



Faculteit Psychologie & Pedagogische Wetenschappen
Academiejaar 2011 – 2012

Morgane Evard

*Roma-kinderen aan het woord
over hun school-en thuissituatie:
(een exploratief onderzoek vanuit het perspectief van het kind)*

Promotor: Prof. Dr. P. Smeyers

Assistent: Elias Hemelsoet



*"Op het bord heb ik geschrijfd dat ik...werken niet graag doen."
"Ja en is dat dan werken hier in school?" "Euhm... thuis ook enzo. En toetsen ook niet, maar spelling wel. Ik ben in spelling goed, ik kan dat aan andere kinderen uitleggen." Anahi (12 jaar)*

Masterproef neergelegd tot het behalen van de graad van
Master in de pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde.



Faculteit Psychologie & Pedagogische Wetenschappen
Academiejaar 2011 – 2012

Morgane Evard

*Roma-kinderen aan het woord
over hun school-en thuissituatie:
(een exploratief onderzoek vanuit het perspectief van het kind)*

Promotor: Prof. Dr. P. Smeyers

Assistent: Elias Hemelsoet

Masterproef neergelegd tot het behalen van de graad van
Master in de pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde.

ABSTRACT

Dit is een exploratief onderzoek naar de betekenis die Roma-kinderen geven aan opvoeding in respectievelijk de school- en thuiscontext en het belang dat ze eraan hechten. Dit onderzoek is een uitbreiding en vervolg op het onderzoek dat Fierens (2007) voerde bij haar Masterproef met volwassenen: Roma aan het woord een kwalitatief onderzoek met Roma in Sint-Niklaas.

Uit de literatuurstudie bleek dat er al heel wat onderzoek is verricht naar kwaliteitsvol onderwijs voor Roma-kinderen in Europa, naar gelijke onderwijskansen, naar de levensomstandigheden van Roma (Bhopal, 2004; Council of Europe, 2010; European Commission, 2008a, 2008b; Myers, 2009; Surdu et al., 2006). Niettegenstaande het kind vaak de hoofdrolspeler is in deze onderzoeken, zien we dat vooral beleidsmakers, pedagogen, academici en volwassenen bevroegd worden en het woord nemen. Volgens Hill, Davis, Prout, & Tisdall (2004) is er nog te vaak sprake van een topdown aanpak.

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van diverse methoden en technieken als introductiespel, tekeningen, schilderijen, interview en gesprek om de kinderen te bevragen. Zo wordt er voldoende ruimte geboden aan kinderen om waarden, mening, ervaringen, interpretaties en betekenisgeving over opvoeding in respectievelijk de school- en thuiscontext en het belang dat ze eraan hechten kenbaar te maken (Delfos, 2011; Meerdink, 2005; Mortelmans, 2007; Van Beek & Schuurman, 2007; Walleghem, 2008). Jongeren moeten niet louter reageren op wat volwassen onderzoekers aanbrengen (Lauwers & Vanderstede, 2009).

Uit de bevindingen van het onderzoek blijkt dat de school en de thuiswereld elkaar ontmoeten en niet zo strikt van elkaar gescheiden zijn als in de literatuur en maatschappelijke opinie beweerd wordt. Roma kinderen voelen zich goed in hun school, in hun buurt en thuis. Soms voelen ze zich beter op de ene plaats dan de andere omwille van diverse redenen (meer vrienden op school, vrijere activiteiten thuis enz.).

Kinderen geven aan dat ze niet vaak spijbelen. Indien het wel gebeurt heeft het volgens de kinderen vaak niets te maken met hun moeilijke levensomstandigheden, maar eerder met familiale gebeurtenissen of ziekte. Volgens de meeste kinderen zou er op bepaalde domeinen op school genuanceerder met regels en afspraken moeten omgegaan worden. Sommige kinderen ervaren spanning tussen de regels en afspraken thuis en op school. De meeste kinderen zijn van mening dat er op school geleerd en gewerkt moet worden en dat het belangrijk is dat er in een context waar geleerd moet worden, strengere regels en afspraken gelden. Anderzijds moet er volgens de kinderen ook af en toe eens kunnen afgeweken worden van geldende afspraken en regels op school buiten de leercontext.

Opvallend bij dit onderzoek is dat sommige vooroordelen in de kindbeleving geheel afwezig lijken te zijn, althans bij de onderwerpen die de Roma-kinderen zelf ter sprake hebben gebracht.

WOORD VOORAF

Deze masterproef kwam tot stand in samenwerking met verschillende mensen. In de eerste plaats wil ik mijn promotor Dr. Paul Smeyers bedanken om het promotorschap ter harte te nemen. Daarnaast wil ik zijn assistent Elias Hemelsoet hartelijk danken voor zijn inhoudelijke expertise en begeleiding, alsook voor zijn geruststellende en motiverende woorden.

Mede dankzij het vak 'Wijsgerige Pedagogiek: intensief seminarie' maar vooral door Dr. Nancy Vansieleghem, hakte ik in 2011 de knoop door en besloot ik om mijn tijd te nemen om mij te laten raken door de woorden van de Roma-kinderen. Het is dankzij Robert Mendonck en Nathalie Geeraerts, die bereid waren om een flexibel werkrooster op te stellen, dat ik werk bij de jobdienst en de dienst huisvesting met studie kon combineren gedurende mijn opleiding en thesisjaar.

Waarom Roma? In 2005 deed ik acht maanden vrijwilligerswerk EVS¹ in een kinderdagverblijf in Turkije en had ik bij mijn terugkeer de behoefte om een eigen project uit te werken. Ik diende een dossierplan in bij JINT², kreeg de goedkeuring en vertrok in februari 2007 opnieuw naar Turkije met een eigen initiatief. Ik werkte er (Izmit) in het plaatselijk universitair ziekenhuis met zieke kinderen, gaf er les aan jongeren met een beperking in een privéschool en ik startte er animatie en sportactiviteiten voor Roma-kinderen op. Het is bij deze laatste groep dat ik het gevoel had tekort te schieten; de individuele samenwerking verliep niet goed en na drie maanden heb ik dit luik van het project stopgezet. Toch waren het drie boeiende maanden waarin ik via verhalen van de jongeren kennis maakte met de ideeën, gewoontes en de visie van de Roma-gemeenschap in Izmit. Ik probeerde mijn eigen vooronderstellingen en eventuele vooroordelen 'tussen haakjes te plaatsen' om zo onbevangen mogelijk dit onderzoek te kunnen uitvoeren en verwerken (Levering, 2001).

Bij dit onderzoek koos ik ervoor om samen te werken. Via VZW De Tinten³ kon ik me verder verdiepen in de leefwereld van Roma in Gent. Ik bedank eveneens Ingrid De Bock, brugfiguur van de Vrije Basisschool 't Klimrek, en de GOK⁴-coördinator An Vermeire, van De Mozaïek, die dit onderzoek in een versnelling brachten.

¹ European Voluntary service.

² Nationaal Agentschap voor de uitvoering van het Europese subsidieprogramma Youth in Action.

³ De Tinten VZW zet zich in voor de armen en uitgeslotenen in onze samenleving. De voornaamste doelgroep zijn mensen zonder papieren in de Genste regio. Er zijn drie werkingen: sociale dienst, tweedehandswinkels en voedselbedeling.

⁴ Een GOK-coördinator (Gelijke Onderwijskansen) zet zich in om alle zorginitiatieven op niveau van de school en op niveau van de scholengemeenschap te coördineren, daarnaast ondersteunt hij/zij het handelen van het onderwijzend personeel en begeleidt hij/zij de leerlingen.

INHOUDSOPGAVE

ABSTRACT.....	4
WOOR VOORAF.....	5
INHOUDSOPGAVE.....	6
SITUERING.....	9
1.MAATSCHAPPELIJKE EN WETENSCHAPPELIJKE CONTEXT.....	9
2.DOELGROEP: WIE ZIJN ROMA.....	12
2.1 Geschiedenis.....	12
2.1.1 <i>Ontstaan term Roma.....</i>	12
2.1.2 <i>Sporen van een moeilijke geschiedenis.....</i>	13
2.2 Roma in Europa.....	16
2.2.1 <i>Cijfers.....</i>	16
2.2.2 <i>Migratiegolven en tendensen in Europa.....</i>	19
2.3 Roma in België.....	20
2.3.1 <i>Cijfers.....</i>	20
2.3.2 <i>Migratiegolven en tendensen in België.....</i>	21
2.4 Roma in Oost-Vlaanderen (Gent).....	24
2.4.1 <i>Cijfers.....</i>	24
2.4.2 <i>Migratiegolven en tendensen in Oost-Vlaanderen.....</i>	25
3.ONDERWIJS.....	26
3.1 Onderwijsgeschiedenis.....	26
3.2 Huidige onderwijscontext.....	27
3.2.1 <i>Recht, plicht en extra middelen.....</i>	27
3.2.2 <i>Onderwijssituatie in een notendop.....</i>	29
3.3 Vormingspakketten en initiatieven voor Roma in Oost-Vlaanderen.....	29
THEORETISCH KADER VAN HET ONDERZOEK.....	33
4.ALGEMENE INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING.....	33
5.ONDERZOEKSVRAGEN.....	34
6.DOELGROEP VAN HET ONDERZOEK.....	35
6.1 Kinderen aan het woord.....	35
6.2 Wie zijn de Gentse Roma- kinderen?.....	36
7.ONDERZOEKSONTWERP.....	37
7.1 Methodologie.....	37
7.1.1 <i>Tekeningen en schilderijen.....</i>	39
7.1.2 <i>Semi- gestructureerd interview.....</i>	40
8.ONDERZOEKSOPZET.....	42
8.1 Procedure en bereiken van de doelgroep.....	42
8.2 Samenstelling steekproef.....	44
9.DATA-ANALYSE.....	46
9.1 Kwaliteitscriteria.....	46
9.1.1 <i>Moeilijkheden voor het onderzoek.....</i>	46
9.1.2 <i>Moeilijkheden en problemen tijdens het onderzoek.....</i>	47
9.1.3 <i>Moeilijkheden en uitdagingen bij de rapportage.....</i>	48
9.2 Verloop van de analyse.....	49

EMPIRISCH LUIK VAN HET ONDERZOEK.....	52
10. ONDERZOEKSRESULTATEN	52
10.1 Eerste inbreng kinderen.....	53
1) TEKENINGEN	53
1.1 <u>Mijn gezin</u>	53
1.2 <u>Mijn klas</u>	53
2) SCHILDERIJEN	54
2.1 <u>Gelijkenissen tussen thuis en school</u>	54
2.2 <u>Verschillen tussen thuis en school</u>	55
2.3 <u>Positie ten opzichte van verschillen en gelijkenissen thuis en op school</u>	56
2.3.1 <i>Zelfde activiteiten en dingen</i>	56
2.3.2 <i>Andere activiteiten en dingen</i>	57
10.2 Verdieping wisselwerking school- en thuiswereld.....	58
1) WELZIJN	58
1.1 <u>Sociaal welzijn</u>	58
1.1.1 <i>Broers en zussen</i>	58
1.1.2 <i>Ouders en andere familieleden</i>	60
1.1.3 <i>Vrienden, leerkrachten en burens</i>	61
1.2 <u>Materieel welzijn</u>	65
1.2.1 <i>Financiële middelen en tewerkstelling</i>	65
1.2.2 <i>Wooncomfort</i>	67
1.2.3 <i>Slaapcomfort</i>	68
1.2.4 <i>Toekomstperspectief</i>	69
1.3 <u>Lichamelijk welzijn</u>	70
1.3.1 <i>Graag naar school</i>	70
1.3.2 <i>Al dan niet naar school</i>	71
1.4 <u>Cultureel welzijn</u>	73
1.4.1 <i>Identiteit, inburgering en taal</i>	73
1.5 <u>Geestelijk welzijn</u>	75
1.5.1 <i>Leren</i>	75
1.5.2 <i>Favoriete plek</i>	75
2) AFSPRAKEN EN REGELS	78
2.1 <u>Diversiteit in afspraken en regels</u>	78
2.1.1 <i>Vrijere regels</i>	78
2.1.2 <i>Niet altijd vrijere afspraken en regels thuis</i>	81
2.2 <u>Positie</u>	83
2.2.1 <i>Zelfde regels en afspraken</i>	83
2.2.2 <i>Andere regels en afspraken</i>	84
2.2.3 <i>Belang van afspraken en regels</i>	84
2.3 <u>Diversiteit in afspraken en regels bij uitvoeren taken</u>	86
3) VERBINDINGEN TUSSEN SCHOOL EN THUIS	89
3.1 <u>Betrokkenheid</u>	89
3.2 <u>Communicatie</u>	90
3.2.1 <i>Vertelmomenten</i>	90
3.2.2 <i>Taal</i>	93
3.3 <u>Huiswerk</u>	94

11.DISCUSSIE EN CONCLUSIE	96
11.1 Welzijn	96
11.2 Regels en afspraken	101
11.3 Verbinding tussen school en thuis	103
12.AANBEVELINGEN	105
BIBLIOGRAFIE	107
BIJLAGE.....	114
13.BIJLAGE 1: UITNODIGINGSBRIEF SCHOLEN	114
14.BIJLAGE 1B: VOORBEELD VAN INTRODUCTIESPEL (WOORDSPIN)	115
15.BIJLAGE 2: INFORMED CONSENT	116
16.BIJLAGE 3A: VRAGENLIJSTEN INTERVIEWS	117
17.BIJLAGE 3B: CD-ROM MET INTERVIEWS, TEKENINGEN, SCHILDERIJEN EN FOTO'S	119
18.BIJLAGE 4A: OPEN CODERING: CODEERSHEMA	120
19.BIJLAGE 4B: AXIALE CODERING	121
20.BIJLAGE 4C: SELECTIEVE CODERING	122
21.BIJLAGE 5: EEN VOORBEELD VAN VERWERKINGSSHEMA BIJ ANALYSEREN	123

1. MAATSCHAPPELIJKE EN WETENSCHAPPELIJKE CONTEXT

In de media verschenen de voorbije maanden vaak negatieve berichtgevingen over de toestroom van nieuwe Oost- Europese burgers in Gent, Brussel en Sint-Niklaas, meer in het bijzonder gingen deze over de Roma- gemeenschap (Lavrysen, 2010). Het zijn vooral criminele feiten zoals diefstal en inbraak die de krantenkoppen halen. Georganiseerde bedelarij via misdaadcircuits wordt eveneens onder deze noemer geplaatst.

Daarnaast krijgen Roma ook het etiket van slachtoffer opgespeld als het om hun precare levensomstandigheden en accommodatie gaat. Naast stemmen die opgaan voor het doorvoeren van een strenger terugkeringsbeleid, zijn er eveneens anderen die net pleiten voor meer ondersteuningsacties. Deze verschillende visies komen aan bod in de media (Desloover, 2009; Geurts, 2012; Lavrysen, 2010; “Vlaanderen zet buurtstewards in”, 2011). Zoals vermeld in krantenberichten (“Dakloze Romazigeuners uit Noordstation gezet”, 2012; “Uitwijzing Roma-zigeuners”, 2011) neemt de publieke opinie in diverse landen steeds openlijker vijandige vormen aan ten opzichte van deze grootste Europese minderheid.

In vergelijking met de dagelijkse persberichten, hebben internationale, rapporten, organisaties, onderzoekscentra en deelnemers aan de Roma-top het vaker over de inspanningen die er geleverd worden door instanties om de levensomstandigheden en onderwijskansen van de Roma-kinderen te optimaliseren (Babarczy, 2009). Het European Roma Rights Centre⁵ (2011) en Bennett (2012) voerden verschillende onderzoeken naar de opvoeding en noden van kinderen die in Roma- gemeenschappen in Europa opgroeien. In het verslag van het notaoverleg van de vaste Commissie voor Europese zaken (Nijssen, 2010) is te lezen dat volgens Soros⁶ ondanks financiële injecties van afgelopen decennia en subsidies van de Europese Unie (EU) en lidstaten, de positie van de Roma in Europa er nauwelijks op vooruit is gegaan.

Andere onderzoeken peilen naar de rolverdelingen binnen de Roma- gemeenschap; naar de opvoeding van kinderen ervaren door Roma- ouders; naar de perspectieven van kinderen en hun betrokkenheid bij opvoedingsprocessen; naar de reflectie over de relatie tussen de school, de ouders, de kinderen, hun leeftijdsgenoten en veiligheid op school (Bhopal, 2004; Myers, 2009; Surdu et al., 2006).

⁵ Het Europese Roma Rights Centre (ERRC) is een internationale belangenorganisatie die gevestigd is in Boedapest en verdedigt internationaal de belangen en rechten van de Roma. De mensenrechtenorganisatie onderzoekt in tal van landen de soms schrijnende situaties waaraan de Roma worden blootgesteld.

⁶ George Soros, geboren als György Schwartz (Boedapest, 12 augustus 1930), is een Amerikaans zakenman, filantroop en publicist van Joods-Hongaarse afkomst.

Van alle minderheden in Europa zitten tien à twaalf miljoen Roma in de slechtste papieren (European Commission, 2008b). Ze zijn, zowel in Midden- en Oost-Europese landen (MOE-landen) als erbuiten, vaker dan andere groepen het slachtoffer van discriminatie en racisme (European Union Agency for Fundamental Rights, 2009). De scholings- en tewerkstellingsgraad liggen bijzonder laag. De levensverwachting van Roma is tien tot vijftien jaar lager dan die van de gemiddelde Europeaan (Desloover, 2010).

Opvoeding, onderwijs, inclusie, gemeenschapsleven, veiligheid, armoede, racisme en discriminatie vormen belangrijke sleutelwoorden, die terug te vinden zijn in rapporten betreffende Roma (Bhopal, 2004; European Commission, 2008a; European Union Agency for Fundamental Rights, 2009; Myers, 2009; Surdu et al., 2006). Wat daarbij opvalt, is dat het kind zelf vaak vergeten wordt in dit discours. Dit blijkt uit een persbericht na de Roma-Top in Córdoba (Jorna, 2010). Jongvolwassenen uit tien lidstaten hielden straatdebatten en fotoreportages “en marge” en “ver weg” van de Top om de situatie in hun land in de kijker te zetten. Enkel op de ochtend van de laatste Top-dag kregen de jongeren nog een gesprek met de Spaanse minister en de Eurocommissaris. Daaruit blijkt dat officiële instanties zich nog te weinig inzetten om met Roma- jongeren samen te werken en te communiceren. De jongeren worden nog te weinig aan het woord gelaten en er is nog onvoldoende overleg. Volgens Hoffman (2007, p. 18) kan nochtans “ethniciteit als uitgangspunt voor interculturele communicatie” genomen worden.

In het *Internationaal Verdrag van de Rechten van het Kind* (1989) staat uitdrukkelijk dat kinderen en jongeren het recht hebben om gehoord te worden in zaken die hen aanbelangen “the child represents no longer an incomplete but an alternative epistemology” (Kennedy, 2002, p. 157).

Naar aanleiding van een nog te beperkte inbreng van de stem van het Roma-kind in onderzoek betreffende hun school- en thuissituatie en het recht dat ze hebben om gehoord te worden, vind ik het belangrijk om hen aan het woord te laten via belevingsonderzoek en in deze situatie verandering te brengen. Het zijn niet de cijfers die alles zeggen over het dagelijkse leven van kinderen en hoe zij hun leefsituatie thuis en op school ervaren (Vlaamse onderwijsraad, 2011). Het is mijn bedoeling om informatie te verzamelen, hun subjectieve ervaringen en belevingen met betrekking tot hun eigen leefwereld in kaart te brengen.

Via tekeningen, schilderijen, fotografie en interviews zal ik trachten om hun sociale realiteit van de school- en thuissituatie, die ingebed ligt in hun dagelijkse relaties en gedragingen bloot te leggen (Backett-Milburn, Cunningham-Burley, & Davis, 2003).

Communicatie gaat niet alleen om de verbale en non-verbale taal, maar ook om de achterliggende, cultureel bepaalde betekenissen. In verschillende sociale systemen kunnen echter diverse sociale representaties aanwezig zijn (Hoffman, 2007). Het kind-perspectief kan echter verschillen met dat van hun ouders, hulpverleners, beleids mensen enz. Aan de hand van verzamelde visies van kinderen, wordt de diversiteit aan betekenissen omtrent hun school en thuis in kaart gebracht. Hun inzichten kunnen een vertrekpunt zijn om problemen ten aanzien van schooluitval, verzuim, oververtegenwoordiging in het buitengewoon onderwijs en de ondervertegenwoordiging in de hogere vormen van onderwijs bloot te leggen. De bevindingen van de Gentse Roma-kinderen kunnen in eerste instantie via dit onderzoek een hulpmiddel zijn om hun school- en thuiscultuur beter te begrijpen en om op een meer gepaste wijze in te spelen op ervaren moeilijkheden. Ik wil vooral inzicht krijgen in hun beleving van de onderwijs- en thuiscultuur, het is niet de bedoeling om de onderwijssituatie van Roma- kinderen juridisch te schetsen.

2. DOELGROEP: WIE ZIJN ROMA

Om de betekenis van de verhalen van de Roma- kinderen goed te begrijpen, is het van belang om de context waarin de onderzoeksdoelgroep leeft, te schetsen. In wat volgt schets ik een beknopt overzicht van de geschiedenis van Roma. Er wordt ingezoomd op het ontstaan van de terminologie 'Roma' en de ruimere context van Roma. Vervolgens wordt er meer specifiek ingegaan op cijfergegevens die voorhanden zijn en het verloop van migratiegolven binnen Europa, in België en in Oost-Vlaanderen, met extra aandacht voor Gent.

2.1 Geschiedenis

2.1.1 *Ontstaan term Roma*

Om de situatie van Roma in Centraal en Oost-Europa beter te begrijpen, moet men zich realiseren dat Roma heel divers gedefinieerd worden, onder meer door de betrokkenen zelf, door de autoriteiten, door de academici en door de ruimere bevolking. Verscheidene benamingen zijn gangbaar en zijn terug te vinden in de literatuur (Hemelseoet, 2011a; Liégeois, 2007; Willems, 1997). Sommige benamingen verwijzen naar hun origine en geschiedenis, dit is het geval voor Frankrijk (Bohémien), Spanje (Hungaros), Egypte (Gypsies, Gitans, Gitanos, Gitani, Yifti, Giftos, Yieftos). Deze benamingen worden vaak als collectieve term gehanteerd, terwijl het om diverse, etnische groepen gaat. Andere benamingen zijn ontstaan door verwarring bij de afscheuring met Griekenland en bij de nomaden afkomstig uit India die zich er kwamen vestigen en de naam Zigeuner, Zigøjnere, Sigöyner, Tsiganes, Zingaros, Zigenare, Tsigáni, Zingari, Tigan, Tsignos, Çingene, Cigány, Cikan... droegen.

Nog andere termen refereren dan weer naar eigenschappen die verwijzen naar hun levensstijl: Forains, Woonwagenbewoners, Campsvolants, Barakkenvolk, Tinkers, Nomades, Kurbétia en Mastori. Er zijn ook nog labels die afgeleid kunnen worden van de term Gypsy op zich: Manus, Romanichals, Didikais of die verwijzen naar regio's en dialecten.

Daarenboven worden deze labels vaak gebruikt om een negatieve beeldvorming te creëren. Roma worden vaak gekoppeld aan categorieën die negatieve connotaties met zich meedragen, waardoor ze de afkeurende namen van de pejoratieve groepen kregen: Vaganten, Vagabunden, Kininghiros, Koulofos, Baraquis en vele andere namen. Soms worden deze stigma's nog versterkt door Knackers, Mumpers, Katsiveli of Rabouins te gebruiken in onze dagelijkse taal (Liégeois, 2007).

Volgens Liégeois (2007, p. 88) gaat het gebruik van deze benamingen samen met een onnauwkeurige invulling van de realiteit "it is a truncated vision of a more complete and complex reality, so there is a risk that the reality will be mis-translated -folklorised, for example- resulting in a pseudo-comprehension that passes for knowledge".

Het is van belang om in te zien dat de culturele en historische achtergronden van de Roma, doorheen de eeuwen sterk van elkaar verschillen en afhankelijk zijn van plaats, tijd en ruimte waar ze verbleven. Omdat 'Roma' de benaming is die door de Roma zelf geaccepteerd werd op het eerste World Romany Congres in London in 1971⁷ en het vaakst voorkomt in politieke contexten, verkies ik ook om verder deze term te gebruiken doorheen mijn masterproef. Dit met als doel om enige consistentie doorheen mijn werk te behouden. Zonder daarmee de heterogeniteit binnen de diverse Roma bevolking te willen negeren.

2.1.2 *Sporen van een moeilijke geschiedenis*

Voor ik me richt tot Roma die in Gent leven, is het interessant om eerst kennis te maken met de Roma in hun ruimere context.

Er is nog steeds weinig over Roma geweten en het is niet evident om informatie over hen te vinden over hoe ze gedurende de voorbije eeuwen leefden. We zijn schuldig aan een vorm van negeren ten aanzien van niet-sedentaire bevolkingsgroepen in het algemeen. Documenten die geschreven werden doorheen de geschiedenis over Roma, zijn vaak het werk van derden. Men moet tevens in het achterhoofd houden dat archiefdocumenten fouten kunnen bevatten en niet volledig betrouwbaar zijn. Soms werden er bevolkingsgroepen onder de Roma gerekend, terwijl dat in werkelijkheid niet het geval was. Zo zijn bijvoorbeeld tijdstippen van hun trektochten niet exact te bepalen omdat deze niet vaak schriftelijk werden vastgelegd. Uit literatuur en onderzoek bleek dat Roma waarschijnlijk uit India en Pakistan afkomstig zijn (Hancock, 2002). Terwijl ze zelf vertelden dat ze van Egypte afkomstig zijn.

De migratiegolven van de Roma zijn kenmerkend doorheen hun geschiedenis en gaan sinds eeuwen gepaard met negatieve connotaties (Liégeois, 2007). Aan de beeldvorming rond "Roma" gaat een lange geschiedenis vooraf. Al vanaf de Middeleeuwen werden Roma als buitenstaanders beschouwd en als zodanig in de literatuur beschreven (Charnon-Deutsch, 2004). De eerste teksten over Roma zijn terug te vinden in Perzië en Armenië waar Roma vooral werden beschouwd als indringers (Fraser, 1995).

De Seltsjoeken vielen in het midden van de 11^{de} eeuw Armenië binnen en ontwrichtten het Armeense volk. Het is verleidelijk om te veronderstellen dat dit de reden was voor veel Roma om naar het Westen van het Byzantijnse rijk uit te wijken en dat ze dan van daaruit naar de Balkan en het Westen zouden zijn uitgeweken over heel Europa (Fraser, 1995).

⁷ Er vonden tot op vandaag zeven World Roma-Congressen plaats. De belangrijkste doelen van deze congressen zijn: de standaardisatie van de taal van de Roma, de verbetering van de burgerrechten en het onderwijs, het behoud van de Roma-cultuur, herstelbetalingen uit de Tweede Wereldoorlog en de internationale erkenning van de Roma als nationale minderheid in India.

De eerste groepen van Roma werden ontdekt in de 14^{de} en 15^{de} eeuw in het Westen van Europa (Fraser, 1995; Liégeois, 2007). Ze leefden lang op de Peloponnesos en op een aantal Griekse eilanden. Het was vooral de Griekse cultuur die de taal van Roma voornamelijk beïnvloedde in plaats van de Turkse taalelementen zoals men zou verwachten. Ze werden in Griekenland met verbazing en met een zekere angst ontvangen. Ze werden namelijk overwegend gezien als spionnen van de Turken.

Dat angstgevoel werd voor een deel ook in de hand gewerkt door hun opvallend voorkomen, verschillend van dat van de lokale bevolking (Liégeois, 2007). Toen al ontstond er verwarring over het categoriseren van bevolkingsgroepen. Benamingen die toen tot andere groepen behoorden worden de dag van vandaag nog steeds aan de Roma toegekend (Atsingani). Volgens Kenarov (2008) bleek uit de bijdrage van de Duitse kroniekschrijver Aventinus (Johann Thurmaier) dat het ging over Roma omschreven als een diefachtig mensenras, dat zich bezighield met waarzeggerij. Ze werden afgeschilderd als verraders, spionnen en ze behoorden tot het uitschot van diverse volkeren.

At this time, that thievish race of men, the dregs and bilge-water of various peoples, who live on the borders of the Turkish empire and of Hungary (we call them Zigeni), began to wander through our provinces under their king Zindelo, and by dint of theft, robbery, and fortune-telling they seek their sustenance with impunity. They relate falsely that they are from Egypt and are constrained by the gods to exile, and they shamelessly feign to be expiating, by a seven-year banishment, the sins of their forefathers who turned away the Blessed Virgin with the child Jesus. I have learned by experience that they use the Wendish language and are traitors and spies. (1522, geciteerd in Kenarov, 2008, p. 7)

Door de negatieve teneur ten opzichte van 'de Roma' was de ontvangst die ze kregen in Duitsland, Oostenrijk, Zwitserland, Frankrijk, Portugal, Spanje, De Lage Landen, Italië, Hongarije, Transsylvanië, Polen, Litouwen, Oekraïne, Schotland, Engeland en Scandinavië wisselvallig. In sommige steden bleef men aalmoezen geven terwijl men in andere steden Roma resoluut weigerde. In Hongarije, Moldavië en Roemenië werden de Roma vaak ingezet als huisslaven.

Van de 16^{de} tot de 18^{de} eeuw bleef men wereldwijd de Roma als misdadigers zien en bleven de specifieke rassenveroordelingen, stigmatiseringen en stereotyperingen bestaan. Er was sprake van een religieuze afkeer van wat men als heidense praktijken en zwarte kunst beschouwde. Diverse anti-zigeunerwetten werden geïntroduceerd, die enorme veranderingen in het leven van de Roma met zich meebrachten. Ze dwongen de Roma ertoe om sedentair te worden. Dit was voor Roma niet evident omdat ze vaak leefden in grensgebieden om gebruik te kunnen maken van de verschillen, aanwezig in de wetgevingen en te kunnen profiteren van het gebrek aan regelmaat waarmee de overheid ingreep.

In de tweede helft van de negentiende eeuw en aan het begin van de twintigste eeuw was er een nieuwe stroom van migratie, waardoor West-Europese regeringen hun wetten verstrengden. Omstreeks de twintigste eeuw werden discriminerende denkbeelden populairder en werden er steeds drastischere maatregelen tegenover Roma genomen. Dit was een aanzet om te evolueren naar een racistisch tijdperk dat zich verder uitbreidde onder het Nazi-regime. De vervolging van de zigeuners is quasi identiek aan de vervolging van de joden, ze werden met hetzelfde doel en onder dwang naar kampen gedeporteerd.

Aan het einde van de Tweede Wereldoorlog zag de overlevende Roma- populatie van Europa er totaal anders verdeeld uit ten gevolge van de grootschalige deportatie. Het grootste deel van de Roma bevolking in Europa viel onder een communistisch regime. In sommige gevallen verbeterde hun levenssituatie doordat de overheden minderheidsgroepen zoals Roma steunden (Fraser, 1995). Het duurde een tijd voor de genocide ten aanzien van de Roma erkend werd in Europa (Willems, 1997).

Door de industrialisatie werden rond 1960 Roma ingezet op de arbeidsmarkt als gastarbeiders. Om zich beter te kunnen integreren werd er vaak als voorwaarde gesteld dat ze hun herkomst en Roma- identiteit moesten verloochenen en vergeten.

Vanaf de jaren '70-80 probeerden verschillende overheden in: Slowakije, Nederland, Spanje, België, Italië... via wetsveranderingen steeds meer grip te krijgen op de Roma die rondtrokken. Een voorbeeld van een nieuwe wet die in 1985 in Italië was ingevoerd, was het verbieden van caravans. De redenen die de overheid gaf bij de invoering van deze wet luidde: schade aan het natuurlandschap, schade aan landbouwgebied, veroorzaken van verkeersproblemen en gevaar voor de publieke gezondheid (Liégiois, 1998).



Figuur 1: Cartoon uit Buhazi magazine (Hancock, 2002).

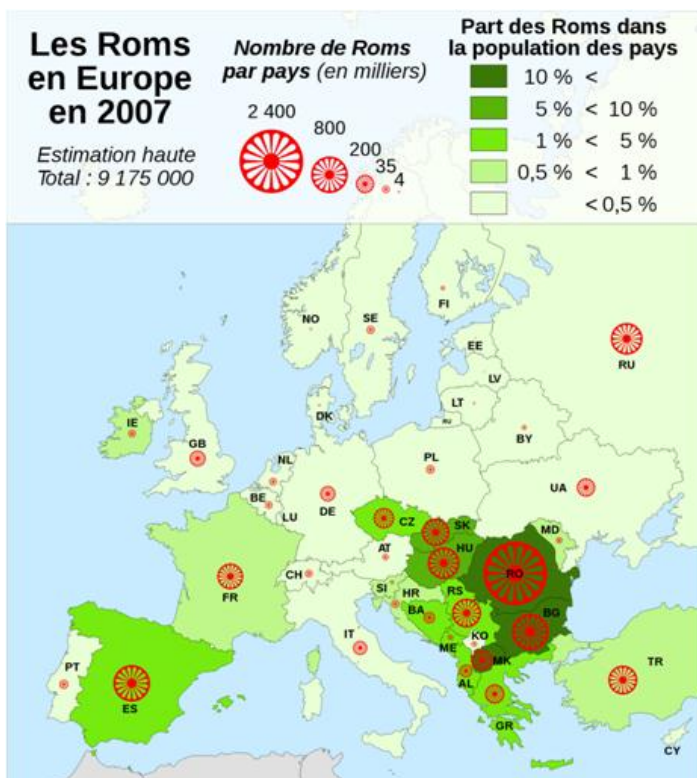
Door de val de Berlijnse muur in 1989, de oorlogen in Joegoslavië en economische crisissen, ging de levenssituatie van Roma zeer snel achteruit. De werkloosheid en onzekerheid waarmee ze te maken hadden, resulteerde in een nieuwe vlucht uit Centraal- en Oost- Europa naar het Westen op zoek naar een betere toekomst.

2.2 Roma in Europa

2.2.1 Cijfers

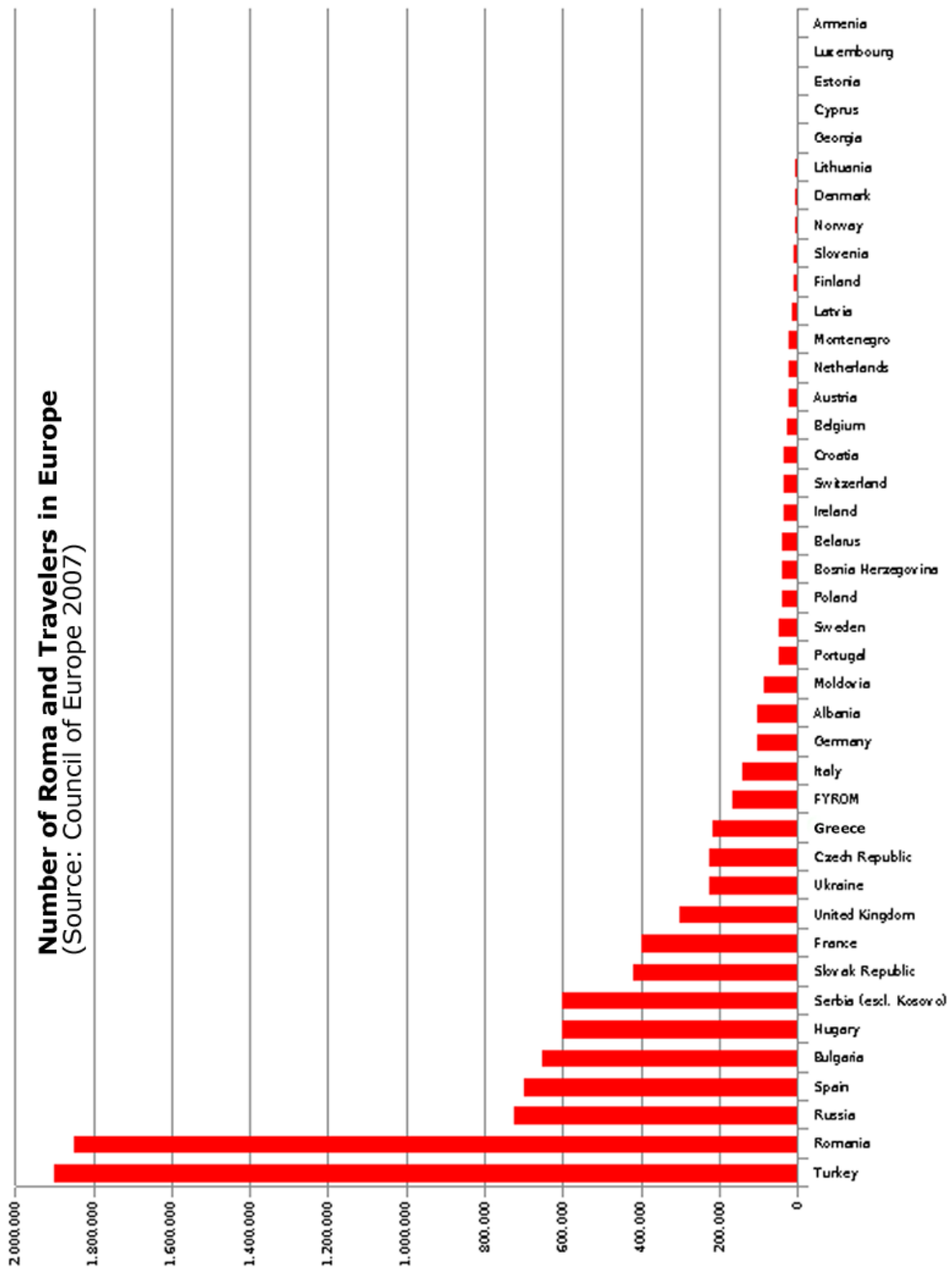
Het is niet evident om exacte en betrouwbare cijfergegevens omtrent Roma te verzamelen. Enerzijds blijkt uit rapporten dat heel wat politici liefst hun handen afhouden van deze complexe thematiek. Cijfergegevens worden vaak 'aangepast' onder politieke druk. Anderzijds zijn Roma, na eeuwenlange vervolging doorheen de geschiedenis, niet altijd bereid om zich te identificeren (Hemelseoet, 2011a; Liégeois, 1994, 2007). Het gaat meestal om schattingen op basis van diverse registers in functie van het statuut van de vreemdeling (Decoodt & De Reu, 2009b).

