliggende sociaal-emotionele thema's: angst, assertiviteit, boosheid, stress en spanning, conflict, pesten, respect en vriendschap (zie figuur 2). Een TeamUp-sessie duurt 45 tot zestig minuten en bestaat uit 1) inleidende activiteiten (check in & warming-up), 2) hoofdactiviteiten, 3) afrondende activiteiten (cooling down, check-out), 4) routines (aan het begin, einde en tussendoor). Iedere sessie heeft dezelfde opbouw (flow) en dit biedt structuur bijvoorbeeld door inzet van terugkerende routines (TeamUp Gameboek 2019).

2.2 Aansluiting TeamUp bij het Primair Onderwijs

TeamUp op School sluit aan bij verschillende actuele onderwijsontwikkelingen zoals geschetst binnen de kaders 'Gezonde School 2017-2020', 'Curriculum.nu' met daarin groeiende aandacht voor persoonsvorming, creativiteit, 'ervaren, beleven, doen'. TeamUp werkt daarnaast op een directe manier met '21ste-eeuwse vaardigheden', zoals sociale en culturele vaardigheden, zelfregulering en samenwerken (SLO, 2019).

Met de Wet Sociale veiligheid op school (2015) is ook de aandacht op scholen voor de (sociale, psychische en fysieke) veiligheidsbeleving van kinderen gegroeid. Scholen dienen deze beleving te monitoren en passende maatregelen te nemen tot verbetering (als daarvoor aanleiding is) (Inspectie van het Onderwijs, 2019).

In het interne rapport 'TeamUp plaats in het curriculum' (2019), is onderzocht hoe TeamUp bijdraagt aan de kerndoelen van het Primair Onderwijs. De analyse van de CED-Groep liet zien dat met TeamUp op School wordt gewerkt aan de kerndoelen binnen het leergebied 'Oriëntatie op jezelf en de wereld', deelgebied 'Mens en samenleving', namelijk:

Kerndoel 34: "De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen."

Kerndoel 37: "De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen."

Daarnaast zou TeamUp bij kunnen dragen aan kerndoel 58 van het leergebied bewegingsonderwijs: "de leerlingen leren samen met anderen op een respectvolle manier aan bewegingsactiviteiten deelnemen, afspraken maken over het reguleren daarvan, de eigen bewegingsmogelijkheden inschatten en daarmee bij activiteiten rekening houden."

De kerndoelen zijn momenteel onder revisie. De huidige evaluatie dient dan ook om de mogelijke uitkomsten voor kinderen helder te krijgen, los van deze formuleringen. Daarna zullen de uitkomsten worden gekoppeld aan de nieuwe kerndoelen, die nog dit kalenderjaar worden verwacht.

HOOFDSTUK 3

Inleiding

3.1 Aanleiding voor de evaluatie

Leerkrachten en schooldirecteuren zijn positief over deelname aan de TeamUp-pilot op nieuwkomersscholen (2017-2018 en 2018-2019) zo bleek uit rapportages van schoolbezoeken, gemaakt door het TeamUp op School team. Door scholen werd genoemd dat kinderen wekelijks enthousiast hebben meegedaan met TeamUp en dat zij waar hebben genomen dat kinderen sociaal-emotionele vaardigheden leren. Sommige leerkrachten gaven aan dat zij ook een positieve verandering hebben waargenomen in de dynamiek binnen de klas als het gaat om inclusie.

De mogelijke uitkomsten van TeamUp voor kinderen zijn echter nog niet op systematische wijze onderzocht. Daarnaast heeft TeamUp een fase bereikt waarin het programma op grotere (inter)nationale schaal uit kan worden gezet. Recentelijk is door TeamUp een opschalingstrategie ontwikkeld met als doel in 2025 het bereik van één miljoen kinderen die te maken hebben (gehad) met oorlog te behalen.

Als onderdeel van deze uitbreiding wordt TeamUp onderzocht binnen War Child's *Research and Development* Afdeling (R&D). Allereerst heeft een procesevaluatie van TeamUp in asielzoekerscentra plaatsgevonden. De tweede stap is een quasi-experimentele studie met een interventie en non-interventiegroep in Oeganda, die gepland staat voor 2021. Een mogelijke vervolgstap (afhankelijk van de uitkomsten van de quasi-experimentele studie) is een *randomised control trial* (RCT). Het onderzoekstraject wordt aangevuld met deze evaluatie en het monitoren en evalueren van TeamUp op projectbasis. Dit gebeurt zowel in Nederland als internationaal om kwaliteit en relevantie te garanderen.

Vanwege de huidige schaal van TeamUp op School en het feit dat er nog niet eerder een externe evaluatie is uitgevoerd naar TeamUp in de schoolcontext, is gekozen voor een formatieve evaluatie, waarin gekeken wordt naar de kwaliteit van implementatie. Om een goed beeld te verkrijgen, wordt hierin het perspectief meegenomen van de belangrijkste belanghebbenden, namelijk schoolleiders, interne begeleiders (IB'ers), leerkrachten en de kinderen zelf.

Deze evaluatie kent twee componenten:

1. In kaart brengen van de mogelijke uitkomsten van TeamUp op School voor kinderen. Dit biedt voor het eerst concreet inzicht in de waarde van TeamUp en schetst de mogelijke betekenis van deelname voor de schoolcontext, klas en individuele kinderen.
2. In kaart brengen in hoeverre TeamUp op School wordt geïmplementeerd zoals beoogd door scholen en leerkrachten. Dit biedt TeamUp inzichten in de onderdelen die mogelijk al sterk ontwikkeld zijn en die nog verbetering behoeven.

De evaluatie heeft de volgende doelen:

1. Het valideren van eerdere positieve inzichten en daarmee breder bij te dragen aan de (internationale) ontwikkeling van TeamUp.
2. Het benutten van de inzichten en aanbevelingen om verbeteringen aan te brengen in de implementatie van TeamUp op School. Het biedt tegelijkertijd richting voor de uitbreiding van TeamUp op School en de uitkomsten worden meegenomen in het bredere proces van opschaling van TeamUp.

3.2 Hoofd- en subvragen

Hoofdvraag 1: In hoeverre draagt TeamUp op School bij aan een mogelijke verbetering van het psychosociale welbevinden van nieuwkomerskinderen?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, zijn onderstaande onderdelen in de evaluatie specifiek uitgevraagd:

- 1a) In hoeverre draagt TeamUp op School bij aan de **emotionele regulatie** van kinderen?
- 1b) In hoeverre draagt TeamUp op School bij aan een **gevoel van sociale veiligheid** voor kinderen?
- 1c) In hoeverre draagt TeamUp op School bij aan **sociale relaties** tussen kinderen onderling en tussen kinderen en hun leerkracht?
- 1d) Zorgt TeamUp op School voor de **inclusie** van nieuwkomers? Zo ja, hoe?

Hoofdvraag 2: In hoeverre wordt TeamUp geïmplementeerd zoals de methodiek beoogt?

- 2a) Wat zien de leerkrachten en de kinderen als de meerwaarde van TeamUp op School?
- 2b) Wat zijn de uitdagingen van TeamUp op School voor kinderen en leerkrachten?
- 2c) Wat missen de leerkrachten en; welke suggesties voor veranderingen hebben zij?
- 2d) Wordt TeamUp op School uitgevoerd in lijn met de TeamUp-standaarden?
- 2e) In hoeverre combineren leerkrachten TeamUp op School met andere methoden?
- 2f) In hoeverre wordt TeamUp op School (of elementen ervan) gebruikt buiten de TeamUp-sessies?
- 2g) Signaleren leerkrachten kinderen die extra psychosociale ondersteuning nodig hebben? Zo ja, welke stappen nemen zij om deze ondersteuning te bieden?
- 2h) In hoeverre is de TeamUp op School-methode geborgd binnen het schoolsysteem?

3.3 Kader en afbakening

De uiteenzetting van TeamUp in het TeamUp Handboek en de *Theory of Change* (ToC) hoe TeamUp aan het versterken van psychosociaal welbevinden werkt, is leidend geweest in de keuze van de te onderzoeken concepten en de formulering van de hoofd- en subvragen. Het proces van het uitwerken van de ToC voor TeamUp breed vond echter pas plaats tijdens de dataverzameling van de evaluatie voor TeamUp op School en heeft elkaar versterkt. Vandaar dat de te onderzoeken concepten grotendeels in lijn liggen met de ToC, maar nog niet geheel met elkaar overeenkomen. Gezien de onderwijscontext is bij de formulering van de concepten in deze TeamUp op School-evaluatie ook het model van de *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) in acht genomen. Dit model verdeelt het proces van sociaal-emotionele ontwikkeling in vijf te ontwikkelen competenties (CASEL, 2017): 1) Besef van zichzelf, 2) Zelfmanagement, 3) Besef van de ander, 4) Relatievaardigheden, 5) Keuzes maken.

Volgens de zelf-determinatie theorie (Ryan & Deci, 2000) komt een mens pas tot ontwikkeling als tegemoet wordt gekomen aan universele psychologische basisbehoeften. Deze behoeften gelden voor iedereen en vormen een dynamisch geheel; ze kunnen niet los van elkaar gezien worden:

- *Competentie*: adequaat en efficiënt met de omgeving omgaan, *ik kan het*
- *Autonomie*: zelf invloed uitoefenen op je ontwikkeling, *ik kan het zelf*
- *Relatie*: aandacht, acceptatie, respect en waardering van en naar anderen, *ik doe ertoe*

CASEL en de zelf-determinatie theorie veronderstellen beide dat kinderen zich beter ontwikkelen wanneer ze positief worden gestimuleerd en ondersteund, een gevoel van competentie hebben ontwikkeld, zich gerespecteerd voelen en er een gevoel van verbondenheid bestaat. Daarnaast kan de zelf-determinatie theorie gezien worden als een theoretisch kader voor CASEL.

De zelf-determinatie theorie functioneert als een kader voor het begrijpen van motivatie en het gezond functioneren van een individu. Dit kader kan vertaald worden naar een praktische implicatie vanuit een *Social and Emotional Learning* (SEL) perspectief (Tarbetsky et al., 2017). De zelf-determinatie theorie beschrijft het theoretisch kader en CASEL levert praktische handvatten in de vorm van de vijf SEL-competenties die kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van de drie psychologische basisbehoeften: competentie, autonomie en relatie.

Hoofdvraag I en subvragen

Toelichting op hoofdvraag 1: psychosociaal welbevinden

Volgens het handboek (TeamUp Handboek, 2019) is dit de onderliggende redenering hoe psychosociaal welbevinden en de veerkracht van kinderen door middel van TeamUp wordt versterkt:



Figuur 4: Het conceptuele kader in het TeamUp-handboek (2019).

In de nog te verschijnen Theory of Change (ToC) is dit schema fundamenteel uitgewerkt (TeamUp, te verwachten in 2020).

Volgens deze ToC leidt een versterkt psychosociaal welbevinden tot een versterkte veerkracht. Hoewel veerkracht het einddoel is van TeamUp, is veerkracht een complex concept en zijn er diverse andere factoren die eraan bijdragen (Parsons et al., 2016) in TeamUp ToC, 2020). Verandering in de veerkracht van kinderen is om die reden niet op een direct meetbare manier toe te schrijven aan TeamUp. De evaluatie richt zich op het meten van de mogelijke bijdrage van TeamUp op School aan het psychosociaal welbevinden.

Psychosociaal welbevinden

Welbevinden staat voor de mate waarin een kind gelukkig, gezond en tevreden is. Welbevinden is meer dan alleen een vrolijk of een goed humeur: het om kunnen gaan met tegenslagen of lastige emoties is minstens zo belangrijk (Pharos, z.d.). Welbevinden wordt bepaald door de manier waarop kinderen op verschillende momenten in hun leven omgaan met hun families, gemeenschappen en de wereld om hen heen (Save the Children, 2018). Welbevinden bestaat uit de fysieke, cognitieve, emotionele, spirituele en sociale gezondheid van een kind (the Alliance, 2019).

De interactie tussen psychologische (innerlijke) en sociale (externe) factoren dragen bij aan het welbevinden van een kind. *Psychologische factoren* zijn gedachten, gevoelens, gedrag, kennis, vaardigheden en *coping*-strategieën. Het gaat hierbij om de binnenwereld van het kind. *Sociale factoren* zijn relaties, interactie met de omgeving en kwalitatief ondersteunend

netwerk. Hier gaat het om de buitenwereld van een kind (the Alliance uit TeamUp Handboek, 2019). De manier waarop deze factoren elkaar beïnvloeden (de wisselwerking) is afhankelijk van de specifieke culturele context en de omstandigheden waarin het kind leeft.

TeamUp zet activiteiten in gericht op het versterken van deze psychologische en sociale factoren. Binnen deze evaluatie wordt specifiek gekeken naar de vaardigheden emotieregulatie en de vaardigheden om sociale contacten aan te gaan (in lijn met figuur 4).

Toelichting op subvraag 1a: emotieregulatie

Emotieregulatie betreft het vermogen om te reageren op alledaagse situaties op een sociaal aanvaardbare manier en zo nodig spontane emotionele reacties te beheersen. Volgens het model van CASEL valt emotieregulatie onder de competentie zelfmanagement (in de ToC zelfregulatie genoemd). Zelfmanagement omvat het vermogen om emoties, gedachten en gedrag in verschillende situaties met succes te reguleren (CASEL, 2017). Het vermogen voor kinderen om zich te kunnen verplaatsten in het perspectief van de ander, het kunnen reguleren en beheersen van emoties en agressief gedrag, bevordert positieve interactie met leeftijdsgenoten en een gevoel van sociale verbondenheid (Rubin et al., 2015). TeamUp werkt volgens het handboek aan emotieregulatie doordat spellen kinderen de mogelijkheid bieden om te leren omgaan met tegenslagen, verlies, eigen grenzen aangeven en grenzen van een ander te respecteren. In TeamUp hebben spel en beweging de functie van uitlaatklep voor energie, stress en spanning (TeamUp Handboek, 2019).

Toelichting op subvraag 1b: sociale veiligheid

In deze evaluatie wordt ook het *gevoel van sociale veiligheid* onderzocht. Sinds 2015 stelt de Wet Veiligheid op school scholen verplicht om een sociaal veiligheidsbeleid uit te voeren. Een school is veilig als onder andere de sociale, psychische en fysieke veiligheid van leerlingen niet door handelingen van anderen wordt aangetast. Dat betekent dat er een veilige en positieve sfeer is op school. De scholen moeten de beleving en het welzijn van hun leerlingen volgen (Inspectie van het Onderwijs, 2019).

TeamUp heeft tot doel kinderen een gevoel van veiligheid te laten ervaren: TeamUp is er op vaste dagen, tijden en met vaste mensen zodat kinderen weten waar zij aan toe zijn (TeamUp Handboek, 2019). Tijdens TeamUp sessies zijn begeleiders actief bezig aan het creëren van een veilige omgeving. Zij worden hierin uitgebreid getraind.

Begeleiders werken op constructieve manier om pesten, discriminatie, agressie, of ander uitdagend gedrag terug te dringen dat schadelijk kan zijn voor een kind of voor de groep (TeamUp ToC, 2020). TeamUp maakt ook gebruik van herhaling van oefeningen. Herhaling wordt ingezet vanuit de gedachte, dat continuïteit en een gevoel van normaliteit (herkenning) bijdragen aan een gevoel van veiligheid bij kinderen (Kostelny & Wessells, 2008; Avni-Babad, 2011). Daarnaast wordt positief sociaal gedrag gestimuleerd. Kinderen leren om hun eigen grenzen aan te geven en de grenzen van een ander te respecteren. Dit helpt kinderen om een actieve rol te nemen in hun eigen bescherming en veiligheid, en om bij te dragen aan een veilige omgeving voor anderen (Kostelny & Wessells, 2008). Deze persoonlijke en sociale vaardigheden maken daarmee een gevoel van veiligheid mogelijk en worden tegelijkertijd versterkt door de veilige omgeving.

In deze evaluatie wordt vooral ingezoomd op de mogelijke bijdrage van TeamUp op School aan het gevoel van sociale en psychische veiligheid. Daarnaast wordt geobserveerd of de fysieke veiligheid tijdens TeamUp op School-sessies door de leerkracht gewaarborgd wordt.

Toelichting op subvraag 1c: sociale relaties.

Betreft de *sociale relaties* (tussen leeftijdsgenoten onderling en leerling-leerkracht), spreekt het model van CASEL (2017) van relationele vaardigheden. Deze vaardigheden omvatten het vermogen om gezonde en belonende relaties op te bouwen en te onderhouden met verschillende individuen en groepen. Hieronder valt het vermogen om te communiceren, te luisteren, hulp te vragen en aan te bieden, samen te werken, conflicten constructief op te lossen en ongewenste druk te weerstaan (CASEL, 2017). Het vermogen van kinderen om verbindingen met anderen op te bouwen en te onderhouden, bevordert positief sociaal gedrag dat essentieel is voor het welbevinden en het aangaan van relaties op latere leeftijd. Sociale verbondenheid van kinderen wordt bepaald door de kwaliteit van hun verbindingen met anderen met wie zij socialiseren, en de mate waarin zij zich geaccepteerd en gesteund voelen door hen (Barber and Schluterman, 2008). In de interactie met leeftijdsgenoten leren kinderen sociaal-emotionele vaardigheden (Pepler & Bierman, 2018). In TeamUp leren kinderen non-verbaal door middel van spel en beweging over deze omgangsvormen en hoe zich te verbinden. Ze werken samen en ondersteunen elkaar onder begeleiding van de TeamUp begeleiders om oplossingen voor conflicten te vinden (TeamUp ToC, 2020). In lijn met de ToC leidt het versterken van sociale relaties tot sociale verbondenheid (TeamUp Handboek, 2019).

Toelichting op subvraag 1d: inclusie.

In het kader van deze evaluatie is *inclusie* op twee manieren geïnterpreteerd:

- Of alle kinderen in de klas mee kunnen doen aan TeamUp op School: ongeacht wanneer ze zijn gestart op hun school in Nederland, hun sociale en culturele achtergrond, ervaringen en hun fysieke, visuele en mentale vermogens.
- Daarnaast ligt speciale focus op de relationele, sociale inclusie zoals onderzocht door (Bailey, 2005). Draagt TeamUp op School door de interactie met leeftijdsgenoten bij aan een gevoel van acceptatie en het onderdeel uitmaken van de groep? Hierbij wordt ook nagegaan of kinderen dankzij TeamUp vaardigheden leren die hen beter in staat stellen zich onderdeel te voelen van een groep, bijvoorbeeld binnen de klas.

Hoofdvraag 2 en subvragen

Om te onderzoeken in hoeverre TeamUp op School wordt geïmplementeerd zoals beoogd, zijn de praktijk-standaarden van TeamUp leidend geweest (TeamUp minimum standaarden, 2018). De focus lag op de standaarden binnen de volgende aspecten: 1) de voorbereiding en evaluatie 2) het bieden van een sociaal-emotionele omgeving en veiligheid 3) management van de sessie qua inhoud en opbouw van activiteiten. Daarnaast is gekeken naar de opzet van TeamUp in het TeamUp Handboek om inzicht te krijgen in de mate waarin leerkrachten trouw zijn aan de methodiek tijdens de implementatie.



Er is voor gekozen om in deze evaluatie niet de competenties van leerkrachten in het faciliteren van TeamUp op School te evalueren. In 2019 zijn deze competenties geëvalueerd met behulp van de CED-groep. Door middel van zelf-evaluatie keken leerkrachten naar hun rol als een TeamUp op School-begeleider en een leerkracht binnen de klas. De inzichten zijn samengebracht in een intern *facilitation skills* rapport.

Toelichting op subvraag 2g: zorgbeleid.

In Nederland moeten alle scholen een veilige en zorgzame leeromgeving hebben (Nederlands Jeugdinstuut, 2019). In het basisonderwijs zijn er zorgteams samengesteld om de zorg voor de kinderen (en het gezin) te verbeteren en om de kwaliteit van de leerlingenzorg op school te verbeteren. De zorgteams bestaan vaak uit de interne begeleider (ib'er), de jeugdverpleegkundige van de GGD en de schoolmaatschappelijk werker. Op steeds meer scholen sluiten ook de leerkracht van de desbetreffende groep en de directeur aan. Als een kind meer zorg nodig blijkt te hebben dan de school zélf kan bieden of als er vermoedens bestaan over problemen in de gezinssituatie, dan kan de school een beroep doen op ondersteuning van externe deskundigen. De bundeling van diverse expertises binnen de zorgteams zal meer kinderen een kans bieden op een positieve ontwikkeling (Nederlands Jeugdinstuut, 2009). Om die reden is er in deze evaluatie gevraagd naar het zorgsysteem en naar de competentie om zorgleerlingen te signaleren binnen de deelnemende scholen en de inclusie van nieuwkomers hierbinnen. Daarnaast is gevraagd in hoeverre TeamUp op School de juiste omgeving biedt om kinderen te signaleren die mogelijk extra ondersteuning nodig hebben.

Toelichting op subvraag 2h: borging.

Borging heeft tot doel om continuïteit te bieden en duurzame implementatie te garanderen. Binnen de evaluatie is uitgevraagd in hoeverre TeamUp op School wordt geborgd 1) als structureel onderdeel van het nieuwkomerscurriculum 2) schoolbrede implementatie (de mate waarin het hele nieuwkomersteam is getraind) en 3) het integreren van TeamUp op School binnen het schoolbeleid en -plan, met bijbehorende interne en externe communicatie. Bij het opstellen van de vragen is met hulp van de CED-Groep de borgingslijst voor scholen van een bestaand programma voor sociaal-emotionele ontwikkeling als inspiratie benut.

HOOFDSTUK 4

Aanpak

Deze evaluatie betreft een formatieve evaluatie waarin de implementatie van TeamUp wordt onderzocht.

De dataverzameling in deze evaluatie is met een *mixed method* benadering op meerdere manieren uitgevoerd:

- Vijftig kinderen zijn betrokken in kleine, participatieve focusgroepen
- Twaalf schoolleiders & ib'ers van twaalf TeamUp-scholen hebben de survey beantwoord
- Negen leerkrachten zijn face to face geïnterviewd
- Op zeven scholen is één TeamUp-sessie geobserveerd
- 62 kinderen deden mee aan voormeting en 48 aan de nameting.

De hoge werkdruk van leerkrachten is in acht genomen tijdens de opzet en implementatie van de evaluatie. Zo is er vooraf overleg geweest met de schoolleiding over de belasting en zijn per school niet alle meetinstrumenten ingezet waarmee de belasting over de klassen eerlijk is verdeeld.

De omvang van de evaluatie qua respondenten is beperkt, aangezien deelname afhankelijk is van de goedkeuring en bereidheid van de school in tijden van hoge werkdruk en personeelstekort.

Vanwege het formatieve karakter van de evaluatie en de selecte steekproef geeft de data een indruk van de mogelijke uitkomsten voor kinderen, maar er kunnen geen generaliserende uitspraken gedaan worden over de effectiviteit van TeamUp. De mogelijke uitkomsten geven inzicht in de mate waarin de doelen, zoals benoemd in het TeamUp Handboek (2019), tijdens de implementatie worden behaald.

4.1 Selectie en omvang

In totaal hebben negen klassen (van zeven scholen) deelgenomen aan deze evaluatie. Op vier scholen werd TeamUp ten tijde van de evaluatie voor het eerst geïmplementeerd. De andere drie scholen hadden TeamUp ook in het voorgaande schooljaar uitgevoerd.

Er is gekozen voor een selecte steekproef. De selectie van de scholen heeft plaatsgevonden met inachtneming van geografische spreiding, vertegenwoordiging van meerdere typen nieuwkomersonderwijs en leeftijden van leerlingen. Daarnaast zijn de nieuwe scholen toegevoegd aan de selectie om kinderen zonder TeamUp op School ervaring te betrekken.

De negen klassen bestonden allemaal uit nieuwkomersleerlingen: kinderen die een vluchteling- of migratie-achtergrond hebben of kinderen van ouders die om een andere reden naar Nederland zijn gekomen. Het betreft allen kinderen die de Nederlandse taal niet of nog onvoldoende spreken om in het reguliere onderwijs te kunnen meedraaien.

Type klas	Doelgroep	Aantal kinderen direct betrokken bij dataverzameling
Twee klassen binnen twee AZC-scholen	Gevluchte kinderen uit AZC	12
Vijf nieuwkomersklassen binnen vier scholen met regulier onderwijs	Nieuwkomerskinderen uit omgeving school	35
Twee klassen, binnen één nieuwkomersschool	Nieuwkomerskinderen uit omgeving school	28

Tabel 1: De samenstelling van nieuwkomerskinderen in de onderzoeksgroep.

De omvang van het totaal aantal kinderen dat heeft deelgenomen aan de TeamUp op School sessies ten tijde van de evaluatie is: 121. In totaal zijn 75 van de 121 kinderen direct betrokken geweest bij de dataverzameling: vijftig kinderen hebben deelgenomen aan de groepsgesprekken, 62 kinderen aan de voormeting en 48 aan de nameting (zie bijlage 1 gevalideerde kwantitatieve vragenlijsten). Bij de nameting lag het aantal kinderen lager om de volgende redenen: kinderen zaten niet meer op school, kinderen waren ziek, kinderen bleken bij de voormeting onder de 9 jaar of kinderen gaven bij de voormeting aan de vragen niet te begrijpen vanwege de taal. De andere kinderen zijn uitsluitend indirect betrokken geweest door deelname aan de geobserveerde sessies.

4.2 Tijdsduur en fasering

De complete evaluatie heeft plaatsgevonden van juli 2019 tot juli 2020. De opzet en voorbereiding, bestaande uit het formuleren van de evaluatievragen, het ontwikkelen van de meetinstrumenten en het opzetten van een evaluatieteam, vond plaats tussen juli en september 2019. De data zijn verzameld tussen oktober 2019 en maart 2020. Maart tot juli 2020 is besteed aan de data-invoer, -analyse en het schrijven van de rapportage.

4.3 Methoden, meetinstrumenten en analyse

Er is gebruikgemaakt van kwantitatieve en kwalitatieve meetinstrumenten. Deze worden onder de tabel nader toegelicht.

Instrumenten	Doelgroep en steekproef n = nummer	Gepland meetmoment	Ter beantwoording van hoofd- en subvraag
Gevalideerde vragenlijst: WHO5 well-being (WHO5) en Social Connectedness Scale (SCS)	Voormeting: n= 62 Nameting: n= 48 kinderen	Voor= tussen 0 en 2 sessies Na= na 12 sessie	1, 1c, zie bijlage
Survey Monkey	Onderwijs-professionals, n=12 (drie directeurs, drie coördinatoren, vijf leerkrachten en één ib'er)	Na tenminste acht sessies	2g, 2h
Observatie checklist naleving TeamUp-standaarden	Sessies, n=7 Nieuwkomerskinderen uit omgeving school	Na tenminste acht sessies	1a, 1d, 2b, 2d
Semigestructureerde diepte-interviews	Leerkrachten, n=9 en onderwijsassistent n=1	Na tenminste 8 sessies	1a, 1b, 1c, 1d, 2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 2f, 2g
Groepsgesprekken	negen groepen, n= 50	Tussen acht en dertien sessies	1a, 1b, 1c, 1d, 2a, 2b, 2c
Sessie evaluatie-formulieren (ingevuld door leerkrachten)	Sessies, n= 14	Na iedere sessie	2b, 2d

Tabel 2: Overzicht instrumenten.

• Gevalideerde kwantitatieve vragenlijst

De *social connectedness Scale* (SCS; Lee et al., 2001) en de *WHO-5 well-being scale* (WHO5; WHO, 1998) zijn geselecteerd als meetinstrument voor de voor- en nameting bij kinderen tussen de 9 en 13 jaar om verandering bij kinderen over tijd te meten. De instrumenten zijn geselecteerd in de eerste plaats op relevantie voor de TeamUp doelen. Daarnaast is naar het volgende gekeken bij de selectie van de instrumenten: TeamUp leeftijd (voorwaarde: leeftijd TeamUp kinderen), duur van de vragenlijst (voorwaarde: niet langer dan vijftien minuten), en formulering van de vragen (voorwaarde: simpele vragen). De vragenlijsten zijn door de evaluatieassistenten afgenomen in het Engels, Turks, Spaans, Tigrinya en Arabisch. De evaluatieassistenten zijn vooraf getraind in het meetinstrument en de *child safeguarding* protocollen. Voorafgaand aan de nameting, is het meetinstrument met de evaluatieassistenten opnieuw besproken en doorgenomen.

- **Survey**

Een korte vragenlijst met invulduur van tien minuten is uitgestuurd naar interne begeleiders en/of schooldirecteuren met vragen rondom de borging van TeamUp op School en het zorgbeleid op school. Om de steekproef en respons te vergroten, is de survey ook uitgezet naar scholen, die niet meededen aan de evaluatie, maar wel al langer deelnamen aan TeamUp. Uiteindelijk is de survey uitgestuurd naar twaalf scholen en door twaalf mensen van scholen ingevuld: drie directeuren, drie coördinatoren, vijf leerkrachten en één ib'er. Zij hebben op deze manier inzicht gegeven in de borging en het zorgsysteem voor nieuwkomers binnen hun school. De resultaten uit de enquête zijn verzameld en geanalyseerd in Survey Monkey.

- **Observatiechecklist**

De checklist is opgesteld aan de hand van de TeamUp-praktijkstandaarden (2018) en het TeamUp Handboek (2019). Per deelnemende school is één klas één keer geobserveerd na tenminste acht sessies. De observatie is uitgevoerd door ofwel de TeamUp-evaluator ofwel een vaste observator van de CED-Groep. De observatiechecklist die ontwikkeld en gebruikt wordt in de TeamUp AZC evaluatie, is vooraf beoordeeld, aangepast en goedgekeurd door de CED-Groep, de TeamUp-coördinatoren en -hoofdtrainers. Na de eerste observatie binnen de klas hebben de TeamUp evaluator en de observator van de CED-Groep het instrument geëvalueerd. De overeenstemming over eventuele interpretatieruimte werd gewaarborgd door de observatie van de sessies vooraf en achteraf te bespreken. De observaties zijn in Excel per onderwerp samengevat en geanalyseerd.

- **Diepte-interviews**

De evaluator heeft met de leerkrachten van alle negen deelnemende klassen en een onderwijsassistent een diepte-interview afgenomen volgens een semigestructureerde vragenlijst. In ieder interview zijn dezelfde vragen gesteld, maar niet altijd in dezelfde volgorde. De vragen zijn open geformuleerd. De data van de interviews zijn in het programma Nvivo gecodeerd en geanalyseerd.

- **Groepsgesprekken**

De groepsgesprekken zijn met minimaal vier en maximaal zes kinderen afgenomen volgens een semigestructureerde vragenlijst in lijn met *child safeguarding* protocollen. De vragen zijn open geformuleerd. De groepsgesprekken zijn apart gevoerd in vijf talen: Arabisch, Turks, Spaans, Engels en Nederlands. De gesprekken werden begeleid door de evaluator en vijf evaluatieassistenten. De evaluatieassistenten waren veelal al bekend met TeamUp, als adviseur of als begeleider in het project TeamUp in de AZCs. Allen hebben een training gevolgd over het meetinstrument en de *child safeguarding* protocollen. Er is voor een groepsgesprek gekozen met een speelse, participatieve opzet om aan te sluiten bij de belevingswereld van de kinderen. De methode voor de groepsgesprekken met kinderen zijn na het eerste groepsgesprek met het evaluatieteam geëvalueerd. De vraagstelling en methode is gedeeltelijk aangepast om deze beter te laten aansluiten bij het niveau en interesse van de kinderen. De deelnemende kinderen aan de groepsgesprekken waren

tussen de 8 en 13 jaar oud. De data van de groepsgesprekken zijn in het programma Nvivo gecodeerd en geanalyseerd.

- **Sessie evaluatieformulieren**

Er bestaat voor deelnemende klassen aan TeamUp een beknopt voorbereidings- en evaluatieformulier, dat bij iedere sessie door de leerkracht ingevuld en geretourneerd dient te worden. Gezien de werkdruk en/of om andere redenen vullen niet alle deelnemende leerkrachten deze formulieren in. Het geringe aantal ingevulde formulieren is meegenomen in de evaluatie. De sessie evaluatieformulieren zijn in Excel per onderwerp gegroepeerd en geanalyseerd.

4.4 Beperkingen in de uitvoering van de meetinstrumenten

De steekproef is voor bepaalde meetinstrumenten anders uitgevallen dan gepland.

- ▶ Er zijn meer kinderen bereikt in de groepsgesprekken dan gepland. Echter, niet alle taalgroepen en culturen werden vertegenwoordigd in de groepsgesprekken, omdat dit afhankelijk was van de beschikbaarheid en capaciteit van de evaluatieassistenten.
- ▶ De methode photo voice met het doel kinderen de leiding te geven in het verzamelen van data kon vanwege de AVG-wet en de drempels in het organiseren van toestemming bij deze doelgroep helaas niet doorgaan. Als alternatief zouden kinderen actief worden betrokken in de analyse van de data en de prioritering van de aanbevelingen, maar door Covid-19 konden de geplande workshops met meerdere deelnemende klassen (groepjes kinderen) niet meer worden gerealiseerd. Met gesloten scholen en gebrek aan directe contacten met families (die ook nog beperkt de taal machtig zijn en toestemming moeten geven voor digitale deelname van hun kinderen, terwijl zij vaak zelf de middelen hiervoor ontberen zoals een werkende laptop of werkende wifi), leek het geen reële optie om online workshops met de kinderen te organiseren.
- ▶ Leerkrachten waren gevraagd om de afwezigheid van kinderen bij iedere sessie bij te houden in een formulier om het aanwezigheidspercentage van kinderen te kennen als ze (vaak) afwezig zijn door ziekte of andere redenen. Er was echter een te kleine respons om de data te analyseren.
- ▶ Bij de voor- en nametingen met de klassen is het aantal respondenten lager uitgevallen dan gepland, omdat de klassen qua talen te uiteenlopend bleken en het niet haalbaar was om in alle talen evaluatieassistenten te identificeren en te trainen. Daarnaast konden alleen kinderen vanaf 9 jaar deelnemen aan de meting.
- ▶ In de voorbereiding is veel aandacht besteed aan het selecteren van passende vragenlijsten (zie 4.2). Op de dataset van de SCS en de WH05

is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Dit betekent dat er gekeken wordt naar de onderlinge correlatie tussen de verschillende vragen in de lijst. Ondanks alle voorbereiding bleek uit de analyse dat de instrumenten onvoldoende betrouwbaar zijn geweest. Er zijn te grote verschillen tussen kinderen onderling in de manier waarop ze de vragen hebben beantwoord, wat een indicatie kan zijn dat kinderen een deel van de vragen niet hebben begrepen. Dit betekent niet dat het instrument an sich onbetrouwbaar is, maar dat het voor deze doelgroep tijdens deze evaluatie onbetrouwbaar is gebleken. Mogelijk is deze steekproef te divers geweest (verschillend leerniveau, achtergrond, etc.). Zie bijlage 1 voor de uitkomsten, beschrijving van het proces en aanbeveling voor de toekomst.

- ▶ De SCS en WHO5 waren bedoeld ter triangulatie van de kwalitatieve data. Aangezien de kwantitatieve instrumenten binnen deze evaluatie onvoldoende betrouwbare data hebben gegenereerd, konden deze niet ingezet worden ter triangulatie van de kwalitatieve bevindingen. Zij zijn wel meegenomen bij de presentatie van de resultaten.



HOOFDSTUK 5

Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de verschillende meetinstrumenten gegroepeerd gepresenteerd per subvraag. Sommige data kunnen onder meerdere subvragen passen. Voor de compactheid van dit rapport zijn de data eenmaal gepresenteerd. In de conclusie wordt de verbinding uiteraard gelegd.

5.1 Resultaten subvragen bij hoofdvraag I: In hoeverre draagt TeamUp op School bij aan een mogelijke verbetering van het psychosociale welbevinden van nieuwkomerskinderen?

Deze hoofdvraag is op verschillende manieren gemeten. Allereerst is het concept welbevinden door middel van een gevalideerde kwantitatieve vragenlijst, de WHO5, gemeten. Daarnaast is deze hoofdvraag uitgesplitst in subvragen naar aanleiding van het operationaliseren van het concept zoals uitgelegd in het kader (emotieregulatie, sociale en psychische veiligheid, sociale relaties en inclusie).

Bij de voormeting waren er 62 kinderen en bij de nameting 48 kinderen. Er is nagenoeg geen verschil tussen de voor- en nameting, aangezien het gemiddelde verschil $-0,05$ was op een vijf-puntenschaal. Uit de betrouwbaarheidstest, genaamd de Cronbach's alpha, kwam naar voren dat de WHO5 onvoldoende betrouwbaar bleek (zie bijlage 1 en beperkingen 4.4 voor verdere uitleg).

5.1A) IN HOEVERRE DRAAGT TEAMUP OP SCHOOL BIJ AAN DE EMOTIEREGULATIE VAN KINDEREN?

5.1.A) OMGAAN MET COMPETITIE EN VERLIES

De helft van de leerkrachten benoemt dat zij waarnemen, dat door spellen met het competitie-element, kinderen leren omgaan met verlies en competitie. Sommige leerkrachten kiezen bewust spellen uit waarbij kinderen hiermee kunnen oefenen. In de context van competitie en verlies leren zij gevoelens, zoals onrechtvaardigheid, boosheid en frustratie, beter te reguleren. Twee leerkrachten zien dat kinderen tijdens TeamUp ook de 'winst' ervaren om het samen leuk te hebben in plaats van alleen aan het eigen plezier te denken.

Twee leerkrachten geven hierbij aan, dat er meer tijd nodig is voordat de kinderen in staat zijn het geleerde toe te passen buiten TeamUp. Eén leerkracht vraagt zich af of dit ook het doel van TeamUp is, terwijl een ander de doorwerking bij de kinderen ook buiten de TeamUp-sessie ziet.

Leerkracht, nieuwkomersklas:

"Ik heb wel een jongen, die best wel moeite heeft met onrecht, en daar een kort lontje bij had [...] en die heb ik toch wel gaandeweg zien veranderen, in het begin echt heel vaak gedoe in de pauze bij voetballen, met verliezen, veel akkefietjes over, ik zie hem daar nu toch in groeien, dat hij er beter uit kan stappen, en het naast zich neer kan leggen, of in ieder geval zijn reactie langer kan uitstellen [...]. Ik denk wel dat TeamUp daaraan heeft bijgedragen. Omdat we spelletjes uitkiezen waarvan we weten dat hij een keer verliest of dat het niet zal gaan zou als hij zou willen en dan wordt hij er wel mee geconfronteerd."