Roma leven verspreid over gans Europa. Liégeois (2007) schat hun aantal op 10 à 12 miljoen. De grote meerderheid woont nog steeds in Centraal- en Oost-Europa. Vooral in het voormalig Joegoslavië en in landen als Hongarije, Roemenië, Slowakije, Tsjechië en Bulgarije leven er al eeuwenlang vele honderdduizenden Roma. Ook in West-Europa leven er grote groepen Roma. Zo wordt hun aantal in Spanje op 725.000 geschat. In Groot-Brittannië wonen er om en bij de 250.000 Roma. In Italië zouden er om en bij de 140.000 Roma leven. In Frankrijk loopt hun aantal op tot 400.000 Roma. In Nederland wordt het aantal Roma op 40.000 geschat, in België op 30.000 (Council of Europe, 2010; Decoodt & De Reu, 2009b)⁸. Meer gedetailleerde gegevens, namelijk absolute cijfers alsook proporties Roma binnen de totale populatie van bepaalde landen, zijn in de tabellen hieronder terug te vinden. Dit cijfermateriaal heeft enkel een indicatieve waarde; de gehanteerde methoden voor de schattingen zijn in de verschillende landen zeer uiteenlopend en hun aantal verschilt sterk van bron tot bron (Hemelseoet, 2011a).



Figuur 2: Roma population in Europe: [Roma in Europe 2007 map-de.svg](#)

⁸ Cijfermateriaal afkomstig van The Council of Europe: http://www.coe.int/t/dg3/Romatravellers/default_en.asp




Figuur 3: Number of Roma and Travelers in Europe: <http://www.sieds.it/img/Roma.png>
(Cappiello, 2009 en Societa Italiana di Economia Demografia e Statistica, 2009).

Aantal Roma en Travelers in Europa: 2010

14/09/2010	Average estimation	% of total population (from average figure)
European countries		
<i>Turkey</i>	2.750.000	3,83%
<i>Romania</i>	1.850.000	8,32%
<i>Russian Federation</i>	825.000	0,59%
<i>Bulgaria</i>	750.000	10,33%
<i>Spain</i>	725.000	1,57%
<i>Hungary</i>	700.000	7,05%
<i>Serbia (excl. Kosovo)</i>	600.000	8,18%
<i>Slovak Republic</i>	500.000	9,17%
<i>France</i>	400.000	0,62%
<i>Greece</i>	265.000	2,47%
<i>Ukraine</i>	260.000	0,57%
<i>United Kingdom</i>	225.000	0,37%
<i>Czech Republic</i>	200.000	1,96%
<i>"The former Yugoslav Republic of Macedonia"</i>	197.750	9,59%
<i>Italy</i>	140.000	0,23%
<i>Albania</i>	115.000	3,18%
<i>Moldova</i>	107.500	2,49%
<i>Germany</i>	105.000	0,13%
<i>Portugal</i>	55.000	0,52%
<i>Bosnia and Herzegovina</i>	50.000	1,09%
<i>Sweden</i>	42.500	0,46%
<i>Belarus</i>	40.000	0,41%
<i>the Netherlands</i>	40.000	0,24%
<i>"Kosovo"</i>	37.500	1,47%
<i>Poland</i>	37.500	0,10%
<i>Ireland</i>	37.500	0,90%
<i>Croatia</i>	35.000	0,78%
<i>Switzerland</i>	30.000	0,40%
<i>Belgium</i>	30.000	0,29%
<i>Austria</i>	25.000	0,30%
<i>Montenegro</i>	20.000	2,95%

Figuur 4: Number of Roma and Travelers in Europe:

http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/default_en.asp

 Hoogste percentage Roma in de totale bevolking.

Naast absolute cijfers en proporties is het eveneens van belang om inzicht te hebben in migratiebewegingen (Hemseloet, 2011a). Hieronder worden die huidige Europese migratiegolven beknopt toelichten. De recente migratiebewegingen in België komen aan bod bij Roma in Oost-Vlaanderen.

2.2.2 Migratiegolven en tendensen in Europa

De laatste jaren is migratie uit de Midden- en Oost-Europese landen (MOE-landen) fors gestegen. De hoofdreden daarvoor is het openstellen van onze arbeidsmarkt op 1 mei 2009 voor werknemers uit de acht MOE-landen die op 1 mei 2004⁹ toetraden tot de Europese Unie. Voor Roemenen en Bulgaren gelden er tot 31 december 2013 nog overgangsmaatregelen. Een specifieke groep binnen de MOE-migranten zijn de Roma. Hoewel heel wat Roma EU-burgers zijn, hebben zij vaak een precair verblijfsstatuut¹⁰ (Vlaams Actieplan [VAP], 2012).

In het Vlaams Actieplan¹¹ wordt omschreven dat er samengewerkt zal moeten worden aan een Europees raamwerk met de landen van herkomst.

Het draagvlak van een aantal steden en de capaciteit van de sociale zekerheid komt onder druk te staan door deze nieuwe migratievorm. Het is belangrijk om op Europees niveau de landen van herkomst in het debat te betrekken en er bij deze landen op aan te dringen en hen te ondersteunen om enerzijds discriminatie en andere vormen van sociale uitsluiting weg te werken en anderzijds de grote verschillen in welvaart, tewerkstelling, welzijn en bijstand aan te pakken. (VAP, 2012, p. 12)

Het VAP (2012) schetst een Europees kader voor het Roma-beleid. De tien gemeenschappelijke basisbeginselen inzake integratie van de Roma, werden voorgesteld op de eerste bijeenkomst van het Europese Roma-platform op 24 april 2009¹² “de basisbeginselen zijn bedoeld als leidraad voor de instellingen van de EU en lidstaten, kandidaat lidstaten en potentiële kandidaat-lidstaten bij de uitwerking en implementatie van nieuwe beleidslijnen of activiteiten” (VAP, 2012, p. 5).

In het VAP MOE (2012) worden tien gemeenschappelijke basisbeginselen¹³ inzake integratie van Roma voorgesteld:

1. Constructief, pragmatisch en niet-discriminerend beleid;
2. Uitdrukkelijke maar niet-exclusieve gerichtheid;
3. Interculturele benadering;
4. Het reguliere als doel;
5. Bewustmaking van het genderspect;
6. Overdracht van op feiten gebaseerd beleid;
7. Gebruik van communautaire instrumenten;
8. Participatie van het lokale en het regionale bestuursniveau;
9. Participatie van het maatschappelijk middenveld;
10. Actieve participatie van de Roma.

⁹ Estland, Letland, Litouwen, Polen, Tsjechië, Slowakije, Hongarije en Slovenië.

¹⁰ Mensen die over een tijdelijk, legaal verblijfsstatuut beschikken, maar zodra deze verblijfstitel verstreken is, hun wettig verblijf in België dreigen te verliezen.

¹¹ De Vlaamse MOE-werkgroep (MOE: Midden- en Oost-Europese migranten) werkt aan het gecoördineerd Vlaams en lokaal beleid ten aanzien van Midden- en Oost-Europese (Roma)migranten en maakte het VAP MOE(Roma)-migranten op in 2012.

¹² Het platform is een open en flexibele omgeving georganiseerd door de Commissie en het EU-voorzitterschap op verzoek van de Raad. Belangrijke actoren als EU-instellingen, nationale regeringen, internationale organisaties, NGO's en deskundigen, kunnen interageren en strategisch advies voor besluitvormers formuleren betreffende de integratie van Roma in Europees en nationaal beleid. Het is niet een formele lichaam, maar eerder een proces gedreven door deelnemers.

¹³ Meer info is te vinden op,

http://www.inburgering.be/inburgering/sites/www.inburgering.be.inburgering/files/actieplan_MOE.pdf

Een ander belangrijk Europees raamwerk dat geschetst wordt in het VAP (2012) inzake het Roma-beleid is 'Een EU-kader voor de nationale strategieën voor integratie van de Roma tot 2020'.

De nationale strategieën van de lidstaten moeten uitgaan van een gerichte aanpak, die overeenkomstig de gemeenschappelijke basisbeginselen inzake integratie van Roma actief bijdraagt tot de maatschappelijke integratie van de Roma in de samenleving als geheel en tot het uitbannen van segregatie. Doel is het bevorderen van de sociale en economische integratie van de Roma door te streven naar een geïntegreerde aanpak op de gebieden onderwijs, werkgelegenheid, huisvesting en gezondheidszorg. (VAP, 2012, p. 6)

Het VAP Moe (2012) somt de volgende doelstellingen op die het Europees raamwerk omvat:

1. Toegang tot onderwijs: alle Roma kinderen zouden ten minste de lagere school moeten afmaken.
2. Toegang tot werkgelegenheid: de werkgelegenheidskloof tussen de Roma en de rest van de bevolking moet worden gedicht.
3. Toegang tot gezondheidszorg: de gezondheidskloof tussen de Roma en de overige bevolking moet worden overbrugd.
4. Toegang tot huisvesting: het verschil tussen het percentage Roma met toegang tot huisvesting en openbare nutsvoorzieningen (water, elektriciteit, gas e.d.) en het cijfer voor de overige bevolking met worden verkleind.

2.3 Roma in België

2.3.1 Cijfers

Volgens het rapport van de Europese Commissie (2012) wonen er in België om en bij de 30.000 Roma. Verschillende instanties en onderzoekers beklemtonen daarbij de problemen die ontstaan omtrent schattingen. Registraties in België gebeuren op basis van herkomstlanden of nationaliteit en niet op basis van etnische afkomst (Hemelseoet, 2011a; Europese Commissie, 2012; Kruispunt Migratie-Integratie [KMI], 2009). Roma zijn dus niet terug te vinden in directe metingen als het bevolkings-, vreemdelingen- of wachtregister (Hemelseoet, 2010). Vaak leven ze in armoede en hebben velen geen wettige verblijfplaats. Een minderheid van de Roma is niet sedentair en wordt dus niet (systematisch) geregistreerd. Daarbovenop zijn het deze niet sedentaire Romagezinnen die gemakkelijk verhuizen binnen en buiten gemeente- en landgrenzen (European Commission, 2012). Het laatste probleem hier vermeld, is dat niet alle Roma bereid zijn om zich met die 'Roma-groep' openlijk te identificeren, uit schrik voor vooroordelen en negatieve connotaties (Vlaams Minderhedencentrum [VMC], 2010). Het niet registreren heeft ook gevolgen ten aanzien van de Roma-kinderen. Dit wordt verder besproken bij onderwijs.

Het is evident dat aan de hand van bovenstaande moeilijkheden, de cijfers die verder besproken zullen worden hooguit een schatting zijn.

Roma behoren tot de MOE-migranten, maar niet alle MOE-migranten zijn Roma. Concentraties Roma zijn er vooral in Brussel, Antwerpen, Gent en Sint-Niklaas. Daarnaast vinden we vooral in Diest, Tienen, Heusden-Zolder en Temse een belangrijke concentratie Roma (VAP, 2012). Op de website van Le Centre de Médiation des Gens du Voyage et des Roms en Wallonie (<http://www.cmgv.be>) is te vinden dat er in Wallonië vooral Roma in de steden als Charleroi, Namen en Luik leven. In de geraadpleegde onderzoeken gevoerd in Wallonië en in vertaalde werken, zijn er geen specifieke cijfergegevens betreffende Roma in Waalse steden (Centre Avec ASBL, 2009; Fastrès & Hubert, 2009; Machiels, 2002).

Volgens het rapport: Nationale strategie voor de integratie van de Roma zijn voor het Waals Gewest geen cijfers beschikbaar (European Commission, 2012). Vandaar dat de cijfergegevens hieronder enkel de cijfers voor Vlaanderen en Brussel weergeven.

Instroom MOE-migranten in 2010 in:	Aantal MOE-migranten	Aandeel MOE-instroom in totale instroom	Geschat aantal Roma¹¹ in 2010
Antwerpen	3.600	36%	4.000
Gent	1.935	60%	4.300
Sint-Niklaas	234	40%	800
Heusden-Zolder	148	59%	75
Diest	73	63%	230 à 250
Tienen	67	39%	
Temse	58	60%	400
Brussels Hoofdstedelijk Gewest			6.500 à 7.000

Figuur 5: Instroom van MOE-migranten in 2010 in de Vlaamse gemeenten met een Roma-concentratie. http://www.inburgering.be/inburgering/sites/www.inburgering.be.inburgering/files/actieplan_MOE.pdf (VAP, 2012).

2.3.2 Migratiegolven en tendensen in België

Het aantal Roma in België is verre van een statisch gegeven. Er blijven Roma toekomen, en er gaan ook Roma terug naar hun thuisland. Het is van belang om de grote diversiteit onder de Roma en de specificiteit van migratiestromen steeds in het achterhoofd te houden. Zoals eerder aangegeven zijn sinds de val van de Berlijnse muur in 1989 veel Roma uit Centraal- en Oost-Europa naar West-Europese landen verhuisd. Ze ontvluchten er vaak hun uitzichtloze maatschappelijke situatie. De migratie naar en uit België hangt van diverse factoren af op sociaal, economisch en politiek vlak. Een belangrijke factor is het beleid in het thuisland, maar ook van het afstotingsbeleid van andere West-Europese landen VMC (2010).

Ook in Vlaanderen is hun aantal sterk toegenomen (KMI, 2009). Wat echter wel opvalt is hun gelaagdheid naar herkomstlanden¹⁴ (Hemelseoet, 2011a). Ongeveer één vierde van hen (7.500) woont in Brussel. Tevens verblijven er grote groepen Roma in steden als Antwerpen, Gent en Luik. Ook in middelgrote steden als Oostende, Tienen, Sint-Truiden, Charleroi, Namen en Sint-Niklaas wonen er aanzienlijke groepen Roma. Volgens Hemelseoet (2011a) zijn de redenen om zich in een bepaalde stad te vestigen uiteenlopend: toeval, taal tot het volgen van voorgangers waarmee ze zich kunnen identificeren.

In de werknota van het Vlaams Minderheden Centrum (VMC, 2010)¹⁵ - op heden genaamd KMI - wordt de aandacht gevestigd op de diversiteit in verblijfsstatuten¹⁶.

Het al dan niet beschikken over een legaal verblijf kan meerdere drempels wegwerken of net creëren. Bijvoorbeeld: Roma zonder wettig verblijf hebben geen recht op werk, op dienstverlening van de VDAB¹⁷, op kinderbijslag of op financiële ondersteuning van het OCMW¹⁸. Dit heeft dan weer invloed op de socio-economische situatie. Bij gebrek aan een wettig verkregen inkomen leven deze families in structurele armoede. (VMC, 2010, p. 4)

Het VMC (2010) licht vier verblijfsstatuten toe:

1. Roma die erkend zijn als vluchteling, subsidiaire bescherming genieten, geregulariseerd zijn, gezinsherenigers.
2. EU-burgers met werk of zelfstandigen. Hierin maken we een opdeling tussen:
 - EU-burgers die in alle sectoren tewerkgesteld kunnen worden, zoals de Slowaken.
 - EU-burgers die tot eind 2011 enkel in knelpuntberoepen of als zelfstandige kunnen werken.
3. We hebben het hier over de Bulgaarse en Roemeense Roma.
4. EU-burgers die tijdelijk met een toeristenvisum (minder dan 3 maand legaal verblijf) in Vlaanderen verblijven. Roma zonder wettig verblijf zoals uitgeprocedeerde asielzoekers, mensen wiens tijdelijk visum verlopen is, Dublin-dossiers, nieuwe bruiden en bruidegoms.

Ook het verschil in nationaliteit is van belang. Roma zijn een relatief nieuwe migrantengroep in ons land. Ze zijn meestal afkomstig uit Roemenië, Slowakije, Tsjechië, Bulgarije en landen van ex- Joegoslavië: Kosovo en Macedonië. In de werknota van het VMC (2010) worden volgende drie groepen onderscheiden, naargelang het land van herkomst en de huidige nationaliteit:

¹⁴ Sociale gelaagdheid in de maatschappij, dat wil zeggen het bestaan van sociale klassen en standen.

¹⁵ Het Vlaams Minderheden Centrum werd in mei 1999 erkend ter ondersteuning van de categoriale sector op Vlaams niveau samen, met de drie ondersteuningscentra die deel uitmaken van het VMC: het Ondersteuningscentrum Alloctonen (OCA), het Overlegcentrum voor Integratie Vluchtelingen (OCIV) en het Vlaams Centrum Woonwagenwerk (VCW). Op heden genaamd Kruispunt Migratie-Integratie.

¹⁶ De wetgeving rond verblijfsstatuten is een ingewikkelde materie. Meer info is op te vragen bij de dienst vreemdelingenrecht van het VMC, www.vreemdelingenrecht.be

¹⁷ VDAB is de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding. Meer info zie <http://vdab.be>

¹⁸ OCMW staat voor Openbaar Centrum voor Maatschappelijk Welzijn. Het OCMW verzekert een aantal maatschappelijke dienstverleningen en zorgt zo voor het welzijn van iedere burger. Elke gemeente of stad heeft een eigen OCMW dat een brede waaier aan diensten aanbiedt.

1) Roma uit de landen van ex-Joegoslavië

De eerste groep zijn Roma uit landen van Ex-Joegoslavië. Het gaat vooral over Kosovaren, en daarnaast Albanezen, mensen uit Servië-Montenegro, Bosnië en Macedonië. Onderzoek wijst uit dat de meerderheid van deze groep geldige verblijfsdocumenten heeft: ze zijn erkend als vluchteling, hebben de Belgische nationaliteit ontvangen, genieten van subsidiaire bescherming, hebben een lopende asielaanvraag of zijn geregulariseerd tijdens de regularisatiecampagne in 2000. Binnen deze groep verblijven er ook een aantal Roma zonder wettig verblijf in Vlaanderen.

2) Roma uit de landen die in 2004 toegetreden zijn tot de Europese Unie.

De tweede groep is vooral afkomstig uit Slowakije en Tsjechië. Landen die in 2004 toetraden tot de Europese Unie. De eerste migratiegolf van Slowaakse en Tsjechische Roma dateert van halverwege de jaren '90. Zij probeerden bijna integraal een verblijf te bekomen op basis van een asielprocedure. Asiel werd hen meestal geweigerd. Gezien hun asielprocedure vaak jaren aansleepte, kreeg een aanzienlijke groep toch een onbeperkt verblijfsrecht op basis van de eenmalige regularisatiecampagne van 2000. Na toetreding van deze landen tot de EU is een verblijf op basis van een (langdurige) asielprocedure niet meer aan de orde. Zij kunnen een verblijf bekomen als burger van de Unie als zij kunnen voorzien in eigen inkomsten (hetzij inkomsten via zelfstandige arbeid of loonarbeid of andere vervangende inkomsten op basis van prestaties uit het herkomstland). Het verblijfsstatuut van deze Roma is in de praktijk nauw verbonden met het al dan niet hebben van werk. Binnen deze groep zijn heel wat Roma 'pendelmigrant'. Ze komen hier voor een paar maanden om te werken, keren terug naar het thuisland, om dan na een bepaalde periode terug te komen.

3) Roma uit de landen die in 2007 toegetreden zijn tot de Europese Unie (Bulgarije en Roemenië)

Bulgaren en Roemenen kunnen ook aanspraak maken op de specifieke verblijfsprocedure voor burgers van de Europese Unie, zoals hierboven toegelicht. Deze verblijfsprocedure is van toepassing voor personen die genieten van het vrij verkeer. Concreet wil dit zeggen dat Bulgaren en Roemenen op basis van zelfstandige arbeid een verblijf kunnen bekomen als burger van de Unie, maar niet als loonarbeider. Loonarbeiders uit deze landen genieten tot 31/12/2013 nog niet van het vrij verkeer (European Commission, 2012; <http://www.kruispuntmi.be>). Zij hebben nog steeds een voorafgaandelijke toelating nodig om te kunnen werken onder de vorm van een arbeidskaart B¹⁹.

Nieuwe EU-burgers die een job willen uitvoeren krijgen de toelating, indien het om een functie gaat die voorkomt op de lijst van knelpuntenberoepen (opgesteld door de gewesten). Deze administratieve hinderpaal om te kunnen werken in loonarbeid maakt het voor deze groep extra moeilijk om een legaal verblijf te bekomen.

¹⁹ De arbeidskaart B is de arbeidskaart voor arbeidsmigranten: mensen die naar België komen om er te werken. Ze is geldig voor één welbepaalde functie bij één welbepaalde werkgever. Behalve in bepaalde uitzonderingscategorieën moet de aanvraag worden ingediend terwijl de vreemdeling zich nog in het buitenland bevindt. Meer info zie <http://www.kruispuntmi.be/>

2.4 Roma in Oost-Vlaanderen (Gent)

2.4.1 Cijfers

In Vlaanderen worden in de dienst Burgerzaken de nieuwkomers geregistreerd volgens nationaliteit. Vandaar dat het cijfermateriaal i.v.m. Roma binnen de MOE-nieuwkomers gebaseerd is op schattingen (VAP, 2012; Hemelsoet 2011a; European Commission, 2012).

Volgens VAP (2012) wordt het totaal aantal Roma in Gent geschat op 5.500 van de 247.486 inwoners (2011). Deze benaderingen gebeuren op basis van een schatting van de geregistreerde en niet geregistreerde MOE-nieuwkomers (VAP, 2012).

NATIONALITEIT	6.4.2011
Bulgarije	5.217
Estland	16
Hongarije (Rep.)	156
Letland	49
Litouwen	70
Polen (Rep.)	1073
Roemenië	138
Slovaakse Republiek	1903
Slovenië (Rep.)	32
Tsjechische Republiek	288
Totaal EU10	8.942
% MOE nieuwkomers in Gent	3,6%
TOTAAL aantal inwoners in Gent	246.887

Figuur 6: Aandeel van het totaal aantal geregistreerde MOE nieuwkomers t.o.v. het totale inwonersaantal in Gent op 6/4/2011

http://www.inburgering.be/inburgering/sites/www.inburgering.be.inburgering/files/actieplan_MOE.pdf

(VAP, 2012).

Het aandeel van MOE-migranten in Oost-Vlaanderen, meer in het bijzonder in Gent, is beduidend hoger dan het MOE-aandeel in het Vlaamse Gewest. In 2010 kwam 60% van de instroom in Gent uit een MOE-land, in de eerste helft van 2011 lijkt het aandeel MOE-migranten enigszins te dalen maar blijft het op een hoog niveau - 56% van de totale instroom in Gent- (VAP, 2012).

GENT	2009	2010	1 ^e helft 2011
Totale instroom nieuwkomers in Gent	2.648	3.179	1.786
Instroom EU-landen			
- Bulgarije	751	891	483
- Polen	161	154	89
- Slowakije	58	201	101
Totaal instroom EU-landen	1.025	1.379	766
Instroom uitbreidingslanden			
- Albanië	37	93	37
- Turkije	290	257	149
Totaal instroom uitbreidingslanden	363	433	205
Instroom andere Europese landen			
- Rusland	38	77	24
Totaal instroom andere Europese landen	47	108	34
Totale instroom MOE-landen in Gent	1.435	1.920	1.005
Aandeel MOE t.o.v. totale instroom in Gent	54,2%	60,4%	56,3%
Aandeel MOE t.o.v. totale instroom in Vlaams Gewest	32,0%	31,7%	31,9%

Figuur 7: Instroom van MOE-migranten in Gent. Cijfers voor 2009, 2010 en 1e helft 2011

http://www.inburgering.be/inburgering/sites/www.inburgering.be.inburgering/files/actieplan_MOE.pdf (VAP, 2012).

2.4.2 Migratiegolven en tendensen in Oost-Vlaanderen

In Oost-Vlaanderen onderscheiden we twee omvangrijke Roma-groepen. In de regio Gent en Lokeren verblijft de eerste grote groep, namelijk de Slowaakse, Roemeense, Bulgaarse en Tsjechische Roma. Binnen deze groep Roma zijn een aantal subgroepen te onderscheiden. Veel Roma zijn afkomstig uit Slowakije: Košice en Roemenië: Oravița en omgeving (Hemelseoet, 2011a).

Uit het Gentse beleidsrapport 2006 - 2008 blijkt dat de Slowaakse asielzoekers bijna uitsluitend Roma zijn die de moeilijke sociale en economische omstandigheden in Slowakije ontvluchtten, waar ze ook met racisme en sterke discriminatie te maken hadden. Een tweede grote groep bestaat uit ex-Joegoslavische Roma die voornamelijk in het Waasland verblijven (provincie Oost-Vlaanderen en gedeeltelijk provincie Antwerpen). Deze Roma zijn voornamelijk afkomstig uit Kosovo. Ze bestaan voor 95% uit etnische Roma die moslim zijn. De overige 5% zijn Ashkali die ook het moslimgelooft beleven. De Kosovaarse Roma spreken voornamelijk Albanees met elkaar. Naast Kosovaren is er een beperkt aantal Roma binnen het Waasland afkomstig uit Bosnië, Kroatië, Servië- Montenegro en Macedonië, toch onderhouden zij nauwe banden met Kosovaarse Roma. (Decoodt & De Reu, 2009b).



Figuur 8: Roma@Gent van Lisa Van Damme

3. ONDERWIJS

Om de betekenis van de verhalen van de Roma- kinderen goed te begrijpen, is het van belang om in te zoomen op enkele belangrijke evoluties in de onderwijsgeschiedenis, de huidige onderwijscontext en vormingsinitiatieven van de onderzoeksdoelgroep in kaart te brengen. Het is niet de bedoeling om uitgebreid het juridisch en wettelijk kader van het onderwijs voor Roma te behandelen in dit onderzoek.

3.1 Onderwijsgeschiedenis

Bij het schetsen van de onderwijsgeschiedenis van Roma is het van belang om twee verschillende types van beleidsvoering voor ogen te zien. Enerzijds het beleid en visie ten aanzien van onderwijs vanuit het denkkader van Roma, met hun gedragsregels en attitudes die ermee verbonden zijn. Anderzijds het beleid dat gevoerd wordt door niet-Roma ten aanzien van onderwijs. De laatste groep omschrijft vaak attitudes, gedragsregels en gebruiksregels ten aanzien van onderwijsinstellingen voor alle kinderen, waaronder ook Roma (Liégeois, 1998).

Doorheen de geschiedenis is vast te stellen dat beleidsvoeringen betreffende onderwijs die geleid worden door niet-Roma ten aanzien van Roma, gepaard gaat met dwang. In verschillende landen waren de achterliggende beweegredenen van deze ingevoerde dwangmaatregelen vaak insluiting²⁰ van Roma (Liégeois, 1998).

In de achttiende eeuw was het in Oostenrijk voor Roma-kinderen verboden om met elkaar te trouwen op jonge leeftijd. Daarnaast werden ze onder dwang bij hun ouders weggehaald en in kostscholen ondergebracht. Men verplichtte Roma-kinderen tot het volgen van school en kerkelijke studies. Nieuwe maatregelen werden ingevoerd als het verplicht naar school sturen van kinderen vanaf 4 jaar en om de twee jaar verplichtte de Oostenrijkse overheid Roma-kinderen van school te veranderen. Dit zou een gevarieerde opvoeding met zich meebrengen.

In de negentiende eeuw werden er in andere Europese landen (Engeland, Duitsland, Frankrijk, België en Spanje) eveneens maatregelen genomen om Roma-kinderen ertoe te dwingen om zich aan te sluiten bij het culturele en morele gedachtegoed van niet-Roma. Dit gebeurde vooral via het verplicht volgen van de Christelijke leer.

²⁰ Geheel van maatregelen en middelen ten aanzien van Roma die hen ertoe moest verplichten om zich op een bepaalde manier te gedragen.

Na de tweede wereldoorlog blijkt dat in het algemeen nog steeds dezelfde lijnen gevolgd worden op het algemeen beleidsniveau: insluiting en assimilatie²¹. In het schoolbeleid zijn er veel grotere verschillen merkbaar betreffende acties en resultaten ten aanzien van Roma. Dit komt omdat er enerzijds scholen zijn die het algemeen beleid blindelings volgen en omdat er anderzijds in sommige landen geen algemeen of specifiek beleid rond Roma bestaat, waardoor scholen vrij zijn om een eigen schoolbeleid ten aanzien van Roma in te vullen.

In België geldt een algemeen beleid wat onderwijs betreft voor alle kinderen, waaronder Roma²². Er bestaan eveneens verschillende initiatieven omtrent vorming en onderwijs in België²³. Maar hier staat integratie²⁴ centraal (Liégeois, 1998).

3.2 Huidige onderwijscontext

3.2.1 *Recht, plicht en extra middelen*

In de Belgische grondwet en in verschillende verklaringen staat onderwijs ingeschreven als een basisrecht. Dit houdt in dat elk individu zich vrij kan inschrijven in een onderwijsinstelling naar keuze, waar hij of zij een kwalitatieve opleiding kan volgen (<http://www.un.org/fr/>). Daarnaast geldt ook de leerplichtwet²⁵ voor alle kinderen die in België verblijven. De wet stelt dat de minderjarige vanaf het kalenderjaar waarin zij zes jaar wordt, leerplichtig is. De leerplicht geldt tot wanneer de jongere achttien jaar is of tot 30 juni van het kalenderjaar waarin de jongere achttien wordt.

Door de sterke toename van migratie uit de Midden- en Oost-Europese landen (MOE-landen) sinds 1 mei 2009, werd de aanwezigheid van Roma in Vlaanderen meer zichtbaar. Het grootste deel van de Roma in Vlaanderen zijn EU-burgers. Indien Roma-kinderen een vreemde nationaliteit bezitten of onwettig in België verblijven, geldt zoals hierboven vermeld ook voor hen de leerplicht, los van hun nationaliteit en los van het feit of ze hier al dan niet wettig verblijven. De leerplicht geldt vanaf de zestigste dag na de inschrijving in het vreemdelingenregister, bevolkingsregister of wachtregister. Hier wordt duidelijk dat indien ouders van Roma-kinderen hun kinderen niet registreren dit ook gevolgen heeft ten aanzien van de Roma-kinderen zelf. Ouders zijn verplicht om hun kinderen in te schrijven en ervoor te zorgen dat ze op regelmatige basis onderwezen worden. Sommige Roma zijn om persoonlijke redenen niet gekend in een van de bovenstaande registers.

²¹ Zich aanpassen aan een andere (heersende) volksgroep.

²² Daarin wordt verder op ingegaan bij huidige onderwijscontext.

²³ Die worden hieronder verder besproken bij vormingspakketen en initiatieven in Oost-Vlaanderen.

²⁴ In het maatschappelijk leven is integratie een term voor de mate waarin verschillende bevolkingsgroepen in staat zijn duurzaam samen te leven.

²⁵ De Belgische grondwet schrijft dat iedereen recht heeft op onderwijs, met eerbied voor de fundamentele rechten en vrijheden. Om dit leerrecht te garanderen, is er een leerplicht. Het maakt niet uit hoe het kind onderwijs krijgt. De vrijheid van onderwijs is in België van toepassing op de ouders. Overtredingen van de leerplichtwet kunnen nooit door de leerlingen, maar enkel door de ouders begaan worden.

Ze lopen liever niet te koop met hun Roma-origine omdat ze vrezen voor negatieve reacties en vooroordelen VMC (2010). Vaak sturen ze hun kinderen uit schrik niet naar school, ook al zijn hun schoolgaande kinderen via de wet (Omzendbrief, 29 april 2003 van Minister Duquesne) beschermd tegen uitwijzing indien ze hier onwettig verblijven (van toepassing bij sommige Roma).

Aangezien het verwijderen van gezinnen met schoolgaande kinderen een delicate aangelegenheid is die met de grootste omzichtigheid moet worden uitgevoerd, meen ik dat het aangewezen is sommige principes ten behoeve van de politiediensten vast te stellen. Bij de uitvoering van een verwijderingsmaatregel, waarbij schoolgaande kinderen betrokken zijn, wordt bij voorkeur opgetreden vóór schooltijd. Het is in elk geval niet toegestaan kinderen af te halen tijdens de schooltijd in de school. Er wordt aangeraden om de kinderen niet op te wachten aan de schoolpoort. Dit kan enkel worden toegelaten indien er een gevaar bestaat dat het kind aan de school zou worden achtergelaten of wanneer zijn ouders niet meer in staat zijn om hem thuis op te wachten omdat ze door de politie zijn aangehouden. (Federale overheidsdienst Binnenlandse zaken, 2003, p. 31971).

Voor het ministerie van Onderwijs blijven ze echter leerplichtig. Voor hen is de leerplicht onverkort van toepassing en krijgt men dus geen uitstel van zestig dagen (Geurts, Naegels, & Van Den Daele, 2010).

Ondanks de leerplicht, is er sprake van spijbelen bij Roma. Scholen, diensten en zelforganisaties in Vlaanderen signaleren dat Roma- kinderen en jongeren moeizaam deelnemen aan het onderwijs. Er is sprake van: veelvuldige afwezigheden; absoluut schoolverzuim; te laat komen en onbetaalde schoolrekeningen. De scholarisatieproblemen in Vlaanderen bij Roma-leerlingen zijn frequenter dan die bij andere leerlingen die in gelijkaardige situaties verkeren (KMI, 2009). De Vlaamse overheid voert een algemeen beleid rond spijbelen en scholarisatie. Scholen krijgen van de Vlaamse administratie Onderwijs extra middelen wanneer ze kunnen aantonen dat de leerlingen in kwestie Roma zijn (KMI, 2009). Uit het beleidsrapport, opgesteld door Stad Gent 2006-2008, blijkt echter dat de extra ondersteuning als GOK²⁶-begeleiding vaak misgelopen wordt. Dat omdat de schriftelijke aanvraag van de scholen - die overeen dient te stemmen met de verklaring van ouders of ze al dan niet behoren tot de trekkende bevolking - in functie van de GOK-telling niet klopt. Deze verklaring op eer, stemt vaak niet overeen met de telling van de trekkende bevolking. Roma identificeren zichzelf niet met de groep woonwagenbewoners. Vanuit het departement onderwijs groepeert men de volgende groepen onder de term woonwagenbewoners: Voyageurs, Manoesjen, Roms, Roma, Buitenlandse woonwagenbewoners.

²⁶ Het Steunpunt GOK ondersteunde het onderwijsveld in het vormgeven van gelijke onderwijskansen tot 31 december 2009. Toen werd de financiering stopgezet door de opdrachtgever (Departement Onderwijs).