Kinderen noemen het competitie-element als één van de belangrijkste punten op de vraag wat ze minder leuk en/of moeilijk vinden aan TeamUp. Tijdens vijf groeps gesprekken noemen zowel jongen als meisjes het competitie-element. Zij noemen het vaakst, dat er door de competitie ruzie en/of veel rumoer ontstaat. Volgens de kinderen is dit storend en/of zorgt het voor onrust tijdens TeamUp. In vier groeps gesprekken noemen de kinderen dat zij het vervelend en oneerlijk vinden dat sommige kinderen tijdens competitie spellen vals spelen. Eén leerkracht benoemt dat zij merkt dat de kinderen, in haar klas, met name de oudere jongens, juist behoefte hebben hieraan en ervaren van de competitie spellen.

De respons van de kinderen, zoals hierboven beschreven, (gevoelens van boosheid, frustratie en verdriet bij verlies en competitie) laat zien dat ze tijdens TeamUp-spellen oefenen met het uiten en reguleren van gevoelens.

5.1.2A) GRENZEN AANGEVEN EN GRENZEN VAN EEN ANDER RESPECTEREN

De helft van de leerkrachten benoemt dat kinderen tijdens TeamUp leren om grenzen aan te geven en de grenzen van een ander te respecteren. In dit verband wordt de Time-out (in TeamUp inmiddels veranderd in Chill-Out) plek genoemd als één van de manieren waarop kinderen hiermee oefenen: zij geven vanuit zichzelf aan wanneer ze even uit de sessie willen stappen en beslissen zelf wanneer ze zich weer klaar voelen om mee te doen. Ook noemt één leerkracht dat kinderen in TeamUp leren om (in het spel en de bewegingsoefeningen) naar elkaar te kijken en om met een handeling te stoppen, wanneer een kind waarneemt, dat een ander kind het niet prettig vindt.

In de meeste groeps gesprekken geven de kinderen nauwelijks voorbeelden die duiden op grenzen van jezelf aangeven en de grenzen van de ander respecteren. Eén meisje geeft aan het prettig te vinden, dat een kind zelf beslist of hij/zij mee wil doen. Zij waardeert het dat er een plaats is, waar je kunt gaan zitten wanneer je niet mee wilt doen, en dat de leerkracht een check met je doet of het goed gaat. Er is ook een meisje dat beschrijft binnen TeamUp de ruimte te krijgen om meer zichzelf te kunnen zijn.

Meisje, 10 jaar: "Ik hou van spelen, maar soms wil ik dat mensen mij met rust laten en dan laten zij mij niet met rust. TeamUp geeft me een beetje meer ruimte [...]. Dus het geeft mij een beetje ruimte om mijn eigen persoon te kunnen zijn in TeamUp [...]."

5.1.3A) EEN UITLAATKLEP VOOR ENERGIE, STRESS EN SPANNING

Alle leerkrachten beschouwen TeamUp als een moment voor kinderen om samen plezier te maken of als een moment om te ontspannen. Eén leerkracht noemt uit zichzelf het verband tussen het bewegen tijdens de sessie en het bevorderen van de concentratie. Zij beschrijft dat TeamUp kinderen energie geeft en alerter maakt, en dat dit hen mogelijk helpt om zich beter te concentreren in de klas.

Kinderen ervaren het samen plezier maken als het belangrijkste doel van TeamUp. In een meerderheid van de groeps gesprekken geven kinderen verder aan dat deelname aan TeamUp een positieve invloed heeft op hun stemming tijdens en/of na afloop van de sessie. Hierbij zeggen zij zich lichter, actiever, vrolijker, minder moe en minder boos te voelen. In twee andere groeps gesprekken geven kinderen aan dat ze zich soms anders voelen na een TeamUp sessie, maar hierbij noemen zij alle emoties, zoals boos, blij, verdrietig of moe. Hun gevoelens van verdriet en boosheid hebben volgens de kinderen te maken met het verliezen van een spel of gevoel van onrechtvaardigheid tijdens spel. Tijdens de observaties

Leerkracht, AZC-klas: "Bewegen is zeker goed voor je geest, op rijtje zetten, rust krijgen. Bewegen is goed om leerprestaties te kunnen bevorderen, ik denk dat kinderen van het bewegen meer energie krijgen, dat ze alerter zijn na een beweegsessie".

Meisje, 10 jaar: "Ze [de leerkracht] vraagt je meestal of je verdrietig, oké of heel gelukkig bent [routine met duim] ... meestal zit ik in het midden, maar meestal aan het einde [van TeamUp] ben ik behoorlijk blij".

is ook waargenomen dat soms een kind een TeamUp op School sessie afsluit met een boos of een verdrietig gevoel. Het is onbekend of hier door de leerkrachten nog verder aandacht/vervolg aan wordt gegeven. In één groeps gesprek leggen twee kinderen uit, dat sommige kinderen boos naar TeamUp komen, en dat deze kinderen na een TeamUp-sessie minder boos zijn.

5.1 B) IN HOEVERRE DRAAGT TEAMUP OP SCHOOL BIJ AAN EEN GEVOEL VAN SOCIALE VEILIGHEID VOOR KINDEREN?

5.1.BB) VERKLARING BIJDRAGE TEAMUP OP SCHOOL AAN EEN GEVOEL VAN VEILIGHEID BIJ KINDEREN

De meerderheid van de leerkrachten benoemt dat TeamUp direct leidt tot of naast andere factoren ook bijdraagt aan een gevoel van sociale en psychische veiligheid bij kinderen. Leerkrachten noemen hierbij de volgende punten als verklaring in volgorde van meest naar minst vaak genoemd:

- **Toegankelijk voor alle kinderen:** TeamUp is door het laagdrempelige karakter (samen spelen) en de non-verbale benadering toegankelijk voor alle kinderen. Sommige leerkrachten merken hierbij op dat het inclusieve karakter zorgt voor een veilige omgeving, en dat de veilige omgeving ook weer de inclusie van kinderen verder bevordert. Eén leerkracht legt uit dat het in de klas langer duurt voordat kinderen zich veilig voelen, omdat ze taken moeten doen (lezen en schrijven) die ze dan nog niet of

niet goed kunnen. In de klas zorgt dit sneller voor een gevoel van onzekerheid en een 'drempel' om deel uit te maken van de groep en om initiatief te tonen. Met TeamUp kunnen zij meteen meedoen.

Leerkracht, nieuwkomersklas:

"dat vind ik het leuke aan non-verbaal communiceren, liedjes, en bewegingen dat iedereen vanaf moment één mee kan doen, dat is natuurlijk heel veilig".

- **De aanwezigheid van de vaste leerkracht:** De leerkracht faciliteert de sessie en speelt mee. De leerkracht kent de kinderen goed en kan ingaan op de situatie per kind. Eén kind vertelt dat er "een groot verschil" is tussen samen spelen in TeamUp en buiten TeamUp. Door de aanwezigheid van een leerkracht tijdens een TeamUp-sessie lopen de ruzies niet uit de hand.

- **Leerkracht kiest spellen met nieuwe groepsformatie:** De leerkracht kiest spellen om kinderen te laten samenwerken en samen spelen die normaliter geen of minder contact met elkaar hebben. Er vindt interactie plaats tussen jongens en meisjes, tussen kinderen uit verschillende 'taalgroepen', tussen het "schuchtere" en meer "zelfverzekerde" kind etc. In TeamUp worden geen kinderen buitengesloten en ervaren kinderen ook niet dat zij "als laatste gekozen worden".

Leerkracht, taalklas: *"[...] vorig jaar heel groepsvormend geweest. Ik had er last van dat kinderen in hun land bleven, dus de kinderen uit Syrië klikten met elkaar, dan had je een kind uit Eritrea dat was eigenlijk alleen en door dit [TeamUp] te doen hadden ze zo ongelofelijk veel lol met elkaar en zagen ze ook een andere kant van elkaar dat het groepsvormend heeft gewerkt en dat was heel mooi".*



Leerkracht, nieuwkomersschool: *"Zoals een [leerling] die heel stil en ingetogen is en met TeamUp het meeste glundert en enthousiast meedoet, en eigenlijk best wel goed is in bepaalde spelletjes, waardoor ze van bepaalde jongens weer respect krijgt, en dat je dat dan soms ook weer terug ziet in de klas, dat opeens een jongen gaat vragen 'hé wat heb jij gemaakt' en dat ik dan denk, hé dat jullie contact hebben gekregen is tijdens Team Up geweest omdat jullie daar in een situatie zijn dat jullie samen iets moesten doen en ...dan in de klas....dat hij zegt 'dat heb je mooi gemaakt' ...dat ik denk hé ...jij zei eerder nooit wat tegen haar".*

Eén leerkracht beschrijft hoe een veilige omgeving het voor kinderen mogelijk maakt om meer zichzelf te kunnen zijn. Bijvoorbeeld door kanten van zichzelf te tonen, die zij anders niet laten zien en hoe dit bijdraagt tot wederzijdse acceptatie:

Leerkracht, nieuwkomersklas:

"Doordat ze [kinderen] zichzelf zijn, en anderen dat zien, krijg je die omgeving die veilig is, en krijg je die verbinding die er voorheen niet was, en een stukje begrip, dus als je hem groepsbreed [trekt], dat de kinderen meer hun eigen plekje krijgen dan, dus dat er meer coulance is naar elkaar, dat ze minder snel boos worden op elkaar, dat ze denken 'zo is die persoon nu eenmaal'".

5.1.2 B) MANIFESTATIE VAN GEVOEL VAN VEILIGHEID BIJ KINDEREN BINNEN TEAMUP OP SCHOOL

Het veilig voelen binnen de groep tijdens TeamUp lijkt zich volgens zes leerkrachten te manifesteren in dat kinderen meer van zichzelf durven te laten zien, assertiever worden, meer een eigen plek vinden en innemen binnen de groep. Er zijn vier leerkrachten die hierbij voorbeelden geven van kinderen, die voor deelname aan TeamUp enorm verlegen waren, schuchter en/of niet in een groep durfden te praten. Tijdens een TeamUp-sessie durven ze meer initiatief te tonen, zie je de kinderen opbloeien en durven zij meer van zichzelf te laten zien en horen. Sommige leerkrachten zien de doorwerking van het sociale karakter van de spellen en oefeningen, ook (langzaam) doorwerken buiten TeamUp.

5.1C) IN HOEVERRE DRAAGT TEAMUP OP SCHOOL BIJ AAN SOCIALE RELATIES TUSSEN KINDEREN ONDERLING EN TUSSEN KINDEREN EN HUN LEERKRACHT?

5.1.IC SOCIALE RELATIES TUSSEN KINDEREN ONDERLING

Alle leerkrachten hebben waargenomen dat kinderen tijdens TeamUp nieuwe verbindingen aangaan zowel op individueel als groepsniveau.

Door de spellen van TeamUp en de leerkrachten die teams samenstellen, spelen de kinderen met kinderen met wie zij normaliter niet of minder mee spelen. Hierbij wordt genoemd dat deze nieuwe verbindingen, die volgens sommige leerkrachten ook doorwerken buiten TeamUp, voortkomen uit: 1) het samen opdoen van plezierige ervaringen, 2) het ontdekken van nieuwe kanten van elkaar, 3) het oefenen met het geven en ontvangen van complimenten, 4) Een gevoel van herkenning naar elkaar toe.

Leerkracht, internationale Taalschool:

"Weet je wat ook zo mooi is dat kinderen erachter komen van elkaar ...[.] "o heb jij dat ook", en "o denk jij er ook zo over" of dat soort dingen [...]. Jullie hebben ook zoiets, daarin gaf je opdrachten [...] en daarin was al bewondering, of verwondering naar elkaar toe en herkenning naar elkaar toe, en dat is wel heel mooi om te zien [...] dat kinderen denken, "he ik ben niet alleen daar in".



Ook twee meisjes beschrijven hoe herkenning in elkaar een rol speelt bij het aangaan van nieuwe verbindingen:

Meisje 12 jaar: "Er is ook iets bij ons gebeurd met vriendschappen [...] wij werden bij TeamUp beste vriendinnen, omdat wij zagen hoe erg wij hetzelfde waren. Toen gebeurde hetzelfde met onze vrienden in de klas; doordat wij met hen spelen, vormen wij teams en leren wij elkaar zo beter kennen".

De meerderheid van de leerkrachten benoemt dat TeamUp bijdraagt aan groepsvorming van de hele klas: bestaande groepen worden doorbroken en nieuwe groepen ontstaan.

Er zijn drie leerkrachten die aangeven dat groepen doorbroken worden die vaak gevormd

Leerkracht, internationale taalschool:

"Wat ik het leukste vind is dat de groepjes worden doorbroken die op andere momenten ontstaan. Dus waar kinderen als ze een voorkeur voor spelen hebben, in vrije situaties, altijd met dezelfde kinderen samenspelen, merk je dat het met TeamUp echt met de hele groep is [...] Normaal kiezen ze toch heel snel in een andere situatie voor kinderen die dezelfde taal spreken, en dat zie je bij TeamUp dat dat doorbroken wordt, omdat ze toch ook zoveel moeten kijken [voor de uitleg], dat ze niet hoeven te wachten tot hun vriendje vertelt wat ze moeten doen".

zijn rond de cultuur en de taal. Deze leerkrachten geven aan, dat kinderen die de Nederlandse taal nog onvoldoende beheersen, zich in de klas neigen te binden aan de kinderen die dezelfde taal spreken. De leerkracht legt een activiteit vooral uit zonder woorden en door het voor te doen. Hierdoor zijn kinderen voor hun gevoel niet afhankelijk van de kinderen die hun taal spreken om een activiteit te begrijpen en mee te doen binnen de groep.

Drie leerkrachten zetten TeamUp in om de interactie tussen jongens en meisjes te bevorderen. In sommige klassen blijven jongens en meisjes het liefste gescheiden, en deze leerkrachten geven aan dat TeamUp op School er ook aan bijdraagt om dit "stapje voor stapje" te doorbreken. Dit gebeurt met oefeningen, waarbij jongens en meisjes samenspelen, elkaar moeten aanraken (bijvoorbeeld door een handshake) en/of naast elkaar zitten. Eén leerkracht benoemt hoe dit buiten TeamUp doorwerkt:

Leerkracht, nieuwkomersschool: "[...] ik heb in het begin een meisje uit Egypte, nou die wilde niet eens bij die jongen in de buurt staan, en al in de gang niet, in de klas al helemaal niet, nou die is totaal omgeslagen, totaal veranderd [...] Af en toe heeft ze het nog wel [...] Daarin is zij enorm veranderd en dat heeft echt met TeamUp te maken".

In een meerderheid van de groepsgesprekken met kinderen, wordt de interactie tussen jongens en meisjes genoemd of de perceptie die zij van elkaar hebben. Sommige kinderen vertellen, dat zij van de leerkracht moeten samenspelen, gemixte groepjes moeten maken en/of in het spel elkaars handen moeten vasthouden, en dat zij dit niet leuk vinden. Deze data laten zien dat kinderen dit moeilijk vinden en hier tijdens TeamUp mee oefenen.

Jongen, 12 jaar: "[...] in het begin waren we niet gewend aan TeamUp en wij kenden deze [wat wij bij TeamUp doen] dingen niet, bijvoorbeeld, dat je de hand kunt vasthouden van iemand die niet een vriend van je is, maar met TeamUp na langere tijd, vroeg ik mijzelf af, waarom zou ik hem niet aardig vinden, en wij gingen meer van elkaar houden en meer samenwerken. In het begin was er iemand bijvoorbeeld die ik niet mocht, ik wilde zijn hand niet vasthouden, en ik wilde niet bij hem in de buurt zijn, maar nu is het normaal, ik speel met hem, zoals een vriend en zoals ik met mijn andere vrienden doe".

In een meerderheid van de groepsgesprekken (zes) wordt ook door de kinderen het aangaan van nieuwe verbindingen en het samen spelen als groep vaker genoemd. Zij noemen hierbij dat ze tijdens TeamUp met kinderen spelen met wie zij buiten TeamUp niet spelen. In drie groepsgesprekken geven kinderen aan, dat TeamUp zich richt op elkaar helpen. Kinderen noemen, dat zij elkaar helpen als een kind nieuw is, een kind de taal nog niet goed spreekt, een kind valt, pijn heeft en/of verdrietig is.

5.1.2C SOCIALE RELATIE TUSSEN KINDEREN EN LEERKRACHT

Een meerderheid van de leerkrachten geeft aan, dat zij niet de indruk hebben dat hun relatie met de klas is veranderd door TeamUp. Drie leerkrachten benadrukken, op de vraag of er iets is veranderd in de relatie met de leerling, dat zij wel merken dat kinderen het heel leuk vinden dat de leerkrachten met de kinderen meedoen en meespelen: "[...] Je doet mee met het spel en dat vinden kinderen geweldig". Hierbij wordt ook genoemd, dat de leerkracht tijdens TeamUp (gedeeltelijk) een andere rol aanneemt en dat zij merken, dat kinderen dit waarderen. Eén leerkracht benoemt dat ze ervaart dat ze tijdens TeamUp meer intensief bezig is met de groep en dat het contact hierdoor ook intensiever wordt.

Leerkracht 6, internationale taalklas: “[...] het kost nog steeds wel heel veel energie, maar wel op een positieve manier, dat je gewoon kapot bent omdat je de hele tijd meedoet [...] maar ik vind wel dat het nu gewoon de hele tijd gezellig is [...] je bent ook heel toegankelijk voor kinderen merk ik en dat merk ik wel... dat je toch even de rol loslaat van leerkracht, en ik heb toch wel het gevoel dat kinderen dat zo ervaren”.

Daarnaast worden door leerkrachten, op andere momenten tijdens het interview, punten genoemd, die mogelijk toch invloed zouden kunnen hebben op de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen. Twee leerkrachten geven bijvoorbeeld aan, dat zij door TeamUp talenten, sterke en/of nieuwe kanten van kinderen ontdekken, die zij niet eerder opgemerkt hadden. Twee andere leerkrachten benoemen, dat zij tijdens TeamUp “de karakters” van de leerlingen leren kennen. Daarnaast geven de meeste leerkrachten aan dat zij TeamUp op School bewust werken aan sociaal-emotionele doelen binnen een vrije omgeving en dat dit nieuw is.

In vier groepsgesprekken benoemen de kinderen dat zij het leuk vinden dat de leerkracht met hen speelt. De kinderen merken op dat de leerkracht anders is tijdens TeamUp dan tijdens de les voor de klas, en zij ervaren dit als positief.

Twee meisjes kunnen op de vraag of er door TeamUp een verandering heeft plaats gevonden

Jongen 1, 12 jaar “Tuurlijk ze is anders, ze lacht en ze speelt”. **Jongen 2, 10 jaar:** “Bij TeamUp [is zij] altijd blij en niet boos”. **Jongen 1:** “bij TeamUp ze speelt met ons, ze doet [de] handshake, maar in de pauze doet ze dat toch niet”. **Jongen 2:** “Ja, ik weet niet hoe ik dat moet zeggen. In de klas zij wordt niet zo blij [...] en in TeamUp is zij heel blij”.

duidelijk verwoorden, dat de manier hoe zij naar hun leerkracht kijken door TeamUp is veranderd. (Toelichting onderzoeker bij deze uitspraak: de interviewer -uit dezelfde cultuur- voegt toe, dat in de cultuur van de meisjes, de leerkracht anders is dan een leerkracht in Nederland; een leerkracht in de cultuur van de meisjes is doorgaans fysiek meer afhankelijk met de kinderen.)

Het concept sociale verbondenheid is ter triangulatie ook door middel van een gevalideerde

Meisje, 12 jaar: “[meisje] en ik dachten dat onze juf koud tegen ons was toen we hier [op school] voor het eerst kwamen. Wij begonnen eraan te wennen. Toen TeamUp begon, liet onze juf ons spelletjes spelen. Dus we houden nu meer van onze juf [...]. We begrijpen onze juf nu beter. We begrepen onze juf eerst niet”.

kwantitatieve vragenlijst, de SCS, gemeten. De SCS laat een kleine, gemiddelde verbetering zien van 0,22. Ook bij de SCS bleek uit de betrouwbaarheidstest (Cronbach's alpha), dat de SCS binnen deze evaluatie onvoldoende betrouwbare data heeft gegenereerd (zie bijlage 1 en beperkingen 4.4 voor verdere uitleg).

5.1d) Zorgt TeamUp op School voor de inclusie van nieuwkomers? Zo ja, hoe?

Alle leerkrachten zien als één van de belangrijkste kenmerken van TeamUp, dat de methodiek de kinderen in staat stelt om op ieder moment bij TeamUp te kunnen instromen, ook als zij pas later in het jaar op de school starten. Volgens de leerkrachten kunnen alle kinderen meedoen aan TeamUp, ongeacht of zij de Nederlandse taal beheersen, ongeacht waar zij vandaan komen en ongeacht wat zij hebben meegemaakt.

Leerkracht, nieuwkomersschool: “Ik vind vooral dat kinderen heel snel worden opgenomen in de groep, bij mij in de klas zie ik dat kinderen zich heel snel thuis voelen, en dat heeft echt te maken met dit soort sessies. Ik bedoel de eerste dag vorige week een nieuwe jongen [...] volgens zijn ouders nu pas uit Syria weg, Aleppo, die jongen schijnt ook nog van alles te hebben meegemaakt [...], maar goed daar ga je open in, en maandag hadden we TeamUp, en ik heb de grootste glimlach bij die jongen gezien, ik was gewoon ontroerd dat ik dacht ‘wow wat gaaf’ meteen al, dat hij lol heeft, dat hij mee kan doen, dat hij meedoet. Zo stoer”.

De observaties tonen aan dat alle kinderen mee kunnen doen. Wat betreft inclusie en participatie krijgen alle kinderen bij iedere sessie evenveel aandacht. Er hebben geen kinderen met een zichtbare beperking (die eventueel speciale behoeften hebben) meegedaan met de sessies die zijn geobserveerd. Eén leerkracht maakt wel een kanttekening, dat haar groep motorisch divers is. Het is voor haar soms een uitdaging om spellen te vinden, waarbij die verschillen niet duidelijk naar voren komen.

Kinderen geven aan dat zij binnen TeamUp als groep samen spelen en spelen met kinderen met wie zij buiten TeamUp niet spelen (zie 5.1.c). In twee groepsgesprekken gaan kinderen expliciet in op de doorwerking van de sociale verbindingen tijdens TeamUp in andere contexten, zoals de klas.

Vijf leerkrachten dragen wel voorbeelden aan, die laten zien hoe kinderen tijdens TeamUp met name sociale vaardigheden leren en ervaringen op doen, die hen ook buiten TeamUp in staat stellen beter deel te nemen aan de groep (sociale relationele inclusie). Hierbij wordt door één leerkracht genoemd dat de positieve ervaringen tijdens TeamUp het zelfvertrouwen versterkt of een gevoel van acceptatie voorbrengt.

Leerkracht, nieuwkomersklas: “[...] die groepjes die doorbroken waren, kinderen voelen dat als je er niet bij hoort, en op het moment dat je wel gezien wordt en geaccepteerd wordt voor wie je bent, werkt dat bijna bevrijdend”.

5.2 Resultaten subvragen bij hoofdvraag 2: In hoeverre wordt TeamUp geïmplementeerd zoals de methodiek beoogt?

5.2.1A) WAT IS DE MEERWAARDE VAN TEAMUP VOLGENS LEERKRACHTEN EN KINDEREN?

Meerwaarde TeamUp volgens leerkrachten

Alle leerkrachten zien de meerwaarde in van TeamUp. Op de vraag wat zij zien als de meerwaarde van TeamUp op School, noemen ze hiervoor de volgende redenen, gerangschikt van vaakst naar minst vaak genoemd:

1. **Non-verbale benadering:** Alle leerkrachten beschouwen de non-verbale benadering binnen een sociaal-emotioneel programma de belangrijkste meerwaarde van TeamUp. Al wordt daarbij door sommige leerkrachten wel aangegeven dat daar ook nog een uitdaging ligt; hoe ga je bijvoorbeeld non-verbaal in op conflicten of een uiting van sterke emoties die tijdens een sessie ontstaan?
2. **Laagdrempeligheid en inclusie:** Alle kinderen kunnen meedoen, ongeacht de taal die zij spreken, hun achtergrond, de ervaringen die zij hebben en het moment dat zij in de klas beginnen (zie 5.1b verband met gevoel van veiligheid en 5.1d inclusie)
3. **Spel- en beweging een centrale plek:** Spel en beweging staan centraal, als middel om te ontspannen, simpelweg kind te zijn en samen spelenderwijs plezier te maken.
4. **Sociaal-emotionele doelen:** TeamUp biedt de ruimte om spelenderwijs te werken

Leerkracht, nieuwkomersklas: "Het spelelement, dat spelen meer aandacht heeft, dat spelen kan, dat vind ik super positief, zo van we maken tijd om met elkaar te spelen [...]".

aan sociaal-emotionele doelen. Een meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat zij tijdens TeamUp op School bewust werkt aan sociaal-emotionele doelen. Leerkrachten kiezen spellen weloverwogen uit om kinderen te laten oefenen met bepaalde situaties, emoties en sociale vaardigheden.

Leerkracht, nieuwkomersklas: "Vooral dat het sociaal-emotionele zoveel meer ruimte krijgt. Je bent met deze kinderen toch heel erg geneigd om cognitief aan het werk te gaan, vooral binnen het onderwijs en dat doen ze ook heel goed, ze willen graag, en het samen spelen en dat gebeurt dan voornamelijk op het plein of bij gym en nu word je gedwongen om wekelijks echt even na te denken over h  wat kunnen ze leren, wat kan ik ze bieden, welk kind blokkeert op welk moment, het ene kind kan slecht tegen zijn verlies, en een ander kind vindt het ontzettend ingewikkeld om samen te werken met iemand die niet zijn of haar vriendje is. En zo merk ik dat je ze op sociaal-emotioneel gebied veel bewuster ook wat kan leren [...]".

5. **Methodie biedt structuur:** In de eerste plaats, omdat TeamUp op School iedere week op een vaste plaats, op een vaste dag en tijdstip wordt gegeven door een vast persoon. Daarnaast is er een vaste structuur qua op- en afbouw van iedere sessie.

Leerkracht, nieuwkomersschool: "Die groepsband, talenten van kinderen, comfortzone, het nee [durven] zeggen. Ik zie dat kinderen zich veilig voelen bij elkaar en dat bereik je doordat je het wekelijks doet, en natuurlijk die omgeving creëer je ook zelf. En wat ik ook heel prettig vind, omdat je het structureel doet, dat dingen je eigen worden, dat het een doorlopende lijn heeft."

Vrije ruimte: De vrije omgeving maakt het mogelijk voor de leerkrachten om in te spelen op een spontane situatie binnen de sessie tussen kinderen (bijvoorbeeld een spel dat niet aanslaat bij de groep, kinderen die zelf een spel bedenken, etc.). Daarnaast biedt de vrije ruimte voor de kinderen, in tegenstelling tot de schoollessen, de ruimte waar kinderen talenten en andere kanten van zichzelf kunnen laten zien. Het handboek biedt veel spellen aan, dus de leerkracht heeft de vrijheid om de spellen te kiezen waarvan hij/zij denkt dat ze passen bij de groep, en/of waar de leerkracht zichzelf comfortabel bij voelt.

Aansluitend bij de meerwaarde van TeamUp geven alle geïnterviewde leerkrachten aan dat zij de TeamUp op School methode geschikt achten  n door de laagdrempeligheid (samen spelen) en de non-verbale benadering een toegevoegde waarde vinden hebben in het ondersteunen van nieuwkomerskinderen binnen het onderwijs. Volgens leerkrachten zou het ook voor andere doelgroepen geschikt kunnen zijn of een toegevoegde waarde kunnen hebben, zoals binnen het Speciaal Basis Onderwijs (SBO).

Meerwaarde TeamUp volgens kinderen

Kinderen waarderen TeamUp het meest om de volgende punten, gerangschikt van meest naar minst vaak genoemd:

1. **Het spelelement in teamverband:** Kinderen vinden het "samenspielen" en "samen plezier maken" het leukste aan TeamUp. Deze punten worden in acht van de negen groepsgesprekken genoemd. In alle groepsgesprekken wordt het spelelement genoemd. In de meerderheid van de groepsgesprekken wordt het spelelement ook verbonden aan een positief gevoel, zoals "blij", "licht", "minder boos" voelen.

Jongen, 12 jaar: "Bij TeamUp leer je het plezier die het spelen met een ander brengt. Zonder TeamUp hadden wij dit niet geweten. We dachten dat we liever niet met een bepaald kind wilden spelen [...]. Maar wanneer wij in TeamUp samenspielen, dan verandert dit. Je leert met hen te spelen, alsof zij [TeamUp] jou [deze] ervaringen leren".

2. **Nieuwe verbindingen:** In de meerderheid van de groeps gesprekken wordt genoemd dat kinderen in TeamUp spelen met kinderen met wie zij buiten TeamUp niet omgaan (zie sociale relaties 5.1.1c).
3. **De leerkracht in een andere rol zien:** De meerderheid van de kinderen vindt het "goed" en/of "leuk" om de "juf" te zien "lachen en meespelen" (zie 5.1c).
4. **In beweging zijn:** In een derde van de groeps gesprekken wordt het bewegen genoemd, op de vraag wat zij leuk vinden aan TeamUp. Hierbij worden voorbeelden genoemd van bepaalde bewegingen, die de kinderen leuk vinden om te doen. Ook wordt genoemd het in beweging zijn (e.g. rennen), waardoor de kinderen "zich gezond voelen", "energie krijgen" of omdat het "goed is voor het lichaam".

5.2b) Wat zijn de uitdagingen van TeamUp voor kinderen en leerkrachten?

5.2.1B) WAT LEERKRACHTEN MOEILIK OF MINDER LEUK AAN TEAMUP VINDEN

Alle leerkrachten ervaren ook uitdagingen bij de implementatie van TeamUp op School, in volgorde van meest naar minst vaak genoemd.

1. **Intensiteit en werkdruk:** De meerderheid van de leerkrachten noemt de intensiteit van de sessie. Voor de leerkrachten is het een uitdaging om alle kinderen een hele sessie binnen de vrije omgeving van TeamUp mee te laten doen. Eén leerkracht legt uit dat zij in de klas gewend zijn om, gezien de taal, aan kleinere groepjes kinderen tegelijk instructies te geven. Vanuit de observatie blijkt dan ook dat van alle geobserveerde sessies, slechts één leerkracht een uur aanhoudt. De meeste leerkrachten geven een sessie van 30 of 45 minuten. Twee leerkrachten benadrukken dat er ook meer tijd in gaat zitten dan zij vooraf voorzien hadden door de voorbereiding en evaluatie.
2. **De rol van de leerkracht:** De meerderheid van de leerkrachten vindt het ingewikkeld om te schakelen in hun rol als leerkracht als ze van een klas naar een vrije TeamUp-ruimte gaan. Zij interpreteren de positieve benadering van TeamUp, dat zij kinderen niet mogen corrigeren en vrij

Leerkracht, nieuwkomersklas: "Ik vind het heel intensief [...] het zit hem in de voorbereiding, in de intensiteit van de les, maar het zit hem er ook in dat het een populatie is waar van alles mee aan de hand is [...] het moment dat je in zo'n zaal bent [TeamUp doet], dan zijn ze veel vrijer, dus je moet heel hard werken om alle neuzen dezelfde kant op te hebben".

moeten laten tijdens TeamUp, terwijl het corrigeren van storend of ongewenst gedrag binnen de klas juist wel gedaan wordt. Enerzijds voelen sommigen, dat dit haaks staat op hoe zij gewend zijn om met de kinderen te werken, anderzijds ligt er een uitdaging hoe in te spelen op situaties waarin kinderen niet mee willen doen of de continuïteit van de sessie dusdanig verstoren. Als voorbeeld voor de uitdagende rol wordt door de helft van de leerkrachten de *Chill-Out* genoemd. Het gebeurt volgens leerkrachten regelmatig, dat kinderen al snel na aanvang besluiten om hier te gaan zitten zonder – volgens hen – geldige reden. Het heeft, volgens de leerkrachten, ook tot gevolg, dat het andere kinderen aansteekt om erbij te gaan zitten.

3. **Gepaste activiteiten voor 11+:** De helft van de geïnterviewde leerkrachten benoemt, dat een deel van de kinderen boven de 11 jaar, moeilijker te motiveren is tijdens TeamUp. Hierbij wordt genoemd, dat deze groep meer uitdagende spellen nodig heeft, de liedjes niet goed aanslaan, en/of de spellen van TeamUp door de herhaling tot verveling leiden. Tijdens de observatie van een klas met een uitéénlopende leeftijd tussen de 6 en 12 jaar, bleek dit niet het geval. Alle kinderen bleven van begin tot einde gemotiveerd.
4. **Richtlijnen en instrumenten om op conflicten in te gaan:** Leerkrachten benoemen dat de vrije benadering van TeamUp, de competitie spellen en bijvoorbeeld het kiezen van het thema conflict, kunnen leiden tot onrust en strubbelingen binnen de groep. De helft van de leerkrachten geeft aan, dat zij behoeften hebben aan handvatten, richtlijnen en/ of de instrumenten om hier op een positieve, en ook effectieve manier op in te gaan.

Leerkracht, Taalklas: "(...) als ik echt kies voor een les met het thema boosheid, dat er dan wel vier of vijf boos zouden kunnen gaan worden, en wat dan? Ik mis soms een beetje het gevolg dan, maar wat doe ik dan? Want ik ga dat dan dus blijkbaar bewust opzoeken, maar ik mis dan wel eens, ook bij de spelletjes, de tips en wat doe ik dan als het echt gebeurt, als er een heel stel boos wordt, wat kun je dan doen, hoe kan je het dan ombuigen".

Eén leerkracht geeft aan dat zij bewust voor TeamUp heeft gekozen om conflicten en strubbelingen tussen de kinderen aan te pakken. Zij ziet de meerwaarde in TeamUp in de zin van het spelen voor kinderen centraal te stellen, maar met het format van TeamUp en de non-verbale benadering mist zij de instrumenten om dieper op conflictsituaties en uiting van sterke emoties in te gaan.

5. **Verbinden activiteiten en thema's:** De meerderheid van de leerkrachten kiest voor een specifiek thema bij een sessie. Vaak worden dezelfde thema's gekozen (zie 5.2.d). Eén leerkracht geeft aan dat de thema's niet altijd goed aansluiten bij de situatie van de kinderen. Een andere leerkracht geeft aan dat zij de doelen van de activiteiten bij thema's soms vergezocht vindt.

5.2.2B) WAT KINDEREN MOEILIK OF MINDER LEUK AAN TEAMUP VINDEN

In de groepsgesprekken geven ook kinderen aan wat zij minder leuk en/of moeilijk vinden aan TeamUp. Niet alle kinderen hebben hier iets over gezegd. Enkele kinderen vonden alles leuk aan TeamUp en ervoeren geen moeilijkheden of aspecten die zij minder leuk vonden.

1. **Terugkerende en type activiteiten:** In een meerderheid van de groepsgesprekken (vijf) wordt de herhaling van de activiteiten genoemd. Dit zorgt voor een gevoel van verveling en onvoldoende uitdaging. In de helft van groepsgesprekken geven kinderen aan dat zij vinden dat sommige spellen, bewegingen en liedjes aansluiten bij kinderen die jonger zijn dan zichzelf. Op de vraag wat kinderen minder leuk van TeamUp vinden, worden in vijf groepsgesprekken de liedjes genoemd (herhaling en niet goed aansluitend bij de leeftijd). In een sessie-evaluatie geeft een leerkracht aan kinderen tijdens een sessie zelf de liedjes te laten kiezen. In drie groepsgesprekken geven kinderen aan dat zij meer actieve spellen willen. Hiermee bedoelen de kinderen meer sport in plaats van bijvoorbeeld een routine.
2. **Competitie tussen de kinderen:** In vijf gesprekken wordt dit genoemd, en in vier gesprekken wordt daarbij het gevoel van onrechtvaardigheid genoemd (als een kind het oneens is dat hij zij "af" is). (zie 5.1.1.a)

5.2c) Wat missen leerkrachten en kinderen & welke suggesties voor verandering hebben zij?

Vanuit vraag 5.2 b hebben leerkrachten de volgende suggesties voor veranderingen:

1. **Extra ondersteuning:** Eén leerkracht zou intensievere begeleiding willen, waarbij de TeamUp-coach vaker meedraait. De meerderheid van de leerkrachten zou extra ondersteuning willen door een onlineomgeving, waarin de minder vanzelfsprekende spellen, liedjes en routines worden voorgedaan. De helft van de leerkrachten wil extra ondersteuning in de vorm van training, richtlijnen en instrumenten, om dieper in te gaan op sociaal-emotionele uitdagingen verbonden aan de thema's. En voor situaties die spelen bij kinderen of opkomen tijdens de oefeningen, zoals conflicten tussen kinderen, sombere of boze gevoelens.
2. **Uitbreiding methode per leeftijdscategorie:** Vier scholen geven aan dat er behoefte is om TeamUp met kleuters te doen. Op een enkele school is TeamUp al geprobeerd

met kleuters, maar blijken de spellen te moeilijk. De vraag is om TeamUp uit te breiden voor deze specifieke doelgroep. Vier leerkrachten en kinderen in vier groepsgesprekken stellen voor om aanpassingen te maken met het oog op de leeftijd 11+. Bij het herzien zou dan gekeken kunnen worden naar: 1) het soort liedjes en routines/bewegingen, 2) meer actieve uitdagende spellen en 3) minder de nadruk leggen op de herhaling van spellen en routines.

3. **Kortere tijdsinvestering:** In de eerste plaats voor de schoolcontext de sessies korter maken. Dit houdt verband met de intensiteit van de sessies zoals genoemd in 5.2.b. Eén leerkracht benoemt dat er in één sessie ook te veel elementen zitten, waardoor het chaotisch wordt. Al maakt zij hier ook een kanttekening bij, dat het mogelijk ligt aan het feit dat TeamUp nog niet voldoende in haar systeem zit. In de tweede plaats ook de tijdsdruk te verminderen qua voorbereiding en evaluatie. Vooral het invullen en opsturen van de evaluatieformulieren wordt als een extra belasting gezien.