Ondanks vele inspanningen blijkt dat een beperkt deel van de Roma- kinderen effectief participeert aan het onderwijsgebeuren. Vaak behalen Roma hun diploma secundair niet, wat gevolgen heeft voor hun toekomst. Ze kunnen problemen ondervinden indien ze zich willen vestigen als zelfstandige bijvoorbeeld, waarvoor het behalen van een bekwaamheidsattest noodzakelijk is (Ackaert, deKezel, Heiden, Jacobs, Vandekerckhove, & Van Hemelrijck, 2007; Stad Gent, 2006, 2009, 2012).

3.2.2 *Onderwijssituatie in een notendop*

Ook veel internationale rapporten en Europese aanbevelingen stellen dat alle Europese lidstaten dringend lokale maatregelen moeten treffen om de integratie en inclusie van Roma- kinderen in het onderwijs te bevorderen, zodat hun kansen op de arbeidsmarkt en in de maatschappij verhoogd kunnen worden (Bennett, 2012). Uit een recent rapport in verband met Roma-onderwijs in Litouwen blijkt dat de meeste Roma- kinderen (69%) niet naar de kleuterschool gaan en dat deelname aan naschoolse activiteiten ongewoon zijn onder de Roma. Dit zou kunnen leiden tot het moeilijker verwerven van sociale vaardigheden die nodig zijn, eenmaal ze naar het lager onderwijs gaan.

Uit het rapport van Odice blijkt dat schoollopende Roma een hoge mate van discriminatie op school ervaren (Decoodt, 2009b). Volgens het Shadow ENAR- report gaat in Polen ongeveer 50% van de Roma- kinderen niet naar publieke scholen (European Commission, 2008b). Roma- kinderen worden vaak achteraan in de klas geplaatst en tijdens de lessen genegeerd. Vaak halen de kinderen een laag leerniveau met onvoldoende kennis om naar een volgend jaar over te gaan. De schoolloopbaan van de meeste Roma- kinderen wordt dan ook voortijdig en zonder het behalen van een diploma stopgezet. Ook de financiële situatie van de ouders is een rem op de schoolloopbaan van de Romakinderen. De ouders kunnen vaak het nodige materiaal, zoals boeken, stiften, schone kleren en schoenen, niet bekostigen. Vele ouders zijn bovendien analfabeet waardoor ze hun kinderen niet kunnen helpen met hun huiswerk. Roma hebben historisch gezien ook niet zo'n sterke band met het Westerse onderwijssysteem en bijgevolg waarderen ze de rol van het onderwijs in het leven van hun kinderen minder (Decoodt & De Reu, 2009b).

3.3 Vormingspakketten en initiatieven voor Roma in Oost-Vlaanderen

In Oost-Vlaanderen bestaan diverse initiatieven en projecten om Roma als volwaardige burgers deel te laten nemen aan alle aspecten van de samenleving. Sommigen gaan uit van de overheid, anderen van ngo's of andere organisaties en vzw's²⁷. Meestal richten allerlei organisaties en vrijwilligers zich tot een ruimer doelpubliek zoals allochtone burgers, erkende vluchtelingen, migranten, mensen zonder wettig verblijf en anderstalige nieuwkomers waaronder soms ook Roma (Kom-Pas, 2008; Stedelijke Integratiedienst Gent,

²⁷ ACOD Oost-Vlaanderen, Intercultureel Netwerk Gent (ING), Amnesty International Regio Gent, Beweging voor Kinderen zonder Papieren, Bond zonder Naam vzw, De Sloep vzw, De Tinten vzw, Dominicus Gent, Hand in Hand Vluchtelingen Gent, Jong vzw, KAV Oost-Vlaanderen, Kras vzw, Links Ecologisch Forum, Minderhedenforum, Onafhankelijk Roma Initiatief, Opre Roma vzw, Oproep voor een Democratische School, Protestantse Rabotkerk, Reynaertschool Gent, Romano Dzuvdipe vzw, Samenlevingsopbouw Gent, Scholenoverleg Roma en Onderwijs, School zonder Racisme, Sint-Paulusinstituut Gent, Sociale Dienst en Vrijwilligersgroep Huize Triest – Gemeenschapshuis Tabor, Straathoekwerk Gent, Toontje vzw, Trafiek vzw, Vicariaat Onderwijs Bisdom Gent, Victoria Deluxe, Visitatie Mariakerke, Vlaams Netwerk Roma, Vlos vzw, Vroem vzw, Welzijnsschakels Oost-Vlaanderen, Werkgroep Vluchtelingen Gent, Wijkgezondheidscentrum Brugse Poort, Wijkgezondheidscentrum de Kaai.

2006). Voor dit onderzoek ging ik op zoek naar relevante en specifieke acties ondernomen in functie van de Roma-gemeenschap in Oost-Vlaanderen.

Belangrijke overkoepelende organisaties in Oost-Vlaanderen, die het integratieproces (van Roma) willen optimaliseren en het harmonisch samenleven met alle andere bevolkingsgroepen wil bevorderen, zijn onder meer:

De dienst vreemdelingen van het OCMW Gent die onder andere infosessies en inburgeringscursussen organiseert, taallessen voorziet, nieuwkomers begeleidt naar tewerkstelling en kinderen ondersteunt bij hun schoolloopbaan. Het OCMW heeft nooit een specifiek beleid gevoerd ten aanzien van de Roma. Het OCMW Gent streeft naar een gelijkwaardige behandeling en begeleiding van alle allochtone burgers, waaronder een belangrijk aandeel Roma, die zich aanmelden voor hulpverlening (European Commission, 2012);

De zelforganisatie Romani Federacia Belgica opgericht in 2000 en hervormd tot zelforganisatie Romano Dzuvdipe, vrij vertaald als "Het leven van Roma". De vereniging verstrekt informatie en geeft advies, doet aan hulpverlening en geeft vorming en opleiding betreffende het verdedigen van de belangen van de Roma-gemeenschap in België. Hiernaast heeft Romano Dzuvdipe ook als doel bij te dragen tot het integratieproces van de Roma-gemeenschap in de Belgische samenleving. (Decoodt & De Reu, 2009a);

Onthaalbureau Kom-Pas Gent vzw, gesticht door het Departement Onderwijs, Bevolking en Welzijn, Cultuur, Werk en Economie, Milieu, Groen & Gezondheid en de Integratiedienst en waarvan het OCMW, VDAB, Hogeschool Gent, Arteveldehogeschool, Universiteit Gent, vzw Baab en Inburgering Oost-Vlaanderen ook tot de leden van de Kom-Pas Gent vzw behoren. Kom-Pas is het onthaalbureau Inburgering Gent waar recent ingeschreven vreemdelingen terecht kunnen, na een doorverwijzing door de Stad Gent, voor een inburgeringstraject op maat. (Kom-Pas, 2008);

Stedelijke Integratiedienst, KRAS (<http://www.gent.be>): de Gentse koepel van armoedewerking die bestaat uit dertien Gentse vrijwilligersorganisaties. De Integratiedienst kan afhankelijk van de vraag, informatie geven, bijstand verlenen of doorverwijzen. Ze kan doorverwijzen naar het team Rechtspositie, een andere deelwerking van de Integratiedienst (ID) of, na overleg, naar een gespecialiseerde dienst (<http://www.gent.be>);

Intercultureel Netwerk Gent (ING) vzw: die samen met andere integratiecentra, de integratiediensten, het Kruispunt Migratie en Integratie en de sociale tolk- en vertaaldiensten tot de minderhedensector behoort, ook wel eens de integratiesector of diversiteitssector genoemd. Intercultureel Netwerk Gent vzw wil bijdragen tot een volwaardige positie van etnisch-culturele minderheden in Gent, op alle maatschappelijke domeinen, en tot de realisatie van een samenleving die diversiteit weet te waarderen (<http://www.ingent.be>);

Opre Roma is een vereniging die haar activiteiten focust rond de situatie van de Roma in België, en meer bepaald in Gent. Opre Roma bundelt jarenlange ervaring van mensen in het werkveld en het engagement van gemotiveerde nieuwe leden. Met deze kennis en energie wil Opre Roma haar bijdrage leveren aan een leefbare, aangename en veilige Gentse samenleving voor iedereen (<http://www.minderhedenforum.be>);

Onafhankelijk Roma initiatief (ORI): een erkende feitelijke vereniging van Roma vrijwilligers door Stad Gent en tevens lid van de federatie van zelforganisaties in Vlaanderen. Deze organisatie zet zich eveneens in voor een harmonieus samenleven van de Roma-gemeenschap en alle andere bevolkingsgroepen via infosessies en vormingen.

Vaak worden deze initiatieven georganiseerd ten aanzien van volwassenen. Ze doen dit door het inrichten van ontmoetingsmomenten; informatieve, vormende en educatieve activiteiten te voorzien; begeleiding en advies te geven; materiële ondersteuning te bieden, dienst- en hulpverlening te verstrekken en vormingen en opleidingen te organiseren.

Deze vormingsmomenten handelen voornamelijk rond: opvoedingsondersteuning, asielprocedures, gezinsherenigingen, tewerkstelling, onderwijs, het subsidair beschermingsstatuut, Roma-attesten, energiefacturen en de mogelijkheden tot een afbetalingsplan (Decoodt & De Reu, 2009b; VAP, 2012).

Daarnaast zijn er tal van initiatieven en organisaties die zich inzetten om een betere samenwerking tussen scholen en Roma-gemeenschappen te optimaliseren. De organisaties slaan soms de handen in elkaar en werken samen projecten uit:

Kom-Pas Gent vzw en de Stedelijke Integratiedienst werkten in 2010 een project: “Roma en Scholing” uit, dat gesubsidieerd werd door de Koning Boudewijn Stichting. Hun doel was om vrijwilligers, die vaak fungeren als vertrouwenspersoon en een brug slaan tussen gezinnen en onderwijs, extra te ondersteunen. Gezinnen werden door vrijwilligers gestimuleerd om hun Roma- kinderen naar school te sturen en te laten participeren in onderwijs (De Sloep, 2010);

Ook werkt de Pedagogische Begeleidingsdienst dankzij fondsen van het Vlaams Stedenfonds aan het brugfigurenproject. Het is een netoverschrijdend project waar brugfiguren ingezet worden als hefboom voor maatschappelijke integratie. Ze proberen om de communicatie tussen de school, het gezin en de buurt te bevorderen (Hemelseoet, 2011b; Pedagogische begeleidingsdienst Stad Gent, 2011). De Pedagogische Begeleidingsdienst van de stad Gent en de Integratiedienst willen bestaande brugfigurenprojecten die met Intra-Europese Migratie omgaan, versterken. Onder voorbehoud van het toekennen van middelen door de Bernard van Leer Stichting, is het de bedoeling om vier extra brugfiguren en één coach/ondersteuner aan te stellen voor een periode van 1 jaar. Zij worden netoverschrijdend ingezet om het bestaande brugfigurenproject zowel organisatorisch als methodologisch te versterken in het omgaan met de grote instroom van nieuwe EU burgers in het basisonderwijs (VAP, 2012). Eveneens komen tweemaandelijks schoolmedewerkers, brugfiguren en intermediairen samen in het Scholenoverleg Roma en Onderwijs. Dit is een overlegstructuur waarbinnen er aan intervisie gedaan wordt en signalen naar het beleid worden doorgegeven.

Naast brugfiguren werkt De stad Gent actief mee aan het FIM project “Intercultureel bemiddelaar als brug tussen nieuwe EU burgers en Gentse scholen”, dat tot eind 2011 gepromoot wordt door Kom-Pas Gent vzw

(Onthaalbureau voor nieuwkomers). Opzet van dit project is op vraag van scholen huisbezoeken af te leggen, ouders te betrekken bij schoolactiviteiten, ouders te informeren over het onderwijs/leerplicht en families gericht door te verwijzen naar de gepaste dienstverlening. De focus ligt hier op nieuwe EU burgers – vandaar dat binnen het project vrijwilligers actief zijn van deze origine (Hemelsoet, 2011b; VAP, 2012);

Volgens het VAP (2012) is het lokaal overleg platform (LOP) in de regio Sint-Niklaas basisonderwijs en is het LOP regio Sint-Niklaas-Temse secundair onderwijs eveneens gekend om hun specifieke aanpak naar Roma toe. In 2010 werden er binnen het LOP en in overleg met alle betrokken instanties, afspraken gemaakt over hoe Roma-kinderen het best naar onderwijs toe worden geleid. Er dienden klare afspraken te worden gemaakt tussen verschillende diensten. Daarnaast wordt er via het Permanent Overleg Comité (POC) een gestructureerd overleg georganiseerd tussen de verschillende betrokken stadsdiensten, politie en OCMW in Gent. In thematische werkgroepen is er structureel overleg binnen bepaalde sectoren: werk, wonen/huisvesting, onderwijs, enz. Er is tevens een samenwerking met Dienst Vreemdelingenzaken, de sociale inspectie en de wooninspectiediensten.

Er zijn eveneens specifieke initiatieven, die toegankelijk zijn voor de Roma- kinderen en vormingen die aansluiten bij hun leefwereld. Specifiek naar Roma-jongeren toe is Bahtale Chave actief in Gent. Ze organiseren vrijwillig jeugdwerk activiteiten (Stad Gent, 2006). In Temse zowel als in Sint-Niklaas, is er een werkgroep TRAVAK opgericht in 2007, die Roma-jongeren begeleidt bij hun traject in het deeltijds onderwijs. De bedoeling van dit project is de uiteindelijke doorstroming van deze jongeren naar een brugproject of naar een reguliere tewerkstelling (Decoodt & De Reu, 2009a).

In Gent opteren de meeste organisaties er vaak voor om Roma-kinderen op te nemen in bestaande jongereninitiatieven:

Kom-Pas Gent vzw kiest er bijvoorbeeld voor om Roma-kinderen op te nemen in jongerenorganisaties die voor iedereen toegankelijk zijn. Zoals taalkampen bij vzw Roeland. Het is volgens hen niet evident om te weten of nieuwkomers al dan niet tot de Roma-gemeenschap behoren als ze het zelf niet specifiek vermelden (Kom-Pas Gent vzw, persoonlijke mededeling, 16 april 2012).

Daarnaast is er ook de jeugddienst Habbekrats (<http://www.habbekrats.be>) staat voor 100% ten dienste van de jeugd vanaf 10 jaar en maakt geen speciale opdeling naar Roma-kinderen toe. Wel voorzien ze extra aandacht voor kinderen die in nood verkeren als ze die nodig hebben en daaronder kunnen sommige Roma-kinderen gerekend worden.

VZW Jong (<http://www.vzwjong.be>) richt zich hoofdzakelijk naar kinderen en jongeren in de aandachtswijken in de stadskern van Gent. De jongeren kunnen Roma zijn, maar kunnen ook andere jongeren zijn met eventuele moeilijkheden.

Bovenstaande initiatieven evolueren constant. Ook de maatregelen rond handhaving, burgerzaken en OCMW evolueren op het terrein en worden regelmatig aangevuld en bijgestuurd (VAP, 2012).

4. ALGEMENE INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Uit de literatuurstudie bleek dat er al heel wat onderzoek is verricht naar kwaliteitsvol onderwijs voor Roma-kinderen in Europa en naar gelijke onderwijskansen. Er werd onder andere aandacht besteed aan initiatieven om kinderen te stimuleren om vroeg naar de kleuterschool te gaan met als doel om zo eventuele schoolproblemen in hun latere schoolloopbaan te vermijden (Bhopal, 2004; Council of Europe, 2010; Myers, 2009; Surdu et al., 2006).

Naast het onderzoek wat betreft het aanbieden van kwaliteitsvol onderwijs en gelijke onderwijskansen, wordt er onderzoek gevoerd naar de levensomstandigheden van Roma. Om hun situatie te verbeteren worden diverse initiatieven opgestart en worden er subsidies verstrekt, zodat hier eveneens (indirect) op eventuele risico's (die de onderwijssituatie zouden kunnen bedreigen) geanticipeerd kan worden (European Commission, 2008a, 2008b). Bij het merendeel van die onderzoeken wordt er rekening gehouden met de familiale achtergrond, de socio-economische status, culturele en linguïstische factoren. Niettegenstaande het kind vaak de hoofdrolspeler is in deze tendensen, zien we dat vooral beleidsmakers, pedagogen, academici en volwassenen bevroegd worden en het woord nemen bij de rapportage van onderzoeksresultaten. Volgens Hill et al. (2004, p. 1) is er nog te vaak sprake van top-down onderzoek "children may be central to the social exclusion policy agenda but their views have not always been. Most social exclusion initiatives were and are still designed, delivered and evaluated by adults".

In onderzoeksrapporten Dean (2007) en Backett-Milburn et al. (2003) wordt aangehaald dat de stem van het kind niet vergeten mag worden, omdat de invalshoek van een kind sterk kan verschillen van die van een volwassene (Backett-Milburn et al., 2003; Dean, 2007). De visie van het kind kan anders zijn ten aanzien van leeftijdsgenoten, maar ook in vergelijking met hun ouders, hulpverleners en beleids mensen.

Dit onderzoek gaat na wat de invalshoek is van Roma-kinderen omtrent hun school- en thuissituatie. Hoe denken jongeren over school en thuis in het perspectief van het Roma-label dat ze krijgen opgespeld? Hier wordt geen systematische vergelijking gemaakt tussen de beleving van de Roma-kinderen met visies en ervaringen van ouders, hulpverleners en/of leerkrachten. Dit kan deel uitmaken van een vervolgonderzoek.

5. ONDERZOEKSVRAGEN

Naar aanleiding van deze probleemsituering is mijn centrale onderzoeksvraag: “Welke betekenis geven Roma-kinderen aan opvoeding in respectievelijk de school- en thuiscontext en welk belang hechten ze eraan?” Met dit onderzoek wil ik de ervaringen en betekenissen omtrent opvoeding binnen de school- en thuiscontext van Roma-kinderen schetsen. Mij lijkt het pedagogisch relevant om de beleving van de kinderen ten aanzien van hun schoolcultuur en hun thuiscultuur te kunnen vergelijken om zo misschien de kans te bieden om hun opvoedingssituatie beter te begrijpen en er op een gepaste wijze op in te spelen, naar de toekomst toe. Hun diverse bevindingen kunnen een bijdrage leveren aan de sociaal wetenschappelijke kennis alsook aan leerkrachten die lesgeven aan Roma-kinderen in de praktijk (Hill et al., 2004; Spicer & Evans, 2005).

Samenvattend kan de probleemstelling vertaald worden naar **subonderzoeksvragen**:

1) Hoe ervaren Roma- kinderen het leven op school en welke betekenis geven ze aan het naar school gaan?

Het beantwoorden van deze onderzoeksvraag veronderstelt dat ook naar randfactoren en onderliggende elementen gepeild moet worden, die in (in)directe zin deel uitmaken van het schoolgebeuren. Het zijn factoren die kinderen meekrijgen vanuit de schoolse context, alsook meebrengen naar school vanuit hun eigen ervarings- en belevingskader.

Heeft het feit dat de meerderheid van de Roma-kinderen in moeilijke omstandigheden leven een invloed op de perceptie van de school? Zien zij de school als een plaats die veiligheid, voorspelbaarheid, stabiliteit, plezier en ontspanning met vrienden biedt? Hoe ervaren Roma-kinderen hun identiteit en zien ze zichzelf als Roma? Worden kinderen geplaagd omtrent hun Roma-zijn? Hoe ervaren de kinderen het, om naar een school te gaan met overwegend allochtone kinderen? Wat zijn hun plannen na de lagere school? Voelen kinderen zich goed op school?

2) Hoe ervaren Roma-kinderen hun (thuis)opvoeding en welke betekenis geven ze aan hun thuis?

Ook bij het beantwoorden van deze onderzoeksvraag zal rekening gehouden moeten worden met randfactoren en onderliggende elementen, die (on)rechtstreeks deel uitmaken van het thuisgebeuren.

Het zijn factoren die kinderen meekrijgen van thuis, alsook meebrengen naar huis vanuit hun eigen ervarings- en belevingskaders.

Gezin wordt in dit onderzoek ruimer gezien dan broers/zussen en ouders, omdat de opvoedingswaarden bij Roma, vaak doorgegeven worden door andere familieleden die ook tot hun gezin behoren. Meer specifiek wordt nagegaan hoe kinderen omgaan met hun thuissituatie, regels, afspraken en culturele verschillen. Hoe ervaren kinderen het leven in hun familie? Heeft dit een invloed op hun schoolloopbaan? Hoe wordt er gecommuniceerd over school bij hen thuis? Hoe verloopt de wisselwerking? Voelen kinderen zich goed thuis? Hoe kijken ze naar hun eigen opvoeding? Zien ze die als anders dan die van andere kinderen, anders dan die op school?

6. DOELGROEP VAN HET ONDERZOEK

6.1 Kinderen aan het woord

Met dit onderzoek wil ik me richten tot Roma- kinderen uit de MOE- landen, die met hun familie in Gent verblijven. Het was een bewuste keuze om enkel kinderen te bevragen. Het zijn namelijk vaak niet de kinderen, maar de hulpverleners, leerkrachten en enkele volwassenen uit de Roma- gemeenschap die hun verhaal vertellen of hun ongenoegen uitten (Hasdeu, 2009).

Spicer & Evans (2005) tonen aan dat er intussen al heel wat beleidsmaatregelen zijn genomen om kinderen een stem te geven wat betreft medezeggenschap over hun buurten, opvoeding, gezondheid en sociale diensten en andere lokale autoriteiten en nationaal beleid. Niettegenstaande een wijdverspreide belofte ten aanzien van deze grondregel, blijkt het in de praktijk een ware uitdaging te zijn om rekening te houden met hun ideeën bij het ontwerpen, optimaliseren en evalueren van programma's en diensten. Er zijn ook onderzoekers zoals Prout (2000), die ons erop wijzen dat erop toegezien moet worden dat het evenwicht tussen participatie van het kind (zelfregulatie) en de controle van de overheid ten aanzien van het kind bewaard blijven.

Door het verdrag van de rechten van het kind is er steeds meer aandacht voor het kind (Borgers, De Leeuw, & Hox, 2000). Toch bestaat er nauwelijks literatuur over gespreksvoering met kinderen. Er is wel aandacht voor het verschil in communicatie tussen kinderen en volwassenen, over de mate van betrouwbaarheid betreffende getuigenissen van kinderen alsook omtrent de cognitieve ontwikkeling en herinneringen van kinderen (Piaget vert. 1973). Maar hoe onderzoekers en kinderen met elkaar in gesprek treden blijft onderbelicht.

Delfos (2011) toont aan dat niettegenstaande spreken met kinderen voor velen een dagelijkse activiteit is gedurende een deel van hun leven of voor sommige professionals een hoofdbezigheid is, we onze kennis vooral moeten halen uit eigen ervaringen en uit bevindingen van mensen uit onze omgeving. Het is van belang om de tijd te nemen en kinderen de kans te geven om hun verhaal te doen en zich uit te drukken, zonder zelf het gesprek te willen invullen of afronden als volwassenen (Van Haaren, 1983).

Het verloop van het gesprek met een kind, weerspiegelt in grote mate de creativiteit van de volwassene volgens Van Haaren (1983). Vandaar dat ik het belangrijk vind om stil te staan bij de aanpak van mijn onderzoekszet en methodes. Speelsheid en loskomen van vaste patronen zijn vaardigheden die cruciaal zijn om het onderzoek op een kindvriendelijke manier te laten verlopen.

6.2 Wie zijn de Gentse Roma- kinderen?

Roma wonen meestal in huizen en appartementen, niet in woonwagens. Toch worden ze vaak in één adem genoemd

met woonwagenbewoners zoals Manoesjen (of Sinti) en Roms. Tot nog toe is er weinig informatie over de Gentse Roma-kinderen te vinden. Uit verslagen van bijeenkomsten, onder meer georganiseerd door vzw Vroem (Vlaamse vereniging voor Voyageurs, Roms, Roma en Manoesjen), kon ik enkele zaken afleiden (Machiels, 2008). We kunnen hier echter de vraag stellen of dé Gentse-Roma kinderen wel bestaan?

In de opvoeding van Roma- kinderen is het nemen van eigen verantwoordelijkheid heel belangrijk. In het verslag van de werkgroep Roma en onderwijs (Machiels, 2008) is er sprake van weinig drill in de Roma-pedagogie. Op school zorgt dit in het begin van het schooljaar wel voor problemen bij de leerkrachten en de kinderen (Machiels, 2008). Uit het onderzoeksrapport (Cobbaut & Demets, 2001) blijkt dat de Roma-kinderen moeten leren om, om te gaan met regels en sancties die op school gelden en die verschillend zijn van de thuisregels.

Ook op de site van scholen die effectief Roma- kinderen opnemen en vaak worden vermeld zoals 't Klimrek, Sint-Salvator, De Mozaïek, De Panda, Sint-Paulus en Het Prisma is weinig informatie over de kinderen te vinden. Dit praktijkonderzoek zal een middel zijn om te achterhalen wie de Gentse Roma- kinderen zijn en wat hun diverse kenmerken zijn zonder te willen homogeniseren. Ik vind het cruciaal om zelf kennis te maken met de kinderen in de praktijk.

7. ONDERZOEKSONTWERP

7.1 Methodologie

Zoals eerder aangegeven gaat het om een thema waar in België tot op heden weinig of geen onderzoek naar is verricht binnen de Roma-gemeenschap. Omdat er enerzijds weinig kennis over dit thema voorhanden is in België, opteer ik voor kwalitatief onderzoek omdat men zo nieuwe domeinen kan exploreren betreffende de betekenis die Roma-kinderen geven aan begrippen 'thuiscultuur' en 'schoolcultuur' en hun positie daar omtrent (Boeije, 2005; Miles & Huberman, 1994).

Wat belangrijk is, is het vinden van een passende onderzoeksmethode, een goede onderzoeksrelatie tussen de onderzoeker en het bevroegde kind en ethische overwegingen. Daarnaast zijn ook de vragen die de onderzoeker stelt van belang, dit in functie van en afhankelijk van het doel van het onderzoek. Zo vinden kinderen volgens Meerdink (2005) andere zaken belangrijk dan volwassenen.

Wanneer naar de beleving van kinderen gevraagd wordt, schuiven ze onderwerpen naar voor die volwassenen verrassen. De uitkomsten van dergelijk onderzoek zeggen ons iets over het individuele geval. Men gaat dus niet op zoek naar algemene geldigheid, maar naar 'kennis van het particuliere' (Denzin & Giardina, 2008; Levering & Smeyers, 1999).

Ik ben vooral geïnteresseerd in de subjectieve betekenis die Roma-kinderen geven aan hun opvoeding die vorm krijgt in hun school- en thuiscontext alsook het belang dat ze eraan hechten. De betekenis die ze eraan geven en het belang dat ze eraan hechten kan verschillen van kinderen onder elkaar alsook met die van volwassenen. Vooroordelen die heersen rond opvoeding bij volwassenen kunnen afwezig of net meer aanwezig zijn bij kinderen. Hoe ervaren Roma-kinderen het leven op school en het leven thuis? Wat vinden ze er waardevol? Welke beperkingen ervaren zij daarbij? Welke positie nemen zij tussen deze twee werelden in? Het gaat om de aandacht tussen de *relatie* tussen Roma-kinderen en hun thuis- en schoolwereld.

Na overleg met Elias Hemelsoet en het doornemen van onderzoek uitgevoerd door Van Gils & Willekens, (2010), koos ik ervoor om niet te vertrekken vanuit afgebakende thema's om kinderen te bevroegen. Deze kunnen al deels ingevuld zijn met vooroordelen, verwachtingen en theorieën. Indien ik de Roma-kinderen zélf aan het woord wil laten en hun betekenisverlening wil achterhalen, is het van belang dat ik vertrek vanuit hun eerste inbreng en denkbeelden en daarvoor ruimte voorzie. Het is belangrijk dat kinderen mee bepalen welke onderwerpen aan bod komen en aangeven welke thema's voor hen van belang zijn omdat die van volwassenen kunnen verschillen (Lauwers & Vanderstede, 2009). Van een volledig participatief onderzoek is hier echter geen sprake. Wegens tijdsgebrek, beperkte middelen alsook om de validiteit te verhogen kon ik onmogelijk de kinderen op alle facetten (voorbereiding, uitvoering, rapportage en evaluatie) van het onderzoek een actieve rol laten spelen. Wel vond ik een inbreng van het kind bij de voorbereiding belangrijk omdat die andere thema's dan volwassenen kan opleveren. Meer in het bijzonder bij de themakeuze en in beperkte mate in de keuze van de expressieve werkvormen. Bij het semi- gestructureerd interview, analyse en rapportering nam ik de leiding.

De functie van het betrekken van kinderen gaat hier niet verder op een “Participation-focus”, waarbij de kinderen direct betrokken worden bij de besluitvorming (Hill et al., 2004; Spicer & Evans, 2005). Het is niet zo dat ik via dialoog de Roma- kinderen aanzet om zelf actief, als actor deel te nemen aan verbeteringen op beleidsniveau. Ik heb niet de intentie om te pretenderen dat kinderen, de agenda van de volwassen moeten overnemen en beslissingen in hun plaats moeten nemen. Ik zie kinderen en jongeren als ‘volwaardige mensen’ maar ook als ‘mensen in wording’ (Verhellen, 2000). Kinderen moeten volgens Kessler (2008, p. 62) expliciet aan het woord gelaten worden, maar niet alle volwassen verantwoordelijkheden moeten door kinderen gedragen worden “dit is het signaal dat volwassenen krachtiger hun verantwoordelijkheid moeten nemen, zodat de kinderen weer kinderen kunnen zijn, in een veilige omgeving waar de verantwoordelijkheden liggen waar ze horen”.

Het is echter wel mijn bedoeling om de kinderen te betrekken met het oog op een “Consultation- focus” (Spicer & Evans, 2005). Aan de hand van hun inzichten omtrent thuis- en schoolsituatie, worden diensten die met de Roma-doelgroep samenwerken geïnformeerd. Op het einde van dit onderzoek overhandig ik een beknopt overzicht van de resultaten aan de participerende scholen en personeelsleden die aan dit onderzoek meewerkten of interesse tonen. De Roma-kinderen krijgen eveneens een feedbackboekje mee met daarin de beknopte resultaten gepresenteerd op hun niveau, hun originele tekeningen, schilderijen en foto’s.

Het is wel mijn intentie om de bevindingen, culturele verschillen, pedagogische inzichten en raadgevingen van Roma-kinderen naar voor te schuiven, zodat deze als startpunt kunnen gebruikt worden om hun opvoedingssituatie beter te begrijpen en er meer op een gepaste wijze op in te spelen, naar de toekomst toe. Het kan een hulpmiddel zijn voor diensten en instituten om hun effectiviteit te verhogen en zich beter af te stemmen op de noden van Roma-kinderen (Hill et al., 2004). Bevindingen vanuit het denkmodel van kinderen, kunnen (on)rechtstreeks een bijdrage leveren en een impact hebben op hun toekomstige situatie, zonder dat de kinderen als actieve actor in het beleid en besluitvorming, hoeven deel te nemen. Ik vind het van belang om deze nuance te verduidelijken betreffende het participatieproces van kinderen (Spicer & Evans, 2005).

Bij de voorbereiding heb ik een zekere voorkeur uitgedrukt betreffende de methoden. Meer in het bijzonder wendde ik tekeningen, schilderijen, fotografie en open vraaggesprek aan in combinatie met semi-structureerde interviews. Ik besloot daarop beroep te doen na me te verdiepen in de voor- en nadelen van diverse verbale methoden bij kwalitatief onderzoek bij kinderen. Meer bepaald verdiepte ik mij in het interview, filosoferen, focusgroepen, observatie en participerende observatie, taakgerichte methodes, tekeningen en peer research (Delfos, 2011; Guillemin, 2004; Meire & Vleugels, 2004; Scott, 2000; Van Gils, Zuallaert, Wets, & Cuyvers, 2007).

Omdat mijn doelgroep 'problemen' kon ondervinden zoals taalproblemen en gevoeligheid voor 'leading questions' ging ik op zoek naar een methode die deze 'moeilijkheden' kon overbruggen (Roebers & Schneider, 2002). Tekeningen en schilderijen leken mij een goed hulpmiddel voor de kinderen om met mij in dialoog te gaan en te reflecteren over hun school- en thuissituatie (Guillemin, 2004; Robert, 2004). Voor hen is het een houvast tijdens het interview/gesprek. Voor mij als onderzoeker is het een middel om inzicht te krijgen in de thema's die kinderen omtrent school en thuis aanbrengen. Naast een startpunt bij het opstellen van de interviewvragen zijn de tekeningen en schilderijen eveneens een aanzet tot verdere dialoog of doorvragen in een vraaggesprek. Daarnaast is het een concrete methode voor kinderen om zich meer betrokken te voelen bij het onderzoekspzet (Punch, 2002b). Een taakgerichte methode levert sneller informatie op alsook wordt de machtsongelijkheid via beeldend werk verkleind. De kinderen hebben een concreet voorwerp voor zich waarrond een gesprek en interview kan opgebouwd worden (Punch, 2002b).

Deze Methodologische triangulatie via introductiespel, tekeningen, schilderijen, interview en gesprek, laat voldoende ruimte en biedt diverse mogelijkheden voor de kinderen om hun waarden, mening, ervaringen, betekenissen en interpretaties kenbaar te maken (Delfos, 2011; Meerdink, 2005; Mortelmans, 2007; Van Beek & Schuurman, 2007; Wallegghem, 2008). Net als Lauwers & Vanderstede (2009) vind ik dat de gebruikte methoden en technieken in ieder geval de kinderen de kans moeten geven om hun eigen thema's en bezorgdheden te uiten. Jongeren moeten niet louter reageren op wat volwassen onderzoekers aanbrengen.

Tot slot besloot ik om na het uitvoeren van dit onderzoek alle gegevens handmatig²⁸ te verwerken en geen analyse-ondersteunende programma's te gebruiken (Ham, 2007; Ten Have, 1991). De reden daarvoor is dat ik het belangrijk vind om een overzicht te houden vanuit welke context uitspraken van kinderen gedaan worden en ik dicht bij de analysedata wil staan doorheen het analytisch proces. Net als Ten Have (1991) streef ik meer naar detailstudie van voorbeelden dan naar verzameling van grote hoeveelheden gelijk getypeerde gevallen.

7.1.1 Tekeningen en schilderijen

Het maken van tekeningen en schilderijen is een middel om eventuele taalbarrières te overbruggen, dichter bij de leefwereld van de Roma- kinderen te staan, om een vertrouwensrelatie op te bouwen, een middel om andere emoties en thema's aan de oppervlakte te brengen en om hen meer te betrekken bij mijn onderzoekspzet. Het is een exploratief middel om te achterhalen wat kinderen als belangrijk ervaren in hun leven (Hill et al., 2004; Malchiodi, 2001; Robert, 2004; Sapkota & Sharma, 1996).

Het is van belang om bij het gebruik van non-verbale middelen - zoals de gemaakte tekeningen en schilderijen van de kinderen - die nog eens samen te bespreken. De werken moeten in eerste instantie geïnterpreteerd worden door de blik van het kind en niet door die van de onderzoeker (Wallegghem, 2008).

²⁸ Zie bijlage 5: een voorbeeld van verwerkingsschema bij analyseren.

De bevindingen uit het onderzoek van Dean (2007), die fotografie als middel om data te verzamelen bij Roma- jongeren gebruikte, sluiten daarbij aan. Ze wijst er ons op dat het vragen naar verduidelijking en het stellen van bijkomende vragen bij beeldmateriaal, een middel is om de belevingswereld van het kind beter te begrijpen. Een combinatie van beide methodes: kijken en praten kan tot nieuwe inzichten leiden.

For example, by asking about a set of initially quite similar and in my opinion 'visually uninteresting' pictures of the building site next door, I was able to ascertain that JJ was critical about some of the dangers and difficulties of living on the present site, and came to realise that the series of photographs, as well as picturing the daily developments in the building of the new site, also stemmed from and therefore symbolised JJ's growing excitement about leaving the current one, and his interest in aspects of design and construction. In this way different perspectives were explored and new insights were gained about subjects that a predetermined set of questions would probably have left unexplored. (Dean, 2007, p. 4)

Harper (2002) toont aan dat informatieverzameling via beeldend materiaal anders verloopt dan bij mondelinge of schriftelijke dataverzameling. Niettegenstaande betekenis niet vast te leggen is in een tekening of schilderij, kunnen de tekeningen of schilderijen een middel zijn tot reflectie en een aanzet tot verdere dialoog in een vraaggesprek/interview . Tekenen evoceert een andere vorm van gevoelens en roept andere herinneringen op (Malchiodi, 2005).

7.1.2 *Semi- gestructureerd interview*

Bij de dataverzameling is het belangrijk om ruimte te creëren voor eigen inbreng van de kinderen. Daarom is het wenselijk om naast semi-gestructureerde vragen, ook de gelegenheid te hebben om bijvragen te kunnen stellen. Volgens WESP²⁹ werkt een interview, niet enkel met een vooraf gestelde agenda of doel. Dit vraagt vaardigheden en een specifieke houding waar deskundigheid, vertrouwen, gelijkwaardigheid en geduld heel belangrijk zijn. Ik merkte bij de uitvoering van het onderzoek dat ik deze vaardigheden gaandeweg kon optimaliseren.

Van Beek en Schuurman (2007) wijzen er eveneens op dat door het vertelproces en de gestelde vragen, er details en herinneringen naar boven komen, waardoor er nieuwe associaties kunnen gemaakt worden. Door extra vragen te stellen kan men extra informatie verkrijgen en zich in antwoorden verdiepen om een diepgaander beeld rond gedrag, gedachten en gevoelens te vormen (Hutjes & Van Buuren, 2007).

²⁹ WESP (<http://www.wespweb.nl>) is opgericht in 1989 om vraaggericht werken in de jeugdzorg, het onderwijs, het welzijnswerk en de gezondheidszorg te ondersteunen. WESP staat voor Wetenschappelijk Educatieve en Sociaal-culturele Projecten, maar is inmiddels een eigen naam geworden.

Het achterhalen waarom een kind iets zegt, lijkt me cruciaal bij belevingsonderzoek, zolang het een hulpmiddel is om de ondervraagde te stimuleren en het er niet om gaat de nieuwsgierigheid van de onderzoeker te bevredigen (Van Beek & Schuurman, 2007). Bij het transcriberen van de interviews merkte ik af en toe dat ik nog meer had kunnen doorgaan via de waaromvraag.

Zoals hierboven aangegeven zijn kinderen nog in volle taal- en leesvaardigheidsontwikkeling en leidt dit tot meer gesloten antwoorden. Dit komt tot uiting in de rapportage van de onderzoeksresultaten. Extra aandacht besteden aan de verwoording van de vragen en erop toezien dat de vragen goed begrepen worden door de kinderen is cruciaal in dit onderzoek.

Negaties en ambiguïteiten kunnen nefast zijn bij de bevraging van jonge kinderen. Volgens Delfos (2011, p. 45) is het van belang om stil te staan bij hoe we met kinderen communiceren “de vraag is niet of kinderen een mening hebben of over informatie beschikken, maar hoe we met kinderen kunnen communiceren om die mening te weten te komen, of de informatie te verkrijgen”.

Afhankelijk van de vraagstelling en de vraagstellingstechnieken, zullen we andere antwoorden krijgen. Daarnaast wijzen individuele verschillen zoals leeftijd, ervaringen, sociale druk, intelligentie, concentratie- en motivatievermogen van kinderen op andere antwoordmogelijkheden (Borgers et al., 2000; Delfos, 2011; Krähenbühl & Blades, 2006). Vandaar dat het belangrijk is om met diverse creatieve methoden en instrumenten te werken doorheen het onderzoek, zodat de kans vergroot wordt dat kinderen een methode kunnen gebruiken waar ze zich goed bij voelen.

8. ONDERZOEKSOPZET

8.1 Procedure en bereiken van de doelgroep

Om de doelgroep te bereiken, werden achtenveertig scholen in Gent (Steden en gemeenten, Gemeenschapsonderwijs en Vrije Onderwijs) gecontacteerd via e-mail aan de hand van een elektronische informatiebrief, verstuurd op 27 en 29 oktober 2011³⁰. Met één school 'De Mandala' had ik gedurende het vorig academiejaar 2010-2011 contact. In mei 2011 bracht ik hen drie keer een bezoek om kennis te maken met de klas en met één van de Roma-kinderen die bereid was om mee te werken aan het onderzoek dat het volgend academiejaar 2011-2012 zou plaatsvinden. Ik vond het belangrijk om voor de start van het onderzoek opnieuw in contact te komen met de praktijk en de leefwereld van de kinderen. Ik had eveneens nood aan het bespreken van mijn ideeën met een leerkracht³¹ en de kinderen. Vandaar dat ik enkele bezoeken en observaties in een klas deed. Uit een kringgesprek bleek bijvoorbeeld dat alle kinderen van de klas het belangrijk vonden om op de hoogte te zijn van het onderzoek. Ze vonden het belangrijk om te weten waarom één of twee Roma-kinderen uit de klas genomen zou worden. Daaruit ontstond het idee om het onderzoek aan de hand van een klassikale spelsessie³² te introduceren aan alle klasgenoten van de Roma-kinderen die zouden deelnemen.

In november 2011 werden de verschillende scholen nog eens telefonisch gecontacteerd. De scholen die geïnteresseerd waren om mee te werken: Vrije basisschool 't Klimrek, De Boomgaard, De Mandala, De Mozaïek en Het Klaverblad kregen meer informatie via een bezoek. De kennismakingsgesprekken met de leerkrachten en/of de brugfiguren, de zorgcoördinator en de leerkracht anderstalige nieuwkomers vonden plaats op 14 november 2011, 24 november 2011, 2 december 2011 en 12 december 2011.

Ik hield rekening met het aantal scholen en de ligging van de scholen om het onderzoek haalbaar te houden. De scholen die deelnemen aan het onderzoek liggen in verschillende buurten van Gent: Brugse Poort, Rabbot-Blaisantvest, Dampoort en Nieuw Gent/UZ.

Daarnaast zag ik erop toe dat er Gentse concentratiescholen met veel Roma-kinderen betrokken waren (Vrije basisschool 't Klimrek, De Mozaïek en Het Klaverblad) alsook scholen met een beperkt aantal Roma-kinderen (De Mandala en De Boomgaard). In de meeste deelnemende scholen was er sprake van een bonte mengeling van leerlingen van diverse achtergronden – sociaal, cultureel, etnisch, economisch, religieus, jongens en meisjes. Enkel in de Boomgaard kon ik spreken van een witte school³³.

³⁰ Zie bijlage 1a: uitnodigingsbrief scholen.

³¹ Kathleen Hereman, leerkracht lager onderwijs. Mijn mentor toen ikzelf les gaf in het buitengewoon onderwijs van 2004-2008.

³² Zie bijlage 1b: voorbeeld van introductiespel (woordspin).

³³ Met een witte school wordt een lagere of middelbare school bedoeld, waarvan een groot deel van de leerlingen autochtoon (inheemse bevolking) is.

Tussen 22 november 2011 en 10 januari 2012, gaf ik in totaal elf klassikale introductiesessie om het onderzoek aan alle kinderen uit te leggen. Op het einde van de voorstelling, stopte ik naamkaartjes van de kinderen die tot de MOE-landen behoorden in een doos en trok ik naamkaartjes. Ik gaf hen een formulier mee³⁴, dat ondertekend moest worden door het kind alsook door de ouders. Het diende als verklaring dat zij instemden deel te nemen aan het onderzoek. Er werd hen uitgelegd dat het onderzoek uit vier fasen bestond: introductiespel, tekeningen, schilderen en vraaggerek. Er werd eveneens toestemming gevraagd om het gesprek op te nemen tijdens de sessies.

Deze klassikale informatiemomenten hadden als nadeel dat ze vooraf gingen aan de geïnformeerde toestemming en ik in de Freinetschool de Boomgaard drie klassikale sessies heb gehouden om later te vernemen dat drie kinderen uit drie verschillende klassen geen toestemming hadden gekregen. Deze werkwijze was tijdrovend, maar anderzijds zette het ook kinderen aan om met enthousiasme deel te nemen aan de studie. Bij het verder verloop van het onderzoek namen tweeëntwintig kinderen deel uit vier scholen uit acht verschillende klassen.

Tussen 28 november 2011 en 19 januari 2012 werden in totaal tijdens zestien sessies, vierenveertig tekeningen en vierenveertig schilderijen gemaakt door de Roma-kinderen. Bij de teken- en schildersessies liet ik kinderen per klas samen tekenen of schilderen. Om te voorkomen dat de kinderen thema's zouden kopiëren van elkaar mochten de kinderen niet overleggen. Ze moesten hun thema eerst vertellen aan mij (fluisteren in oor). Eenmaal iedereen een thema of idee had, mocht er getekend of geschilderd worden.

Tussen 29 november 2011 en 24 januari 2012 werden alle tweeëntwintig kinderen, uit vier verschillende scholen telkens twee keer 30 à 45 minuten individueel geïnterviewd. Als afronding mochten ze allemaal een foto nemen van hun favoriete plek op school.

Het introductiespel, het maken van tekeningen, schilderijen en de gesprekken met de kinderen vonden plaats op school, omdat het belangrijk was, dat de kinderen vrij spraken en tekenden, zonder dat de ouders over hun schouder mee keken en luisterden. Bij De Mandala en De Vrije Basisschool 't Klimrek merkte ik dat het schoolteam het belangrijk vond dat ik mijn tijd nam om de kinderen te bevragen. Indien een interview of sessie uitliep, ervoeren ze dit niet als bedreigend voor het leerproces van het kind. In De Mozaïek en Het Klaverblad, waren de interviewsessies meer getimed. Op één namiddag interviewde ik soms vijf kinderen, waardoor er meer op de tijd moest gelet worden, wat soms het doorvragen belemmerde.

De betrokkenheid van de directie, leerkrachten en ondersteunend personeel in de diverse scholen, was van cruciaal belang voor dit onderzoek. Een goede verstandhouding was nodig om de kinderen een veilige en vertrouwde onderzoeksomgeving aan te bieden.

³⁴ Zie bijlage 2: informed consent.

8.2 Samenstelling steekproef

Laat ik de tweeëntwintig geïnterviewde kinderen even kort voorstellen:

De onderzoeksgroep bestond effectief uit dertien meisjes en negen jongens. Het is niet helemaal gelijk verdeeld door het trekken van naamkaartjes en de toevalsfactor.

	<u>Leeftijd</u>	<u>Leerjaar</u>	<u>schoolligging</u>
<u>Aishe</u> ♀	11 jaar	Brugklas	Rabot- Blaisantvest
<u>Andrej</u> ♂	11 jaar	3 ^{de} & 4 ^{de}	Dampoort
<u>Dika</u> ♀	8 jaar	2 ^{de}	Brugse Poort
<u>Luca</u> ♂	10 jaar	3 ^{de} & 4 ^{de}	Dampoort
<u>Yanko</u> ♂	11 jaar	4 ^{de}	Brugse Poort
<u>Fifika</u> ♀	10 jaar	3 ^{de} & 4 ^{de}	Dampoort
<u>Lala</u> ♀	10 jaar	3 ^{de} & 4 ^{de}	Dampoort
<u>Besnik</u> ♂	11 jaar	Brugklas	Rabot- Blaisantvest
<u>Simza</u> ♀	9 jaar	3 ^{de}	Brugse Poort
<u>Mirela</u> ♀	10 jaar	4 ^{de} leefgroep	Rabot
<u>Jalle</u> ♀	9 jaar	2 ^{de}	Brugse Poort
<u>Guaril</u> ♂	9 jaar	2 ^{de}	Brugse Poort
<u>Anahi</u> ♀	12 jaar	Brugklas	Rabot- Blaisantvest
<u>Kizzy</u> ♀	11 jaar	4 ^{de}	't Klimrek
<u>Vadoma</u> ♀	11 jaar	Brugklas	Rabot- Blaisantvest
<u>Mala</u> ♀	9 jaar	1 ^{ste}	Brugse Poort
<u>Mircea</u> ♂	10 jaar	3 ^{de} & 4 ^{de}	Dampoort
<u>Shandor</u> ♂	12 jaar	Brugklas	Rabot- Blaisantvest
<u>Esmeralda</u> ♀	8 jaar	2 ^{de}	Brugse Poort
<u>Pesha</u> ♂	9 jaar	1 ^{ste}	Brugse Poort
<u>Tamas</u> ♂	11 jaar	3 ^{de}	Brugse Poort
<u>Violca</u> ♀	10 jaar	2 ^{de}	Brugse Poort

De leeftijd van de kinderen kon in principe tussen drie en twaalf jaar liggen. Zelf koos ik ervoor om te werken met acht tot twaalf jarigen. Daardoor ben ik me ervan bewust dat ik niet de perceptie van 'het lagere schoolkind' van zes tot twaalf jaar in kaart kan brengen.

Kinderen vanaf zeven jaar kunnen beter verwoorden wat ze voelen, denken, ervaren tijdens interviews of gesprekken (Delfos, 2011). Volgens Piaget & Inhelder (1978) krijgt het kind in deze periode een dieper inzicht in abstracte begrippen. Voor dit onderzoek is het belangrijk dat kinderen kunnen verwoorden wat ze ervaren met betrekking tot hun school- en thuissituatie en verbanden kunnen leggen tussen school en thuis (Balledux & Hoex, 2002), vandaar dat ik de leeftijdsgrens opgetrokken heb naar acht jaar.

De bereikbaarheid van de kinderen ging gepaard met belemmerende factoren zoals het al dan niet krijgen van toestemming van de ouders om hun kind aan het onderzoek te laten deelnemen, alsook de kinderen zelf die bereid moesten zijn om gedurende enkele weken mee te werken aan het onderzoek. Daarnaast moesten de scholen en de leerkrachten bereid zijn om tijd vrij te maken voor dit onderzoek, zodat teken- en schildersessies alsook interviews in hun klas en schoolomgeving konden plaatsvinden. Andere remmende factoren waren taalbarrières en tijdsdruk.

Tijdens de uitvoering van het onderzoek hebben drie Roma-kinderen van dezelfde familie die school volgen in de Freinetschool De Boomgaard, besloten om uit het onderzoek te stappen. De ouders waren niet akkoord om hun kinderen te laten deelnemen aan het onderzoek.

9. DATA-ANALYSE

9.1 Kwaliteitscriteria

Kwalitatief onderzoek bij kinderen kent in principe dezelfde kenmerken, sterke en zwakke punten als ander kwalitatief onderzoek (Punch, 2002b). Wel zijn een aantal moeilijkheden meer uitgesproken. Zo stellen James, Jenks, & Prout. (1998, p. 191) dat “de nieuwe visie op het kind als sociale actor met een eigen waarde ook implicaties kan hebben voor de onderzoekspraktijk”.

Je wordt als onderzoeker geconfronteerd met problematieken die specifiek naar voor komen in het onderzoek bij kinderen. Hieronder volgt een overzicht van moeilijkheden die voor, tijdens en na het onderzoek plaatsvonden.

9.1.1 Moeilijkheden voor het onderzoek

a) Ethische kwesties

In onderzoek met kinderen stellen zich een aantal ethische problemen. De informed consent, vertrouwelijkheid en anonimiteit spelen een cruciale rol in het onderzoeksopzet (James et al., 1998; Morrow & Richards, 1996; Punch, 2002b; Thomas & O’Kane, 1998). Als onderzoeker moet je erop toezien dat de kinderen na een mondelinge toelichting, de inhoud van de informed consent begrijpen. Indien de kinderen gedurende het onderzoek vragen hebben, moet de onderzoeker verduidelijking geven.

Een van de Roma-kinderen informeerde regelmatig naar het doel van het onderzoek en waarom alles opgenomen moest worden met een microfoon. Ze vond het ook belangrijk om te weten wat ik met de informatie zou doen. Af en kwam ze ook checken of ik haar de vorige keer goed begrepen had en of ik de informatie correct interpreteerde. Na een klein gesprek kon ik haar steeds gerust stellen.

Omdat mijn doelgroep minderjarig is, moesten de ouders, voogd of afgevaardigde toelating en goedkeuring geven om deel te nemen aan het onderzoek (Morrow & Richards, 1996; Silverman, 2000). In deze brief wordt uitgelegd aan de kinderen dat zij het recht hebben om op ieder moment een gesprek of hun deelname stop te zetten, aangezien hun deelname aan het onderzoek berust op vrijwillige basis. Een van de hoofdregels in het onderzoek omvat de bescherming van het recht op vertrouwelijkheid en anonimiteit (Mortelmans, 2007). De oorspronkelijke voornamen van de kinderen worden gewijzigd in het document dat aan de participerende scholen overhandigd zal worden, om zo de anonimiteit van de kinderen te verzekeren.

9.1.2 Moeilijkheden en problemen tijdens het onderzoek

a) Machts- en vertrouwensrelaties

Ik vond het belangrijk om naast methodologische triangulatie, zoals het gebruik van tekeningen, schilderijen en interviews ook aandacht te besteden aan datatriangulatie. De data heb ik op verschillende tijdstippen en locaties verzameld. Zo heb ik de tekensessies, schildersessies en interviewsessies opgesplitst zodat de kinderen de mogelijkheid kregen om met mij als onderzoeker vertrouwd te raken, zodat ze vrijuit konden spreken en de machtsrelaties gereduceerd werden. Door kinderen macht te geven - over hun tekening en schilderij- zijn ze sneller geneigd om hun persoonlijke visie te uiten en zijn ze minder geneigd om 'gewenste' antwoorden te geven (Punch, 2002b). Daarnaast vond ik het belangrijk dat de kinderen in een vertrouwde omgeving konden spreken zonder dat ze beïnvloed werden door leerkrachten, brugfiguren, ouders en vrienden die over hun schouder mee luisterden. Af en toe kon die situatie niet vermeden worden door plaatsgebrek. En vond het interview plaats in een lokaal waar soms een volwassene aanwezig was of een kind nog een taak moest afwerken en in de klas moest blijven. Steeds werd gevraagd of dit een probleem vormde voor de respondent. Indien ikzelf het gevoel had dat het kind door de aanwezigheid van derden belemmerd werd, zocht ik een andere locatie op om bias te reduceren.

b) Te moeilijke vragen, begrippen vanwege taalproblemen en niveau

Ik merkte enerzijds bij het geven van de tekenopdrachten en het afnemen van de interviews dat sommige kinderen, soms de opdracht of de vragen niet begrepen omwille van taalproblemen. Bij één meisje vormde de taal zo'n struikelblok dat haar zus tijdens de sessies is komen tolken.

Daarnaast merkte ik anderzijds problemen met het leggen van verbanden tussen bepaalde antwoorden. Volgens Scott (2000) zijn kinderen vanaf ongeveer zeven jaar in staat om op vragen in individuele interviews te antwoorden. Ze zijn in principe vanaf die leeftijd in staat om reflexief met hun antwoorden om te springen. Bij het afnemen van de interviews merkte ik dat kinderen vooral naar het niveau van hun leerjaar handelden. Pasha en Mala zijn bijvoorbeeld niet de jongste kinderen, maar ze zitten wel in het 1^{ste} leerjaar, de 'laagste' groep, en namen dat niveau aan. Vaak heb ik gestelde vragen opnieuw geformuleerd en was ik verplicht om door te vragen en via concrete voorbeelden omwegen te zoeken om tot informatie te komen. Door te parafaseren, krijg ik soms geen antwoord op de specifieke vraag. Indien hun antwoord aansloot bij de vraag, gebruikte ik dit in het onderzoek, anders niet. Voor enkele kinderen was de vraag, na de herformulering nog te moeilijk en ook die antwoorden nam ik niet op.

Het herformuleren en geven van voorbeelden is eveneens een controlemiddel om er zekerder van te zijn dat de kinderen begrijpen wat er gevraagd wordt. Zo kon ik ook controleren of ik werkelijk begreep wat er door de kinderen verteld werd.

c) Interviews niet steeds systematisch

Een ander probleem is dat de interviews geen systematische interviews zijn. De reden daarvoor is eveneens dat de kinderen vaak niet verbaal genoeg zijn door hun leeftijd en vooral omwille van hun anders taligheid. Mijn werkwijze bestaat eerder uit het doorvragen bij tekeningen/schilderijen dan interviews af te nemen. Daardoor zijn de gestelde vragen soms suggestief omdat ik uitga van de tekeningen en schilderijen. Ik heb een vragenlijst voorhanden en stel vragen indien het past tijdens het gesprek met de tekening/schilderij van de kinderen. Veel informatie die de kinderen binnenbrengen via het interview is daardoor kort want ze geven vaak gesloten antwoorden. Dit komt duidelijk aan bod bij de analyseresultaten van mijn onderzoek.

d) Beperkt concentratievermogen

Een ander probleem dat ik via datatriangulatie omzeilde was het beperkte concentratievermogen van kinderen. Door de sessie op te splitsen konden de kinderen hun aandacht beter vestigen op de opdrachten en vragen waardoor hun werkelijkheid juister in kaart kon worden gebracht.

e) Waarheid of fantasie?

Een ander vaak terugkerende moeilijkheid in onderzoek met kinderen, is dat men hun waarheid in vraagstelt. Kunnen we kinderen ECHT geloven? Kunnen ze het onderscheid maken tussen realiteit en fantasie (Punch, 2002b, Piaget & Inhelder, 1978). Deze vraag kan evengoed bij onderzoeken met volwassenen gesteld worden. Vaak wordt verweten dat kinderen de waarheid verbloemen en fantaseren. Ik was me ervan bewust dat de onderzoekstechnieken: tekenen en schilderen hun verbeeldingsproces kon stimuleren. Maar door gerichte vragen te stellen verdween de tekening/schilderij op de achtergrond en peilde ik zoveel mogelijk naar hun werkelijke belevenissen, visie, kijk en ervaringen. Ik hield een emic-perspectief³⁵ voor ogen. Ik nam afstand van mijn eigen visie om te kijken wat er leeft bij de Roma-kinderen.

9.1.3 *Moeilijkheden en uitdagingen bij de rapportage*

a) Geldige weergave

Om de geldigheid te verhogen werden de gesprekken opgenomen, om zo de letterlijke verwoordingen correct te kunnen weergeven. Ik typte de interviews letterlijk uit, kort na de afname ervan, om zo de kans op vertekeningen te minimaliseren³⁶.

Zo kon ik als onderzoeker verifiëren in hoeverre de onderzoeksbevindingen de juistheid weergeven van datgene wat zich werkelijk afspeelt in de praktijk (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2005). Een voordeel bij het transcriberen was dat het een middel was om te reflecteren. Zo kon ik na een tiental interviewtranscripties, knelpunten opsporen. De formulering van de vragen en eenvoudiger woordgebruik waren enkele voorbeelden van uitdagingen waarmee ik geconfronteerd werd. Het transcriberen was tevens een middel om de verzamelde data beter af te stemmen op de onderzoeksvraag door de niet relevante

³⁵ Er wordt afstand genomen van de eigen visie en er wordt gekeken naar wat leeft bij de betrokkenen. Anders gezegd: het gaat om hoe de mensen zelf een bepaalde situatie beleven; een visie van binnenuit.

³⁶ Zie bijlage 3b: CD-ROM met interviews, tekeningen, schilderijen en foto's.

informatie te schrappen. Van twee afgenomen interviews van de kinderen die in het eerste leerjaar zaten heb ik niet alle informatie gebruikt. Bij sommige vragen had ik het gevoel dat deze te moeilijk waren voor de kinderen en dat ze die niet volledig begrepen.

b) Niet veralgemenen

Ik kies ervoor om zoveel mogelijk aantallen te vermelden bij de meningen, betekenissen en ervaringen die de Roma-kinderen uiten. Die nuance vind ik bij de rapportage cruciaal, om het veralgemenen te voorkomen. Het is belangrijk voor mij dat de lezers, praktijkmensen, onderzoekers, beleidmakers of anderen die met de Roma-doelgroep samenwerken de mogelijkheid krijgen om de diversiteit en verschillende meningen, ervaringen en betekenissen die onder de Roma-kinderen leven omtrent hun school- en thuissituatie, zo beter begrijpen.

Omdat ik alles met de hand verwerk en geen ondersteunende gedigitaliseerde programma's gebruik is die telling niet vanzelfsprekend. Het vergt geduld, kennis van de interviews (vaak herlezen), nauwkeurigheid en discipline om steeds alles meerdere malen te controleren. Natuurlijk helpen de aangebrachte codes en kleuren me daarbij.

9.2 Verloop van de analyse

Het analyseren van de gegevens gebeurde op een dynamische en cyclische³⁷ manier. Tijdens het transcriberen van de interviews maakte ik een overzichtslijst met thema's die vaak aan bod kwamen. Die onderwerpen groepeerde ik in een codeerschema. Ik testte de codes uit bij het analyseren van zes interviews en verzamelde informatie in een analyseschema. Na overleg met Elias Hemelsoet bleek dat mijn codes te gedetailleerd waren en mijn versie van mijn analyseschema overbodig was.

Bij de open codeerfase³⁸ heb ik mijn codeerschema gereduceerd en gehergroepeerd. Het bestaat uit drie kolommen en drie kleuren: **groen voor gezin**, **roze voor de klas** en **blauw voor de wisselwerking**. Met de nieuwe labels was het coderen van relevante fragmenten in de data gemakkelijker. 'SAMENSTELLING GEZIN/KLAS', 'COMMUNICATIE, 'SPELACTIVITEITEN EN TAKEN', 'WELZIJN', 'PESTEN EN CONFLICT' en 'STRUCTUUR EN DAGRITME' zijn voorbeelden van codes in deze eerste fase bij **gezin** en **klas** horen. Specifieke codes voor het **gezin** zijn 'BEHUIZING EN COMFORT' en 'TEWERKSTELLING EN FINANCIËN' en voor de **klas** 'TEWERKSTELLING NAAR DE TOEKOMST' en 'SCHOOLCARRIÈRE EN COMFORT'. Specifieke codes voor de **wisselwerking** tussen school en thuiswereld zijn: 'GELIJKENISSEN EN VERSCHILLEN', 'POSITIE KIND IN COMMUNICATIE/REGELS EN AFSPRAKEN', 'RUIMER WELZIJN SAMENLEVING' en 'WISSELWERKING'. Met dit schema heb ik alle vierenveertig interviews handmatig gecodeerd. Ik zet het fragment in de overeenkomende kleur en zet de overeenstemmende nummering (code) eraan³⁹.

³⁷ Vaak terugkeren naar vorige stappen in de cyclus.

³⁸ Open coderen is de fase van het opdelen van de gegevens in kleinere gehelen. Deze fase bestaat uit het geven van namen/labels aan stukken tekst in de data.

³⁹ Zie bijlage 4a: Open codering: codeerschema.

Bij het axiaal coderen⁴⁰ heb ik de codes die bij elkaar horen verder geclusterd. Zo bekom ik meer overzicht in de veelheid van codes van de eerste fase. Oorspronkelijk maakte ik nog bij de open codeerfase een onderscheid tussen **GEZIN**, **SCHOOL** en **WISSELWERKING**. Deze structuur was deels ook terug te vinden in de tekeningen van de kinderen. Later bij de axiale codering bleek die scheiding onhoudbaar. De thuis- en de schoolwereld zijn soms goed te onderscheiden en soms vloeien de antwoorden van de kinderen in elkaar over⁴¹. Hier maak ik geen duidelijk onderscheid meer tussen gezin en school.

‘SAMENSTELLING GEZIN/KLAS’ heb ik benoemd tot **Sociaal welzijn**⁴²; ‘TEWERKSTELLING NAAR DE TOEKOMST’ en ‘TEWERKSTELLING EN FINANCIËN’ heb ik benoemd tot **Materieel welzijn**⁴³; ‘WELZIJN THUIS’ EN ‘WELZIJN SCHOOL’ heb ik benoemd tot **Lichamelijk**⁴⁴ en **Geestelijk welzijn**⁴⁵; ‘RUIMER WELZIJN SAMENLEVING’ heb ik benoemd tot **Cultureel welzijn**⁴⁶.

‘POSITIE KIND IN REGELS EN AFSPRAKEN’ heb ik benoemd tot **Diversiteit in afspraken en regels** en **Positie**; ‘SPELACTIVITEITEN EN TAKEN GEZIN’ en ‘SPELACTIVITEITEN EN TAKEN SCHOOL’ heb ik benoemd tot **Diversiteit in afspraken en regels bij het uitvoeren van taken**;

‘WISSELWERKING’ heb ik benoemd tot **Betrokkenheid**, **Communicatie** en **Huiswerk**.

En bij het selectief coderen⁴⁷ heb ik de codes die relevant zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen verder geclusterd, verwijderd of ondergebracht onder een andere code⁴⁸. De codes die de wisselwerking tussen de school en thuiswereld weergeven heb ik herbenoemd tot **‘WELZIJN’**, **‘AFSPRAKEN EN REGELS’** en **‘VERBINDING TUSSEN SCHOOL EN THUIS’**. Deze drie categorieën zullen gebruikt worden bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

⁴⁰ Bij het axiaal coderen wordt een heel uitgebreide set van losse codes verbonden tot een geheel. Er worden concepten benoemd en die worden aan de hand van de open codes verwerkt.

⁴¹ Zie bijlage 4b: axiale codering.

⁴² Sociaal welzijn beperkt zich in dit onderzoek tot contacten met ander mensen binnen het gezin, familie, school en buurt. Niet zozeer tot het maatschappelijk leven in het algemeen. Onder de code samenstelling gezin/klas die werd gebruikt bij het analyseren van de interviews, vertelden kinderen ook over contacten binnen hun gezin, klas, school en soms buurt.

⁴³ Materieel welzijn heeft te maken met geld en goederen.

⁴⁴ Lichamelijk welzijn heeft te maken met je lichaam. Als je je bijvoorbeeld ziek voelt en pijn lijdt, voel je je belemmerd in je lichamelijk welzijn.

⁴⁵ Geestelijk welzijn is een verzamelnaam voor welzijn dat niet lichamelijk en niet materieel is. Onder geestelijk welzijn wordt in dit onderzoek verstaan: zich goed voelen in een bepaalde sfeer waar er gewerkt, gelezen en gespeeld kan worden.

⁴⁶ Cultureel welzijn heeft te maken met het kunnen beleven van je cultuur. Als iemand bijvoorbeeld in een ontmoetingscentrum zijn eigen taal en cultuur kan beleven, voelt hij zich cultureel wel.

⁴⁷ Bij het selectief coderen worden de concepten uit de axiale fase verbonden met elkaar. Doorgaans wordt in deze fase enkele concepten gekozen tot centrale categorie, waarmee de onderzoeker een antwoord wil geven op de onderzoeksvraag.

⁴⁸ Zie bijlage 4c: selectieve codering.

Materieel welzijn, Lichamelijk welzijn, Geestelijk welzijn en Cultureel welzijn heb ik als laatste stap geherdefinieerd met één overkoepelende term namelijk **WELZIJN.**

Diversiteit in afspraken en regels, positie en diversiteit in afspraken en regels bij het uitvoeren van taken heb ik als laatste stap geherdefinieerd met een overkoepelende term namelijk **REGELS EN AFSPRAKEN.**

Betrokkenheid, Communicatie en Huiswerk heb ik als laatste stap geherdefinieerd met een overkoepelende term namelijk **VERBINDING TUSSEN SCHOOL EN THUIS**

De derde en laatste fase heeft als doel tot verbanden te komen, tussen de concepten: 'Welzijn', 'Afspraken en regels' en 'Verbinding tussen school en thuis', om de thuis en de schoolsituatie van de kinderen beter te begrijpen. Deze bevindingen worden besproken in de discussie.

10. ONDERZOEKSRESULTATEN

In dit hoofdstuk focus ik me op de inhoud van de data, verkregen uit de tekeningen, schilderijen, interviews, gesprekken en foto's van de kinderen.

Bij de rapportage van de resultaten vind je eerst via een eerste inbreng van de kinderen een overzicht van thema's die spontaan aan bod kwamen bij de tekeningen en schilderijen die ze maakten over: 'Mijn gezin', 'Mijn klas', 'Gelijkenissen en Verschillen tussen school en thuis'. Ik vind het belangrijk om dit luik te publiceren, omdat hun ideeën bij hun kunstwerken bepalend waren bij het verder verloop van het onderzoek. Hun ideeën werden gebruikt bij het opstellen van vragen voor de interviews/gespreksessies en waren bepalend bij het verdere verloop van het onderzoek.

Daarna vind je een verdieping van de antwoorden betreffende 'Welzijn', 'Afspraken en regels' en 'Verbinding tussen school en thuis'⁴⁹. Vanuit deze drie thema's zal ik een antwoord trachten te formuleren op de centrale onderzoeksvraag: "Welke betekenis geven Roma-kinderen aan opvoeding in respectievelijk de school- en thuiscontext en welk belang hechten ze eraan?"

De citaten worden weergegeven in de spreektaal van de Roma-kinderen om zo het persoonlijke karakter te bewaren. De antwoorden van de kinderen staan telkens omkaderd en schuin gedrukt onder de geschetste bevindingen.

⁴⁹ Zie bijlage 4b: axiale codering: clusters.

De kinderen maken per sessie twee tekeningen en twee schilderijen. Ze krijgen bij de eerste tekensessie de opdracht iets te tekenen over 'Mijn gezin' en over 'Mijn klas', hun tekenbladen dragen ook die specifieke titels (Hill, Laybourn, & Borland, 1996; Thomas & O'Kane, 1998). Er wordt in eerst instantie zo min mogelijk tips geven. Zo brengen de kinderen thema's naar voren die zij associëren met thuis en op school vanuit hun denkkader.

Later wordt hun beeldend werk gebruikt als vertrekpunt om verder bijvragen te stellen bij de interviews. De tekeningen en de schilderijen blijven een bepalende rol spelen bij het doorvragen tijdens het interview/vraaggesprek.

1) TEKENINGEN

1.1 Mijn gezin

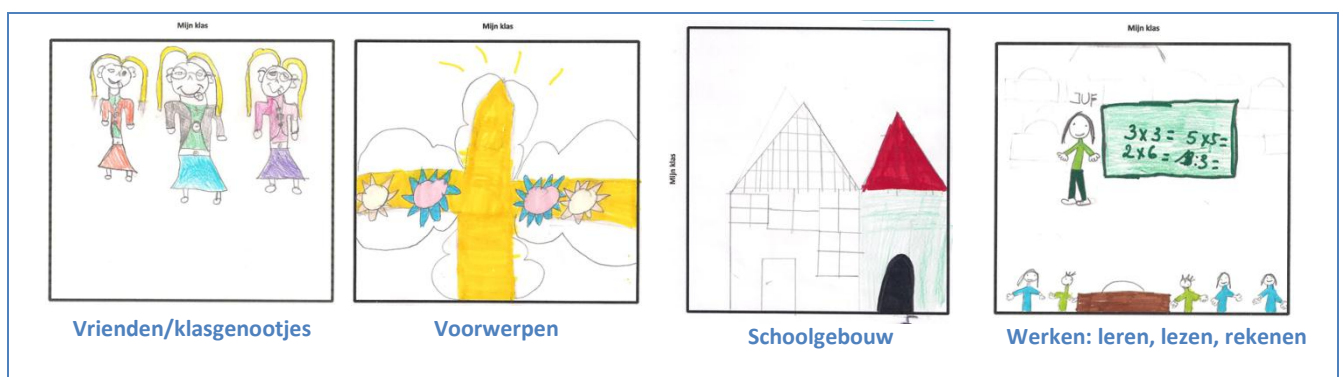
Bij de tekening: Mijn gezin (familie) hebben vijftien kinderen familieleden en hun huis getekend, twee kinderen hebben enkel familieleden getekend en vijf kinderen hebben enkel hun huis getekend.



1.2 Mijn klas

Bij Mijn klas hebben zestien kinderen hun vrienden/klasgenootjes getekend, drie kinderen hebben enkel een voorwerp getekend (spiegel, gebedskruis, bloemen) en één kind heeft het schoolgebouw getekend. Bij zeven van de tweeëntwintig kinderen kwam werken (leren, rekenen, lezen) voor in hun tekening.

Deze thema's neem ik mee voor het opstellen van de vragenlijst die gebruikt zal worden bij het interviewen⁵⁰.



⁵⁰ Zie bijlage 3a: gespreksessie 1.

2) SCHILDERIJEN

Bij de schildersessie mogen ze de zaken schilderen die volgens hen net verschillend zijn tussen school en thuis of net gelijk zijn. Hieronder wordt kort een beeld geschetst van de kinderen hun eerste inbreng. Tijdens het interview/gesprek worden er nog meer verschillen en gelijkenissen opgesomd die ze niet geschilderd hebben. Ook hier neem ik hun ideeën mee bij het opstellen van de vragenlijst voor het tweede gesprek met de kinderen. Via extra vragen wordt achterhaald hoe de kinderen tegenover die verschillen en gelijkenissen tussen school en thuis staan⁵¹.