Vanuit vraag 5.2 b hebben kinderen de volgende suggesties voor veranderingen:

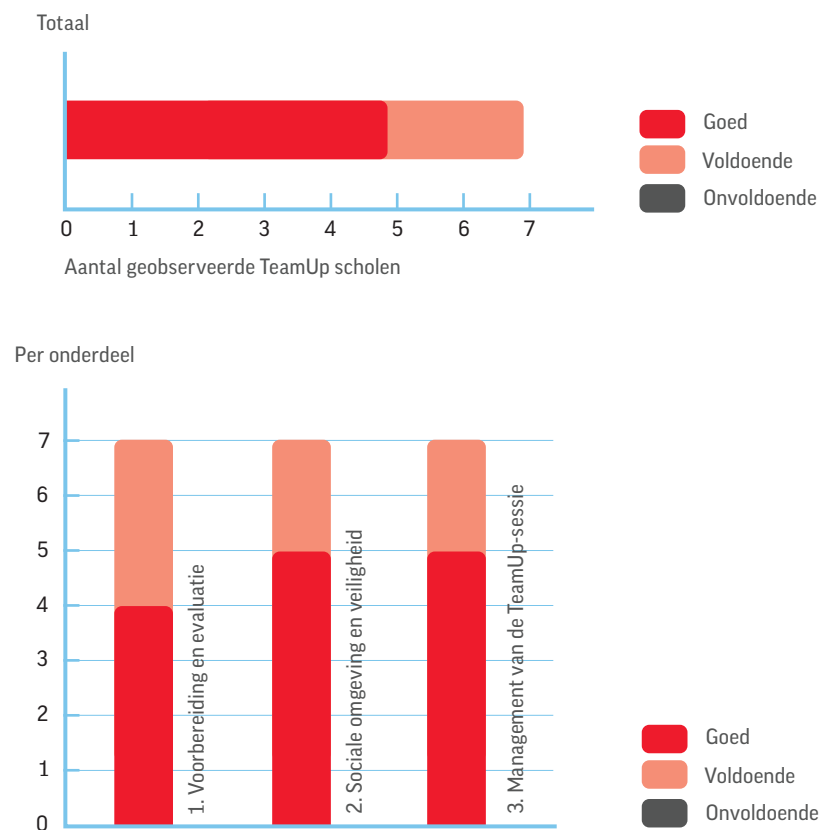
4. **Meer inspraak van kinderen:** De kinderen willen meer inspraak in de inhoud van TeamUp, inclusief de voorbereiding. In een meerderheid (vijf) van de groepsgesprekken is dit als voornaamste punt genoemd op de vraag wat zij zouden aanpassen aan TeamUp als zij de 'baas' van TeamUp zouden zijn. Het gaat hierbij om kinderen te betrekken bij de keuze van de spellen in het Gamebook ter voorbereiding van de sessie, maar ook om kinderen te betrekken bij het verder ontwikkelen van TeamUp (strategie, nieuwe spellen etc.).



5.2d) Wordt TeamUp uitgevoerd in lijn met de TeamUp-standaarden?

Tijdens de observatie is gekeken naar: 1) de voorbereiding en evaluatie 2) het bieden van een sociaal-emotionele omgeving en veiligheid en 3) het faciliteren van de sessie qua inhoud en opbouw van activiteiten. Samenvattend, werken de leerkrachten bijzonder goed in lijn met de standaarden van TeamUp.

Mate van implementatie in lijn met de TeamUp standaarden



Tabel 3: Mate van implementatie

Vorbereiding en evaluatie

- Tijdens de voorbereidingen zorgt meer dan de helft van de leerkrachten voor een veilige ruimte om te spelen door bijvoorbeeld de bewegingsruimte aan de kinderen kenbaar te maken. In vijf klassen was er tijdens de observatie een tweede begeleider.
- Bijna de helft van de leerkrachten zorgt ervoor dat TeamUp zichtbaar is tijdens de sessie door het dragen van een T-shirt met het TeamUp-logo. Eén leerkracht, die geen T-shirt draagt, geeft aan dat het dragen van een T-shirt haar het gevoel geeft alsof TeamUp een losstaand deel is van de schooldag.
- Slechts één leerkracht vult na iedere sessie het evaluatieformulier in en stuurt het naar de TeamUp-coach. De meerderheid van de leerkrachten evalueert en reflecteert overigens wel mondeling met de tweede begeleider op de sessie. Sommige leerkrachten geven aan dat het invullen van het evaluatieformulier niet praktisch is en een extra belasting.

Bieden van een sociaal-emotionele omgeving en veiligheid

- Tijdens alle sessies is er een duidelijke opening en afsluiting van TeamUp. Bij het merendeel van de observaties (vijf) vinden er rustmomenten plaats tussen de activiteiten om de energie opnieuw op te laden. Het inbouwen van momenten waarbij de groep kan samenwerken kan nog versterkt worden in één van de sessies.
- Bij drie sessies is de *Chill-Out* kenbaar gemaakt en ingezet. Bij vier sessies is er geen uitleg over de plek waar de kinderen tot zichzelf kunnen komen tijdens de sessie (en dat deze plek voor zelfzorg is en niet voor straf). Sommige leerkrachten kiezen ervoor deze ruimte niet expliciet te benoemen aan het begin om zo te vermijden, dat een groot deel van de klas daar gaat "hangen".
- Bij alle sessies zijn er activiteiten gekozen die passen binnen de fysieke ruimte, zijn er regels voor veilig spel en wordt er gereageerd op uitdagend/dominant/veeleisend gedrag van kinderen. Er is slechts één keer een situatie ontstaan waar een leerkracht heeft moeten reageren op kinderen die elkaar fysiek pijn doen zoals duwen en slaan. Bij negatief gedrag, zoals pesten zien we bij drie scholen dat er preventieve maatregelen zijn en/of positieve oplossingen (bij twee scholen is dit niet van toepassing).
- Bij alle sessies kunnen kinderen gelijkwaardig deelnemen aan de activiteiten en spellen. In alle sessies geven leerkrachten positieve feedback in het contact met de kinderen. Bij drie sessies is tijdens het verloop van de sessie nagegaan hoe het met de kinderen gaat met behulp van gebaren of korte time-outs. Tijdens vier observaties zien we de leerkrachten actief kinderen aanmoedigen die buitengesloten zijn, aan de kant staan of extra hulp nodig hebben. Bij één sessie gebeurt dit niet en bij twee sessies is dit niet van toepassing.

Management van de sessie qua inhoud en opbouw van activiteiten

- Bij alle observaties worden er spellen gebruikt die passen binnen de TeamUp-methodiek en die stroken met de activiteiten in het TeamUp Handboek (2019). Bij alle scholen sluit de sessie aan op de leeftijd, behoeften en mogelijkheden van de groep en is er een flow te zien in de activiteiten waardoor er een wisseling van hoog en laag energieniveau ontstaat (zes scholen goed en één school deels gedaan). Het gebruik van routines en het opbouwen van activiteiten is bij vijf sessies goed zichtbaar.

- Het expliciet werken aan het gekozen thema en het doelgedrag dat daarbij hoort komt niet tot uiting bij twee sessies. Bij andere sessies is dit deels (twee) of goed (drie) zichtbaar. De sessieformulieren van veertien sessies verdeeld over drie klassen geven aan dat van de acht thema's, zeven keer is gekozen voor vriendschap en vrienden, vijf keer respect, twee keer stress en spanning, twee keer boosheid, één keer assertiviteit. Angst, pesten en conflict zijn niet gekozen.
- Bij twee sessies demonstreren leerkrachten deels wat de bedoeling is met gebaren, tekens, gezichtsuitdrukkingen etc. Bij vijf sessies maken de leerkrachten goed gebruik hiervan.

5.2e) In hoeverre combineren leerkrachten TeamUp met andere methoden en programma's?

Om deze vraag te beantwoorden zijn drie vragen gesteld aan de leerkrachten.

5.2.1 E) MAAKT DE SCHOOL OOK GEBRUIK VAN ANDERE PROGRAMMA'S EN/ OF METHODIEKEN GERICHT OP DE SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING?

- Bij alle deelnemende reguliere scholen (vier) met een nieuwkomersklas worden ook andere programma's en/of methodieken gebruikt gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar ten tijde van de evaluatie niet binnen de nieuwkomersklas.
- Nieuwkomersklassen gebruiken soms elementen van andere programma's. Bijvoorbeeld binnen drie reguliere scholen gebruiken de nieuwkomersklassen de regels, van de schoolbrede gedragsaanpak *Positive Behaviour Support* (PBS) toe (Nederlands JeugdInstituut, 2019) of van de *Vreedzame School*. Ook één van de AZC-scholen geeft aan elementen van andere werkwijzen of methoden in te zetten.
- De *Vreedzame School* is binnen twee nieuwkomersklassen geprobeerd, maar volgens deze leerkrachten sloot het minder goed aan binnen een klas met een dusdanig diverse samenstelling qua taalniveau. Bij een andere school, waar de methode van de *Vreedzame School* wordt gebruikt, gebruikt de leerkracht van de nieuwkomersklas soms elementen uit de *Vreedzame School* (bijvoorbeeld de algemene afspraken voor de kinderen).
- Op één school waar de reguliere klassen de *Kanjertraining* inzetten, deed de nieuwkomersklas ook *Kanjertraining*. De nieuwkomersklas richt zich voor nu alleen op TeamUp om het niet door elkaar heen te laten lopen. De leerkracht gaf aan dat TeamUp beter aansluit bij de nieuwkomersdoelgroep, omdat het niet talig is. De leerkracht heeft een klas met uiteenlopende leeftijden en het is praktisch om één programma te hebben, dat tegelijkertijd voor verschillende leeftijden ingezet kan worden.
- Eén AZC-school gebruikt in de onderbouw alleen TeamUp en in de bovenbouw alleen Rots en Water.

Onderscheid tussen TeamUp en bewegingsonderwijs

Om naar de meerwaarde van TeamUp te kijken, is ook gevraagd aan de leerkrachten in hoeverre TeamUp verschilt van het bewegingsonderwijs op school. Alle geïnterviewde leerkrachten (afgezien van één die aangaf daar geen beeld van te hebben) geven aan

dat TeamUp zich duidelijk onderscheidt van het bewegingsonderwijs op school. Eén leerkracht geeft aan dat er qua type spellen niettemin soms overéénkomsten kunnen zijn, maar dat het doel van de oefening dan verschilt. De meerderheid geeft aan dat bij het bewegingsonderwijs de conditie en motorische ontwikkeling, die gericht is op het individu, meer centraal staat, terwijl bij TeamUp spel en bewegen juist wordt ingezet voor sociaal-emotionele doeleinden en het doel de samenwerking is.

Leerkracht, internationale taalklas: "[...] bij gym ben je denk ik heel bewust bezig om bepaalde motorische vaardigheden aan te leren. Dus dat je daar heel erg mee bezig bent individueel hoe een kind zich moet ontwikkelen op motorisch gebied, en hier [TeamUp] gaat het vooral om de sfeer dus ook niet zo de nadruk leggen op wie het goed doet of wie het fout doet."

5.2.2 E) ONDERSCHIEDT TEAMUP ZICH VAN BESTAANDE METHODIEKEN MET ONDERLIGGENDE SOCIAAL-EMOTIONELE DOELEN EN ZO JA, OP WELKE WIJZE?

De meerderheid van de leerkrachten vindt dat TeamUp zich van bestaande SEO-programma's onderscheidt en kan duidelijk uitleggen op welke wijze. Van meest naar minst genoemd geven zij aan:

1. **Non-verbale benadering met onderliggende sociaal-emotionele doelen:** Leerkrachten noemen de non-verbale benadering als belangrijkste onderscheid. Eén leerkracht vergelijkt TeamUp met een andere methode waarbij de sociaal-emotionele doelen meer benoemd worden en centraal staan, terwijl er bij TeamUp vooral wordt gespeeld met de onderliggende sociaal-emotionele doelen.
2. **Actieve participatie van de hele groep:** De opzet van TeamUp waardoor alle kinderen tegelijkertijd kunnen deelnemen aan de activiteiten. Kinderen hoeven niet passief naar andere kinderen te kijken of te wachten tot een andere groep klaar is.

Leerkracht, nieuwkomersklas: "Ik vind TeamUp veel actiever dan andere methoden, zo'n klas is ook veel meer helemaal betrokken. Want in principe doet iedereen mee, of ze kiezen ervoor om niet mee te doen, maar dat is dan een keuze, bij andere methode, spelen drie of vier een situatie na, de rest kijkt, dus dat is toch anders, terwijl bij TeamUp je een spel speelt en dat iedereen hetzelfde ervaart".

3. **Leren door ervaren:** Er zijn vijf leerkrachten die benoemen dat kinderen bij TeamUp leren door het ervaren en het doen, terwijl bij andere methodieken groepsdiscussies en rollenspel meer centraal staat.
4. **Toepasbaarheid voor uiteenlopende leeftijden:** De toepasbaarheid van één programma voor uiteenlopende leeftijden tussen de 6 en 12 jaar. De leerkracht kan de moeilijkheidsgraad van de spellen zelf uitkiezen.

Leerkracht, nieuwkomersklas: "ik voel me prettiger bij TeamUp dan bij de andere programma's, omdat ik andere programma's vaak te gemaakt vind, dan moet je situaties naspelen, je praat over situaties, je verwacht denk ik dan heel veel van het inlevingsvermogen van het kind op dat moment en bij TeamUp ervaren ze het vaak meteen, zoals het dan is, dan kun je er naar mijn idee wel veel meer mee doen".

5. **Het volledige TeamUp- 'pakket':** Eén leerkracht benoemt de uitwerking van het volledige programma van TeamUp, naast de methodiek. Het spelboek en het handboek voor de leerkracht waarin alle facetten van TeamUp staan uitgelegd. Daarnaast de tas met materialen als onderdeel van het algehele TeamUp-pakket.

5.2f) In hoeverre wordt TeamUp op School (of elementen ervan) gebruikt buiten de TeamUp-sessies?

De meerderheid (zeven) van de leerkrachten gebruikt elementen van TeamUp ook buiten de TeamUp-sessie. Eén leerkracht integreert zelf geen elementen van TeamUp binnen de klas, maar de kinderen doen dat wel. Ook een andere leerkracht geeft aan dat elementen door kinderen buiten TeamUp worden gebruikt, zoals een routine of een liedje.

Leerkracht, internationale taalschool: "[...] daarin is TeamUp ook zo leuk, dat het daarin zo doorwerkt. Dat soort kleine dingetjes is zo belangrijk, want dat kan ieder kind naar elkaar doen. Daar heb je dus absoluut geen taal voor nodig".

De elementen die gebruikt worden buiten de TeamUp-sessies zijn de routines (e.g. popcorn), liedjes, en spellen (e.g. vertrouwenscirkel). Routines worden tijdens de les ingezet om de groep te belonen en een compliment te geven. De liedjes en de spellen om de groep te laten bewegen en gedachten te verzetten van het cognitief leren.

Leerkracht, nieuwkomersklas: "Ja, ik denk die routines zoals het ijsje en het vuurwerk, eigenlijk de beloonmomentjes, die kan ik ook geven als ze een uur hard keihard hebben gerekend, en dan kan ik die als complimentje geven. Jullie hebben zo hard gewerkt, jullie verdienen dat ijsje. Maar ook wel tijdens de les, en tijdens het werken dat we even zo'n liedje doen, kom we gaan even bewegen, even een liedje doen. Het is eigenlijk best veel wat je zo tussendoor gebruikt".

Alle leerkrachten geven aan, dat het non-verbaal communiceren al onderdeel was van hun systeem, voordat zij met TeamUp begonnen. Gezien de doelgroep zijn zij gewend veel gebruik te maken van lichaamsbewegingen, gebaren etc. Toch geven leerkrachten aan door TeamUp weer nieuwe ideeën en handvatten te hebben gekregen.

Leerkracht, nieuwkomersklas: "De riedels gebruiken we op andere momenten, dat is superfijn, tussen de lessen, dat is voor mij echt de meerwaarde, die routines, want dit is het zevende jaar dat ik met nieuwkomers werk, dus dan ben je heel erg non-verbaal bezig [...] maar hierdoor krijg je ook weer andere manieren om een taal te spreken" [...] "Ook biedt het mij als leerkracht handvatten en tools om in mijn hele dag, dus ook op andere momenten, op een fijne manier te werken. De liedjes, werkvormen en spellen zijn erg geschikt om ook op andere momenten in te zetten".

5.2g) Signaleren leerkrachten kinderen die extra psychosociale ondersteuning nodig hebben? Welke stappen nemen zij om ondersteuning te bieden?

De survey toont aan dat alle scholen voor nieuwkomers een zorgsysteem hebben, maar dat de invulling hiervan per school kan verschillen.

5.2.IG) ZORGSYSTEEM OP NIEUWKOMERSSCHOLEN

De meerderheid van de scholen (negen) geeft aan dat er een specifiek persoon is aangewezen voor de zorgcoördinatie van nieuwkomers. Er is één school waarbij er een regulier zorgteam en een zorgteam voor nieuwkomers samengesteld is. Bij de andere scholen is de zorgcoördinator dezelfde persoon (soms meerdere personen) voor de reguliere en nieuwkomerskinderen. In de survey geven alle scholen aan dat het interne beleid voor de signalering en doorverwijzing van kinderen die extra zorg nodig hebben toegankelijk en inclusief is voor nieuwkomers. Bijna alle scholen in de survey (elf) zijn tevreden over het zorgsysteem voor nieuwkomers. Eén school heeft aangegeven moeite te hebben om het zorgsysteem te realiseren omdat het moeilijk is de financiële middelen voor extra zorg te genereren. De survey en de interviews bevestigen dat alle leerkrachten bekend zijn met het zorgsysteem binnen hun school. Zij geven aan te kunnen signaleren welk kind meer nodig heeft dan TeamUp kan bieden en te weten naar wie zij het kind moeten doorverwijzen. Tijdens de interviews noemen sommige leerkrachten de volgende aandachtspunten:

1. **Expertise en bekendheid met nieuwkomersnetwerk:** Zorg voor nieuwkomers betekent soms andere expertise en kennis van de sociale kaart dan voor de reguliere leerlingen. Een enkele leerkracht (twee) geeft aan de ib'er te ondersteunen bij de coördinatie van de nieuwkomers.

Leerkracht, nieuwkomersklas: "daar lopen wij ook soms best wel eens tegen aan dat wij [de leerkrachten] samen met de ib'er gaan uitzoeken wat handig is, en dat wij [leerkrachten] dan vaak meer kennis hebben, omdat wij dan ook wel in zo'n nieuwkomersnetwerk zitten, en onze ib'er niet, en dat snap ik ook wel, want die tijd is er gewoon niet".

2. **Aanwezigheid van diensten en expertise:** In sommige steden is de sociale kaart voor nieuwkomers nog onvoldoende aanwezig. Hierdoor heeft de ib'er minder makkelijk toegang tot bepaalde diensten en expertise. Deze wordt in sommige gevallen dan verwezen naar diensten in de grotere steden.

Leerkracht, nieuwkomersklas: "we hebben nu een gezin dat streng religieus is en waar we toch een stukje verwaarlozing in zien, en dan proberen we ingang te krijgen via ouders, dan proberen wij of iemand kan meekijken van [naam organisatie]. We merken wel die [naam organisatie] is nog zoekende, we zitten in blank [naam stad]. Er werden ook wel organisaties uit Amsterdam overgevlogen, omdat ze nog niet goed weten wat ze daarmee moeten, ze hebben nog niet een goede sociale kaart opgebouwd".

3. **Training:** De survey geeft aan dat bij acht scholen de leerkrachten training hebben gekregen in hoe zij deze kinderen kunnen signaleren en doorverwijzen. Bij de overige scholen hebben de leerkrachten op een andere manier ondersteuning gekregen (informatie en overleg, ondersteuning ib'er) of is er geen training en/of ondersteuning nodig geweest omdat leerkrachten al lang in het reguliere onderwijs werken en al bekend zijn met deze systematiek. In de interviews gaven leerkrachten aan geen specifieke training te hebben ontvangen in het signaleren van kinderen die extra ondersteuning nodig hebben, afgezien van de training in traumasensitief lesgeven waarin dit onder andere aan de orde komt.