2.1 Gelijkenissen tussen thuis en school

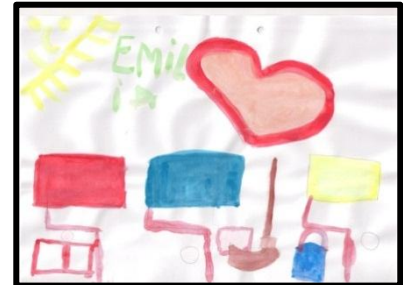
Bij gelijkenissen tussen school en thuis hebben negen kinderen spelen en spelactiviteiten geschilderd, drie kinderen schilderden over muziek of dans, twee kinderen gaven aan dat hun taken hetzelfde waren (kuisen, helpen), vier kinderen schilderden materialen (kasten, bureau, tuin, computer), drie kinderen schilderden studeren en één kind tekende over eten.



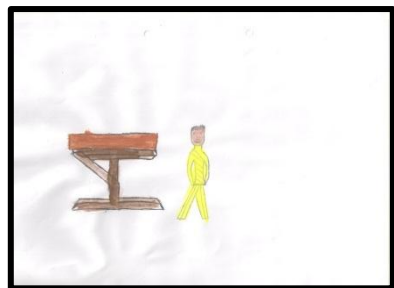
Spelactiviteiten



Muziek/dans



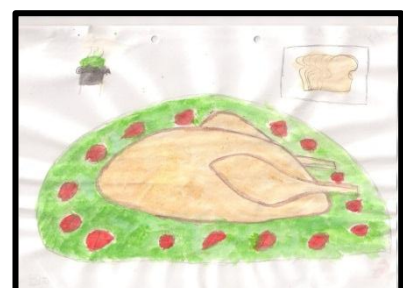
Taken: vegen, poetsen



Materialen: kasten, bureau, tuin, computer



Studeren



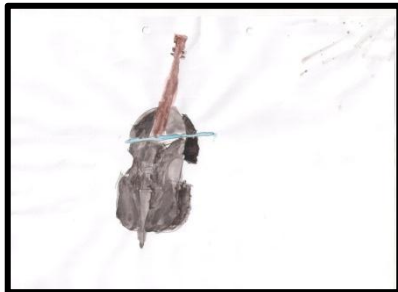
Eten

⁵¹ Zie bijlage3a: gespreksessie 2.

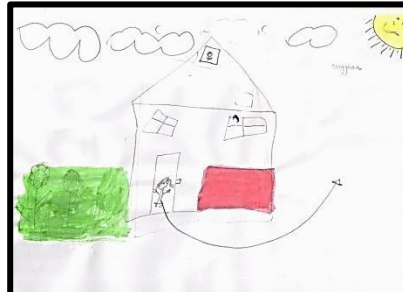
2.2 Verschillen tussen thuis en school

Zowel bij de opdracht waarbij de kinderen naar verschillen, als naar gelijkenissen tussen school en thuis zoeken, komen gelijke thema's aan bod. Ieder kind plaatst gewoontes, gebeurtenissen en activiteiten in een ander perspectief en dat naargelang zijn of haar eigen perceptie. De thema's die aan bod komen in de schilderijen betreffende verschillen, zijn gevarieerder in vergelijking met de schilderijen omtrent gelijkenissen, zie in hun schilderijen hieronder afgebeeld.

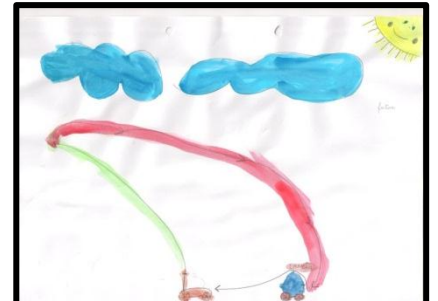
Drie kinderen schilderen dans of muziek, vijf kinderen tekenen rond meer vrijheid in koken, weggaan, spelen, spelen, praten en frisdrank drinken, twee kinderen tekenen iets rond spelen, vijf kinderen schilderen elektronische media: computer, laptop, iPhone en klok, vier kinderen tekenen iets omtrent slapen. Opnieuw komt eten aan bod bij één kind, één kind heeft het over huisdieren en één kind heeft het over thuis taken.



Dansen



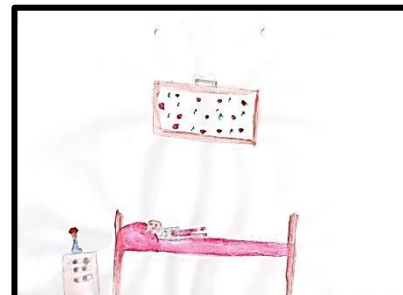
Vrijheid: koken, weggaan, spelen, praten en frisdrank drinken



Spelen: fietsen, pop



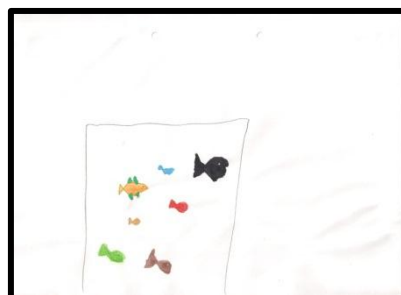
Elektronische media: computer, laptop, iPhone



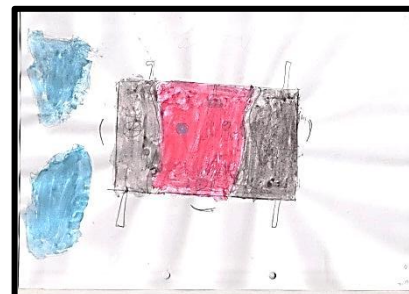
Slapen



Eten



Huisdieren



Taken

2.3 Positie ten opzichte van verschillen en gelijkenissen tussen thuis en school

Bij de vraag of dingen thuis en op school dezelfde of anders moeten zijn, verschillen de meningen van de Roma-kinderen.

Veertien jongeren hebben een eenduidig antwoord 'zelfde' OF 'verschillend'. Vijf kinderen zijn meer genuanceerd en vinden dat sommige dingen 'verschillend moeten zijn EN andere zaken dan weer niet'. Hun antwoord valt soms samen met hun visie omtrent regels en afspraken⁵². Maar voor het rapporteren neem ik hun antwoorden apart. Voor drie kinderen bleek de vraag te moeilijk.

Het is opvallend dat tweeëntwintig kinderen verschillen opsommen tussen thuis en school, die meer vrijheid en meer zelfstandigheid omvatten, terwijl er vijf kinderen effectief over geschilderd hebben.

Het is niet omdat alle tweeëntwintig kinderen verschillen opsommen die meer vrijheid omvatten, dat ze allemaal de mening delen dat die vrijere activiteiten, dingen en gewoontes effectief doorgevoerd moeten worden in de schoolse context.

2.3.1 *Zelfde activiteiten en dingen*

De redenen waarom bepaalde activiteiten, gewoontes en dingen volgens de kinderen dezelfde mogen zijn, zijn divers.

Zes kinderen vinden het goed dat bepaalde activiteiten dezelfde zijn thuis en op school. Wat ze op school leren of doen, kunnen ze verder zetten thuis (leren, spelen, pc-gebruik, tekenen, schilderen ...). Twee kinderen geven de omgekeerde redenering. Wat ze thuis leren of doen, kunnen ze verder zetten op school (strijken, kleren mooi maken, onbezonnen zingen...). Eén kind vertelt dat enkel één bepaalde activiteit dezelfde mag zijn, nl. voetballen omdat hij dit spel heel graag doet. Straffen zou ook hetzelfde mogen zijn volgens één van de kinderen. Naar zijn gevoel verloopt het straffen eerlijker thuis in vergelijking met school.

“Vind je dat leuk dat er dingen ongeveer hetzelfde zijn op school en thuis?” *“Ja.”* **“Waarom vind je dat leuk?”** *“Als, bijvoorbeeld we hebben nu een spel uitgevonden. Het is zoals tikkertje, maar als iemand tikt dan moet je uw hand doen...als nog iemand nog niet getikt is, dan kan die terug tikken dan is hij vrij. Dan leer ik dat aan mijn zus...dan spelen wij dat.”* **“Dus dingen die je leert op school kan je dan ook thuis uitproberen?”** *“Ja.”*

Mirela (10 jaar)

“Vind je dat leuk dat er dingen ongeveer hetzelfde zijn thuis en op school?” *“Ja.”* **“Waarom vind je dat plezant?”** *“Want als je leert thuis dan kan je ook op school dat doen.”*

Simza (9 jaar)

⁵² Hoe ze specifiek denken over regels en afspraken wordt later op ingegaan bij ‘Diversiteit in afspraken en regels’, meer in het bijzonder bij ‘Positie’.

2.3.2 Andere activiteiten en dingen

Sommige kinderen vinden dat activiteiten, gewoontes en dingen (ook) mogen verschillen. Ook daar geven ze verschillende redenen voor.

Zes kinderen vinden dat de activiteiten mogen verschillen omdat ze thuis meer vrijheid omvatten in vergelijking met school. Een ander kind vindt dat dingen anders mogen zijn op school dan thuis, omdat er op school meer kinderen zijn om te spelen en het leuker is. Nog een ander meisje vertelt dat verschillen plezant zijn omdat ze houdt van verandering. Een van de oudste jongeren preciseert dat er op school andere activiteiten moeten zijn, omdat de school een plaats is waar geleerd moet worden. Die laatste visie vinden we frequenter terug als de kinderen bevraagd worden hoe ze staan tegenover afspraken en regels thuis en op school⁵³. Vier kinderen vonden deze vraag te moeilijk en hadden geen mening.

“Vind je dat leuk dat er dingen anders zijn thuis en op school?” *“Ja, omdat thuis mag ik doen wat ik wil, maar op school niet.”* **“En je vindt dat plezant?”** *“Ja.”* **“Je zou niet willen dat hetzelfde is thuis en op school?”** *“Ja.”* **“Het mag anders zijn?”** *“Ja.”*

Jaelle (9 jaar)

“Vind jij het leuk dat er dingen anders zijn thuis dan op school?” *“Ja.”* **“Waarom vind jij dat plezant?”** *“Euhm...want je hebt ook andere dingen thuis en andere dingen op school.”* **“Je hebt graag verandering dan?”** *“Ja.”*

Vadoma (11 jaar)

“Vind je dat plezant dat er dingen anders zijn op school en thuis?” *“Ja.”* **“Ja, waarom vind je dat leuk?”** *“Op school kunnen we geen Playstation spelen, thuis wel, hier kunnen we geen film kijken, slapen....”* **“En vind je dat normaal dat we op school niet kunnen slapen, geen film kunnen kijken?”** *“Ja.”* **“Waarom vind je dat normaal?”** *“We komen naar school op te leren en als we slapen kunnen we niks leren.”*

Shandor (12 jaar)

⁵³ Dit wordt verder besproken bij ‘Diversiteit in afspraken en regels’, meer in het bijzonder bij ‘Positie’.

1) WELZIJN⁵⁴

Hoe ervaren Roma-kinderen hun gezinssamenstelling en levensomstandigheden, contacten met ander mensen als vrienden en burens (Sociaal welzijn). Vinden ze een groot gezin lastig? Hoe beleven ze hun situatie thuis? Zijn de financiële middelen, tewerkstelling en het al dan niet gebrek aan comfort doorslaggevend voor het kind (Materieel welzijn)? Heeft een eventueel gebrek aan materieel welzijn gevolgen voor het kind bij het uitvoeren van bepaalde activiteiten thuis en op school? Ondervinden ze lichamelijke ongemakken (Lichamelijk welzijn)? Hoe gaan kinderen om met de verschillende talen die ze spreken, beïnvloedt dit hun persoonlijkheid en identiteit (Cultureel welzijn)? Waar ervaren kinderen rust, plezier en voelen ze zich goed om te leren en te spelen (geestelijk welzijn)?

1.1 Sociaal welzijn1.1.1 *Broers en zussen*

Uit de analyse blijkt dat de bevroegde kinderen vaak in een groot gezin leven. Van de tweeëntwintig geïnterviewde kinderen zijn er twee uitschieters. Eén jongen is alleen thuis en één meisje is met tien kinderen thuis. Er zijn zes kinderen die opgroeien in een gezin van twee of drie kinderen. Bij nog elf andere kinderen bestaat hun gezin uit vier of maximum vijf kinderen. Tot slot zijn er drie kinderen die opgroeien in een gezin met zes en één kind met tien zoals hierboven vermeld.

Eenzijds lijken de kinderen een groot gezin leuk te vinden als het gaat om spelen en activiteiten samen doen, zorgen voor en helpen met huiswerk.

“Dus jullie wonen met zeven mensen samen. Dat is veel he. Vind je dat leuk?” “Ja.” **“En als jullie samen zijn, wat doen jullie dan?”** “Spelen, soms spelen we spelletjes samen, met mijn papa en mama ook. Soms praten wij, soms kijken wij televisie, wij gaan buiten.” **“Dus jullie doen veel dingen samen?”** “Ja.”

Kizzy (11 jaar)

“Ik kom thuis, eerst doe ik met mijn moeder eten, dan maak ik mijn zus haar huiswerk, ik help haar, dan willen ze spelen...Dus ik ga met hen boven. Die willen ballet doen enzo...die kleden hen aan en zo lik ballet. Ik laat een liedje voor hen, die dansen dan. Dan zeg ik wacht. Ik heb in mij kamer spiegel en die dansen daar en dan maak ik mijn huiswerk.” **“Dus je zorgt dat alles in orde is voor uw zussen?”** “Ja.” **“En hoeveel jaar zijn uw zussen?”** “Zeven en die kleinste...euhm...ik weet niet...ik denk dat ze 21 januari zes of vijf was. Maar ze is ook nog kleiner.” **“En vind je dat plezant dat je eerst uw zussen moet helpen of zeg je ffff eigenlijk vind ik dat wel een beetje lastig?”** “Neen, ik vind dat leuk.” **“En ben je dan soms niet te moe om aan jouw eigen huiswerk te beginnen?”** “Neen.”

Aishe (11 jaar)

⁵⁴ Meer informatie omtrent de vijf soorten welzijn is te vinden op <http://www.profi-leren.nl>

Anderzijds lijken ze een groot gezin soms vervelend te vinden bij het maken van hun huiswerk.

“Als je thuis bent, moet je dan nog werken voor school?” “Ja.” **“Wat moet je dan doen?”** “De map, huiswerk.” **“Ah, een huiswerkmap. En waar maak jij jouw huiswerk?”** “Thuis.” **“En is dat beneden of in je kamer of...?”** “In mijn kamer, want als ik da... beneden...dan al kinderen dan gaan dat scheuren...dan moet mijn mama dat betalen.” **“Ja, dus de kinderen scheuren de blaadjes?”** “Soms, zo een map dan moeten wij bijvoorbeeld 25 euro betalen. Ja, dus dat is niet...leuk. Niet leuk voor mijn mama.” **“En ook niet voor jezelf misschien?”** “Voor mij papa ook niet (fluistert).”

Esmeralda (8 jaar)

Zes kinderen vertellen dat er veel lawaai is thuis bij het maken van hun huiswerk door het groot aantal broers of zussen. Vijf kinderen geven aan dit soms storend te vinden één vindt dit niet storend. Dertien kinderen praten niet over lawaai bij het maken van huiswerk. Drie kinderen vertellen dat het rustig is thuis en dat ze hun huiswerk in een rustige omgeving kunnen maken.

“En waar maak jij jouw huiswerk?” “Thuis.” **“Ja, thuis is dat dan aan een tafel of in de zetel?”** “Aan de tafel.” **“Is dat in de kamer of een plaats waar iedereen zit?”** “In mijn kamer...maar er zijn veel kindjes.” **“Ook in je kamer?”** “Ja.” **“Er is wel veel lawaai dan?”** “Ja.” **“En vind je dat erg?”** “Ja.” **“En zeg je dan iets als er veel lawaai is?”** “Nee.”

Violca (10 jaar)

“Je hebt me verteld dat jullie met veel mensen thuis wonen he. Is er daar dan niet veel lawaai soms?” “Een beetje mijn broer.” **“Wat doet hij dan?”** “Hij speelt met bal, maar die roept.” **“Vind je dat moeilijk om huiswerk te maken als er veel lawaai is?”** “Nee.” **“Ok.”**

Guaril (9 jaar)

“En vind je dat moeilijk om jouw huiswerk te maken als zij in de buurt zijn?” “Nee.” **“Waar zijn zij dan als jij jouw huiswerk maakt?”** “In het salon.” **“Ze zitten niet samen met jou?”** “Nee (lacht) ik zit in mijn kamer. Anders zou ik dat niet kunnen.”

Bridzhan (11 jaar)

De kinderen geven aan dat ze bij een groot gezin kunnen genieten van voordelen zoals het doorgeven van taken aan broers en zussen. Maar ze melden ook dat er nadelen zijn als het gaat om het delen van materiaal bij spelactiviteiten⁵⁵.

⁵⁵ Daarop wordt verder ingegaan bij ‘Afspraken en regels’.

1.1.2 Ouders en andere familieleden

Twintig kinderen vertellen dat ze samenwonen met beide ouders in België. Eén kind vertelt dat haar mama alleenstaande is, maar weigert te praten over haar vader. Een ander meisje zegt dat ze met drie zussen in België samenwoont met haar moeder en haar grootouders en dat drie van haar broers/zussen samen met haar vader in Bulgarije wonen. Ze vindt dit lastig.

“Wie woont er hier in België?” “Mijn mama.” “En jouw papa?” “Die woont in Bulgarije.” “Dus uw papa zie je ook niet veel?” “Neen.” “Vind je dat jammer?” “Ja.”

Dika (8 jaar)

Er zijn vijf kinderen die aangeven dat er nog andere familieleden zoals nichten, neven, oma, opa, nonkels of tantes bij hen (tijdelijk) inwonen.

De kinderen geven niet aan dat dit een invloed heeft op hun schoolcarrière of het al dan niet graag naar school gaan. Wel wordt duidelijk dat indien er familiebezoek is of indien er familie in het buitenland in problemen verkeert, dit voorrang heeft op het naar schoolgaan.

“Kan je mij vertellen wat dat jij getekend hebt over jouw familie? Wie staat er op? “Klaudia, Mala...” “Wie is dat? “Mijn broer, hij is klein die is zes maanden.” “En wie is dat?” “Mama.” “We gaan nu eens tellen want tegen mij vertel je jouw zus Klaudia, Mala staat er op, uw kleine broer en zijn er nog kindjes thuis?” “Ja. Nog drie.” “En wie is dat dan?” “Norbert, Victor en ...nog eentje Miroslav.” “Dus jullie zijn met zes kindjes thuis en uw mama enpapa. Woont die ook thuis?” “Ja.” “Wonen er nog mensen thuis?” “Ja mijn oma en mijn opa.” “Dus met 10 mensen wonen jullie allemaal in hetzelfde huis?” “Ja...neen.” “In twee huizen of allemaal in een huis?” “We wonen in één huis maar die gaan verhuizen.”

Mala (9 jaar)

“Ga jij graag naar school?” “Ja.” “Of heb je soms dagen waarvan je zegt...” “Soms allé dan heb ik drie dagen naar Bulgarije moesten gaan. Mijn opa was beetje ziek en daardoor moesten wij naar Bulgarije en die week was ik niet op school.” “En zeg je dat aan de juffrouw?” “Ja.” “Zeg je dat vooraf of achteraf?” “Wablieft?” “Zeg je dat vooraf? Zeg je juffrouw: “Ik zal er drie dagen niet zijn?”” “AH achteraf, achteraf.” “Eerst ben je weg en dan vraagt juffrouw oei oei waar is Besnik nu?” “Ja.” “En is juffrouw dan boos of wat zegt ze dan?” “Soms.” “Misschien is het beter om het eerst te zeggen aan de juf? Of heb je schrik dat ze zou zeggen dat je niet mag gaan?” “Neen. Maar we moesten direct gaan.” “Dus je kon niet verwittigen?” “Neen.” “Je kon het aan niemand zeggen, het was dringend.” “Ja, ik was van school naar huis gekomen en we moesten dringend naar... Bulgarije.” “Om jouw opa te zien?” “Ja.”

Besnik (11 jaar)

1.1.3 Vrienden, leerkrachten en buren

Eenentwintig kinderen vertellen dat ze veel vrienden hebben op school en de klas en zich daardoor goed voelen. Een frequent genoemde reden waarom ze graag naar school komen is naast leren⁵⁶, in de tweeëntwintig gevallen vriendschap en contact met andere kinderen. Eén iemand vertelt dat ze op school slechts enkele vriendinnen heeft en eigenlijk geen specifieke vriendinnen in de klas heeft.

In uitzonderlijke gevallen komen ze niet graag naar school⁵⁷.

“Zijn er nog mensen van in de klas waarvan je zegt dat zijn nog vriendinnen?” *“Pamela, ze zit hier op school.”* *Vrienden heb ik niet.* **“In de klas niet echt?”** *“Neen.”*

Anahi (12 jaar)

Kinderen verwoordden dat ze vooral graag samen spelen. Hun vriendenkring bestaat meestal zowel uit meisjes als jongens. De spelactiviteiten kunnen veranderen naargelang er met jongens of meisjes wordt gespeeld. Eén meisje vertelt dat ze niet met jongens speelt.

“En speel je dan soms ook met de jongens buiten?” *“Ja, we spelen met Ibrahim.”* **“Wat spelen jullie dan?”** *“Jongens pakken meisjes. Dan spelen we ook soms voetbal.”* **“En spelen jullie dan voetbal gemengd?”** **Maken jullie dan twee ploegen van zowel jongens en meisjes samen of is het meisjes tegen jongens?”** *“Meisjes tegen jongens. Maar soms als er geen genoeg meisjes zijn dan spelen we jongens en meisjes door elkaar.”*

Mirela (10 jaar)

“En spelen jullie soms ook met de jongens?” *“Neen.”* **“Spelen jullie altijd apart?”** *“Ja.”* **“Meisjes apart en jongens apart?”** *“Ja.”*

Dika (8 jaar)

Het contact met hun klasgenoten en andere kinderen van school verloopt over het algemeen goed. Wat niet wegneemt dat alle kinderen aangeven soms ruzie te hebben met hun klasgenootjes of andere kinderen in school. Niet alle kinderen willen de reden opgeven waarover de ruzie gaat. Zeventien kinderen vertellen dat de ruzie gaat over dagelijkse problemen: springtouw afnemen, oneens zijn, jas omwisselen, gevecht, duwen, gooien met voorwerpen, jaloezie, baas spelen over, bemoeienissen, verwijten... . Er zijn soms conflicten die harder aankomen bij drie kinderen: met boterhamdoos op hoofd slaan, verwijten dat ze stinken, dom, vuil zijn enz. Twee kinderen wilden niet preciseren waarover de ruzies gaan. Geen enkel kind gaf specifiek aan gepest te worden of ruzie te hebben omtrent hun etnische afkomst.

⁵⁶ Zie bij ‘Lichamelijk welzijn’, ‘Graag naar school gaan’.

⁵⁷ Dit wordt verder behandeld bij ‘Lichamelijk welzijn’ en ‘Verbinding tussen school en thuis’, meer in het bijzonder bij ‘Huiswerk’.

“En zeggen ze soms stoute dingen tegen jou? Of gebeurt dat niet?” *“Neen. Maar soms.”* **“Soms, en wat zeggen ze dan?”** *“Dommerik.”* **“En waarom zeggen ze dat?”** *“Ik weet niet ik speel en dan mij... mij dinge... mijn vriendin pest soms allemaal. Omdat die pesten ook en die komen ook bij haar, dus ook bij mij. Die ook pesten mij.”* **“En ze zeggen dan dommerik. Zeggen ze nog andere dingen?”** *“Ja, vuil.”* **“En wie zegt er dat dan?”** *“Grote ook.”* **“En zijn dat dan ook kindjes die van Slowakije komen of van Bulgarije of zijn dat andere kindjes?”** *“Meestal Slowakije.”* **“En jij bent ook van Slowakije he?”** *“Ja.”* **“Dus mensen van Slowakije zeggen het tegen jou ook?”** *“Ja.”* **“Het is niet zo dat Belgische kindjes zeggen dommerik?”** *“Ja.”* **“Gebeurt dat soms ook?”** *“Ja.”* **“Dus Slowaakse kindjes pesten jou soms, Belgische kindjes pesten jou soms? Nog andere?”** *“Bulgaars en Turks.”* **“Ja, dus eigenlijk iedereen pest soms eens iedereen?”** *“Ja.”* **“Dat is niet plezant natuurlijk?”** *“Neen.”*

Janette (9 jaar)

Ze lossen conflicten zelfstandig op of de juf of meester komt soms tussenbeide. Eén meisje vertelt dat ze het gevoel heeft niet begrepen te worden bij het oplossen van conflicten. Ze heeft het gevoel er alleen voor te staan. Tot slot is er een ander meisje die verduidelijkt dat ze conflicten anders zou oplossen dan haar juf het nu doet.

“Soms vecht ik, hem met hem.” **“Ja? En als je vecht hoe los je het dan op? Hoe maken jullie terug vrienden?”** *“Wij was vorige week gevechten. En vandaag wij was spelen we samen. Kijk die komt bij mij en die zegt sorry sorry sorry die zegt zo die is al blij als ik die geef de hand. Die zegt dan kom we gaan voetballen.”*

Tamas (11 jaar)

“En als je dan ruzie hebt, lossen jullie dat dan enkel op via juffrouw of...” *“Ik heb een keer met hem gevecht.”* **“En wat is er dan gebeurd?”** *“Ik was aan het wenen en de juffrouw was op mij aan het roepen.”* **“Dus je had niet het gevoel dat ze jou begreep?”** *“Neen.”* **“En heb je dat kunnen uitleggen waarom dat je gevochten had.”** *“Ik laat alles zo, want ik weet niet waarom moet ik dat uitleggen als juffrouw niet luistert.”* **“Juffrouwen kunnen niet alles oplossen?”** *“Ja, ik weet het.”* **Juffrouw kan niet zeggen: “Kijk ik sta hier nu, schop maar!”, zoals je mama wel gedaan heeft om die jongen terecht te wijzen op school. Hoe zou je willen dat juffrouw dat oplost?”** *“Ik weet het niet, praten helpt niet”.*

Anahi (12 jaar)

“Blijft er ruzie?” *“Ja.”* **“En is er iets dat jij zegt van misschien zou ik het wel anders doen. Moest ik de juf zijn dan zou ik die ruzie anders oplossen?”** *“Ik weet het niet.”* **“Ja, dat is niet gemakkelijk he. Zou jij ook praten of zou je iets anders doen met de kindjes?”** *“Ook praten met hen, maar niet voor de hele klas, gewoon met hen twee en met de kinderen die erbij waren, wat is gebeurd.”* **“Dus je zou ze uit de klas nemen of een momentje apart nemen?”** *“Ja.”*

Aishe (11 jaar)

In hun buurt waar ze wonen hebben ze ook vrienden. Enkele kinderen vertellen dat ze op school vaak meer vrienden hebben om mee te spelen dan in hun buurt en dat ze dat leuker vinden. In de buurt vervelen ze zich soms.

“En vind je dat het anders is voetballen op school of voetballen thuis?” *“Ja, dat is anders omdat we thuis, soms niet veel kindjes en hier wel.”* **“En waar vind je het leuker?”** *“Hier op school.”* **“Omdat er meer kindjes zijn dan?”** *“Ja.”*

Andrej (11 jaar)

Zes kinderen vertellen hun vriendenkring uit een mix van nationaliteiten bestaat. Zowel Belgische, Turkse, Slowaakse, Marokkaanse... kinderen en volwassenen wonen in hun buurt. Er wordt gecommuniceerd op verschillende manieren met hun vrienden uit de buurt⁵⁸.

“Ja, en wat spelen jullie dan?” *“Voetbal ofzo.”* **“En enkel met Serkan of nog met andere kinderen van de straat?”** *“Ik speel met andere kinderen ook.”* **“Wat spreek jij thuis Mircea?”** *“Is dat Turks of Bulgaars?”* *“Slowaaks.”* **“Zijn dat dan met andere kindjes ook van Slowakije dat je speelt of speel je met kinderen die van ergens anders komen?”** *“Van ergens anders. Ja, het zijn allemaal vrienden? Bulgaars, Turks...spelen wij.”*

Mircea (10 jaar)

“En hebben jullie burens naast jullie wonen?” *“Ja.”* **“Ook boven jullie?”** *“Boven ons niet.”* **“En zijn dat ook Slowaken, of zijn dat Belgische mensen of...”** *“We hebben hier, hier wonen Belgen en hier euhm...ik weet niet zo...Italiaanse mensen. Mijn vriendin woont daar. Naast mij. Die Italianen. Wafa heet ze.”* **“En als er veel lawaai is bij jullie thuis, zijn zij dan boos of zeg je neen, ze komen niets zeggen.”** *“Neen, het zijn lieve mensen.”* **“Vragen die soms of het stiller zou kunnen zijn?”** *“Neen, die Italiaanse mensen, die brengen cake enzo bij ons...”* **“Dus jullie zijn goede vrienden.”** *“Ja.”*

Aishe (11 jaar)

⁵⁸ Dit wordt verder besproken bij ‘Verbinding tussen school en thuis’, meer in het bijzonder bij ‘Communicatie’.

Als het gaat om contact met mensen in hun vrije tijd zoals bij de muziekschool vertellen er twee kinderen dat ze daar vaak de enige kinderen zijn die uit de nieuwe MOE-landen afkomstig zijn, maar ze vinden dit niet storend.

“Ga je dan naar de muziekschool?” *“Voor cello en dinsdag notenleer en vrijdag notenleer.”* **“Dus je hebt twee keer notenleer in de week en een keer cello?”** *“Ja.”* **“En wie zit er dan allemaal in uw muziekklas? Ben je alleen of zijn er nog kindjes?”** *“Bij mijn notenleer zijn we met 13 kinderen, 2 jongens maar.”* **“Zijn het dan kinderen die allemaal cello spelen of zijn er kinderen die andere dingen spelen?”** *“Gelijk...andere dingen.”* **“Komen die kinderen dan ook van Slowakije of zijn er ook Belgische kinderen.”** *“Belgische allemaal.”* **“Allemaal? Dus ben je de enige die van Slowakije komt?”** *“Ja.”* **“En vind je dat erg?”** *“Neen.”* **“En vinden zij dat erg?”** *“Zeggen ze soms dingen tegen jou?”* *“Neen.”* **“Het zijn allemaal vrienden dan?”** *“Ja.”*

Mirela (10 jaar)

Uit de analyse blijkt dat het contact met burens verschillend verloopt. Eén kind geeft aan dat de burens vaak klagen, terwijl een ander kind vertelt dat indien de burens niet klagen, al is er veel lawaai of overlast, zij dat ook niet zullen doen. Het zelfde meisje dat vertelt dat loyaliteit belangrijk is, vertelt dat ze cadeautjes krijgen van de burens bij speciale gelegenheden. Indien er een goede verstandhouding is tussen hen en de burens, geven drie kinderen expliciet aan dat er voor elkaar gezorgd wordt bij noodsituaties: bevalling, kind vermist, geldgebrek en te kort aan voedingsmiddelen.

“Is er veel lawaai thuis?” *“Neen, maar gewoon een mevrouw...wij doen gewoon zo de televisie zo een beetje luid zo gewoon een beetje. Mijn mama als die opruimt enzo...die laat een beetje liedjes...”* **“Ja.”** *“Enzo juf en dan zo een mevrouw die komt zo...laat een keer stiller! En het is twee uur soms. Twee uur, drie uur...”* **“Ja, in de namiddag?”** *“En die zegt zo...nee die slaat met iets op de muur juf.”* **“Ja die slaat zo op de muur dat het moet stiller zijn?”** *“Ja en soms komt die buiten juf. Die doet bijna ons ding kapot.”* **“Wat doet ze kapot?”** *“Ons... ik weet niet...”* **“De deur?”** *“Neen, kijk hier is de gras en hier en hier we hebben zo ding...”* **“Een hekken?”** *“Hekken! Ja zo iets juf...”* **“En die maakt dat bijna kapot?”** *“Ja, die doet zo poef poef poef.”* **“Omdat die wilt dat het stiller is?”** *“Ja.”* **“En zet uw mama dat dan stiller of wat doet ze dan?”** *“Die doet zo, kom we laten dat zo en we gaan beter buiten. Dan we gaan zo buiten.”* **“Dus uw mama doet er eigenlijk niets aan dan?”** *“Neen.”*

Luca (10 jaar)

“Woont er iemand boven jullie ook?” *“Ja, zwarte mensen.”* **“En zeggen die mensen dat jullie stil moeten zijn?”** *“Neen, die maken zelf dinge...veel lawaai?”* **“Ja. En vinden jullie dat erg als andere mensen lawaai maken?”** *“Neen.”* **“Je vindt dat leuk?”** *“We zeggen zo, als wij veel lawaai maken, die zeggen niks, dan zeggen wij ook niks. Kijk onze buurvrouwen die doen ook als er Nieuwjaar is of iets, die brengen ook naar ons cadeautjes.”* **“Oh dus jullie hebben wel een goede band met jullie burens dan?”** *“Ja.”* **“En zijn dat de burens naast jullie?”** *“Naast, ja.”* **“Zijn dat dan ook Slowaakse mensen of Belgische mensen?”** *“Neen, Belgische mensen.”*

Vadoma (11 jaar)

“Jullie zeggen allemaal goede dag tegen elkaar?” *“Eentje die Turken die waren in het park met hun kleine zoon, en die zoon die is weggelopen en mijn moeder heeft hem gezien en die zegt zo naar.... Want die zijn vriendinnen met haar. En die zegt zo uw kind is weggelopen. En dan mijn moeder heeft haar gezien. En die heeft hem thuis gebrengt, die was eventjes bij ons. En dan die mama was met de politie gekomen. En dan die jongetje is zo gelopen bij haar mama. En dan die zegt zo, die zegt zo: euh...sorry dat ik weggelopen ben. En dan hem moeder zegt tegen mijn moeder. Die zegt zo dank u dat u voor hem zorgde.”* **“Jullie zorgen eigenlijk dan voor elkaar dan?”** *“Ja.”*

Vadoma (11 jaar)

1.2 Materieel welzijn

1.2.1 Financiële middelen en tewerkstelling

Ik vroeg aan de kinderen wat hun ouders deden terwijl zij op school zijn. Bij acht kinderen zijn hun beide ouders (of is de alleenstaande moeder) werkloos. Soms geven de kinderen aan dat hun ouders nog voor zichzelf klusjes opknappen. Het is niet steeds duidelijk of dit via wettelijke weg gebeurt. Bij eveneens acht kinderen werkt één van de ouders. Van die acht is er één kind dat vertelt dat haar papa een opleiding volgt en zijn moeder twee jobs combineert. Bij zes kinderen werken beide ouders. In die groep bevindt zich het meisje waarvan de papa in Bulgarije woont. Maar haar moeder en haar opa werken beiden en zorgen voor de inkomsten. De meeste kinderen hebben niet verteld over armoede of honger. Eén meisje vertelt dat er mensen thuis soep en kleren brengen. Nog een kind spreekt over soms een hongergevoel indien ze niet eet thuis. De reden waarom ze soms het ontbijt overslaat is niet duidelijk. Het kan zijn wegens tijdsgebrek of om andere redenen. En een kind vertelt dat ze later een goede job wilt, zodat haar kinderen minder arm zullen zijn.

“Geeft hij u dan kleren of eten of?” *“Ja, ook, dat is op die school een juffrouw.”* **“Is het een juffrouw die komt?”** *“Ja.”* **“Is het juffrouw Ingrid die komt?”** *“Neen, het is...juffrouw Sofie van de kleuters.”* **“Dus zij komt dan naar jouw huis?”** *“Ja, die hebt ons kleren gebrengt en voor mijn boer ook iets.”*

Esmeralda (8 jaar)

“Dus wat doe jij ‘s morgens je staat op en dan?” *“Ja, ik poets mijn tanden, ik was mijn gezicht, dan ik ga naar buiten, ik kleed mij, ik doe mijn haar, ik kam mijn haar, en dan ik zit en dan is het tijd en dan komen wij naar school.”* **“En heb je dan soms geen honger als je hier bent?”** *“Jawel, maar ik eet soms thuis.”* **“Ik heb ook gezien hier op school dat jullie iets speciaals doen? Ik heb gezien dat jullie chocolademelk of een melkje of iets drinken.”** *“Ah ja!!”* **“Is dat voor iedereen hetzelfde?”** *“Ja, maar we moeten betalen. Eerst betalen en dan drinken...chocomelk.”* **“En drink jij iets als je aankomt op school?”** *“Ja.”* **“Dus uw mama en papa betalen voor de chocolademelk. Dus dan heb je minder honger dan?”** *“Ja en sebiet gaan we dat drinken om 10u15.”*

Lala (10 jaar)

De sectoren waarin hun ouders werken zijn: schoonmaak, automechanica, transport, groentenfabriek, bouw, horeca...Uit de bevraging blijkt dat de werksituatie van hun ouders en hun financiële situatie vaak verandert. Soms is er sprake van periodes van werk, soms niet. De redenen daarvoor zijn divers: zorgen voor broers of zussen, te ver van gezin, discriminatie en zwangerschap.

“En als jij op school bent, uw mama is ze dan thuis of gaat ze ook gaan werken?” *“Werken.”* **“En wat doet ze van werk?”** *“Ze gaat opruimen, poetsvrouw.”* **“Ah ze is poetsvrouw, ze gaat in andere mensen hun huis gaan poetsen?”** *“Ja.”* **“En uw papa gaat hij gaan werken?”** *“Neen, die is thuis met mijn kleine broer.”* **“Ah die zorgt dan eigenlijk voor uw broer?”** *“Ja.”*

Kizzy (11 jaar)

“Wat doet je papa? Werkt hij? Of niet?” *“Juffrouw die was aant werken met zo een grote (toont grote vrachtwagen).”* **“Rijdt hij met de camion? Of wat doet hij juist?”** *“Ja juffrouw die hebt dat gerijden. Maar mijn mama hebt gezegd die moet stoppen juffrouw, das veel te, juffrouw die was één, twee weken niet thuis juffrouw. Die was ja...heel de tijd aan het rijden. En mijn papa die hebt gezegd die wil dat niet meer. Mijn mama zegt dat niet meer. Mijn papa wilt dat, juffrouw die doet alles, maar mijn mama heeft gezegd neen.”*

Tamas (11 jaar)

“Uw mama is zij nu thuis?” *“Ja.”* **“En voor dat ze de baby had, werkte jouw mama of niet?”** *“Euh, neen, ik weet niet.”* **“Was die altijd thuis?”** *“Neen. Vroeger werkte die in poetsen. Zo hotellen poetsen, 20 kamers zo. Ja. Dan was die de van euh, dan was die uitgegaan van die poetsen en dan maalchecken. En mijn moeder zegt zo: ik moet normaal zo en zoveel krijgen en de mensen...ja...die trekken geld voor zich af.”* **“Dus zij gaat poetsen met dienstencheques waarschijnlijk. En de mensen waren niet eerlijk?”** *“Neen, euh bijvoorbeeld mijn moeder moest krijgen 600 euro en die mensen trekken 100 euro zo. En dan, dan moeder maar 500 euro, en daarom is mijn moeder weggegaan. en die is naar ander dinge, hoe heet dat...Euh...hoe heet da???...voor...voor in te maken, voor...voor...”* **“Leg eens uit wat ze moet doen.”** *“Voor in stad gaan... voor papieren inschrijven. Inschrijven voor postmevrouw te zijn of euh...”* **“Ah ja om te solliciteren, dit is een moeilijk woord. Werk zoeken eigenlijk.”** *“Ja werk zoeken. Ja, nu is ze bezig met zoeken naar werk, maar nu dat ze zwanger is wacht ze nog een beetje.”*

Yanko (11 jaar)

Soms moeten hun ouders opleidingen volgen in de periode dat ze werkloos zijn of in combinatie met hun werk. Sommige kinderen geven aan dat ze het jammer vinden, dat ze door werk en opleidingen hun ouders enkel in het weekend of pas 's avonds laat zien. Anderen geven aan dat opleidingen volgen ook voordelen heeft en een hulpmiddel is om werk te vinden.

“Mijn papa staat op om 5u 's morgens of 's nachts 21u tot morgens 8u werken.” “En wanneer komen ze thuis bijvoorbeeld.” Uw mama wanneer komt ze thuis?” “Om 17u.” “En uw papa?” “Om nachts 00u of 1u.” “Dan zie je jouw papa enkel in het weekend?” “Ja.” “Anders zie je hem niet?” “Nee.”

Fifika (10 jaar)

“Eerst moet die poetsen en dan... euhm...allé...zo frietjes bakken ofzo...pannenkoeken... in restaurant is dat.” “Doet ze dan twee werken samen?” “Ja.” “Twee jobs?” “Ja.” “Dan zie je jouw mama waarschijnlijk niet veel?” “Ja tot 18u.” “En dan is ze moe?” “Ja. Maar die moet ook soms naar school. Die moet van 18u naar school gaan en dan kan ik haar...die komt om 21u thuis.”

Mircea (10 jaar)

“Ze gaat nu niet naar school jouw mama, omdat ze ieder moment kan bevallen. Jouw papa gaat ook terug naar school?” “Ja twee keer per maand.” “Weet je waarom dat hij naar school gaat, wat studeert hij?” “Nee, ik weet niet voor werk te zoeken eerst moet hij diploma's hebben enzo, en dan mag hij werk zoeken...”

Yanko (11 jaar)

1.2.2 Wooncomfort

Een onzekere woonsituatie komt bij veel kinderen aan bod. Verhuizen lijkt deel uit te maken van hun leven. Ze weten vaak niet of ze in België zullen blijven wonen of verhuizen naar Bulgarije, Slowakije...Of ze zullen huren of kopen. Of ze naar dezelfde school zullen blijven gaan of niet. Sommige kinderen geven wel aan dat ze graag hier in België zouden willen blijven.

“Hoelang woon je daar al? Lang of nog niet zo lang?” “Lang. Wij waren eerst in Frankrijk en nu hier.” “En denk je dat je hier nog lang gaat blijven?” “Maar als het 2012 is dan gaan gaat mijn vader naar Slowakije.” “Gaat hij terugkeren naar Slowakije?” “Maar dan gaat hij terugkomen.” “En ga je dan mee naar Slowakije of enkel je papa?” “Nee...juffrouw ik weet niet.” “En vind je dat leuk dat je papa teruggaat naar Slowakije of vind je dat niet leuk?” “Nee.”

Simza (9 jaar)

“Maar we gaan denk ik van da thuis weg.” “En ga je dan terug in Gent wonen of zeg je dat zou kunnen dat we terug naar ergens anders naartoe gaan.” “Dat weet ik niet.”

Anahi (12 jaar)

“Hoelang woon jij al in dit huis?” *“Dat weet ik niet...”* **“Wacht we gaan een keer denken he. Dus nu zit je bij juffrouw Magda he?”** *“T was in januari juf! Kijk in januari wij waren zo...het was misschien 2011 juf...Ja, ja 2011 of 2012.”* *“Ja, dus één of twee jaar?”* **“Ja.”** *“We waren eerst, we hebben zo huis gekregen zo sociale woning.”* *“Ja, een sociale woning.”* *“En we hebben daar gegaan...We moesten zo nog de meubels brengen daar. En dan juist op mijn verjaardag...wij hebben al daar geslapen alles!”* **“Dus dat is nog niet zo lang dan?”** *“Nee.”* **“En vroeger waar woonde je dan?”** *“In de Rotterdamstraat dat is aan de Muide.”*

Luca (10 jaar)

1.2.3 Slaapcomfort

Kinderen vertellen dat hun ouders het belangrijk vinden dat ze naar school komen. Op de vraag of de kinderen uitgeslapen naar school komen willen niet alle kinderen daarover praten, al geven er enkele kinderen aan nog moe te zijn bij het opstaan. Vaak delen de kinderen hun kamer of bed met meerdere broers of zussen. Soms meisjes apart, soms jongens apart alsook gemengd. Er zijn grote verschillen bij de kinderen: één kind vertelt dat ze in een stapelbed slaapt en dat het bovenste bed vrij is voor als er familie op bezoek komt, terwijl een ander kind aangeeft dat hij zijn bed deelt met zijn oma als die op bezoek is.

“En als je niet kan opstaan, jouw mama roept ze dan van Shandor je moet naar school?” *“Ja.”* **“Je mama vindt dan wel dat je naar school moet gaan dan?”** *“Ja.”* **“En zelf vind je dat belangrijk om naar school te gaan?”** *“Ja. Als ik niet naar school kom, kan ik niets leren.”*

Shandor (12 jaar)

“Ik en mijn broer slapen samen. We hebben zo een stapelbed.” **“Ah en wie slaapt beneden?”** *“Ik slaap beneden, niemand slaapt boven. We hebben daar ook een bed daar slaapt mijn broer. Gewoon een bed, maar die slaapt niet bij het stapelbed, zoals ik. Gewoon die, die slaapt in een ander bed.”* **“Waarvoor dient dan het bovenste bed?”** *“Als mijn familie komt soms. Ik slaap dan boven en mijn nicht beneden.”*

Mirela (10 jaar)

“En waar slapen die dan?” *“Ik slaap met mijn oma, zo we hebben een grote bed. Mijn onkel slaapt ook in een bed, die is naast mij. En mijn mama en papa die is daar bij...die computer...en die ...de muur...die slapen alle twee daar en die zetel is naast die computer.”* **“Ah ja en uw opa woont hij daar ook of niet?”** *“Euh..opa neen die niet.”* **“Is die in Bulgarije gebleven of is die al gestoven?”** *“Ja, die is in Bulgarije.”* **“Dus thuis slapen jullie dan wel met veel mensen eigenlijk?”** *“Ja.”* **“Dus in uw bed, met oma, en dan nog een bed met uw nonkel.”** *“Ja.”* **“En dan uw mama en papa in een apart bed, waar de computer staat?”** *“Ja.”* **“Vind je dat leuk?”** *“Ja.”* **“Veel mensen he thuis?”** *“Dan is er toch veel lawaai soms?”* *“Soms beeeeetje lawaai, beetje.”* *“Niet zoveel.”*

Andrej (11 jaar)

Vijf van de twintig kinderen vertellen dat ze hun bed delen en met twee slapen in een bed. Sommige kinderen vinden dit plezant omdat ze dan kunnen praten samen als ze al in bed liggen. Ander kinderen geven aan liever alleen te slapen.

“Vadoma ik weet dat nu niet meer, in jouw bed, sliep jij alleen in jouw bed of was er nog een broer en een zus in uw bed?” *“Mijn zus.”* **“Dus je slaapt in hetzelfde bed?”** *“Ja.”* **“En vind je dat plezant dat je met twee in een bed slaapt?”** *“Ja.”* **“Of zeg je soms gohhh ik zou liever alleen in een bed slapen?”** *“Nee, want we kunnen dan praten.”* **“Was dat uw grote of uw kleine zus?”** *“Grote.”* **“Hoeveel jaar is uw zus?”** *“Hmmm...13 jaar.”* **“Ja en jij 10?”** *“Nee 11.”* **“Ja.”** **“Dus jullie zijn bijna even groot he.”** **“En je vindt dat plezant?”** *“Ja.”* **“En hoe lig je dan in uw bed, is dat alle twee met jullie hoofd naast elkaar?”** **“Of is er zo iemand die met zijn voeten aan het hoofd van de ander ligt?”** *“Alle twee hoofd naast elkaar.”* **“Ja, dan kan je echt veel praten eigenlijk samen?”** *“Ja.”* **“En je zou geen groter bed willen?”** *“Nee, wij hebben een groot bed.”*

Vadoma (11 jaar)

“Als je naar boven gaat in onze kamer, daar is zo een stapelbed. Boven slaap ik met mijn zus.” **“Ja.”** *“Die slaapt naast mij. Eronder slaapt Simon, mijn broer. En op de grond is een grote matras en daar slaapt mijn grootste broer.”* **“En vind je dat leuk dat je met zoveel in een kamer slaapt of zeg je eigenlijk zou ik wel een grotere kamer willen.”** *“Euh...ik wil alleen in een eigen kamer.”* **“Ja, ik begrijp dat wel.”** *“Maar dat geeft niet.”* **“Ja, dat is moeilijk he.”** *“Ja...”*

Anahi (12 jaar)

De kinderen vertellen dat ze vooral moe zijn, niet omdat ze een bed moeten delen, maar omdat ze laat opblijven. Ze spelen met hun telefoon, computer of kijken laat televisie, ze praten tot de late uurtjes⁵⁹.

1.2.4 Toekomstperspectief

Daarnaast peilt dit onderzoek ook naar het toekomstbeeld van Roma-kinderen betreffende tewerkstelling. Eenentwintig kinderen zeggen al te weten wat ze willen doen later. Eén van de jongste kinderen weet het nog niet. De jobs die kinderen willen uitvoeren zijn heel divers, sommige kinderen geven meerdere job-keuzes op. De sectoren waarin ze willen werken zijn: onderwijs (2), automechanica en fietsherstellingen (4), schoonheidssector (3), gezondheidssector (2), politie (3), boekhouding en kantoor (5), creatieve sector (2), horeca (2), advocaat (1), bouw (1).

De oudste kinderen geven aan dat de job die ze willen uitvoeren soms niet mogelijk zal zijn wegens schoolachterstand of te artistiek.

⁵⁹ Zie bij ‘Afspraken en regels’, meer in het bijzonder bij ‘Niet altijd vrijere afspraken en regels thuis’.

“Ik wil eigenlijk advocaat worden, maar dat gaat niet, want ik moet naar BSO gaan.” “Is dat zo in jullie klas?” Jullie zijn de brugklas he?” “Ja.” “Moeten jullie dan allemaal naar BSO of hoe gaat dat juist?” “Ja we gaan naar B1 of naar BSO.”

Besnik (11 jaar)

Twee kinderen geven expliciet aan dat het belangrijk is om werk te hebben en geld te verdienen. De reden die ze opgeven is dat ze geld kunnen sparen om te investeren of dat ze dankzij geld niet arm zullen zijn. Ze vinden het belangrijk om zich materieel wel te voelen.

“Ik ga eerst mij eigen firma. Eerst in een firma werken, dan ga ik veel geld verdienen, dan ga ik sparen, sparen, sparen en dan mijn eigen firma kopen.”

Yanko (11 jaar)

“Als ik groot ben, als ik kinderen ga hebben, ik ga werk hebben en die gaan ding...ja.” “Wat gaan die?” “Die gaan niet zo arm zijn en zo.” “Ja, dan ga je kunnen geven wat ze willen?” “Ja.” “En weet je al wat je zou willen doen Vadoma later?” “Ja.”

Vadoma (11 jaar)

Vijf kinderen laten hun beslissing bij hun job-keuze beïnvloeden door vrienden, familie of kennissen. Ze kennen al mensen die het werk uitvoeren.

“Wat zou je juist willen doen bij de politie?” “Euh...zo...mijn vriend...Andrej, die is al geweest, misschien ga ik die op auto en ik ga zo naast hem zitten. Als er iemand is, ik ga schieten enzo.” “Ja, dat zou je willen doen?” “Ja.” “En zou je zomaar schieten op mensen?” “Als die ook schieten.” “Ja, als er gevaar is, want zomaar mag je niet schieten he.” “Nee.”

Mircea (10 jaar)

1.3 Lichamelijk welzijn

1.3.1 Graag naar school gaan

Op de vraag of jongeren graag naar school gaan, antwoorden negentien kinderen zeer positief. Twee kinderen zijn genuanceerder en antwoorden met soms en één kind komt niet graag naar school. De redenen die kinderen opsommen waarom ze al dan niet graag naar school gaan zijn heel divers en horen niet louter bij de rubriek lichamelijk welzijn⁶⁰.

Hieronder worden motieven van kinderen om naar school te komen in kaart gebracht die bij lichamelijk welzijn aansluiten. Zo geeft een meisje aan dat de school voor haar een plaats is waar ze andere dingen kan doen dan zorgen voor gezinsleden. Het is een plaats waar ze fysiek minder belast wordt.

⁶⁰ Zoals eerder aangegeven zijn er ook redenen die thuishoren bij ‘Sociaal welzijn’ (veel vrienden) en bij ‘Geestelijk welzijn’ (leren).

“Ik moet op mijn broer passen en op school moet ik niet op mijn broer passen.” “Dus thuis moet je eigenlijk meer dingen doen dan?” “Ja, eigenlijk wel.” “Vind je dat leuk dat er twee Jelle’s zijn?” “Ja (Licht).” “Je vindt dat leuk dat je hier niet op uw broer moet passen?” “Ja. Ik vind da ja... ik vind dat leuk, maar elke dag moet ik..., maar ook mijn zussen en dan ben ik moe. Mijn zussen moeten ook passen. En dan zijn wij ook moe.” “Dus je bent blij dat je op je broer mag passen, maar dan ben je wel een beetje moe?” “Ja.” “En je bent ook blij dat je een keer op school mag zijn en een keer iets anders mag doen dan?” “Ja.”

Jelle (9 jaar)

1.3.2 Al dan niet naar school gaan

Het al dan niet naar school gaan is ook een complex gegeven. Dat niet enkel thuishoort bij lichamelijk welzijn⁶¹. Ik kies ervoor om dit topic eveneens bij lichamelijk welzijn te rapporteren omdat vier kinderen expliciet vermelden dat ze enkel thuis blijven bij ziekte. Een kind preciseert dat zelfs bij ziekte, misselijkheid en verwondingen (hoofdwonde) hij toch nog naar school gaat. Onder ziek om thuis te blijven, verstaan ze koorts en griep. Voor een zware verkoudheid blijven de kinderen niet thuis. Tijdens de teken- en schildersessies alsook interview was het opmerkelijk dat de meeste kinderen verkouden waren en toch op school aanwezig waren.

“Als jij geen zin hebt dan blijf je thuis?” “Nee.” “Nee? Wanneer blijf je dan thuis?” “Als ik ziek ben.” “Enkel als je ziek bent?” “Ja.” “Ga je soms niet graag naar school?” “Wanneer vind je het niet leuk om naar school te gaan?” “Zijn er dagen waarvan je zegt vandaag heb ik geen zin om naar school te gaan.” “Nee.”

Viola (10 jaar)

“Het enige wat ik nog wil weten is of je graag naar school komt?” “Juffrouw ik kom graag op school juffrouw, maar juffrouw als ik ben ziek, ik kom toch juffrouw.” “Ja, dus jij gaat veel naar school?” “Ja, ik ben ook nu een beetje ziek juffrouw.” “Ja ik hoor het een beetje.” “Juffrouw ik ga ziek worden, maar ik kom toch naar school. Ik kom toch! En juffrouw ik was zo een keer zo ziek juffrouw, da was veel te warm juffrouw, veel véél te warm. En ik wil niet warm juffrouw, want ik was niet goed juffrouw. Ik was zo gevallen juffrouw ... flauwgevallen. Ja en ik heb da aan de dokter gezegd en die hebben een tablet gegeven. Ik was buiten gaan spelen en het was veel te warm. En ik was toch gekomen juffrouw!”

Tamas (11 jaar)

Eén ander jongen vertelt dat hij soms terug in slaap valt omdat hij nog moe is en daardoor later of die dag niet meer naar school gaat. De zeven jongeren geven echter aan dat moeheid, omwille van te lang op te blijven of te voeg te moeten opstaan, voor hen of voor hun ouders geen reden is om niet naar school te komen. Ouders helpen hun kinderen soms bij het opstaan 's morgens.

⁶¹ Eerder werden beweegredenen vermeld bij ‘Sociaal welzijn’ (ziekte, bezoek familieleden) en zullen er nog besproken worden bij ‘Verbinding tussen school en thuis’ bij ‘Huiswerk’ (gebrek aan huiswerkbegeleiding).

“Of je graag naar school komt?” *“Soms.”* **“Waarom kom je soms niet graag naar school?”** *“Als ik soms te laat slaap, ik maak dat ik om 6u30 opsta. En soms kan ik niet opstaan en als ik niet kan opstaan...dan sta ik om 9u op en ik ben dan boos op mezelf dat ik niet kan opstaan en niet naar school kan komen.”* **“En kom je dan later naar school of niet?”** *“Soms.”* **“En is de juf dan boos of wat zegt ze dan?”** *“Waarom ben je te laat gekomen.”* **“Schrijft ze dan iets in jouw agenda of wat doet ze dan?”** *“Neen.”*

Shandor (12 jaar)

“Ga jij graag naar school?” *“Ja.”* **“Ja, ‘s morgens zeg je yess! Het is school of zeg je soms fff.”** *“Neen, ik kom naar school.”* **“Het is niet dat je zegt ik zou willen blijven liggen en een keer niet naar school gaan?”** *“Maar vrijdag juf, dan is het ‘s morgens....ik sta op en mijn telefoon...alléé. Ja, mijn wekker gaat.”* **“Ja.”** *“Ja en dan ik kijk hoeveel uur ist? Ik doe altijd half acht. Ik zeg ik ga nog 10 minuutjes slapen. En dan slaap ik. Dan ik sta op 8u17.”* **“Oei, en wanneer begint de school?”** *“8u45.”* **“En dan heb je nog juist tijd genoeg?”** *“Ja, om 8u30 ben ik op school.”*

Mircea (10 jaar)

“Kom jij graag naar school?” *“Ja.”* **“Ja? Iedere morgen, zeg je niet soms oh ik zou in mijn bed willen blijven liggen?”** *“Ik ga als mijn mama zegt tegen mij je moet naar school gaan. Ik zeg dan nog vijf minuutjes (lacht). Dan sta ik altijd als eerste op. Mijn broer niet die slaapt nog. Ik heb mij al aangekleed en dan gaat mijn broer opstaan.”*

Mirela (10 jaar)

Een meisje vertelt dat ze last heeft van faalangst, stress en buikpijnklachten als er toetsen zijn op school. Ze verduidelijkt echter dat het geen voldoende reden is om daarvoor thuis te blijven.

“Toetsen vind je ook niet leuk staat er op je tekening. Hoe komt dat?” *“Het is door de punten, ik ben bang dat ik heel minder en dat ik niet doorga in de middelbaar.”* **“En als het dan toets is, kom je dan naar school of zeg je dan blijf ik gewoon thuis?”** *“Ik kom toch naar school. Want een keer in mijn leven moet ik toch toets maken.”* **“Ja, dat is waar en heb je dan pijn in jouw buik van de stress of...”** *“Ik heb veel buikpijn maar ik laat alles en doe gewoon.”* **“‘s Morgens wat denk je dan?”** *“Als ik opsta, ik zeg zo ohhhhh vandaag is het toets en ik ga fouten hebben enzo...”* **“Dus eigenlijk sta je al op met schrik van ‘s morgens?”** *“Ja.”*

Anahi (12 jaar)

1.4 Cultureel welzijn

1.4.1 Identiteit, inburgering en taal

Enkele kinderen geven aan de combinatie van elementen uit de Belgische cultuur alsook elementen uit de cultuur afkomstig uit de landen van herkomst, plezant te vinden. Zo kunnen ze genieten van een mix. Dit uit zich in het klaarmaken en eten van verschillende gerechten, het spreken of begrijpen van verschillende talen, het beluisteren van zowel internationale alsook etnische muziek, het veel reizen, uitoefenen van hobby's.... De kinderen geven aan zich cultureel wel en zich thuis te voelen in België.

“En thuis wat eet jij dan?” “Frietjes, spaghetti alles.” “Welke taal spreken jullie thuis?” “Turks.” “En eten jullie dan ook Turkse keuken.” “Ook Belgische keuken, Turkse keuken van alles een beetje.”

Fifika (10 jaar)

“Welke talen spreek jij dan?” “Klein beetje Engels, Slowaaks, Tsjechisch euh...klein beetje Pols.” “Dat ken ik niet, Pools?” “Ja, Pols.” “En waar leer je dat?” “Aan mezelf.”

Besnik (11 jaar)

“En wat ik me afvraag is de muziek anders thuis dan op school?” “Soms. Thuis luister ik Bulgaarse liedjes. Op school kan ik niet luisteren.”

Shandor(12 jaar)

“Welke landen heb je al gezien?” “Ik heb een tante in Zwitserland he juf.” “En gaan jullie er dan soms naartoe?” “Ja.” “En is dat dan met het vliegtuig?” “Nee we gaan met de auto.” “En heb je nog andere landen gezien?” “Ja, Bulgarije en hier België, Parijs.” “Oh, je bent al in Frankrijk ook geweest. Je bent tien jaar en je hebt al vier verschillende landen gezien!” “Ja.” “Vind je dat leuk als je ergens anders bent?” “Ja.” “Vind je dat dan niet moeilijk?” “Nee.”

Lala (10 jaar)

“Mijn broer die kan goed op piano, ik kan goed zingen. Ik, papa en mijn broers. Ik zing, mijn broer op piano en mijn papa op gitaar.” “Dus jullie zijn dan eigenlijk een heel muzikale familie?” “Ja.” “Is dat dan op een feest dat jullie optreden of is dat op straat?” “Wij kunnen alles doen juf. In villa, zo doopfeest” “En jij mag dan zingen?” “Ja.” “En in welke taal zing je dan?” “In Slowaaks.” “Is dat met een accordeon ook of met piano?” “Met alles juf, wij kunnen wij willen, wij kunnen ook zo doen op piano. Wij maken zo op...op youtube...wij maken zo...ik, mijn papa, mijn papa zijn familie is gans muzikanten juf.”

Luca (10 jaar)

“Juffrouw ik voel me hier zoals thuis!” “Hier ja?” “Maar hoe lang woon je hier al in België?” “Zes of zeven jaar.” “Ja, dan is dat normaal he. Je bent hier al heel lang he, dan ben je hier ook thuis he.”

Simza (9 jaar)

Elf kinderen vinden dat ze dezelfde persoonlijkheid hebben thuis en op school. Tien kinderen antwoorden dat ze anders zijn en bij één kind werd de vraag niet gesteld. De verantwoording die ze geven waarom ze anders zijn, is heel divers.

Vijf kinderen linken dit vooral aan meer vrijheid thuis, waardoor ze uitbundiger, opener en luider zijn thuis dan op school. Twee kinderen vertellen dat het anders zijn op school en thuis gekoppeld is aan meer actie. Eén jongen verduidelijkt namelijk dat er meer actie is op school en dat hij daardoor anders is. Terwijl één meisje vertelt dat ze anders is omwille van meer actie thuis. Wat opvalt is dat twee jongeren verduidelijken dat ze anders zijn thuis dan op school omwille van hun taal. Tot slot vertelt Jaelle dat ze anders is op school omdat ze niet moet zorgen voor haar boers⁶².

“Ben jij anders op school dan thuis?” *“Ja.”* **“Hoe bedoel je dan?”** *“Op school moet ik flink zijn.”* **“Ja.”** *“En thuis ook, maar soms ben ik euhhh. Maar soms vind ik me lastiger op school.”* **“Ja.”** *“Dan doe ik anders.”* **“Ja.”** *“En soms als ik ...geen ...euh... geen waarheid heb én ik heb de waarheid en juffrouw geeft mij die op...dan doe ik...dan ben ik boos en doe ik...dan praat ik boos.”*

Yanko (11 jaar)

“Ben jij op school anders dan thuis?” *“Ja (lacht).”* **“Wat doe jij anders?”** *“Hier ben ik braaf en thuis niet.”* **“Wat doe je dan thuis dat niet zo goed is?”** *“Lopen ofzo...of iets anders doen.”* **“Doe je dan echt stoute dingen huis?”** *“Neeen.”* **“Of maak je gewoon een beetje meer lawaai?”** *“Ja.”*

Lala (10 jaar)

“Ja, dus thuis loop je veel meer?” *“Neeen, in school loop ik veel meer! En thuis niet zoveel.”* **“Moet je dan thuis zitten?”** *“Playsation spelen, gsm, of computer enzo.”* **“Dus het is niet zo actief thuis?”** *“Hier is er meer energie op school?”* *“Ja. Hier is veler kinderen. En als ik vraag aan mijn zus, als we gaan iets doen, die zegt zo neen, neen, neen ik wil dat niet doen.”*

Luca (10 jaar)

“Esmeralda, als jij op school bent, ben je dan anders dan als je thuis bent?” *“Hier ben ik beetje zo... om te slapen... en thuis ben ik blij. Ja, want thuis mag ik spelen, hier mag ik niks doen, gewoon maar zitten...”*

Esmeralda (8 jaar)

“En heb je dan het gevoel dat je anders bent thuis dan op school?” *“Ja. Hier ik moet hier Nederlands spreken en thuis Turks.”* **“En heb je dan het gevoel dat je ook anders bent als je Turks praat of als je Nederlands praat?”** *“Ja.”*

Fifika (10 jaar)

⁶² Voor meer info zie bij ‘Lichamelijk welzijn’.

1.5 Geestelijk welzijn

1.5.1 Leren

Alle kinderen vinden het leuk om naast spelen ook te leren op school. Wiskunde, knutselen, taal, WO, godsdienst, zwemmen, hoekenwerk en computerlessen worden als leuk ervaren. Ze vinden het vooral leuk als ze er goed in zijn of goede punten behalen.

*“Op het bord heb ik geschrijfd dat ik...werken niet graag doen.” “Ja en is dat dan werken hier in school?”
“Euhm... thuis ook enzo. En toetsen ook niet, maar spelling wel. Ik ben in spelling goed, ik kan dat aan andere kinderen uitleggen.”*

Anahi (12 jaar)

Sommige specifieke disciplines en activiteiten als schrijven, lezen, toetsen, tafels, dansen in de godsdienstles, gordelraad⁶³, WO, taal...vinden ze niet leuk. De redenen daarvoor zijn divers: te moeilijk (7), te veel nadenken (1), schrik voor slechte punten (1), niet begrijpen en geen hulp krijgen (2), saai (1) omdat we moeten zwijgen (1) en beschamend (1), omdat de gordelraad soms tot oneerlijk sancties leidt (1).

*“En zijn er dingen die je niet zo leuk vindt in de klas?” “Soms rekenen.” “Waarom vind je dit niet leuk?”
“Soms begrijpen we dat niet...en juffrouw is met iets anders bezig en we kunnen dat ook niet vragen want juffrouw is met iets anders bezig...” “En dan vind je dat moeilijk?” “Ja.” “Dan vind je dat niet zo plezant?”
“Ja.”*

Aishe (11 jaar)

1.5.2 Favoriete plek

Als afronding werd aan de kinderen gevraagd waar hun favoriete plek is thuis en op school? Wat de leukste plaats op school betreft mochten ze een foto ervan nemen.

Bij hun favoriete plekje thuis hebben elf kinderen hun kamer gezegd, vier kinderen hebben de living of beneden aangeduid en zes kinderen hebben verwezen naar activiteiten: spelen in het park, met de fiets, met de computer en tot slot geven twee kinderen aan dat ze vooral graag bij hun familie zijn.

De meeste kinderen geven aan dat hun kamer een leuke plaats is omdat ze daar van alles kunnen doen, ze daar alleen kunnen zijn, ze een bureau/computer hebben of omdat ze daar kunnen spelen.

Eén kind toont aan dat zijn kamer een plaats is waar hij zijn emoties kan uiten.

⁶³ In De Mandala zijn de gordels een soort van beloningssysteem. Kinderen moeten taken en opdrachten uitvoeren en die worden opgevolgd en besproken in de gordelraad. Daar wordt in overleg met de juf beslist welke kinderen van gordel mogen verhogen of verlagen naargelang hun taken goed of niet werden uitgevoerd. Er moeten verschillende keuren van gordels doorlopen worden, waarbij de kinderen meer verantwoordelijkheden krijgen en grotere vrijheden kunnen verweven.

“Wat is de leukste plaats in jouw huis. Een plaats waar jij heel graag bent?” “In mijn kamer.” “En waarom vind jij het daar plezant.” “Ik weet het niet.” “Denk eens na, waarom vind je het daar leuk?” “Ik kan daar alles doen.” “En wat bedoel je daarmee, met ik kan dan alles doen.” “Wat doe je dan in je kamer?” “Spelen een beetje, schrijven...”

Dika (8 jaar)

“Welke plaats vind jij zeer leuk thuis?” “In mijn kamer.” “En waarom?” “Als ik bijvoorbeeld verdrietig ben...dan ga ik in mijn kamer...en dan opeens, euh...die zegt zo kom maar mee. En dan ik ga zo.” “Je vind dat leuk dat je in uw kamer bent, en dat ze komen kloppen en je terug meenemen?” “Ja.”

Luca (10 jaar)

Bij hun favoriete plekje op school hebben de meeste kinderen (zeven) hun klas als favoriete plek aangeduid. Vijf kinderen vinden de speelplaats leuk en twee kinderen voetballen. Vier kinderen vinden een bepaalde ruimte plezant zoals eetzaal, de sportzaal, de computerklas of de toiletten. Twee kinderen geven aan vooral klasactiviteiten leuk te vinden zoals rekenen en de juf helpen. Tot slot zijn er twee andere kinderen die vertellen dat ze graag bij hun vriendinnen zijn op school.



Klas



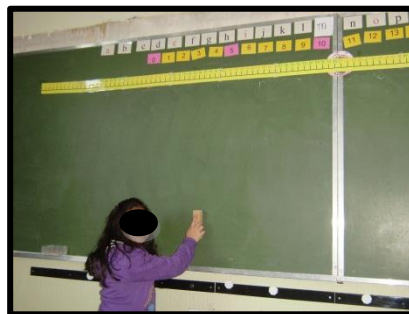
Speelplaats



Voetbal



Bepaalde ruimte



Klasactiviteit



Vriendinnen

Sommige kinderen die graag in de klas zijn nuanceren soms hun antwoord. Soms vinden ze dat er teveel lawaai is. De redenen waarom ze lawaai in de klas niet leuk vinden zijn uiteenlopend: punten zullen afgenomen worden van hun beloningssysteem, als er teveel lawaai is dan horen ze niet, ze kunnen niet werken in een drukke omgeving, moeilijk om zich te concentreren en van lawaai komt ruzie.

“Is er soms veel lawaai in de klas?” “Ja.” “En wat doet de juffrouw dan?” “Die is kwaad en die roept: iedereen moet nu stil blijven of ik pak punten van jullie.” “Ah jullie hebben een puntensysteem.” “Ja, punten...als we 20 punten hebben en vrijdag als altijd, zoals vandaag we hebben nu 20 punten dan mogen wij een cadeautje kiezen. Zo stickers of vijf knikkers of twee stickers, drie knikkers...”

Yanko (11 jaar)

“Is er soms veel lawaai in de klas?” “Euh...als juffrouw met een andere juffrouw gaat buiten praten, dan wel, maar anders niet.” “En vind je dat plezant? Als er een keer veel lawaai is?” “Euhm...neen.” “Of heb je schrik dat de juf ga boos zijn?” “Nee, dat ook niet. Maar ...euhm...die roepen zo en dan daar komen dan ruzies...dus daarom.”

Aishe (11 jaar)

2) AFSPRAKEN EN REGELS

Om de positie van de Roma-kinderen ten opzichte van regels en afspraken op school en thuis in kaart te brengen, heb ik soms de vraag moeten herformuleren naar de kinderen toe. Voor de jongste kinderen leek die vraag alsook begrippen als ‘regels’ en ‘afspraken’ te abstract. Ik heb dit opgelost door soms zelf een voorbeeld te geven om kinderen aan te zetten om ze daarna zelf naar andere voorbeelden te laten zoeken. Een andere omweg heb ik genomen door te vragen naar dingen die mogen thuis en dingen die niet mogen op school of omgekeerd. Enkele kinderen geven door deze parafrase, soms geen antwoord die ondergebracht kan worden onder regels en afspraken, maar eerder thuishoort bij verschillen en gelijkenissen⁶⁴. Voor enkele kinderen was na het herformuleren, de vraag nog te moeilijk en heb ik hun antwoorden niet in het onderzoek opgenomen.

Hoe gaan Roma-kinderen om met afspraken en regels binnen de opvoedingscultuur? Is er een verschil tussen regels thuis en op school? Hoe zijn regels en afspraken terug te vinden in hun dagstructuur en dagritme thuis en op school, in hun taken die ze uitvoeren? Vinden ze het lastig dat er op school eventueel andere afspraken zijn dan thuis? Welke positie nemen ze daaromtrent in? Zorgt meer of minder vrijheid thuis voor problemen en conflictsituaties op school?

2.1 Diversiteit in afspraken en regels

2.1.1 *Vrijere regels*

Uit de analyse blijkt dat de Roma-kinderen vaak aangeven dat er meer vrijheid is omtrent regels en afspraken bij hen thuis in vergelijking met gangbare regels en afspraken op school⁶⁵.