5.2.2G) SIGNALERING VAN KINDEREN TIJDENS TEAMUP OP SCHOOL

Er zijn tien scholen die aangeven dat TeamUp door de vrije omgeving en de onderliggende sociaal-emotionele doelen juist een mogelijkheid biedt voor de leerkrachten om kinderen te signaleren die extra ondersteuning nodig hebben. In de interviews geven vijf leerkrachten aan dat TeamUp juist de mogelijkheid biedt om opvallend gedrag te signaleren. Eén leerkracht wisselt om de week met de onderwijsassistent, waarbij de één faciliteert en de ander observeert. Twee leerkrachten vinden dat zij juist kinderen beter kunnen signaleren buiten de TeamUp-sessie, omdat zij tijdens TeamUp te intensief bezig zijn om de sessie

draaiende te houden. Twee leerkrachten geven aan dat zij tijdens TeamUp kinderen kunnen signaleren, maar dat andere settingen deze mogelijkheid evengoed bieden (e.g. in de klas of tijdens de pauze).

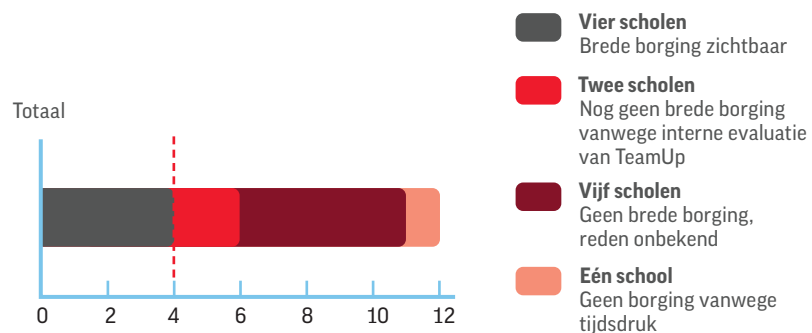
Leerkracht, nieuwkomersklas: "Bij TeamUp komt wat je in de klas ziet en buiten ziet juist versterkt naar buiten. En dat is ook één van de dingen die het zo vreselijk intensief maakt, maar aan de andere kant geeft dat ook handvatten om daarmee aan de slag te gaan. [...] Je kan tijdens TeamUp zeer zeker kinderen die extra steun nodig hebben beter signaleren".

Daarnaast geven sommige leerkrachten aan dat er ook positieve signalering plaatsvindt doordat er andere kanten en talenten van kinderen naar voren komen tijdens TeamUp op School. In de enquête geven deze scholen aan dat dit voornamelijk door de vrije ruimte en de speelse activiteiten komt.

5.2h) In hoeverre is de TeamUp op School-methode geborgd binnen het schoolsysteem?

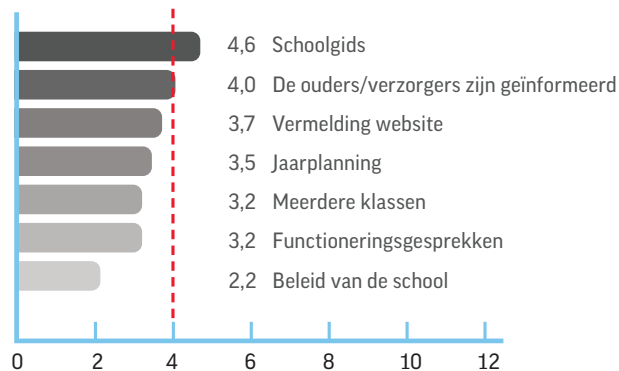
De resultaten uit de survey tonen aan dat TeamUp op School op scholen nog wisselend wordt geborgd als het gaat om 1) TeamUp als structureel onderdeel van het nieuwkomerscurriculum 2) schoolbrede implementatie (de mate waarin het hele nieuwkomersteam is getraind) en 3) het integreren van TeamUp op School binnen het schoolbeleid en -plan, met bijbehorende interne en externe communicatie.

Mate van schoolbrede borging van TeamUp



Tabel 4: De mate van schoolbrede borging van TeamUp op School

Per onderdeel



Tabel 5: De mate van TeamUp op School borging op scholen, weergegeven per onderdeel

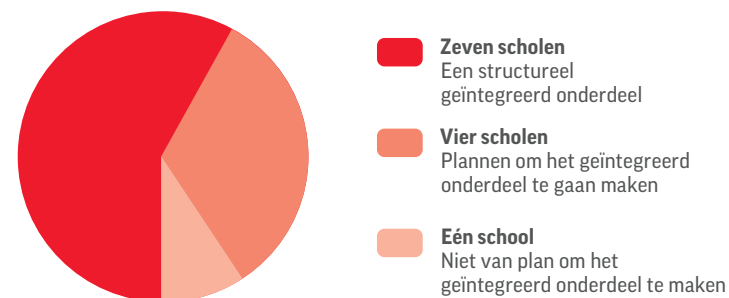
- De ouders/verzorgers op zeven scholen zijn geïnformeerd over TeamUp. Dit is gebeurd tijdens oudergesprekken, ouder-informatieavonden en intakes. In de toelichting geeft één van de scholen aan dat TeamUp niet expliciet bij naam genoemd is maar dat ouders wel op de hoogte zijn dat sport en spel wordt gedaan in het kader van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen.
- Vijf scholen vermelden TeamUp in de schoolgids. In de schoolgids van zes scholen is er geen vermelding van TeamUp. Enkele scholen (drie) hebben hiervoor een toelichting gegeven; 'alleen kinderen in de taalklassen hadden met TeamUp meegedaan' en 'TeamUp is een pilot geweest en er is eerst alleen een stuk over nieuwkomers geplaatst in de schoolgids'.
- TeamUp is bij zes van de twaalf scholen opgenomen in het schoolbeleidsplan.
- TeamUp is bij acht scholen niet zichtbaar op de website, maar wel opgenomen in de jaarplanning van de school. Er is geen vermelding van TeamUp op zowel de website als in de jaarplanning bij drie scholen. De scholen waarbij TeamUp niet in de jaarplanning staat vermeld, geven aan dat dit wel is gebeurd bij de planning/rooster van iedere klas.
- Als er binnen de nieuwkomersklassen nieuwe leerkrachten aan de slag zijn gegaan, krijgt het merendeel een training in TeamUp (acht scholen).
- Bij zes scholen hebben de leerkrachten die TeamUp uitvoeren, TeamUp als gespreks-onderwerp behandeld tijdens persoonlijke ontwikkel- en functioneringsgesprekken. Eén van de drie scholen waar dit niet het geval is geeft aan: Natuurlijk wel hoe je sociaal-emotionele lessen aanpakt, maar niet specifiek de TeamUp-sessies. De overige respondenten gaven aan niet te weten of dit wel of niet gebeurt.
- Vijf scholen zijn van plan om TeamUp uit te breiden naar meerdere klassen. Eén school heeft gereageerd dat dit niet in de planning is opgenomen. De overige scholen hebben een toelichting gegeven, bijvoorbeeld dat zij na de pilot het programma eerst willen evalueren.
- Als we kijken naar de interesse om het hele schoolteam te gaan trainen, dan zijn er twee scholen die dit inderdaad wensen en één waarbij dit reeds is gelukt. De overige scholen zijn dit niet van plan of geven aan nog onzeker te zijn of dit zal gaan gebeuren. De volgende redenen worden gegeven: alle nieuwkomersleerkrachten binnen het reguliere



onderwijs zijn al getraind (en zij zijn niet van plan de leerkrachten van de reguliere klassen te trainen), één school is druk met een ander sociaal-emotioneel programma en weer een andere school wil eerst intern TeamUp evalueren.

Structureel geïntegreerd onderdeel

in het schoolcurriculum.



Figuur 5: De mate waarin TeamUp op School een structureel geïntegreerd onderdeel is binnen het schoolcurriculum.

- Zeven scholen zien TeamUp op School als een structureel geïntegreerd onderdeel binnen het schoolcurriculum. Vier scholen geven aan van plan te zijn het een onderdeel te maken van het aanbod van nieuwkomers.

Conclusies

6.1 TeamUp op School draagt volgens leerkrachten en nieuwkomerskinderen bij aan verbetering van het psychosociale welbevinden.

UITKOMST 1: TEAMUP DRAAGT VOLGENS LEERKRACHTEN EN KINDEREN BIJ AAN HET GEVOEL VAN SOCIALE EN PSYCHISCHE VEILIGHEID IN DE GROEP.

Een meerderheid van de leerkrachten meent dat TeamUp bijdraagt aan een gevoel van sociale en/of psychische veiligheid bij kinderen.

Leerkrachten geven aan dat dit in de eerste plaats komt door het laagdrempelige karakter (samen spelen door bewegingsactiviteiten) en de non-verbale benadering van de methode. Beide aspecten zorgen ervoor dat kinderen op dag één al mee kunnen doen. Het samen spelen gebeurt in nieuwe groepsverbanden en doorbreekt de bestaande groepsstructuur. Alle kinderen kunnen deelnemen, ongeacht hun taal- en ontwikkelingsniveau. Dit maakt TeamUp volgens leerkrachten een veilige omgeving waar kinderen niet buitengesloten worden en zich geaccepteerd voelen.

Een gevoel van veiligheid is bij TeamUp een belangrijke voorwaarde voor kinderen om sociaal-emotionele vaardigheden te leren (TeamUp Handboek, 2019). Vanuit een gevoel van veiligheid en acceptatie kunnen kinderen zich ontwikkelen en relaties aangaan. Leerkrachten geven voorbeelden van kinderen die doorgaans enorm verlegen zijn, en tijdens een TeamUp sessie meer van zichzelf durven te laten zien en meer initiatief durven te nemen binnen de groep. De evaluatie toont ook aan dat een veilige omgeving niet alleen de sociaal-emotionele vaardigheden en sociale verbindingen bevordert, maar dat deze vaardigheden, sociale verbindingen en positieve ervaringen ook weer invloed hebben op het verder bouwen van die veilige omgeving; een circulair proces.

De evaluatie bevestigt dat TeamUp op vaste dagen, tijden en met vaste begeleiders wordt geïmplementeerd. Kinderen weten hierdoor waar zij aan toe zijn (TeamUp Handboek, 2019). Hierbij wordt ook genoemd dat de aanwezigheid van de vaste leerkracht, die de groep kent vanuit de klassetting, bijdraagt aan een gevoel van veiligheid. Hoewel kinderen een gevoel van veiligheid niet expliciet benoemen, dragen zij wel voorbeelden aan die hier verband mee houden (zie uitkomst 2 en 3).

Eén van de belangrijkste punten vanuit de kinderen om aan TeamUp te veranderen is om de herhaling van oefeningen te verminderen. Herhaling is opgezet vanuit de gedachte, dat continuïteit en een gevoel van normaliteit (herkenning) zorgen voor een gevoel van veiligheid bij kinderen (Kostelny & Wessells, 2008; Avni-Babad, 2011). De vraag vanuit de kinderen om minder herhaling van de oefeningen en een behoefte naar meer afwisseling duidt er mogelijk op dat er een volgende fase kan worden ingegaan in de ontwikkeling van de kinderen binnen het kader van TeamUp op School, omdat er een gedeeld gevoel van veiligheid is. Om die ontwikkeling goed in te schatten, is het voor de leerkracht als TeamUp-begeleider extra van belang om tegemoet te komen aan de relatie, competentie, maar zeker ook de autonomie van elk kind, zoals Ryan en Deci (2000) ook aangeven. Om een gevoel van veiligheid te creëren is het nodig dat leerkrachten proactief zijn in het aanpakken van gedrag dat anderen een onveilig gevoel geeft zoals pesten en agressie. Observaties bevestigen dat leerkrachten actief bijdragen aan het creëren van een veilige omgeving. Slechts binnen één sessie was er sprake van een waarneembare onveilige situatie en de leerkracht heeft hier adequaat op gereageerd. De meeste leerkrachten dragen in het geval van negatief gedrag (zoals pesten) preventieve maatregelen en/of positieve oplossingen aan.

UITKOMST 2: TEAMUP DRAAGT VOLGENS LEERKRACHTEN EN KINDEREN BIJ AAN NIEUWE SOCIALE RELATIES OP KIND- EN GROEPSNIVEAU EN TUSSEN LEERKRACHT EN KIND.

Alle leerkrachten hebben waargenomen dat kinderen tijdens TeamUp nieuwe verbindingen aangaan met individuen en met groepen. Een meerderheid van de kinderen noemt het aangaan van nieuwe verbindingen en het samen spelen als één van de belangrijkste doelen van TeamUp op School. Sommige kinderen benadrukken dat zij tijdens TeamUp op School elkaar helpen als een kind bijvoorbeeld nieuw is, een kind valt of verdrietig is.

Groepsniveau

Het non-verbaal samen spelen en het bewegen als groep, zorgt voor nieuwe sociale verbanden binnen de bredere groep (de klas). Opvallend is de bijdrage van TeamUp op School aan het creëren van sociale verbindingen tussen kinderen uit verschillende culturen/taalgroepen. Leerkrachten herkennen dit en hebben meerdere voorbeelden. Zij stappen als het ware 'uit hun land', omdat er geen taal nodig is om samen te spelen en de instructies van de leerkracht vooral non-verbaal zijn. Zij zijn niet afhankelijk van de uitleg van een kind uit de eigen taalgroep wanneer zij de Nederlandse taal nog niet goed beheersen en de (verbale) instructies van de leerkracht niet begrijpen.

Individueel niveau

TeamUp op School moedigt interactie aan tussen kinderen die buiten TeamUp niet met elkaar spelen of denken niet met elkaar overweg te kunnen. De leerkracht speelt hierbij een belangrijke rol; de leerkracht lijkt bekend te zijn met de dynamiek tussen de kinderen en weet welke kinderen normaliter geen contact met elkaar hebben. Interviews met zowel leerkrachten en kinderen tonen aan dat leerkrachten formaties vormen om onbekende

interacties tussen kinderen te bevorderen. Zo lijken de meeste leerkrachten bewust oefeningen te kiezen waarbij jongens en meisjes samen spelen of samen een oefening uitvoeren. In de meeste groeps gesprekken wordt gesproken door de kinderen over hun perceptie van het andere geslacht en/ of dat ze het moeilijk vinden om met kinderen van het andere geslacht te spelen. Dit geeft ook aan hoe waardevol het is dat kinderen hiermee (voorzichtig) oefenen in een veilige omgeving zoals TeamUp die biedt.

Het in aanraking komen met nieuwe kinderen tijdens TeamUp op School leidt volgens leerkrachten tot sociale verbindingen en soms tot vriendschappen doordat: 1) kinderen samen plezierige ervaringen opdoen, 2) kinderen in het spel en de oefeningen nieuwe kanten van elkaar waarnemen 3) kinderen oefenen met het geven en ontvangen van complimenten en 4) er soms tussen kinderen een gevoel van herkenning naar elkaar toe ontstaat.

Versterkte sociale relaties tussen kinderen en de leerkracht

TeamUp op School heeft volgens kinderen invloed op de relatie tussen kinderen en de leerkracht. In vier groeps gesprekken merken kinderen op dat de leerkracht tijdens TeamUp een andere rol aanneemt en zij waarderen dit. Kinderen benoemen dat de leerkracht tijdens TeamUp op School meer lacht, er meer blij uitziet en meespeelt. In sommige gevallen heeft dit een positieve invloed op de perceptie van het kind ten opzichte van een leerkracht. Een kind legt bijvoorbeeld uit dat zij door TeamUp op School haar leerkracht beter begrijpt en meer toegankelijk vindt omdat zij tijdens TeamUp op School een andere (speelse) kant van haar leerkracht ziet.

Leerkrachten reflecteren niet op de doorwerking van de pedagogische houding tijdens TeamUp op School binnen de klas. Sommige leerkrachten benoemen wel dat zij merken dat kinderen het waarderen dat zij (gedeeltelijk) tijdens de TeamUp-sessie een andere rol aannemen door het meespelen. Het is opvallend dat de leerkrachten zich niet of nauwelijks bewust tonen van de invloed van hun rol als TeamUp-begeleider op hun dagelijkse rol als leerkracht. Zij zeggen immers tijdens TeamUp nieuwe kanten en talenten van kinderen te ontdekken, die volgens hen juist naar voren komen door de vrije ruimte en het type oefeningen. De evaluatie toont daarnaast aan dat de meeste leerkrachten tijdens TeamUp op School aangeven bewust te werken aan sociaal-emotionele doelen binnen een vrije omgeving, iets dat voor de meeste leerkrachten nieuw is.

UITKOMST 3: TEAMUP DRAAGT VOLGENS LEERKRACHTEN EN KINDEREN BIJ AAN EEN GEVOEL VAN ACCEPTATIE EN DEEL UIT MAKEN VAN EEN GROEP (INCLUSIE).

Door alle leerkrachten en door veel kinderen is genoemd dat TeamUp op School door de interactie met leeftijdsgenoten bijdraagt aan een gevoel van acceptatie en/of het onderdeel uit maken van een groep. Zij bevestigen dat kinderen dankzij TeamUp vaardigheden leren die hen beter in staat stellen zich onderdeel te voelen van een groep. Sommige leerkrachten en kinderen zien de doorwerking hiervan ook buiten de wekelijkse TeamUp op School-sessie, bijvoorbeeld binnen de klas.

TeamUp op School is volgens leerkrachten ook inclusief, omdat alle kinderen tussen de 6 en 12 mee kunnen doen ongeacht wanneer ze zijn gestart op hun school in Nederland, hun sociale en culturele achtergrond, ervaringen en hun mentale vermogens. Met name de inclusie van de fysieke en visuele vermogens is niet voldoende naar voren gekomen in deze evaluatie, omdat er geen kinderen met een lichamelijke of zintuiglijke beperking in de deelnemende klassen aanwezig waren. Slechts één leerkracht benoemt dat de klas motorisch enorm uitéénloopt en het soms moeilijk is spellen te kiezen waarin deze verschillen niet té duidelijk naar voren komen.

UITKOMST 4: TEAMUP DRAAGT VOLGENS LEERKRACHTEN EN KINDEREN BIJ AAN DE EMOTIONELE STABILITEIT EN EMOTIEREGULATIE.

Een uitlaatklep voor energie, stress en spanning

Alle leerkrachten beschouwen dat de methode van TeamUp zorgt voor een moment voor kinderen om plezier te maken of als een moment voor ontspanning. Het samen plezier maken is door de meeste kinderen genoemd op de vraag wat zij als het (belangrijkste) doel ervaren van TeamUp op School. Daarnaast is de invloed van het bewegen en spelen van kinderen op de mate van alertheid en het bevorderen van concentratie binnen de klas door één leerkracht genoemd.

Kinderen leren omgaan met emoties, het aangeven van de eigen grenzen en het respecteren van de grenzen van een ander.

De helft van de leerkrachten zegt door spellen met competitie-element waar te nemen dat kinderen leren omgaan met emoties die opkomen bij verlies en competitie in teams. In die context leren zij gevoelens zoals onrechtvaardigheid, boosheid en frustratie beter te reguleren.

Sommige leerkrachten kiezen bewust voor spellen met een competitie-element om de kinderen hiermee te laten oefenen. Dit lijkt waardevol om in te investeren, omdat in de meeste groeps gesprekken kinderen het competitie-element noemen als één van de (belangrijkste) punten op de vraag wat ze minder leuk en/of moeilijk vinden aan TeamUp. Tegelijkertijd is het belangrijk dat competitie spellen niet de boventoon gaan voeren, en er een juiste balans blijft tussen de hoeveelheid (non)competitie spellen en andere oefeningen gericht op emotieregulatie.