Acht kinderen praten over meer vrijheid omtrent afspraken en regels ten opzichte van spelactiviteiten (fietsen, basketbal binnen, zwemmen buiten ook als het regent, schilderen op muren, voetballen en rolschaatsen). Negen jongeren vertellen dat er meer vrijheid is omtrent afspraken en regels betreffende media gebruik (computer, tv-kijken, film en GSM). Vijf kinderen geven aan dat ze zich thuis vrijer mogen verplaatsen (naar buiten gaan, in kamer zitten, zelf naar school komen te voet of met openbaar vervoer, rondlopen, naar toilet gaan, meegaan naar ouderavond, werkplaats van de ouders bezoeken en water gaan drinken). Drie kinderen vertellen dat er minder strikt wordt omgesprongen met afspraken en regels omtrent tijd (opblijven, familiebezoeken en tijdstip huiswerk). Tien kinderen uiten dat ze meer vrijheid en zelfstandigheid krijgen en dat er minder strikte afspraken en regels bestaan rond het uitvoeren van taken⁶⁶ in vergelijking met school (stofzuigen, koken, boren, auto starten, werkkraan bedienen, zich wassen, planten water geven en ramen wassen). Drie kinderen praten over meer vrijheid omtrent afspraken en regels betreffende financiën (geld spenderen, geld krijgen en dingen kopen). Drie kinderen vertellen dat ze meer keuze hebben omtrent afspraken en regels in verband met voeding (wat ze eten en drinken).

⁶⁴ Zie daarvoor hierboven bij ‘Positie ten opzichte van verschillen en gelijkenissen tussen thuis en op school’.

⁶⁵ Hoe ze daarover denken bespreek ik verder hieronder bij ‘Positie’.

⁶⁶ Daar wordt nog verder op ingegaan bij de rubriek ‘Diversiteit in regels en afspraken rond uitvoeren van taken’.

Ze geven aan dat ze frisdrank mogen drinken thuis. Drie kinderen zeggen dat er thuis vrijere regels en afspraken zijn omtrent communicatie dan op school (praten en naam vinden voor ongeboren baby).

“Zijn er nog andere dingen waarvan je zegt eigenlijk is dat wel anders thuis?” *“Ja, thuis mogen wij altijd zwembad pakken. Ook als het regent, dan hebben we een grote paraplu en dan zetten we dat in het midden. In het midden van het zwembad is zo een klein tafeltje. En daar is nog een gaatje erin voor de paraplu, want dat was samen. En in school niet, want op school moeten we euhm...naar daar stappen, naar van Eyck. Dan is het echt een overdekt zwembad.”* **“Op school mag je dat niet buiten doen?”** **“Neen.”**

Aishe (11 jaar)

“Zijn er dingen die je op school niet mag doen, maar thuis wel?” *“Euh op school mag ik niet tv kijken... of spelletjes spelen. Zo op computer want dat is regels hier en thuis niet.”* **“Thuis mag je dat wel. Moet je dat dan thuis vragen aan de mama als je een spelletje of op de computer wilt spelen of doe je dat gewoon?”** *“Gewoon.”* **“Dus je moet het niet vragen?”** *“Neen.”*

Kizzy (11 jaar)

“Zijn er nog andere dingen waarvan je zegt op school mag ik dat niet doen?” *“Toilet, je moet het eerst vragen en juffrouw zegt zo...je moest op de speeltijd gaan plassen. En...als ik altijd speel, moet ik niet plassen en als ik naar boven ga...”* **“Dan pas moet je naar het toilet?”** *“Ja, precies!”*

Yanko (11 jaar)

“Op school moet je op tijd komen.” **“En als je afsprekt met je tante of oma moet je dan ook op tijd zijn?”** *“Neen.”* **“Als je een beetje later bent, is oma dan boos?”** *“Neen.”* **“Dus dat is een beetje anders?”** *“Ja.”* **“En vind je dat leuk dat het anders is?”** *“Ja.”*

Violca (10 jaar)

“Mij ... als mijn mama zeg je mag dat repareren en hier mag niet.” **“Wat repareer je dan thuis?”** *“Mijn papa hebt zo veel van zo...zzzzzz (beeld materiaal uit).”* **“Ja zo materiaal: een boor, een zaag?”** *“Ja, alles. Mijn mama hebt gezegd, zo... zo juffrouw...daar (wijst naar het raam).”* **“Euh...wat is dat? Een raam?”** *“Neen.”* **“Gordijn?”** *“Ja. Ja gordijn dat was gevallen uit.”* **“Dus waar dat het aanhangt, de bar was naar beneden gevallen?”** *“Ja, maar alleen zo.”* **“Ah ja, dus dat hing een beetje schuin.”** *“Maar moet ik alles daar nemen, want anders gaat dat terug vallen. Grote...hoe noemt dat?”* **“Een gat?”** *“Ik heb wat nieuws, ik heb dat beetje opzij gedaan, zo, beetje hier, zo cm. Ik heb zo brrrrr.”* **“Je een nieuw gat geboord?”** *“Ja, en dan zo... in gesteekt.”* **“Zo een klein plugje? Ja. Zoals een nageltje, maar het is geen nageltje?”** *“Neen, ja.”* *“Ik heb zo erin gesteekt, hier ook en dan ik heb zo “Slobbe”, hoe noemt dat? Ik heb dat erin gelegd en dan zo...(toont boor) En dan brrrr”* **“Met boor?”** *“Ja. Mijn mama had geld gegeven en dan heb ik kopen iets.”* **“Wat heb je gekocht met je geld?”** *“Redbull en chips.”* **“En dit is iets dat je niet op school zou mogen doen?”** *“Nee.”*

Tamas (11 jaar)

“Zijn er nog dingen die je mag doen thuis, andere dingen, die je niet mag doen op school?” “Wat mag je nog thuis doen?” “Iets kopen.” “Ja, je zei al dat je een cadeautje kocht voor jouw broer en hier (op school) mag dat niet.” “Ja.”

Jaelle (9 jaar)

“Zeer goed dan gaan we eens kijken naar uw andere tekening. Ik had gevraagd om iets te tekenen dat anders is thuis. Wat had jij getekend? Kan jij mij dat vertellen?” “Ja, een fles Cola. Op school mogen wij geen Cola drinken, of Fanta of...” “Frisdrank?” “Ja, zoiets. En euhm...thuis mogen wij dat.” “En mag je dat iedere dag?” “Neen.” “En moet je dat vragen? Hoe zit dat juist vertel een keer.” “Als ik wil drinken dan ik doe dat in een glas en ik drink een klein beetje en dan mijn zus komt en die wilt ook drinken.” “En je moet het niet vragen aan mama of papa om frisdrank te drinken of cola?” “Neen, maar niet elke dag, soms.”

Mircea (10 jaar)

“Wist je dat het een zus ging zijn of wist je het niet?” “Mijn mama wou dat het een jongen was, ik ook. Want we zijn nu met 1 jongen en 3 meisjes. Ik wou ook dat het een jongen is. We zijn naar de dokter gegaan. Hij heeft gezegd het is een meisje. Wij wisten dat niet. Maar wij hebben haar direct een naam gegeven.” “Wat is haar naam?” “Daniella. Het is een film . We hebben een naam van de film gemaakt. Mijn zus wou haar zo noemen, dan was dat zo.”

Mirela (10 jaar)

Tot slot geven twee kinderen aan dat regels en afspraken thuis onderhandelbaar of veranderbaar zijn. Regels en afspraken lijken niet universeel en altijd van toepassing te zijn thuis.

Een regel of afspraak wordt aangepast mits overleg. Het belangrijkste is, dat er geen schade berokkend wordt. Is dit niet het geval, dan kan die regel of afspraak veranderd worden.

“Maar juffrouw als ik mag niet, ik zeg zo aan mijn mama ik ga dat traag heel traag doen, traag schoppen.” “Heel voorzichtig?” “Ja.” “Wat zegt je mama dan?” “Ok maar traag.” Mijn mama zegt: “Maar soms ga je dat kapot doen. Ik heb dat gekocht en je gaat dat kapot doen en dan ga ik dat niet meer hebben.” “En luister je dan naar je mama?” “Ja, dan ga ik buiten.”

Tamas (11 jaar)

“En zijn er afspraken thuis dat mama en papa zeggen van eerst uw huiswerk en dan computer?” “Vorig jaar wel, maar nu niet meer.” “En hoe komt het dat dat veranderd is?” “Ik weet het niet. Ze weten dat ik dat heel de tijd doe, die moeten dat niet meer zeggen.” “Wat weten ze dat je altijd doet?” “Mijn huiswerk”.

Besnik (11 jaar)

2.1.2 Niet altijd vrijere afspraken en regels thuis

Sommige 'soepelere' afspraken thuis gelden alleen als het vakantie is, ze verstrengen tijdens de schoolperiode. Ze zijn van tijdelijke duur. Ouders hebben niet steeds controle over regels en afspraken.

Zes kinderen vertellen dat ze te laat gaan slapen, niet kunnen slapen of hun bed niet uit kunnen. De reden daarvoor is vaak dat eenmaal ze in hun bed liggen, toch nog tv-kijken, sms'en, bellen, spelletjes spelen, praten met broer(s) of zus(sen) zonder dat hun ouders het weten.

Die minder strakke afspraken thuis verstrengen soms ook indien ze bezoek krijgen van gasten zoals burens, familie en hulpverleners. De redenen die kinderen geven zijn divers: omdat het stil moet zijn, zodat de volwassenen beter kunnen praten of omdat het belangrijk is dat ze een goede indruk nalaten ten aanzien van hun bezoek(ers).

Regels en afspraken worden eveneens strenger indien hun activiteiten een invloed hebben op het welzijn van gezinsleden. Er mag geen muziek gespeeld worden als de baby weent, tv-programma's worden samen gekozen zodat iedereen tevreden is, één kind mag niet alleen naar de bibliotheek of het stad omdat zijn moeder te bezorgd is.

"Ik speel elke dag op mijn computer met mijn neef tot 2u als het vakantie is." "Ah ja want anders ben je een beetje moe om naar school te komen?" "Ja."

Andrej (11 jaar)

"Als ik te laat ga slapen...soms ga ik om 1u zo slapen." "En zeggen je mama of papa soms niet zo van olaaa Mircea je moet in je bed kruipen?" "Ja, die zeggen dat, ik ga in mijn bed en ik zeg aan mijn zus, kom we gaan daar, mama zal ons niet zien. Dan ik ga naar haar kamer, we zitten zo in een hoekje. Dan we kijken naar de film en die weten dat niet. En dan als ze lachen ofzo...dan moeten wij ook lachen..." "En is het dan niet zo dat jullie ouders zeggen van oei ze ze zijn aan het lachen, ze slapen nog niet? Dat ze dan komen kijken?" "Ja." "En wat gebeurt er dan?" "Dan mijn papa komt, niet mijn mama want die slaapt en die hoort niets. En als die iets hoort dan zegt die dat naar mijn papa, dan komt mijn papa die zegt zo SLAPEN! Dan die doet de licht uit, dan mijn kleine zus, die is aan het wenen. Dan mijn papa die was boos en dan ik heb gezegd, ween niet. Ik heb dan de lampje aangedaan, niet de grote lichten. Ik heb kleine lampje gehangen dan, ik was op de telefoon en dan ik was boekje voor haar aan het lezen. Slaapboekje eigenlijk. En dan die was ingeslapen. En ik was nog aan de telefoon, mijn vriend. Met Luca, of Aleksander." "Soms zit je wel heel laat in je bed en doe je van alles en nog wat?" "Ja." "Vind je het moeilijk om te gaan slapen?" "Ja, ik wil niet gaan slapen, maar 's morgens, ik kan niet opstaan, dan wil ik wel slapen."

Mircea (10 jaar)

“Moet je het vragen aan de mama? Of mag je het gewoon nemen en spelen.” *“Nee, ik moet het vragen want we mogen niet...altijd wel doen, want een meneer die komt altijd op ons bezoek. Helpen.”* **“En dan mag je niet spelen?”** *“Neeen.”* **“Wat doet die meneer als hij op bezoek komt?”** *“Die vraagt of we geld of eten...willen.”* **“Ja, en dan mag je dan niet spelen van de mama, als er iemand op bezoek komt? Waarom mag je dan niet spelen?”** *“Want wij maken dan lawaai. En dan de meneer of de mevrouw die praten met mijn mama.”* **“Ja, en dat gaat dan niet als jullie spelen en teveel lawaai maken?”** *“Ja.”* **“Dus soms moeten jullie het ook vragen aan de mama als je wilt spelen?”** *“Ja.”*

Esmeralda (8 jaar)

“Dus dat vind je leuk, dat je thuis naar de muziek mag luisteren...?” *“Als mijn broer weent, dan mag dat niet.”* **“Maar anders mag dat wel. Je mag naar de televisie kijken?”** *“Ja.”* **“Spelletjes spelen?”** *“En muziek horen.”* **“En je moet dat niet vragen?”** *“Neeen.”* **“Dat mag?”** *“Ja. Maar als de broer weent...dan mag het niet.”*

Esmeralda (8 jaar)

Tot slot vertellen enkele kinderen dat er soms thuis ook vaste afspraken zijn. Zo moet een meisje wachten met eten totdat haar jongere broers of zussen gegeten hebben. Ze hebben een te kleine keuken om samen te eten, niet iedereen zou er samen in kunnen. Een andere jongen vertelt dat er thuis tijdens het eten geen tv mag kijken of op de computer mag. Nog een kind vertelt dat de keuken eerst gepoetst moet worden voor er gekookt mag worden. Een ander jongen vertelt dat de afspraak bij hem thuis geldt dat indien er zich slecht of ongehoord gedrag voordoet, er geen beloning volgt voor de persoon in kwestie. Zo vertelt een jongen dat indien zijn oma ziet dat zijn oudere broer spijbelt, hij geen geld krijgt en de andere kinderen die zich wel gedragen, wel beloond worden.

“Daar mogen gewoon drie mensen in, dan hebben we...altijd moeten we wisselen, want het is niet grote keuken, het is een beetje klein.” **“Ah je moet dus een beetje wachten? Hoe kiezen jullie wie eerst mag eten?”** *“De oma mag kiezen wie er eerst mag eten, eerst de grote en dan de kleine.”* **“Ah. En moet je soms wachten of mag je altijd eerst eten?”** *“Een beetje wachten.”* **“Vind je dat lastig?”** *“Soms.”*

Esmeralda (8 jaar)

“Als ik eet, ik mag niet binnen eten. En ...als ik eet, ik mag geen tv kijken...Als ik eet ik mag niet naar de computer gaan met mijn eten.”

Shandor (12 jaar)

“Soms geven ze mij straf...ik vraag soms geld om...choco ofzo te kopen. Maar niet elke dag he. En dan...als ik niet goed heb iets gedaan, dan zeggen die neen.” “Dan krijg je geen geld omdat het niet goed was.” “Ja. En als ik nieuwe schoenen wil kopen, dan zegt mijn mama neen, want je hebt iets gedaan.” “Ja, en als je iets goeds doet, krijg je dan soms iets extra’s?” “Ja, ik heb gisteren, dat ik op school flink ben en mijn broer niet van 12j. Die zegt zo van...’s morgens die moet 6u30 opstaan en die moet 8u10 ofzo naar school gaan en die gaat met de bus en dan die gaat niet naar school, maar die gaat buiten.” “Oei. Dus die gaat naar ‘t stad ofzo in plaats van naar school te gaan.” “Ja, zoiets. En mijn oma heb hem een keer gezien en heeft dat gezegd. En mijn mama was heel boos. En dan die was vertellen ook over mij, dat ik flink ben op school ofzo en dan heb ik een nieuwe broek gekregen en nog iets...” “Dus als het goed is krijg je iets en als het niet goed is wordt je eigenlijk gestraft door iets niet te krijgen?” “Ja.” “En vind je dat goed zo? Vind je dat een goede afspraak?” “Ja, eigenlijk wel.”

Mircea (10 jaar)

2.2 Positie

Ook hier verschillen de standpunten over afspraken en regels. Achttien kinderen hebben een eenduidig antwoord en vinden dat dezelfde regels OF andere regels thuis en op school moeten gelden. Drie zijn genuanceerder en vinden dat sommige afspraken en regels thuis en op school hetzelfde moeten zijn terwijl er voor andere regels en afspraken een uitzondering gemaakt mag worden. Voor één van de jongste kinderen blijkt de vraag te moeilijk.

2.2.1 *Zelfde regels en afspraken*

Op de vraag of regels en afspraken thuis en op school hetzelfde zouden moeten zijn, antwoorden de kinderen heel uiteenlopend.

Drie kinderen vinden dat regels en afspraken omtrent straffen, vechten en vuile woorden thuis en op school beter op elkaar afgestemd moeten worden. Bij straffen verloopt thuis de sanctie eerlijker volgens Yanko. Eén meisje van die drie vindt eveneens dat het positief is dat netheid van belang is thuis alsook op school. Eén jongen zou willen dat er op school ook cola gedronken mag worden. Een jongen vindt dezelfde regels en afspraken beter, maar kan niet verduidelijken waarom. Als laatste is er nog één kind die de soepelere regels en afspraken omtrent mediagebruik die thuis gelden, ook in de klas willen toepassen.

“Vind je dat er thuis en op school er eigenlijk dezelfde regels en afspraken zouden moeten zijn?” “Ja, ik denk van ja.” “Waarom denk je dat het best hetzelfde is?” “Omdat er op school zijn er soms ...gevecht...en soms krijgt er iemand de straf en toch hebt die andere gebegint.”

Yanko (11 jaar)

“Denk je dat de afspraken thuis en de regels thuis hetzelfde moeten zijn als op school of zeg je neen?” *“Op school mag ik niet vuil spreken en thuis ook niet.”* **“Ja, dus dat vind je goed dat dit hetzelfde is? Dus geen vuile woorden?”** *“Ja.”* **“Zijn er nog afspraken die hetzelfde zijn, die je niet mag thuis en ook niet op school?”** *“Vuil maken.”* **“Ja, dus netjes blijven?”** *“Ja, we mogen ons niet vuil maken.”* **“Ja, je moet opletten voor je kleren dat het niet onmiddellijk vuil is?”** *“Ja. Als je jou wilt vuilmaken, dan moet je jouw pyjama aandoen.”* **“Ja, op je pyjama mag het vuil zijn, maar op je mooie kleren niet?”** *“Ja.”*

Esmeralda (8 jaar)

2.2.2 Andere regels en afspraken

Achttien kinderen vinden dat regels en afspraken (ook) mogen verschillen. Ze geven daarvoor verschillende redenen op. De visie van de kleinsten is afwisselend, naargelang het gaat om een afspraak of regel die ze als positief ervaren of eerder negatief. De oudere kinderen lijken consequenter in hun antwoorden.

Tweeëntwintig kinderen geven aan dat er thuis minder afspraken en regels zijn dan op school betreffende spelactiviteiten, mediagebruik, verplaatsing, tijd, taken, financiën, voeding en communicatie. Thuis zijn ze vrijer. De positie die ze daaromtrent innemen is verschillend. Twaalf kinderen geven aan die vrijheid leuk te vinden, maar daarom moeten die vrijere afspraken en regels volgens hen niet gelden op school. Ze vertellen dat ze goed het onderscheid kunnen maken tussen wat mag thuis en wat mag op school.

“Ik heb nog een moeilijke vraag. Vind je dat die regels en afspraken hetzelfde zouden moeten zijn thuis en op school of zeg je dat mag anders zijn.” *“Dat mag anders zijn.”* **“Is er hier op school een afspraak voor de computer?”** *“Ja.”* **“Wat is de afspraak.”** *“Hier moet je wachten tot wanneer de juffrouw zegt je mag beginnen.”* **“En thuis moet je niet wachten?”** *“Neen.”* **“En vind je dat moeilijk dat er thuis afspraken zijn en dat ze op school een beetje anders zijn?”** *“Neen.”* **“Of zeg je ik weet dat?”** *“Ik weet dat.”* **“Je weet als je thuis bent is dat de afspraak en als je op school bent is dat de afspraak?”** *“Ja.”* **“En je vindt dat niet ambetant?”** *“Neen.”*

Vadoma (11 jaar)

2.2.3 Belang van afspraken en regels

Vooraf de oudste kinderen geven in het gesprek aan waarom ze regels en afspraken belangrijk vinden. Ze kunnen het achterliggend doel van de ingevoerde regel of afspraak op school en thuis opsommen.

Enkele kinderen verduidelijken dat afspraken en regels plaats- en context gebonden zijn. Indien niemand belemmerd wordt, geeft Aishe aan dat de regels en afspraken, in bepaalde situatie niet van toepassing hoeven te zijn.

Kinderen lijken het frustrerend te vinden dat er niet van regels en afspraken afgeweken kan worden indien een specifieke situatie zich voordoet. Luca snapt niet dat er op dagen dat er geen genoeg kinderen zijn om een voetbalt ploeg te vormen, er geen uitzondering gemaakt kan worden en er toch kinderen van ander leerjaren mogen meespelen al zijn ze op die dag normaal niet aan de beurt. Het nut van en het begrip voor de ingevoerde regels gaat dan verloren.

“En vind je dat plezant dat het anders is op school dan thuis? Daarnet zeg je op school moeten we rekenspelletjes spelen en thuis mag ik op Pocket (Slowaakse versie van Facebook). Of zou je willen dat het overal hetzelfde is?” *“Neen.”* **“Je vindt dat plezant dat er op school gerekend wordt?”** *“Ja, want anders zouden we niks leren enzo.”* **“Dus je vindt dat belangrijk dat er nog geleerd wordt op school?”** *“Ja.”*

Aishe (11 jaar)

“Vind je dat belangrijk afspraken?” *“Ja.”* **“Waarom zijn die nodig.”** *“Als we geen afspraken hebben, bijvoorbeeld thuis ik eet en ik opruim dat niet, er kunnen mensen komen en ze gaan dat zien en ze gaan dat aan de andere mensen zeggen en niemand wil met je praten en spelen.”* **“Dus je vindt het belangrijk dan, dat het netjes is dan?”** *“Ja.”*

Shandor (12 jaar)

“Zijn er thuis bij jou regels of afspraken die anders zijn?” *“Thuis hebben we geen afspraken, want thuis mogen wij doen wat wij willen.”* **“En op school zijn er hier afspraken en regels?”** *“Ja, we mogen niet praten als juffrouw praat, we mogen ook niet tussen door lopen enzo. Als we dat willen moeten we dat aan de materiaal-meester zeggen. Die zit altijd aan de voorkant, dicht bij het bord. En dat moeten we altijd vragen.”* **“Ja, je moet dat vragen of hij dat kan gaan halen voor jou?”** *“Ja.”* **“En vind je dat moeilijk dat er hier afspraken zijn?”** *“Neen.”* **“Denk je dat dat moet hier op school dat er afspraken moeten zijn?”** *“Ja.”* **“Waarom denk je dat?”** *“Anders zou iedereen doen wat hij wil als juffrouw praat. Dan zouden ze ook onbeleefd zijn enzo.”* **“En thuis denk je dat er soms afspraken zouden moeten zijn of zeg je thuis hoeft dat niet.”** *“Thuis praten wij niet, mijn zussen zo tussendoor enzo.”* **“Dus je vindt ook niet dat dat nodig is?”** *“Neen.”*

Aishe (11 jaar)

“Dus ik heb gezegd we hebben afspraken en regels. Is er hier op school een afspraak of regel die jij niet leuk vindt?” *“Ja, voetbal.”* **“Wat zeggen ze over voetbal op school. Is er daar een afspraak of een regel rond?”** *“Ja, bijvoorbeeld, die zijn aan de beurt en die zeggen zo, kom we spelen. En dan die zeggen zo...en dan die gaan naar juffrouw, die zeggen zo, kijk juffrouw die spelen voetbal.”* **“Ja, want hier is het zo dat niet iedereen samen voetbal mag spelen op school?”** *“Nee, maar soms kijk derde leerjaar die komt ook soms of tweede, die komt ook soms voetballen, wij zeggen niets, maar die wel.”* **“En normaal gezien wat is de afspraak hier op school?”** *“Maandag 1 2 3 (leerjaar), dinsdag 4 5 6 (leerjaar), woensdag iedereen samen. En dan...donderdag 1 2 3 en dan vrijdag 4 5 6 weer.”* **“Dus iedereen kan twee keer voetbal spelen en dan nog een keer de woensdag samen?”** *“Ja. En soms wij spelen en die zeggen dat toch aan juffrouw.”* **“En wat vind je dan niet leuk?”** **“Dat ze het zeggen of vind je het niet leuk dat ze komen meevoetballen?”** *“Nee, ze mogen voetballen, maar die zeggen alles uit juf. Bij voorbeeld wij zijn aan de beurt, die zijn aan de beurt. Wij zeggen, kom we spelen. Want bijvoorbeeld, wij zijn met vier en die zijn met een en dan ik wil zo soms van derde leerjaar of tweede...en dan die komen spelen.”*

Luca (10 jaar)

2.3 Diversiteit in regels en afspraken bij uitvoeren taken

Eenentwintig kinderen vertellen dat ze helpen in het huishouden. Hun taken zijn heel divers, en vaak niet verplicht. Indien ze willen spelen kan dat, zolang de taak op zich uitgevoerd wordt. Achttien kinderen vertellen dat ze helpen in de keuken. Hun activiteiten variëren van effectief koken tot het snijden van groentjes, het brengen van ingrediënten, tafel vegen en de afwas doen. Twaalf kinderen vertellen dat ze opruimen, bed opmaken, stofzuigen, kuisen, vegen of de auto wassen. Vier kinderen vertellen dat ze helpen om hun kleinere broer of zus klaar te maken. En een kind verduidelijkt dat hij soms moet helpen met vertalingen voor zijn ouders in het stadhuis. Tien kinderen geven aan dat ze er echter niet toe verplicht worden om de taken uit te voeren. Vandaar dat bepaalde taken zoals stofzuigen, tafel vegen of winkelen en poetsen doorgegeven worden aan andere broers of zussen. Ouders lijken dit niet zo erg te vinden. Slechts drie kinderen vertellen over taken die ze moeten uitvoeren op school als bord vegen, tafels in de refter schoonmaken en vegen.

“En help je soms met je mama als ze poetst bij jouw thuis?” *“Euhhh soms juffrouw als is moet zo...stofzuigen, het maakt lawaai zo zzzzz. Soms juffrouw als ik wil dat niet, dan doe ik dat niet. Mijn zus doet dat.”* **“Is uw mama dan niet boos?”** *Nee.* **“Wat zegt ze dan?”** *Ze zegt als jij wil help me maar, maar als je wilt niet... spelen. Maar ik zeg soms, ok ik heb niets te doen, ik doe naar mama helpen, ik doe iets, ik doe.”*

Tamas (11 jaar)

“Zijn er dingen thuis die je niet leuk vindt om te doen?” *“Naar de winkel gaan. En dan soms ...vind ik dat leuk, soms niet. Maar...euhm...eigenlijk is dat ook niet ver...maar ik kijk...ik ben altijd op de computer en...en dan die zeggen dat...Dan dan vind ik dat niet meer leuk. Ik zeg ik ga niet!”* **“Ja, omdat je dan niet meer verder kan spelen op de computer.”** *“Als ik de computer laat...ik ga weg, mijn zus gaat er op. “Ja. Ja, dan roep ik zo: ik ga niet! En dan die zegt zo mijn moeder of mijn vader, die zijn boos. Dan ik zeg 100 keer neen ik ga niet, ik ga niet! Ik ga niet, ik ga niet! En dan zeggen die dat aan mijn ander broer. Ga naar de winkel! En die zegt ook niet en dan mijn mama die zegt zo ga naar winkel anders zal ik je slaan en dan die gaat!”* **En wie gaat er dan?** *Die van 12 jaar. Dus als jij geen zin hebt dan ga je niet. Zeer goed...allé niet goed eigenlijk he (lacht).*

Mircea (10 jaar)

De taken die de kinderen uitvoeren zijn ook vaak leeftijdsggebonden. Kleinere kinderen hoeven niet mee te helpen in het huishouden. Enkele kinderen vertellen dat ze vrijheid hebben bij het koken. Als het om kleine opdrachten gaat (cacao, pasta koken en kip in eimengsel ‘Riski’⁶⁷) mogen ze het alleen doen, anders bij moeilijkere dingen (frietjes bakken en kip bakken) is het nog vaak onder het toezicht van de ouders.

“Moet jij soms helpen thuis in de keuken of iets anders?” *“Ik moet niet, maar ik doe dat voor mijn mama dat ze niet veel werk hebt.”* **“Wat moet je dan doen, of wat doe je dan?”** *“Afwas doen, of stofzuigen...allé.”* **“En doe jij dat dan alleen of zijn er nog broers en zussen die helpen?”** *“Mijn zus en mijn broer.... euh mijn neef...niet...die zijn nog te klein...ze willen dat doen, maar mijn moeder zegt zo: “Neen want jullie zijn nog te klein”.”*

Aishe (11 jaar)

“En dan eten jullie nog iets ’s morgens?” *“Ja, wij eten...”* **“En doe je dat dan samen met uw mama en papa en uw broers of is het enkel met uw boers en zussen samen?”** *“Ik, mijn broer wij doen soms cacao. En zo met...”* **“Een beetje melk?”** *“Cacao en melk zo en dan zo warm en dan wij maken zo boterhammen en dan mijn papa komt zo beneden....en mijn mama en dan die eten.”* *“Sommige zaterdag, mijn papa, mijn mama, mijn zus, mijn kleine zus, mijn broer die gaan zo weg. En ik, mijn zus...wij zitten daar zo en die bellen zo aan mij en dan die zeg zo kook een keer iets enzo.”* **“Dus soms moet jij ook iets klaarmaken al?”** *“Ja.”* **“En vind je dat moeilijk?”** *“Neen.”* **“Wat maak je dan klaar?”** *“Bij ons noemt dat Riski. Het is zo vlees en je moet dat zo met eieren doen en dan gij legt dat ...in dinge....”*

Luca (10 jaar)

“Wil je nog iets vertellen over uw koken?” *“Hmmm...Ja.”* **“Zeg maar.”** *“Als ik kook, dan zijn de lichten uit. Maar euhm...mijn moeder zegt als ge kookt dan moet ge altijd de lichten aandoen, want anders zie ik dat niet. Als ik de kipvlees omdraai enzo in de pan, dan zie ik alles zwart erin...enzo.”*

Anahi (12 jaar)

⁶⁷ Kipgerecht. Het vlees wordt in eigeel ondergedompeld en daarna gebakken.

Bij het maken van hun huiswerk vertellen zeventien kinderen dat er duidelijke afspraken zijn thuis daaromtrent, terwijl vijf kinderen aangeven zelf te mogen kiezen wanneer ze aan schooltaken werken⁶⁸.

“Wanneer maak jij jouw huiswerk? Als je thuis komt van school wat doe jij dan?” *“Als ik huiswerk heb gekregen, ik ga naar thuis, ik ga eten, ik ga omkleden, ik ga mijn huiswerk maken en om 18u is dat. Ik kijk eerst naar mijn film...die gevaarlijke straten...en dan ik ga mijn huiswerk schrijven, dat is altijd zo.”*

Andrej (11 jaar)

“Eet jij eerst iets Mala? Of zeg je neen eerst maak ik mijn huiswerk? Hoe gaat dat bij jullie?” *“Eerst eten en dan huiswerk.”* **“En daarna?”** *“Spelen.”* **“Is dat altijd zo of kan dat soms een keer veranderen?”** *“Soms.”* **“Of kan het soms zijn dat ze eerst gaat spelen en dan haar huiswerk maakt?”** *“Ja, soms.”* **“Het is niet zo dat het altijd hetzelfde is?”** *“Neen.”*

Mala (9 jaar)

⁶⁸ Of ze ondersteuning krijgen bij hun huiswerk of niet wordt verder besproken bij ‘Verbinding tussen school en thuis’, bij ‘Huiswerk’.

3) VERBINDINGEN TUSSEN SCHOOL EN THUIS

Op welk vlak spelen ouders en kinderen al dan niet een rol bij de wisselwerking tussen school en thuis? Zijn bepaalde thuis-elementen aanwezig op school? Zijn er eventuele schoolse elementen aanwezig thuis? Via welke kanalen komt die wisselwerking al dan niet tot stand? Hoe ervaren kinderen die verbindingen tussen de school en thuiswereld? Komen ouders naar school? Zo ja waarvoor? Vertellen kinderen over thuis op school? Zo ja aan wie? Wanneer? Waar? Vertellen kinderen over brugfiguren, hulpverleners en leerkrachten die eventueel naar hun thuis komen? Zo ja wanneer komen ze op bezoek? Waarom?

3.1 Betrokkenheid

Alle kinderen geven aan dat thuis aanwezig is op school via ouders en familieleden die naar school komen. De redenen voor hun komst(en) zijn divers: afhalen/brengen kinderen, administratieve problemen, om te praten met juf/directie, oudercontact/rapport, bij ruzie op school, logopedie, vragen stellen aan personeel, brengen van lunch/verjaardags-snoepen die vergeten zijn en geld. De kinderen lijken dit leuk te vinden dat hun ouders soms naar school komen. De oudste kinderen zouden soms liever alleen naar huis gaan.

“Komen er mensen van thuis, soms een keer naar school.” *“Ja.”* **“Wie komt er dan?”** *“Mijn papa, die komt mij halen.”* **“Ja, iedere dag?”** *“Ja.”* **“Komen ze soms nog naar school?”** *“Iets vragen naar juffrouw.”* **“Ja, als ze iets willen vragen.”** *“Papieren schrijven...zoiets.”* **“Wat bedoel je met papieren schrijven. Dat de juf dan helpt?”** *“Ja, mijn mama verstaat niet goed Nederlands.”*

Vadoma (11jaar)

“En komen er soms mensen van thuis, naar hier naar school? Uw mama of uw papa of uw broer of uw zus?” *“Mijn neef en mijn moeder en mijn vader komen ons halen. Of als mijn zus, kleine, ze was jarig en mijn moeder heeft dan iets komen brengen.”* **“Snoepjes ofzo of wat hebben ze gebracht?”** *“Snoepjes, soms taart, soms allebei.”* **“Komen ze ook naar school om te praten met juffrouw?”** *“Gewoon als het oudercontact is, maar anders niet.”*

Adriane (11 jaar)

“Komen er soms mensen van bij jouw thuis naar school? Dus uw mama en uw papa of uw nonkel, of uw tante.” *“Of die soms hier komen?”* **“Ja. Wanneer komen die?”** *“Mijn mama en mijn papa die komen om vier uur.”* **“Om jou op te halen?”** *“Ja. Maar ook soms voor mijn kleine zus, Justina. Die is nog klein, eerste kleuterklas. En die komen haar halen. Maar soms ik en mijn zus, wij gaan soms op de bus als mijn broers en zus thuis blijven...En dan ga ik met mijn zus...met de bus naar huis.”* **“Vind je dat leuk?”** *“Leuker dan met de auto.”* **“En mag jij dan helemaal alleen naar huis met uw zus mee?”** *“Ja, beter met mijn vrienden enzo.”*

Luca (10 jaar)

Elf kinderen geven aan dat school aanwezig is thuis via brugfiguren, leerkrachten en ondersteunend personeel. De redenen van de komst van volwassenen bij hen thuis zijn eveneens heel uiteenlopend: gesprek met ouders, over conflicten op school, hulpvraag van de ouders, om foto's te nemen, bijles te geven, motiveren om op bos/zeeklas te gaan, om gewoon op de koffie te komen, schoolresultaten te bespreken, opbouwen van vertrouwensrelatie en kleren brengen. Vijf kinderen geven aan dat ze het bezoek van externen ervaren als een gebeuren tussen volwassenen, waar ze niet bij hoeven betrokken te worden. Vaak weten ze niet waarover de gesprekken precies gaan als er iemand extern op bezoek komt.

Zes kinderen vertellen dat ze geen bezoek krijgen van juffen, brugfiguren of ander schoolpersoneel. Tien kinderen vertellen dat school eveneens ergens nog aanwezig is thuis via schoolvrienden die komen spelen.