Verschillende kinderen benoemen dat TeamUp op School een positieve invloed heeft op hun stemming. Uit groeps gesprekken en observaties blijkt dat kinderen soms ook nog aan het einde van TeamUp op School met een gevoel van boosheid, frustratie en/ of onrechtvaardigheid achterblijven. Kinderen en leerkrachten brengen deze gevoelens in verband met het verliezen van een spel. Het is onbekend of hier na de sessie door elke leerkracht nog opvolging aan wordt gegeven.

De helft van de leerkrachten geeft aan hoe kinderen tijdens TeamUp oefenen met het aangeven van de eigen grenzen en het respecteren van die van een ander. Kinderen bepalen bijvoorbeeld zelf wanneer zij een rustmoment nodig hebben en een leerkracht vertelde hoe

kinderen in de bewegingsactiviteiten leren naar elkaar te kijken om de ruimte van de ander te respecteren.

Samenvattend, in antwoord op hoofdvraag 1, nemen alle leerkrachten waar dat kinderen sociaal-emotionele vaardigheden leren tijdens de TeamUp sessies. De evaluatie laat met voorbeelden duidelijk manieren zien waarop kinderen deze vaardigheden aanleren en toepassen. In de interviews en groepsgesprekken reflecteerden leerkrachten en kinderen meer op de sociale verbindingen en de groepsvorming dan op de emotionele vaardigheden die nodig zijn voor emotieregulatie en zelfmanagement (CASEL, 2017). Mogelijkerwijs kan dit verklaard worden doordat kinderen makkelijker sociale relaties herkennen en bespreken dan het omgaan met emoties. Binnen TeamUp op School vormen beide (sociale en emotionele) componenten een belangrijk onderdeel van het versterken van het psychosociale welbevinden. Dit roept vragen op hoe de rol van de leerkracht binnen TeamUp op School in het steunen van kinderen op sociaal en emotioneel gebied wordt gezien en hoe de TeamUp-begeleider dit implementeert.

De evaluatie toont aan dat de mate van een verbetering in het psychosociaal welbevinden en de doorwerking van aangeleerde vaardigheden buiten TeamUp op School per geïnterviewde leerkracht en kind verschilt. Deze verschillen in perceptie per leerkracht en kind houden mogelijk verband met de volgende factoren: 1) hoe lang een kind deelneemt aan TeamUp op School 2) de mate van ervaring (bekendheid en vertrouwdheid) van de begeleider en 3) de mate waarin begeleiders bewust werken aan de sociaal-emotionele doelen van TeamUp (e.g. bewust een spel kiezen om met een vaardigheid te oefenen).

Bij sommige leerkrachten lijkt de methodiek relatief snel in hun systeem te zitten, terwijl anderen langer de tijd nodig hebben of meer begeleiding nodig hebben voor succesvolle implementatie. De beperkte tijdsperiode waarin de data werden verzameld, begrenst automatisch de mate waarin leerkrachten iets kunnen zeggen over verandering bij kinderen. De leerkrachten, die ook vorig jaar TeamUp hebben gefaciliteerd, konden reflecteren op veranderingen over een langere periode.

De gevalideerde kwantitatieve vragenlijsten konden niet ingezet worden ter triangulatie van de kwalitatieve resultaten met betrekking tot de bijdrage van TeamUp op School aan het versterken van het psychosociale welbevinden en de sociale verbondenheid (zie bijlage 1 en beperkingen 4.4).

6.2 TeamUp wordt grotendeels geïmplementeerd in lijn met de methodiek

UITKOMST 5: DE VISIE VAN DE LEERKRACHTEN WAT BETREFT DE MEERWAARDE EN DOELEN VAN TEAMUP ZIJN IN LIJN MET DE DOELEN EN BENADERING VAN TEAMUP.

Kinderen benoemen als meerwaarde en doelen: het spelelement in teamverband; het aangaan van nieuwe verbindingen; het zien van de leerkracht in een andere rol en het in beweging zijn.

Leerkrachten benoemen als meerwaarde en doelen: de non-verbale benadering waarbij spel en beweging centraal staat, het inclusieve karakter (alle kinderen kunnen op ieder moment meedoen), de sociaal-emotionele doelen binnen een vrije ruimte en de structuur van de methode (wekelijks op een vaste dag en tijdstip met een vaste leerkracht). Sommige leerkrachten geven hierbij wel de uitdaging aan om non-verbaal de gestelde sociaal-emotionele doelen te bereiken. De vraag die hier ligt is of TeamUp de methodiek is om dieper in te gaan op bepaalde psychosociale thema's of dat TeamUp in praktijk aangevuld zou moeten worden met een andere interventie.

Alle leerkrachten, afgezien van één die aangaf daar geen beeld van te hebben, zien een duidelijk onderscheid tussen TeamUp en het bewegingsonderwijs. Volgens hen wordt het onderscheid bepaald door de vaste leerkracht die TeamUp op School faciliteert en de inzet van beweging als middel om sociaal-emotionele vaardigheden aan te leren. De vaste leerkracht kan een verbinding maken met de groei van kinderen binnen TeamUp op School en binnen de klas.

Leerkrachten menen dat TeamUp zich hoofdzakelijk onderscheidt van andere sociaal-emotionele methoden door: 1) de non-verbale benadering 2) het actief kunnen laten deelnemen van de hele klas bij alle activiteiten en 3) het leren door ervaren. Eén methode voor een uiteenlopende leeftijdscategorie wordt ook genoemd als belangrijk onderscheid. Tegelijkertijd geven leerkrachten en kinderen aan, dat er mogelijk voor de kinderen vanaf 11 aangepaste activiteiten nodig zijn om hen voldoende te stimuleren

UITKOMST 6: LEERKRACHTEN WERKEN GOED IN LIJN MET DE TEAMUP PRAKTIJKSTANDAARDEN.

Observaties en interviews laten zien dat leerkrachten goed in lijn werken met de TeamUp standaarden (2018) als het gaat om de voorbereiding, in het bieden van een sociaal-emotionele omgeving en veiligheid en in het faciliteren van de sessie qua inhoud en opbouw van activiteiten.

Leerkrachten zijn trouw aan de methodiek tijdens de implementatie van de TeamUp-sessie. De leerkrachten volgen de instructies in het TeamUp Handboek en het gameboek. Zij mixen de methode niet met andere methoden. Slechts regels of elementen van andere SEO-programma's worden bij sommige klassen ingezet, soms vanuit andere SEO-methoden binnen de reguliere school waar de nieuwkomersklas onder valt.

Uit de observaties blijkt dat leerkrachten die een kortere sessie faciliteren (30 minuten) ook de inhoud en structuur (duidelijk begin, middenstuk en einde) blijven waarborgen. Het stellen van een vaste tijdsinvestering lijkt niet van het grootste belang, maar wel de kennis over de vaste elementen en opbouw waar een sessie aan behoort te voldoen.

De vaste groepsleerkracht faciliteert TeamUp op School in de meeste gevallen met één collega. Sommige klassen lukt het echter niet (altijd) om een tweede begeleider er bij te

hebben, dit is een eerste aandachtspunt. Een tweede aandachtspunt in de implementatie in lijn met de TeamUp standaarden (2018) is dat sommige leerkrachten TeamUp op School als intensief ervaren gezien de dagelijkse werkdruk. De meeste leerkrachten geven aan dat de voorbereiding en de evaluatie van TeamUp op School extra tijd kost die zij doorgaans niet hebben. Bijvoorbeeld, de tijd die wordt ingezet voor terugkoppeling naar het TeamUp op School-team door middel van het evaluatiesessieformulier lijkt onder druk komen te staan. Een derde aandachtspunt is dat leerkrachten niet alle thema's of sommige leerkrachten geen thema's lijken te gebruiken. Dit leidt tot de vraag wat de functie en waarde is van de thema's in het behalen van de sociaal-emotionele doelen. Mogelijk worden de thema's niet of slechts gedeeltelijk gebruikt doordat de gedragsvaardigheden die verbonden zijn met de thema's niet duidelijk zijn voor de leerkrachten.

UITKOMST 7: DE ROL(WISSELING) VAN DE LEERKRACHT NAAR DE TEAMUP-BEGELEIDER IS UITDAGEND.

Het bewust werken aan (onderliggende) sociaal-emotionele doelen tijdens spel en beweging is voor de meeste leerkrachten nieuw en wordt door hen gewaardeerd. Daarnaast daagt TeamUp de leerkrachten uit om op een andere manier naar het gedrag van de kinderen te kijken. Leerkrachten zeggen nieuwe kanten en talenten van kinderen te ontdekken en leren kinderen beter kennen. Het is opvallend dat sommige kinderen opmerken en het als positief ervaren dat de leerkracht een andere rol aanneemt tijdens TeamUp. Dit is van betekenis voor de relatie tussen de leerkracht en de leerling. Op sommige scholen leeft TeamUp ook buiten de sessie: leerkrachten en kinderen zelf zetten dan elementen (vooral routines) van TeamUp in andere lessen in. Leerkrachten zien de meerwaarde van een ontspannende of energieke oefening tussendoor. Daarnaast kan een routine ook in de klas ingezet worden om de groep bijvoorbeeld te belonen voor hun inzet.

Het gevoel van intensiteit bij de leerkracht lijkt verbonden met de uitdagende rol als begeleider tijdens TeamUp. Leerkrachten binnen het nieuwkomersonderwijs werken doorgaans in de klas met kleinere groepen. Daarnaast hebben kinderen een individueel leertraject. Omdat het faciliteren van een groepssessie binnen een speelse en vrije omgeving nieuw kan zijn voor leerkrachten, is het dan een uitdaging om binnen die setting om te gaan met kinderen die dwarsliggen, niet mee willen doen of bij wie sterke emoties loskomen. Leerkrachten corrigeren kinderen in de klas, maar hebben de indruk gekregen vanuit TeamUp op School, dat het corrigeren van gedrag niet past binnen de positieve benadering van de methode. Leerkrachten zijn hierbij zoekende en geven aan de handvatten en instrumenten vanuit TeamUp te missen om hier adequaat op in te gaan.

UITKOMST 8: ONDERWIJSPROFESSIONALS VINDEN DAT TEAMUP OP SCHOOL JUIST DOOR DE VRIJE OMGEVING EN DE SOCIAAL-EMOTIONELE DOELEN RUIMTE BIEDT OM KINDEREN TE SIGNALEREN DIE (MOGELIJK) EXTRA ONDERSTEUNING NODIG HEBBEN.

De evaluatie bevestigt dat alle leerkrachten bekend zijn met het interne zorgsysteem, maar dat het zorgsysteem per school kan verschillen. Sommige leerkrachten geven aan de ib'er te ondersteunen, omdat de ib'er binnen met name het reguliere onderwijs de kennis en het nieuwkomersnetwerk mist. Daarnaast blijkt in sommige steden bij een externe doorverwijzing naar instanties dat de sociale kaart voor nieuwkomers nog niet voldoende aanwezig is.

De meerderheid van de directeurs, ib'ers, coördinatoren en leerkrachten betrokken in deze evaluatie menen dat een TeamUp sessie door de vrije omgeving en het spelelement juist de gelegenheid biedt om kinderen te signaleren die (mogelijk) extra ondersteuning nodig hebben. De meeste leerkrachten konden echter geen concrete voorbeelden noemen van kinderen die zij tijdens TeamUp hadden gesignaleerd en doorverwezen naar de Ib'ers.

UITKOMST 9: DUURZAME IMPLEMENTATIE TEAMUP OP SCHOOL BEHOEFT AANDACHT.

Leerkrachten vinden TeamUp op School een meerwaarde hebben in het sociaal-emotioneel ondersteunen van de nieuwkomersdoelgroep. Door het laagdrempelige karakter en de non-verbale benadering is de methode volgens hen mogelijk ook geschikt voor andere groepen kwetsbare kinderen binnen het reguliere en/ of speciaal onderwijs. De geïnterviewde leerkrachten van de nieuwkomersklassen gebruikten tijdens de implementatie van TeamUp op School geen andere SEO-methoden. Zij kiezen bewust voor de (pilot) TeamUp op School vanwege de aansluiting van de methode bij de doelgroep.

Ondanks het belang van SEO en de aansluiting van de TeamUp op School methode bij deze specifieke doelgroep, wordt TeamUp op School vooralsnog in verschillende mate geborgd. Het is vaak wel een vast onderdeel binnen het wettelijke schoolprogramma van een nieuwkomersklas. TeamUp wordt echter vooral geborgd als het gaat om de implementatie op sessieniveau: leerkrachten zijn qua materialen, kennis en vaardigheden uitgerust om TeamUp te blijven uitvoeren, en de wettelijke plek in het rooster staat vast. Echter lijkt een verdere investering in de continuïteit momenteel nog te ontbreken. Wanneer in de huidige opzet een TeamUp-leerkracht van school zou vertrekken, bestaat er het risico, dat daarmee ook TeamUp stopt. Uit de survey bleek ook dat er onduidelijkheid bestaat over wat een schoolbrede borging betekent en daarmee onduidelijk in hoeverre scholen behoefte hebben om TeamUp op School breder in te bedden in hun eigen beleid en praktijk. Een volgende stap is daarom om meer te investeren in de continuïteit en duurzame uitvoering. Hier ligt een taak voor de scholen en voor TeamUp.

6.3 Aanbevelingen

Aanbevelingen voor TeamUp op School:

I. BETREK KINDEREN BIJ DE VOORBEREIDING, EVALUATIE EN ONTWIKKELING VAN TEAMUP

- Kinderen nemen niet alleen actief deel aan TeamUp, maar kunnen ook worden betrokken bij de ontwikkeling, de strategie en de evaluatie van TeamUp.
- Het ontwikkelen van een passend meetinstrument om kinderen de leiding te geven in het evalueren van TeamUp (e.g. met gebruik van een voice recorder). Betrek kinderen ook actief bij de beslissingen met betrekking tot de ontwikkeling van een dergelijk meetinstrument.
- Het opzetten van een TeamUp klankbordgroep geleid door kinderen die periodiek samen komen om input te geven over de verdere ontwikkeling en strategie van TeamUp.
- Het betrekken van kinderen bij de voorbereiding en uitvoering van de TeamUp sessies. Kinderen stellen zelf voor dat spellen worden geselecteerd vanuit het handboek door de leerkracht, en dat kinderen kunnen stemmen welke spellen zij spelen of een box waarin kinderen suggesties kunnen doen voor spellen.
- Het introduceren van eigen liedjes, bewegingen en/ of dans tijdens de TeamUp sessies door kinderen. De leerkracht (bij de follow-up training) meegeven om niet vast te houden aan liedjes, bewegingen en/ of dans in het handboek die niet aanslaan bij de kinderen.

2. HET VERSTERKEN VAN DE KWALITEIT VAN DE TEAMUP OP SCHOOL IMPLEMENTATIE

2.1 Optimalisatie inhoud trainingen en coaching

- Praktische suggesties en handvatten voor leerkrachten betreffende:
 - hoe de leerkrachten de kinderen kunnen betrekken bij de voorbereiding van de inhoud en de implementatie van de sessies.
 - hoe om te gaan met conflict en storend gedrag binnen de vrije ruimte van TeamUp; Hierbij is het ook belangrijk om duidelijk aan te geven wat de grenzen van TeamUp zijn in het bereiken van sociaal-emotionele doelen om zo aan de verwachtingen te voldoen.
 - Hoe de *Chill-Out* hoek in te zetten en om te gaan met storend gedrag binnen deze ruimte.
 - hoe leerkrachten TeamUp op School zouden kunnen implementeren voor kinderen met een lichamelijke of visuele beperking.
- Verhelderen van de positieve benadering in combinatie met het corrigeren van ongewenst gedrag binnen de methodiek. Bijvoorbeeld meegeven dat het op een positieve manier ombuigen van ongewenst gedrag naar gewenst gedrag niet wegneemt dat leerkrachten grenzen mogen aangeven.

- Benadrukken dat het handboek dient als kader, maar de inhoud van liedjes, bewegingen en/ dans aangepast mag en dient te worden wanneer blijkt dat het niet goed aansluit bij de groep, naar inzicht van de begeleiders. Dit geeft een zekere mate van vrijheid aan de leerkrachten waar zij nu nog niet optimaal bewust van lijken te zijn.
- Meer handvatten en begeleiding bieden voor het aannemen van een andere rol door leerkrachten (meespelen) en de voordelen daarvan.

2.2 Status TeamUp binnen het werkveld van Psychosociale Ondersteuning

- Intern positie (en de grenzen) van TeamUp in het bieden van psychosociale ondersteuning verhelderen en uitdragen.
- Doel en positie TeamUp helder maken in de communicatie naar scholen: TeamUp werkt binnen de sessies aan sociaal-emotionele doelen (bij voorkeur één TeamUp sessie van 45 minuten per week) en TeamUp positioneert zich op het niveau 2 van de MHPSS Pyramide (zie figuur 3). Het voeren van intern overleg over de rol die TeamUp op School nu heeft en mogelijk wil spelen in de signalering/doorverwijzing van kinderen die (eventueel) meer zorg behoeven.

2.3 Leeftijdsanalyse

- Er is vraag vanuit enkele scholen naar de TeamUp op School methode voor kinderen onder de 6 jaar. Een analyse van de behoeften en mogelijkheden voor deze leeftijd is gewenst, omdat de methode hier oorspronkelijk niet voor ontworpen is.
- Analyseer en onderzoek de behoeften opnieuw voor de groep van 11 jaar en onderzoek of er voor 11+ kinderen wellicht aanpassing qua activiteiten nodig is om TeamUp uitdagender te maken. Onderzoek of de feedback rondom de herhaling van de activiteiten ook breder leeft (kinderen onder de 11 jaar).
- Het verdient aanbeveling om eerst zorg te dragen dat de methode volledig passend is binnen het primair onderwijs voor de leeftijd 6 tot 12 jaar.

2.4 Herzien functie en waarde thema's

- Er is verder onderzoek nodig naar de functie en waarde van de thema's in het behalen van de sociaal-emotionele doelen (zie figuur 2). Mogelijk activiteitendoelen binnen de sociaal-emotionele leergebieden duidelijker maken. Om de sociaal-emotionele doelen te bereiken met TeamUp op School moet structureel aan de emotionele en sociale vaardigheden binnen de sessies gewerkt worden. De juiste attitude, kennis/ bewustzijn van sociaal-emotionele doelen en een goede inschatting van de behoeften vanuit de leerkracht (begeleider) lijkt belangrijker dan de thema's.
- Wanneer intern besluit uitwijst dat thema's ingezet dienen te worden, dan lijkt het herformuleren van thema's gewenst (e.g. conflict en stress heeft een negatieve connotatie). Verken hierbij de mogelijkheid om te kijken naar de doelen van de activiteiten die bij de thema's horen. Mogelijk bieden deze doelen meer richting als het gaat om de functie en de waarde.

3. VOORTBOUWEND OP HET EVALUATIEONDERZOEK

- Het vinden of ontwikkelen van een passend kwantitatief meetinstrument om verandering over tijd te meten bij kinderen, die deelnemen aan TeamUp. Het gaat hierbij om een meetinstrument dat passend is voor een diverse groep qua leeftijd, achtergrond en ervaringen. Daarnaast gaat het om een meetinstrument passend voor de doelen van TeamUp en de belevingswereld van de kinderen.
- Uitgebreider onderzoek (meer scholen en over langere periode) naar:
 - de 'hoe' vraag: bijvoorbeeld welk element van TeamUp zorgt ervoor dat een kind voelt dat er de ruimte is om zichzelf te zijn?
 - de doorwerking van TeamUp op School buiten TeamUp; passen de kinderen de aangeleerde vaardigheden en de opgedane ervaringen toe in situaties buiten TeamUp op School? Hierbij is de aanbeveling om TeamUp op School' bijdrage verder te onderzoeken als het gaat om het bevorderen van zelfvertrouwen, het bevorderen van concentratie, deelnemen aan groepsprocessen (inclusie) etc.
 - de reden(en) waarom de sociale groei bij kinderen in TeamUp op School sterker naar voren komt dan de emotieregulatie en zelfmanagement. Daarnaast hoe emotieregulatie en zelfmanagement binnen TeamUp op School sterker gestimuleerd kunnen worden, zoals nu al het geval is qua sociale groei bij kinderen.

Aanbevelingen voor TeamUp op School en de directie van TeamUp scholen:

4. MAAK TEAMUP OP SCHOOL TOEKOMSTBESTENDIG: FOCUS OP CONTINUÏTEIT EN DUURZAME UITVOERING VAN TEAMUP OP SCHOOL

- Verbeter samen met scholen de lange termijn capaciteit om leerkrachten in te kunnen blijven zetten als TeamUp op School-begeleider:
 - In samenspraak met scholen uitdenken hoe om te gaan met het tekort aan leerkrachten en soms onvoorziene uitval van de tweede onderwijsprofessional binnen de sessie.
 - In samenspraak met scholen uitdenken hoe TeamUp de intensiteit en werkdruk voor leerkrachten kan verminderen, terwijl de kwaliteit gewaarborgd kan blijven (e.g. voorbereiding, evaluatie, en de tijdbesteding per sessie).
- Een verdere investering is nodig zodat de continuïteit en de duurzame uitvoering van TeamUp op School wordt gewaarborgd. De eerste stap is om inzicht te krijgen in de behoeften van de scholen en samen te onderzoeken welke rol de school hierin in welke fase kan oppakken. Te overwegen valt de oprichting van een klankbordgroep bestaande uit ervaren TeamUp scholen. Er zal vanaf de start in de communicatie naar scholen helder moeten worden gemaakt wat de stapsgewijze duurzame implementatie van TeamUp op School inhoudt. In de gesprekken hierover met scholen zal verschil in behoeften en vooral in mogelijkheden (capaciteit) van de scholen zeker moeten worden meegenomen.

BIJLAGE 1

Gevalideerde kwantitatieve vragenlijsten

Om uitspraken te doen over verandering is het belangrijk om geschikte kwantitatieve meetinstrumenten in te zetten. De evaluatie was de eerste keer dat er bij TeamUp kwantitatieve meetinstrumenten werden geselecteerd en getest.

Selectie

In deze evaluatie was ervoor gekozen om twee potentiële uitkomsten kwantitatief te meten via een vragenlijst. Ten eerste sociale verbondenheid, omdat TeamUp zich onder andere richt op het aangaan en versterken van sociale relaties. Op advies van de R&D afdeling van War Child is daarnaast gekozen om ook het einddoel van TeamUp te meten, het welbevinden.

Selectiecriteria waren:

- de lijsten zijn psychometrisch gevalideerd, liefst voor kinderen boven de 9 jaar
- de lijsten zijn in verschillende contexten gebruikt, liefst ook met niet westerse kinderen
- de vragen zijn ook voor kinderen van 9 jaar en ouder gemakkelijk te begrijpen
- de vragen komen overeen met de doelen van TeamUp en de belevingswereld van kinderen die aan TeamUp meedoen
- De lijsten zijn snel af te nemen, en bestaan dus niet uit (te) veel (ingewikkelde) vragen

Voor het meten van sociale verbondenheid is uit vele vragenlijsten de *social connectedness scale* gekozen, omdat deze vragen in lijn zijn met de criteria en dicht bij de beoogde doelstelling ligt van TeamUp. In overleg met Dr. Lee (Afdeling Psychologie, Universiteit van Minnesota), de ontwikkelaar van de vragenlijst, zijn acht vragen geselecteerd uit de volledige lijst van twintig vragen, die verschillende dimensies van sociale verbondenheid meten en relevant zijn voor TeamUp.

Voor welbevinden is gekozen voor de WHO5, omdat het voldeed aan de criteria, en er bij de Monitoring en Evaluatie afdeling van de betrokken organisaties nog geen alternatieven bestonden die zich voor onze doelgroep bewezen hadden. Voor de uiteindelijke keuze is er advies ingewonnen bij de R&D afdeling van War Child.

Implementatie Voorbereiding en training

- Om de vragenlijsten begrijpelijker te maken, is ervoor gekozen om dezelfde antwoord categorieën aan te houden, met vijf antwoord opties (altijd, meestal, soms, maar weinig, nooit). De antwoord categorieën van de SCS zijn daarbij aangepast van zes naar vijf. Dit is akkoord bevonden door de ontwikkelaar.
- Als extra hulpmiddel om de antwoord categorieën begrijpelijk te maken voor de kinderen, zijn de antwoord opties ook gevisualiseerd door middel van vijf afbeeldingen van glazen die van vol naar leeg gaan.
- De vragenlijsten zijn vertaald in vijf talen (Engels, Spaans, Turks, Arabisch, Tigrinya) met een *forward and back translation* methode. Hierbij is de vertaalde tekst terugvertaald naar de oorspronkelijke taal door een andere vertaler zonder de originele tekst te zien. De terugvertaalde tekst wordt gebruikt om te controleren of er fouten zijn gemaakt in

de vertaling. Tenslotte werd elke tekst nagekeken door de onderzoeksassistenten, die bekend zijn met de doelgroep en de culturele context.

- Het team van onderzoeksassistenten werd uitgebreid getraind op het gebruik en de interpretatie van vragenlijsten en ontvingen een handleiding voor de interpretatie per vraag. Tijdens een workshop werden ze getraind om de vragenlijsten af te nemen, om de kinderen op hun gemak te stellen en in de *child safeguarding* protocollen. Voorafgaand aan de nameting, is het meetinstrument tijdens een training met de evaluatieassistenten opnieuw doorgenomen.

Resultaten

	Gemiddelde voormeting	Gemiddelde nameting	Vershil	#kinderen hogere score nameting	#kinderen lagere score nameting	#kinderen gelijke score nameting
Social Connectedness Scale (N = 48)	3,92	4,14	+ 0,22	30	16	2
WHO5 (N = 48)	4,13	4,125	-0,05	19	18	11

Bevindingen

Bij de WHO5 zijn de resultaten nagenoeg gelijk gebleken. Ook is de beginwaarde van 4,13 hoog waardoor er weinig ruimte voor verbetering was. Elf van de 48 kinderen hebben dezelfde score gegeven als de eerste keer.

De SCS laat een kleine gemiddelde verbetering zien van 0,22. Een ruime meerderheid van de kinderen (dertig van de 48) gaf gemiddeld een hogere score dan bij het begin.

Uit de betrouwbaarheidstest, genaamd de Cronbach's alpha, kwam naar voren dat beide meetinstrumenten onvoldoende betrouwbaar bleken. Bij de SCS blijkt dat met name sommige vragen de betrouwbaarheid omlaag brengen (de 'negatief' geformuleerde vragen), maar ook zonder deze vragen is de betrouwbaarheid nog onvoldoende.

Conclusies en aanbevelingen

- De gebruikte instrumenten lijken onvoldoende geschikt voor TeamUp op School om sociale verbondenheid en welbevinden te meten. Meer potentieel geschikte meetinstrumenten die belangrijke uitkomsten van TeamUp meten, moeten worden getest.
- Aanname is dat de doelgroep te divers was om betrouwbare resultaten te genereren. Het verdient de voorkeur om met grotere steekproeven te werken, om beter generaliseerbare uitspraken te kunnen doen en de verschillende variabelen zoals leeftijd, land van herkomst en moedertaal, type scholen (e.g. taalklas versus azc school). Hiervoor zou gezien de huidige omvang van TeamUp op School zelfs met de voorspelling over groei op korte termijn nog geen voldoende aantal beschikbaar zijn.

- De duur van TeamUp is mogelijk te kort om de beoogde veranderingen kwantitatief te kunnen meten bij kinderen. Overweeg het verlengen van de looptijd tussen T0 en T1 naar bijvoorbeeld minimaal zes maanden.
- Reserveer in het vervolg tijd, budget en capaciteit om een cognitieve testronde met interviews te doen inclusief analyse vooraf aan het gebruik van kwantitatieve meetinstrumenten.
- Er bestaan nog weinig gevalideerde vragenlijsten die relevant zijn voor TeamUp. Overweeg eigen vragenlijsten te ontwikkelen, die inzicht geven in de belangrijkste uitkomsten voor TeamUp, en in de toekomst aan een validatiestudie kan worden onderworpen.
- Bouw zoals nu ook gedaan is, een klein maar bekwaam team op van onderzoeksassistenten die de vragenlijsten goed kunnen afnemen bij de doelgroep en voor langere tijd beschikbaar blijven (bij de verschillende meetmomenten).



BIJLAGE 2

Literatuurlijst

- APA: CASEL. (2017). *Social and emotional learning (SEL) competencies (geraadpleegd op 7 april 2020)*
<https://casel.org/wp-content/uploads/2019/12/CASEL-Competencies.pdf>
- Bailey, R. (2005) *Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion*. Educational Review, 57:1, 71-90
- Barber, B. K., & Schluterman, J. M. (2008). *Connectedness in the lives of children and adolescents: A call for greater conceptual clarity*. Journal of Adolescent Health, 43(3), 209-216.
- Bussemaker, J. & Dekker, S. (2015). *Voortgang versterking Burgerschapsonderwijs (geraadpleegd op 25 juni 2020)*.
www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2015/04/29/kamerbrief-over-versterking-burgerschapsvorming-in-het-onderwijs
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). *Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs*. Prevention & Treatment, 5(1), 15a.
- CED groep (z.d.). *Toolkit Taakspel (geraadpleegd op 7 mei 2020)*
<https://www.taakspel.nl/taakspeldownloads/toolkit-taakspel>
- COA. (2020). *Personen in de opvang uitgesplitst naar leeftijd en land van herkomst (geraadpleegd op 10 april 2020)*
<https://www.coa.nl/nl/over-coa/bezetting/personen-in-de-opvang-uitgesplitst-naar-leeftijd-en-land-van-herkomst>
- Coppens, L. Kregten, C. van & Schneijderberg, M. (2018). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen Defence for Children (2017). Internationaal verdrag inzake de rechten van het kind (geraadpleegd op 16 april 2020)*
https://www.defenceforchildren.nl/media/1506/20170508_dc_kr-boekje_web.pdf
- Eide, K., & Hjern, A. 2013. *Unaccompanied refugee children - vulnerability and agency*. Acta Paediatr.
- Fantino, A.M. & Colack, A. (2001). *Refugee Children in Canada: Searching for Identity*. Child Welfare, 80(5), 587-596.
- Fazel, Mina & Stein, Alan. (2002). *The Mental Health of Refugee Children*. Archives of disease in childhood. 87. 366-70. 10.1136/adc.87.5.366.
- Fazel, M., Wheeler, J., & Danesh, J. (2005). *Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: A systematic review*. The Lancet.
- Goedhart, R. (2018). *Samenleren op een superdiverse school*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Handboek TeamUp (2019). *Voor de begeleiders van gestructureerde bewegingsactiviteiten in opvanglocaties*.
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: a critical appraisal*. London: Sage Publications Ltd.
- IND (z.d.). *The Netherlands and the flow of refugees (geraadpleegd op 22 juni 2020)*.
<https://ind.nl/en/about-ind/Pages/The-Netherlands-and-the-flow-of-refugees.aspx>
- Inspectie van het Onderwijs (z.d.). *De sociale veiligheid van leerlingen op school (geraadpleegd op 28 april 2020)*
<https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/sociale-veiligheid>
- Inspectie van het Onderwijs. *Toezicht op monitoring sociale veiligheid (geraadpleegd op 16 april 2020)*
<https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/sociale-veiligheid/toezicht-op-naleving-zorgplicht-sociale-veiligheid-op-school>
- Inspectie van Onderwijs (2019). *De Staat van het Onderwijs (geraadpleegd op 18 mei 2020)*
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/staat-van-het-onderwijs-2020>
- Javanbakht A, Rosenberg D, Haddad L, Arfken CL. (2018). *Mental Health in Syrian Refugee Children Resettling in the United States: War Trauma, Migration, and the Role of Parental Stress*. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.
- Johnson, J. (2005). *Play, Development and Early Education*. New York: Pearson.
- Kalmijn, M. (2019). *Contact and conflict between adult children and their parents in immigrant families: is integration problematic for family relationships?* Journal of Ethnic and Migration Studies, 45(9), 1419-1438.
- Kostelny, K., & Wessels M. (2008). *The Protection and Psychosocial Well-Being of Young Children Following Armed Conflict: Outcome Research on Child-Centered Spaces in Northern Uganda*. ResearchGate.
- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. A. (2006). *Identity Development-in-Context: The School as an important Context for Identity Development*. Identity, 6:1, 85-113.
- Lee, R.M., Draper, M., & Lee, S. (2001). *Social connectedness, dysfunctional interpersonal behaviors, and psychological distress: Testing a mediator model*. Journal of Counseling Psychology, 48, 310-318.
- Leren van gedrag (2019). *Omgaan met moeilijk (verstaanbaar) gedrag van leerlingen (geraadpleegd op 4 mei 2020)*.
www.lerenvangedrag.nl
- Levine, P., & Kline, M. (2006). *Trauma Through a Child's Eyes: Awakening the Ordinary Miracle of Healing*. North Atlantic Books.
- Ley, C., & Rato Barrio, M. (2019). *Promoting health of refugees in and through sport and physical activity: A psychosocial, trauma-sensitive approach*. In *An Uncertain Safety* (pp. 301-343). Springer, Cham.
- LOWAN (2019). *Typen nieuwkomerslocaties (geraadpleegd op 28 april 2020)*
https://www.lowan.nl/po/opzet_scholen/typen-nieuwkomerslocaties/
- Miller, K. E., & Rasmussen, A. (2010). *War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings: bridging the divide between trauma-focused and psychosocial frameworks*. Social science & medicine, 70(1), 7-16
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2017). *Ruimte voor Nieuwe Talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de Basisschool (geraadpleegd op 4 mei 2020)*.
https://www.poraad.nl/files/themas/school_kind_omgeving/ruimte_voor_nieuwe_talenten.pdf
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2017). *Ruimte voor Nieuwe Talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de Basisschool (geraadpleegd op 4 mei 2020)*.
https://www.poraad.nl/files/themas/school_kind_omgeving/ruimte_voor_nieuwe_talenten.pdf
- Nederlands JeugdInstituut (z.d.). *Zorgzame leeromgeving (geraadpleegd op 14 april 2020)*
https://www.nji.nl/nl/Download-Nji/Zorgzame_leeromgeving_nji.pdf
- Nederlands JeugdInstituut (z.d.). *Een effectief en efficiënt zorgteam op school (geraadpleegd op 26 mei 2020)*
https://www.nji.nl/nl/Download-Nji/Publicatie-Nji/Handreiking_intern_begeleider_bij_wegwijzer.pdf
- Nederlands JeugdInstituut (z.d.). *School-Wide Positive Behavior Support School-Wide Positive Behavior Support (geraadpleegd op 7 mei 2020)*
<https://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/School-Wide-Positive-Behavior-Support>
- Nederlands JeugdInstituut (z.d.). *Zorgzame leeromgeving (geraadpleegd op 29 april 2020)*
https://www.nji.nl/nl/Download-Nji/Zorgzame_leeromgeving_nji.pdf
- Parsons, M, et al. (2016). *Top-down assessment of disaster resilience: A conceptual framework using coping and adaptive capacities*. Elsevier, Volume 19.
- Pettit, B. (2004). *Moving and Children's Social Connections: Neighbourhood Context and the Consequences of Moving for Low-Income Families*. Sociological Forum.
- Pharos (z.d.). *Welbevinden op school (geraadpleegd op 22 juni 2020)*
<https://www.pharos.nl/infosheets/welbevinden-op-school/>
- Ploeg, J. (2013). *Stress bij kinderen*. Switzerland: Springer.
- Richard Bailey (2005) *Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion*. Educational Review.

Porges, S. W. (2005). *The Role of Social Engagement in Attachment and Bonding: A Phylogenetic Perspective*. In C. S. Carter, L. Ahnert, K. E. Grossmann, S. B. Hrdy, M. E. Lamb, S. W. Porges, & N. Sachser (Eds.), *Attachment and bonding: A new synthesis* (p. 33–54). MIT Press.

Rich, Y., & Schachter, E. P. (2011). *Identity education: A conceptual framework for educational researchers and practitioners*. *Educational Psychologist*, 46(4), 222-238.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). *Children in peer groups*. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. 321-412.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.

Save the Children (2018). Well-Being Position Paper.

SLO (2019). 21ste-eeuwse vaardigheden (geraadpleegd op 15 juni 2020).
<https://slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden/>

Tarbetzky, Ana & Martin, Andrew & Collie, Rebecca. (2017). Social and Emotional Learning, Social and Emotional Competence, and Students' Academic Outcomes: The Roles of Psychological Need Satisfaction, Adaptability, and Buoyancy. ResearchGate.

The Alliance (2019). *Minimum standards for child protection in humanitarian action* (geraadpleegd op 2 juni 2020).
https://alliancecpha.org/en/system/tdf/library/attachments/cpms_2019_final_en.pdf?file=1&type=node&id=35094

TeamUp (2018). *Minimum standaarden*.

TeamUp (nog te verschijnen in 2020). *Theory of Change*.

TeamUp op School (2019). *TeamUp op School infoblad*

The Lego Foundation (2017). *Learning Through Play: A Review of the Evidence* (geraadpleegd op 2 juni 2020)
https://www.legofoundation.com/media/1063/learning-through-play_web.pdf

UNHCR. (2019). *Aantal mensen wereldwijd op de vlucht bereikt 70 miljoen* (geraadpleegd op 8 april 2020)
<https://www.unhcr.org/nl/2019/06/wereldwijde-gedwongen-verplaatsing-bereikt-70-miljoen/>

UNHCR (2020). *Global trends. Forced displacement in 2019* (geraadpleegd op 23 juni 2020)
<https://www.unhcr.org/5ee200e37/>

UNICEF (2018). Operational guidelines. *Community-based mental health and psychosocial support in humanitarian settings. Three-tiered support for children and families* (geraadpleegd op 19 mei 2020)
<https://www.unicef.org/media/52171/file>

Van Overveld, K. (z.d.). *Sociaal-emotioneel leren op school* (geraadpleegd op 23 juni 2020).
<https://www.keesvanoverveld.nl/files/leer-leerlingen-levensvaardigheden.pdf>

Verkuyten, M. (2018). *Religious fundamentalism and radicalization among Muslim minority youth in Europe*. *European Psychologist*.

VluchtelingenWerk Nederland. (z.d.). *Cijfers over vluchtelingen: Nederland, Europa & wereldwijd* (geraadpleegd op 9 april 2020)
<https://www.vluchtelingenwerk.nl/feiten-cijfers/cijfers-over-vluchtelingen-nederland-europa-wereldwijd>

World Health Organisation (1998). *WHO-5 Well-Being Index*. (geraadpleegd op 20 augustus 2019)
<https://www.psykiatri-regionh.dk/who-5/who-5-questionnaires/Pages/default.aspx>

World Health Organization (2007). *IASC Guidelines for mental health and psychosocial support in emergency settings* (geraadpleegd op 16 april 2020)
https://www.who.int/mental_health/emergencies/9781424334445/en/