“En komen er soms juffrouwen van school naar jouw huis?” *“Soms.”* **“Wie komt er dan?”** *“Juffrouw...juffrouw Marleen.”* **“En waarom komt ze dan?”** *“Gewoon...”* **“Is het om te babbelen met jouw ouders of...”** *“Ja, of om koffie, die komt gewoon.”* **“En is dat om een probleem op te lossen of wat is dat dan?”** *“Neen, geen probleem. Gewoon op bezoek...”*

Luca (10 jaar)

“Dus soms komt juffrouw Ingrid naar jullie huis? En waarvoor komt juffrouw Ingrid dan bijvoorbeeld? Is dat om met jullie te praten Mala of is dat om met je papa en mama te praten?” *“Met papa en mama.”* **“Ja en blijf je dan luisteren of zeg je dat is tussen mama, papa en juffrouw Ingrid.”** *“Het is tussen mama en papa en Ingrid. Wij zitten op de computer.”* **“Is dat om papieren in orde te brengen of is dat om iets te brengen om jullie te helpen?”** *“Ik weet het niet.”*

Mala (9 jaar)

“Komen er soms mensen van school naar jullie huis?” *“Ja.”* **“Wie komt er dan?”** *“Euhm..wacht he...Ahmed soms komt die met zijn mama...euhm...er zijn nog maar ik weet niet.”* **“Zijn dat dan kinderen en ouders van school die naar jullie huis komen?”** *“Ja, maar niet zoveel van de school.”* **“En komen er soms juffen?”** *“Neen.”* **“Niemand die komt...Zijn er hier juffen, als jullie een probleem of een vraag hebben, die bij jullie komen thuis om jullie te helpen?”** *“Neen.”*

Lala (10 jaar)

3.2 Communicatie

3.2.1 *Vertelmomenten*

Enerzijds geven kinderen aan dat thuselementen terug te vinden zijn in school en dat schoolfactoren terug te vinden zijn in hun thuiscontext via vertelmomenten.

- De vertelmomenten over thuis vinden vaak plaats in de klas of op de speelplaats. Die gesprekken in de klas vinden bij de helft van de kinderen plaats op een vast moment, georganiseerd tijdens een kringgesprek of praatmoment. Er zijn ook jongeren die vertellen dat gesprekken over thuis spontaan verteld worden tijdens een pauze, een vrij moment of gesprekken op de speelplaats.

Veertien kinderen vertellen dat ze afhankelijk van de inhoud van hun gesprek (geheimen, liefdeshistories, vechtpartijen, trouw zus en games) ervoor kiezen om niet alle info met leerkrachten te delen. Aan vrienden vertellen ze meer persoonlijkere gebeurtenissen en verhalen dan aan leerkrachten.

Elf kinderen vertellen dat ze dezelfde informatie delen met hun vrienden en leerkrachten als het over dagelijkse dingen of persoonlijke onderwerpen gaat (activiteiten tijdens de vakantie; weekendactiviteiten; dagelijkse weetjes; gebeurtenissen; geboorte neef en reisverhalen...).

“Wat vertel je dat je niet aan de juf zou vertellen?” *“Euhm...dat ik met iemand heb gevechten ofzo.”* **“Ja.”**
“Dat wil ik niet vertellen aan de juf.” **“Ja, dat kan he.”** *“Of dat ik een lief heb ofzo. Bijvoorbeeld he, maar ik heb geen lief.”* **“Maar dan zou je niet zeggen van: “Juffrouw ik heb iemand leren kennen.”?”** *“Neen.”* **“Maar aan jouw vrienden wel?”** *“Ja.”*

Mircea (10 jaar)

“Ik vraag mij af als je iets vertelt aan juffrouw of iets vertelt aan je vrienden, is dat dan hetzelfde of vertel je andere dingen aan je juffrouw?” *“Maar als ik dat aan de juffrouw vertel, dan weet iedereen wat ik al heb gedaan.”* **“Ja.”** *“En...als ik het buiten op de speelplaats ben, dan vertel ik aan mijn vrienden iets over games enzo... Want soms juffrouw, juffrouw wil soms niet over games horen. Maar soms is dat zo...dat ik niet wil vertellen over games.”*

Yanko (11 jaar)

- De vertelmomenten over school vinden plaats op de terugweg van school naar huis (in de auto) of thuis tijdens eetmomenten en vrije momenten.

“Mijn papa was vandaag, die was me gebrengd juffrouw.” **“Ah die heeft u gebracht?”** *“Juffrouw ik was om 8u15, maar da belt half negen en ik ben in de auto gezitten. En het was half negen, dan ben ik naar school gegaan.”* **“Ah, en je hebt nog wat gepraat met uw papa in de auto?”** *“Ja.”* **“Hij vindt dat niet erg jouw papa, dat je nog een beetje moet wachten?”** *“Neen.”*

Tamas (11 jaar)

De meeste kinderen vertellen spontaan over school bij hun thuiskomst. Er zijn twee kinderen die verwoorden dat er bij hen thuis geen gesprekken gevoerd worden over het schoolgebeuren.

“Als je op school bent, bij juffrouw Liesbeth. Vertel je dan soms iets over thuis?” *“Neen.”* **“Over iets dat gebeurd is, of iets dat je doet?”** *“Neen.”* **“Je zegt niets aan juffrouw Liesbeth... En vertel je soms iets aan je vrienden over thuis?”** *“Neen.”* **“Je spreekt niet over iets dat je in het weekend ergens naartoe geweest bent of dat er iets gebeurd is? Dat zeg je niet in de klas?”** *“Neen.”*

Guaril (9 jaar)

Veertien kinderen vertellen dat ze dezelfde informatie over school delen met alle gezinsleden. De inhoud van de gesprekken handelen over: toets resultaten, schoolactiviteiten, straf krijgen en vechtpartijen, over speciale feestdagen, sportactiviteiten en wat ze geleerd hebben op school.

“Vertel je thuis soms iets over school?” *“Ja, naar mijn mama.”* **“Die zeg wat doen jullie op school?”** *“Alst Sinterklaas was, die wist niet, ik heb me alles in rood geschilderd. En die zegt wat is er gebeurd? Sinterklaas was het... Dan moest ik naar de muziekschool gaan... en dan heb ik haar alles verteld.”* **“Vertel je nog aan andere mensen iets over school thuis?”** *“Aan mijn tante.”* **“Maar aan je broer of je zussen niet?”** *“Als we school spelen, dan wel.”* **“Vertel je andere dingen aan je zus dan aan je mama over school?”** *“Neen.”* **“Hetzelfde?”** *“Ja.”*

Mirela (10 jaar)

Twaalf van die groep die meestal informatie delen met alle leden van de familie vertellen echter dat ze er toch uitzonderlijk voor kiezen om bepaalde dingen niet te vertellen over school. De redenen daarvoor zijn heel uiteenlopend en soms net tegenovergesteld (uit schaamte, slecht nieuws, broer of zus te jong voor de informatie). De kinderen van de brugklas hebben de dag voor mijn onderzoek een les gehad over puberteit en seksualiteit.

“Ik heb bijvoorbeeld gehoord dat jullie een les gehad hebben gisteren. Over wat was dat?” *“Over puberteit.”* **“Ja, over puberteit. En zou je daarover mogen vertellen thuis?”** *“Neen. Ik mag maar ik vertel dat niet, omdat ik beschaamd ben.”* **“Denk je dat jouw mama en papa boos zouden zijn moest je vertellen over seksualiteit, puberteit?”** *“Neen.”*

Besnik (11 jaar)

“Vertel je dezelfde dingen zoals aan uw mama en papa of vertel je andere dingen?” *“Niet dezelfde.”* *“Bijvoorbeeld...over kinderen...ik kan griezelfilm tonen aan mijn moeder en vader, maar naar mijn zus niet.”*

Shandor (12 jaar)

“Vertel jij thuis soms iets over school?” *“Ja, wat we geleerd hebben. Maar niet zo domme dingetjes.”* **“Wat zijn domme dingetjes...geef eens een voorbeeld.”** *“Van puberteit enal...zo dingetjes vertel ik niet, wanneer we toets doen, wanneer we Frans doen...”* **“En wanneer vertel je dat dan aan uw mama en papa?”** *“Wanneer ik wil.”* **“Als je thuiskomt?”** *“Ja.”* **“Is dat dan enkel aan uw mama en papa of vertel je het ook aan uw zus?”** *“Ja.”* **“En vertel je aan uw zussen andere dingen dan aan uw papa en mama over school?”** *“Neen.”*

Besnik (11 jaar)

Niet alle kinderen willen informatie delen met hun thuis. Zo zijn er twee kinderen die vertellen dat indien het om minder leuke dingen gaat als vechtpartijen, ruzie en straf, ze liever deze informatie met broers of zussen delen dan met hun moeder. Terwijl een ander meisje net het tegenovergestelde vertelt. Als het om minder leuke dingen gaat als straf, vertelt ze dit aan haar ouders, maar niet aan haar zussen.

“Zijn er nog dingen die je vertelt thuis over school?” *“Ja, als ik ruzie heb bijvoorbeeld.”* **“Ja, dan zeg je dat ook. En is dat dan aan uw mama of zeg je ik vertel dat ook aan mijn broers en aan mijn zussen.”** *“Aan mijn grootste broer vertel ik dat.”* **“Waarom vertel jij dat aan uw grootste broer?”** *“Want hij zegt zo aan mij...als je problemen hebt, je komt naar mij...ik ga dan naar je school en dan ga ik die jongen weg doen (lacht).”* **“Dus die helpt jou wel, die ziet u wel graag?”** *“Ja.”*

Anahi (12 jaar)

“Zijn er ook dingen bijvoorbeeld die niet zo leuk zijn, of dingen die gebeurd zijn op school die je vertelt thuis?” *“Neen.”* **“Bijvoorbeeld....als er iemand ruzie maakt, of dat jij straf krijgt, of dat de juf iets tegen je zegt. Zeg je dat dan?”** *“Ja, ik zeg dat.”* **“Zeg je dat dan aan uw zus en of aan uw mama en papa?”** *“Neen, ik zeg dat tegen mama en papa, maar aan Sibel (zus) zeg ik dat niet.”*

Lala (10 jaar)

3.2.2 Taal

Anderzijds geven kinderen aan dat taalgebonden elementen van thuis soms aanwezig zijn in bepaalde schoolsituaties en dat elementen van het Nederlands soms aanwezig zijn in bepaalde thuissituaties.

Sommige kinderen vertellen dat ze op school of in de klas in uitzonderlijke gevallen hun moedertaal mogen spreken. De kinderen nemen daar diverse standpunten over in. Sommige kinderen vinden het goed, omdat enkel Nederlands praten vermoeiend is, omdat ze niet alle woorden kennen. Andere kinderen vinden het niet nodig om hun moedertaal te spreken op school. Ze willen vooral Nederlands leren.

“Dan leren we, dan leer ik ook soms mooi schrijven dan, en dan leer ik ook veel woorden.” **“Maar jij spreekt al goed Nederlands he Mirela.”** *“Ja een beetje?”* **“Ik heb gezien dat je ook jouw vriendin helpt met vertalen van Slowaaks naar Nederlands.”** *“Ja.”* **“Is het Sisi?”** *“Ja.”* **“Is Sisi nog niet lang in België?”** *“Die was, hier maar die is weggegaan en dan is die teruggekomen.”*

Mirela (10 jaar)

“Als je op school bent, spreek je dan Slowaaks?” *“Ja.”* **“Gebeurt dat?”** *“Ja, soms juffrouw. Maar op de speeltijd, euh speelplaats ik spreek Nederlands en met Slowaakse kinderen spreek ik met Slowaaks.”* **“En mag dat hier op school?”** *“Op speelplaats mag, maar in de klas niet.”* **“Ja, in de klas niet.”** *“Mag dat juffrouw...maar als we toets zo, mag niet. Maar als meester zegt we gaan nu...euhm vier kinderen zo verdelen en we gaan iets doen. En die meester hebt gezegd je mag spreken, maar traag en rustig.”* **“Dus in de klas heel soms mag het wel Slowaaks. Vind je dat leuk dat het mag van de meester?”** *“Ja.”* **“Waarom vind je dat plezant?”** *“Juffrouw als ik wil euh Nederlands praten...ik kan niet alles praten, maar Slowaaks wel.”* **“Ja. Dan is het gemakkelijker om te zeggen wat je denkt?”** *“Ja.”*

Tamas (11jaar)

"Ik heb in 2008 gekomen. Dus ja, dat is 4 of 3 jaar en een beetje." "Dat is nog niet zo lang he?" "Nee." "En je spreekt al zo goed Nederlands! Amai! Dat is een five waard! Dat is goed he?" "Ja." "En vond je dat moeilijk?" "Ja, soms wel, in het begin, ik kon gewoon ja zeggen (lacht)." "Ja, in het begin...en kreeg je dan extra oefeningen of hoe ging dat dan?" "Ja, we krijgen soms extra oefeningen...huiswerk...alles en veel praten."

Andrej (11 jaar)

Andere kinderen vertellen dat ze thuis soms met hun ouders of met hun broers of zussen Nederlands praten. Eén kind geeft aan dat hij helpt bij het maken van zijn ouders hun huiswerk. Zijn ouders volgen een taal cursus, maar omdat hij al verder staat met zijn Nederlands dat hij geleerd heeft op school ondersteunt hij hen.

"En spreek jij dan Nederlands met uw mama of Slowaaks." "Soms juffrouw ik vertel zo iets: hoe ist met jou? Zo...en dan goed zo...maar soms. Maar met mijn papa wel, ik praat met hem." "Nederlands?" "Ja." "En je vindt dat leuk?" "Ja." "Je papa zegt niet je moet Slowaaks praten, dat ik alles begrijp?" "Nee. Die zegt zo: je mag beter kunnen."

Tamas (11 jaar)

"Mijn mama helpen met...euh...allé...met huiswerk. Die hebt huiswerk." "En dan help je?" "Ja. Die begrijpt sommige dingen niet." "Ja en dan vraagt ze om jouw hulp?" "Ja." "Dan moet je meehelpen?" "Ja." "En vind je dat plezant?" "Ja, soms lachen we want soms zegt ze iets niet goed en dan lachen we." "En dan lach je met haar als ze iets fout zegt in het Nederlands of als het grappig is?" "Ja."

Mircea (10 jaar)

3.3 Huiswerk

Tot slot geven eenentwintig kinderen aan dat schoolse elementen aanwezig zijn thuis via hun huiswerk. Twee kinderen vertellen dat ze hun huiswerk soms op school mogen maken. Wat opvalt, is de diversiteit aan ondersteuning bij hun huiswerk.

Vier kinderen vertellen dat ze geen ondersteuning willen of krijgen bij het maken van hun huiswerk.

Terwijl negen kinderen net vertellen dat er wel ondersteuning en controle is via ouders of andere familieleden of broers en zussen. Ze kunnen bij hen terecht met specifieke vragen omtrent hun schoolwerk.

"Dan maak je jouw huiswerk als je thuis komt van school enzo?" "Ja." "En als het moeilijk is, jouw huiswerk, kan je het vragen aan iemand? Aan uw mama of papa?" "Nee, ik vraag dat niet." "Maak je het zelf?" "Nee, ik zet een streepje en als ik naar school kom, dan ziet de juffrouw dat." "Ah, en dan helpt ze jou?" "Ja."

Mircea (10 jaar)

“En jouw huiswerk, maak je dat binnen, beneden, of boven? Waar maak je jouw huiswerk?” “Beneden.”
“En waar is dat dan?” “Euhmmm...hoe noemt dat...waar...mijn opa zit...” “In de zetel?” “Ja.” “Dus niet aan een tafel?” “Jawel, daar is ook een tafel aan de zetel.” “En helpt jouw opa jou soms met jouw huiswerk?” “Ja.” “Wat doet hij dan?” “Helpen.” “En legt hij dan dingen uit of geeft hij onmiddellijk de oplossing?” “Nee.” “Dus je moet zelf nog een beetje nadenken?” “Ja.” “Is er nog iemand anders die helpt met jouw huiswerk?” “Ja, soms mijn mama, oma ook.” “Dus ze helpen jou wel?” “Ja.”

Dika (8 jaar)

“En dan...euhm...wij gaan alle drie in de kamer en maken onze huiswerk. En daarna komen wij televisie kijken.” “En help je dan elkaar met jullie huiswerk als je iets niet begrijpt?” “Ja.” “En zeg je dan onmiddellijk de oplossing?” “Nee.” “Je moet zelf nog een beetje nadenken?” “Ja.”

Vadoma (11 jaar)

Tot slot geeft één meisje aan wel ondersteuning te willen, maar dat ze die niet krijgt thuis. Daardoor verliest ze de moed om te werken voor school. Ze schaamt zich om naar school te gaan als haar huiswerk niet volledig gemaakt is. Ze verduidelijkt dat dit niet komt omdat ze thuis teveel moet helpen in het huishouden, maar wel omdat ze de moed niet vindt om aan haar huiswerk te beginnen omdat de leerstof te moeilijk is en omdat ze niet graag werkt. Ze kan niet op ondersteuning rekenen van haar moeder, omdat zij het ook niet begrijpt.

“En werken is niet mijn ding want als ik naar huis ga en ik moet veel leren fff... En juffrouw zegt: “Je hebt weer niet geleerd enzo.” “En wat vertel je dat aan juffrouw?” “Aan juffrouw zeg ik dat ...euh...want werken ik doe dat niet graag eigenlijk. Ik weet niet waarom.” “Ja.” “Maar als ik bijvoorbeeld veel werk heb, dan laat ik dat voor morgen als ik om 6u30 opsta, dan ga ik naar buiten spelen zo.” “Is dat dan omdat je het moeilijk vindt, dat je het niet graag doet?” “Ja, soms vind ik dat moeilijk. Sommige dingen zijn voor cijferen, rekenen, dat kan ik helemaal niet. Maar als juffrouw bijvoorbeeld, andere gemakkelijke dingen voor mij geeft, dan leg ik de moeilijke opzij en dan maak ik de gemakkelijke. En dan als de gemakkelijke klaar zijn, dan pak ik de moeilijke. En vraag ik soms aan mijn moeder, maar mijn moeder begrijpt het niet zo goed.”

Anahi (12 jaar)

11. DISCUSSIE EN CONCLUSIE

In dit onderzoek wordt de beleving omtrent de betekenis die Roma-kinderen tussen de acht en de twaalf jaar aan opvoeding in respectievelijk de school- en thuiscontext geven onderzocht via tekeningen, schilderijen, fotografie en interviews. De tweeëntwintig Roma-kinderen die deelnemen aan dit onderzoek zijn verspreid over vier Gentse scholen.

Voor de discussie richt ik me op drie beïnvloedende factoren van opvoeding, meer in het bijzonder: 'Welzijn', 'Afspraken en regels' en 'Verbinding tussen school en thuis'. In dit luik worden de resultaten van het onderzoek samengevat om de onderzoeksvraag en subvragen te beantwoorden. De bevindingen worden via stellingen geconfronteerd met de maatschappelijk dominante vooroordelen alsook geconfronteerd, genuanceerd of weerlegd met de literatuur en het empirische materiaal uit dit onderzoek. Na iedere stelling volgt een eigen beschouwing en bij iedere beïnvloedende factor van opvoeding, een conclusie.

11.1 Welzijn

Stelling 1: "Het frequent spijbelgedrag bij Roma komt voort uit erbarmelijke levensomstandigheden. Ze bevinden zich in een overlevingslogica waarin de school niet belangrijk is."

Uit de bevindingen blijkt dat de ondervraagde kinderen niet veel spijbelen. Indien het gebeurt worden moeilijke levensomstandigheden, te hoge kosten voor boeken, materiaal, eten, vervoerskosten en uitstappen, alsook materiële moeilijkheden (Bennett, 2012) die ouders wel opgeven om hun kinderen niet naar school te sturen, niet opgegeven als reden bij de kinderen om thuis te blijven. De meeste kinderen vertellen dat ze een kleine woning en soms ook hun bed delen met familieleden. Ze verduidelijken dat ze 's morgens soms nog moe zijn, maar dat dit niets te maken heeft met materiële beperkingen of moeilijke levensomstandigheden. Ze zijn moe omdat ze te lang opblijven, tv kijken of gamen. In de meeste gevallen is moeheid geen reden tot spijbelen.

Wel mogelijke redenen tot spijbelen zijn volgens de kinderen: onverwachts familiebezoek, een ziek familielid in het buitenland of ziekte bij henzelf. Bij ziekte bij henzelf verduidelijken de kinderen dat ze koorts of griep moeten hebben om thuis te blijven. Een verkoudheid is geen reden om thuis te blijven.

In uitzonderlijke gevallen blijft een kind thuis uit angst voor commentaren van de juf of meester omdat haar huiswerk niet gemaakt is. De reden die ze opgeeft waarom haar huiswerk niet gemaakt is, is te weinig begeleiding thuis bij het maken van haar huiswerk. Daarnaast is moeheid en overslapen volgens één van de oudere kinderen uitzonderlijk een reden tot spijbelen.

Bij sommige jongeren lijken de moeilijke levensomstandigheden net een reden om naar school te gaan. Zo vertelt er één meisje dat ze graag naar school komt omdat ze er op haar gemak is, daar kunnen geen broers of zussen werkblaadjes scheuren of veel lawaai maken tijdens het werken.

Eigen beschouwing:

Bij het praten over spijbelen had ik niet het gevoel dat kinderen niet durfden praten uit schaamte, de vraag niet begrepen of dat ze enkel dingen vertelden die door hun ouders waren voorgezegd. Kinderen leken oprecht graag naar school te gaan en waren heel spontaan en enthousiast. Ik oordeel positief over de betrouwbaarheid van de antwoorden van de kinderen omdat ik niet het gevoel had dat ze bij het topic spijbelen beïnvloed waren door naasten of suggestibiliteit⁶⁹. Kinderen lijken niet oneerlijker te zijn dan volwassenen in hun antwoorden (Borgers et al., 2000; Delfos, 2011). Ik had vooral het gevoel dat de kinderen geen bevooroordeelde kijk op spijbelen hadden.

Stelling 2: “Roma-kinderen gaan niet graag naar school. Scholing is niet belangrijk binnen hun cultuur”

Uit de bevindingen blijkt dat de meeste kinderen heel graag naar school gaan en daarover reflecteren. De school is een plaats waar ze veel vrienden hebben.

Van discriminatie en racisme op school (Bhopal, 2004) is volgens de kinderen die geïnterviewd werden geen sprake. Ze worden niet gepest of achteraan in de klas gezet omdat ze Roma-kinderen zijn. Wel zijn er ruzies over dagelijkse problemen als: springtouw afnemen, oneens zijn, jas omwisselen, gevecht en geduw, jaloezie en de baas spelen. De kinderen geven niet aan daardoor de school minder leuk te vinden of niet graag naar school te gaan. Ze vinden het vooral belangrijk om bij ruzies begrepen te worden, dat de leerkracht naar hen luistert en de tijd neemt om een conflict op te lossen. Er moet volgens de kinderen tussengekomen worden door volwassenen als ze de ruzies zelf niet kunnen oplossen.

In uitzonderlijke gevallen gaan kinderen graag naar school omdat ze op school niet belast worden met huishoudelijke taken. Ze kunnen op school nog kind zijn. Bij de meeste kinderen is het uitvoeren van huishoudelijke taken geen probleem en is het geen reden om liever naar school te gaan. Sommige kinderen vinden het leuk dat ze op school eveneens taken kunnen uitvoeren (bijvoorbeeld de juf helpen) die lijken op taken thuis.

Uit de antwoorden blijkt dat kinderen het leuk vinden dat ze naast spelen met hun vrienden ook kunnen leren op school. Ze werken graag en ze vinden meestal diverse schoolvakken plezant. Voor sommige kinderen is taal een vak dat ze iets minder leuk vinden. De redenen die ze daarvoor opgeven zijn divers: te moeilijk, slechte punten of saai. Een meisje vertelt dat ze zou willen dat er meer actie is op school, ze mist soms de actie en levendigheid van thuis op school. De vakken die de kinderen minder graag doen of de lessen waarin te weinig actie zit, zijn geen redenen om niet graag naar school te gaan.

⁶⁹ Is de mate waardoor iemand er door een ander toegebracht kan worden om te geloven dat iets is gebeurd of iets is, die niet in overeenstemming is met de werkelijkheid en met de herinneringen.

Eén kind geeft aan dat toetsen krijgen wel een reden is om niet graag naar school te gaan. Ze heeft stress, faalangst en buikpijn om 's morgens naar school te vertrekken wanneer er toetsen worden afgenomen.

De meeste kinderen geven aan dat school belangrijk is, omdat het een plaats is, waar aan de toekomst gebouwd kan worden. Dankzij een goed diploma zullen ze gemakkelijker werk vinden. Naar school gaan koppelen kinderen aan later minder arm zijn en meer kansen kunnen bieden aan hun eigen kinderen later. De meeste jongeren weten welk beroep ze later willen uitvoeren. Sommigen geven aan dat hun toekomstige studiekeuze in het middelbaar niet strookt met hun interesses, maar omwille van schoolachterstand zijn ze genoodzaakt een ander domein te kiezen. Uit het onderzoek blijkt dat kinderen door die beperkte studiekeuze daarom niet minder graag naar school gaan of dat het hun motivatie aantast. Ze hebben voldoende interesses en zijn bereid om in verschillende sectoren te werken.

Hun ouders delen vaak dezelfde mening dat school belangrijk is voor hun succes later en stimuleren hun kinderen om naar school te gaan.

Eigen beschouwing:

Bij het praten over school en het belang van de school hadden de kinderen een uitgesproken mening. Vaak vroeg ik om verduidelijking om te achterhalen of zij hun mening gaven of die van hun ouders. Vaak viel hun mening samen met die van hun ouders, maar de kinderen verduidelijkten steeds dat ze er zelf ook zo over dachten. De kinderen waren in staat om abstract te denken en te reflecteren over hun toekomst en de rol die het onderwijs daarbij speelt (Piaget & Inhelder, 1978).

Stelling 3: "Roma zijn niet bereid om zich te integreren"

Over integreren op zich hebben de kinderen uit het onderzoek niet gesproken. Maar via randfactoren en onderliggende elementen, die in (in)directe zin deel uitmaken van hun eigen ervarings- en belevingskader hebben de kinderen onrechtstreeks verteld over integratie.

Sommige kinderen vertellen dat het Nederlands leren bij hun aankomst in België, moeilijk was. Via extra oefeningen, een taalbad en extra begeleiding op school en buiten school hebben ze het Nederlands geleerd. De meeste kinderen geven aan dat het belangrijk is om Nederlands te spreken, omdat ze zo beter leren, beter werk zullen vinden en zo ook hun ouders kunnen helpen. Sommige kinderen vertellen dat hun ouders zelf als kind naar Belgische lagere scholen zijn gegaan en opleidingen en inburgeringscursussen hebben gevolgd. Toch moeten de kinderen vaak nog helpen bij het vertalen van brieven van hun ouders.

Ze vertellen dat indien hun ouders beter Nederlands kunnen praten en beter opgeleid zijn, ze sneller werk zullen vinden, wat aansluit bij de nationale strategie voor de integratie van de Roma (European Commission, 2012).

Het integratieproces van kinderen wordt vaak onderbroken omwille van het feit dat verhuizen vaak deel uitmaakt van hun leven. Indien er gevraagd werd of ze in België zullen blijven wonen of dat ze terug zullen keren naar Roemenië Slowakije, Bulgarije, Hongarije of andere landen van herkomst, geven kinderen aan dat ze dat niet altijd weten. Ze vertellen dat indien hun toestand hier in België slechter wordt en ze geen voldoende financiële middelen meer hebben, ze terug zullen moeten keren naar hun land van herkomst. De meeste kinderen vertellen dat ze hopen dat ze enkel tijdens de vakanties naar de herkomstlanden terug moeten gaan omdat ze zich goed voelen in België en er graag zouden blijven wonen. Ze vinden het hier beter, omdat er hier meer mogelijkheden zijn.

Door het verhuizen moeten ze soms afscheid nemen van hun vrienden uit de buurt. Ze vertellen dat bij het verhuizen, hun situatie vaak verbetert. Ze kunnen in een sociale woning wonen, dicht bij andere familieleden of kennissen of ze verhuizen naar een groter huis of een huis waar minder mensen wonen. Ze leren er snel nieuwe kinderen kennen. De buurt bestaat vaak uit een mix van nationaliteiten. De kinderen gebruiken vaak het Nederlands als gemeenschappelijke taal om te communiceren.

De kinderen vinden het vooral leuk dat er een combinatie is van culturele elementen vanuit hun thuis en schoolcontext. Enerzijds vinden ze het leuk dat ze hun moedertaal in uitzonderlijke gevallen op school mogen praten. Anderzijds vinden ze het ook plezant om Nederlands te praten thuis met broers en zussen of ouders. Ze vinden het interessant dat ze zowel Belgische als Bulgaarse, Turkse, Slowaakse enz. gerechten kunnen klaarmaken en eten, dat ze naar verschillende muziek kunnen luisteren en dat ze veel kunnen reizen dankzij familie die verspreid woont in Europa. Ze genieten ervan dat ze hobby's thuis uitoefenen alsook dat ze zich aansluiten bij het aanbod dat voorhanden is voor alle jongeren in België. Een meisje vertelt dat ze de enige Roma is in de muzieklus, ze vindt dit niet erg, ze voelt zich goed tussen haar Belgische en allochtone vrienden.

Eigen beschouwing:

Tijdens het onderzoek was ik verbaasd over de kennis die deze jonge kinderen hadden omtrent integratieprocedures en andere administratieve stappen die genomen moesten worden door hun ouders. Bij de jongste kinderen was te merken dat ze niet 100% wisten hoe de procedures in elkaar zaten, maar van de algemeen te ondernemen stappen waren ze op de hoogte. Wat me opviel was hun maturiteit over het onderwerp: integratie. De kinderen konden reflecteren over het belang ervan, maar verduidelijkten anderzijds dat hun eigen culturele elementen in hun opvoeding niet verloochend mochten worden.

Daarnaast viel het me op dat de kinderen niet zo zeer in wij-zij patronen denken of wantrouwig zijn tegenover de "Gadjé" (niet-Roma) wat vaak wordt beweerd in de literatuur (Bhopal, 2004; Centre Avec ASBL, 2009; Cobbaut & Demets, 2001; Hasdeu, 2009). Ze hebben een holistische benadering: niet enkel spelen en leren met Roma-kinderen, maar met alle kinderen in de school of in de buurt én met jongens en meisjes. Kinderen lijken niet zo in categorieën te denken en geven niet aan dat de morele waarden van de Roma en het gemengde jongens-meisjes karakter van de school niet verenigbaar zouden zijn (Hasdeu, 2009).

Conclusie:

Roma-kinderen uit het onderzoek spijbelen niet vaak. De redenen om te spijbelen zijn divers, volgens de kinderen hebben die vaak niets te maken met hun moeilijke levensomstandigheden. Tijdens het onderzoek waren veel kinderen verkouden. De kinderen hebben niet aangegeven dat hun ziek zijn, voortkomt door slechte levensomstandigheden.

Uit de antwoorden van de Roma kinderen blijkt dat ze graag naar school gaan en het plezant vinden om er te leren. In sommige gezinnen wordt er thuis niet gepraat over het schoolgebeuren, maar toch stimuleren ouders hun kinderen om naar school te gaan, ze vinden onderwijs belangrijk voor hun kinderen. De redenen die de kinderen zelf aangeven waarom school belangrijk is voor hen, zijn divers. Kinderen vertellen dat de school een plaats is waar vriendschappen ontstaan, waar er geleerd kan worden, waar er ook gespeeld kan worden en in sommige gevallen waar ze kind kunnen zijn en minder verantwoordelijkheden moeten dragen. De school is een plek waar ze zich goed voelen.

De kinderen voelen zich goed in België en geven aan goed samen te leven met andere bevolkingsgroepen in de samenleving. Ze maken geen onderscheid tussen Roma- en niet-Roma kinderen bij het spelen, leren of uitoefenen van hobby's samen met anderen.

Roma kinderen voelen zich goed in hun school, in hun buurt en thuis. Soms voelen ze zich beter op school dan thuis of in hun buurt omdat ze bijvoorbeeld meer vrienden hebben op school. Soms voelen ze zich beter thuis omdat ze vrijer zijn in hun activiteiten.

Stelling 4: “Bij Roma gelden geen afspraken en regels thuis. Het disciplineprobleem thuis nemen ze mee naar school”

Uit de bevindingen blijkt dat afspraken en regels complex zijn en verschillen van gezin tot gezin en van onderwerp tot onderwerp (spelactiviteiten, verplaatsing, mediagebruik, tijd, enz.). Bij sommige kinderen is er sprake van meer vrijheid thuis omtrent regels en afspraken, in vergelijking met de gangbare regels en afspraken op school. Maar die vrijere afspraken gelden niet op alle vlak. Bij andere kinderen gelden afspraken en regels thuis die meestal in dezelfde lijn liggen met die op school.

Zo zijn Roma-kinderen thuis vaak vrijer als het gaat om het kiezen van spelactiviteiten, de plaats waar ze spelen en op welk tijdstip dat ze die spelletjes spelen. Daarnaast geven kinderen aan dat ze zich soms vrijer mogen verplaatsen. Ze mogen naar het park gaan of rondlopen in de buurt en hoeven dit niet steeds te vragen aan hun ouders. Indien de kinderen verder van huis willen, gelden er voor sommige kinderen strengere afspraken en mogen ze niet alleen naar de bibliotheek gaan of de stad intrekken.

Als het gaat om afspraken en regels rond mediagebruik dan blijkt uit het onderzoek dat die complex zijn en heel divers van gezin tot gezin. Niet alle Roma-kinderen kiezen wat, wanneer en hoelang ze op de computer spelen. In sommige gezinnen is er meer vrijheid omtrent het tijdstip waarop er op de computer gespeeld kan worden. In andere gezinnen zijn er duidelijke afspraken en wordt er gewerkt met een beurtrol of mogen kinderen naar een internetcafé op bepaalde tijdstippen en kunnen ze het tijdstip niet kiezen. In bijna alle gezinnen is er meer vrijheid omtrent de inhoud van hun computerspelletjes. Bij de meeste kinderen wordt er niet toegezien op wat ze spelen op de computer en zijn de kinderen daar vrij in.

Uit de bevindingen van het onderzoek blijkt dat afspraken thuis bij Roma-kinderen vaak onderhandelbaar en veranderbaar zijn, naargelang de situatie die zich voordoet. Ze mogen kiezen wanneer ze taken uitvoeren of wanneer ze geen zin hebben mogen ze hun taak doorgeven aan broers of zussen. Zolang de taak op zich uitgevoerd wordt, zijn de ouders tevreden. Afspraken veranderen en kunnen tijdelijk ingevoerd worden (bijvoorbeeld mag er geen muziek gespeeld worden als de baby weent) om het welzijn van andere, vaak jongere gezinsleden te verhogen of omwille van de situatie die zich voordoet.

Anderzijds zijn er soms ook kinderen die aangeven dat er ook vaste regels en afspraken van toepassing zijn thuis. Zo mogen sommige kinderen niet praten tijdens het eten en moeten de kleine kinderen voor de oudere kinderen eten of moet de keuken geïmagineerd worden voor er gekookt mag worden en krijgt de oudste broer van één van de bevraagde kinderen geen geld als blijkt dat hij spijbelt enz. Sommige van die vaste afspraken en regels thuis zouden ze willen toegepast zien in de schoolcontext. Bijvoorbeeld op het vlak van conflict, straffen, vechten en vuile woorden vinden enkele kinderen dat de afspraken thuis en op school

meer op elkaar afgestemd moeten worden. Ze ervaren de sanctie op school niet altijd als eerlijk in vergelijking met sancties thuis. Ze hebben het gevoel dat er niet steeds naar hun verhaal geluisterd wordt.

Eigen beschouwing:

Kinderen konden vlot praten over regels en afspraken thuis en op school. Ik was verbaasd hoe vlot kinderen uit hogere leerjaren een standpunt konden innemen omtrent de spanning tussen regels en afspraken op school en thuis en hun antwoord beargumenteren (Piaget vert. 1973). Indien ik peilde naar de positie die kinderen innamen, omtrent gelijkenissen en verschillen in afspraken en regels thuis en op school vonden sommige kinderen de vraag te moeilijk (Borgers et al., 2000). Vooral voor diegenen die in de 'laagste' groep zaten, was het vaak moeilijk om over dit spanningsveld te reflecteren. Niettegenstaande ze niet de jongste kinderen waren in de steekproef halen ze het niveau van een kind uit het 1^{ste} leerjaar. Waarschijnlijk omdat de psychosociale en cognitieve ontwikkeling bij sommige kinderen nog in volle ontwikkeling is (Delfos, 2011; Piaget & Inhelder, 1978). Ik moest ze vaak geruststellen, garanderen dat ze erover mochten nadenken en hun tijd mochten nemen en dat het niet erg was indien ze het niet zo goed wisten. Indien de vraag te moeilijk leek, heb ik de gestelde vragen geherformuleerd en was ik verplicht om door te vragen en via concrete voorbeelden omwegen te zoeken om tot informatie te komen (Borgers et al., 2000).

Conclusie:

Volgens de meeste kinderen zou er op bepaalde domeinen op school genuanceerder met regels en afspraken moeten omgegaan worden. Sommige kinderen ervaren spanning tussen de regels en afspraken thuis en op school. Afspraken op school en thuis zijn niet altijd dezelfde. Voor de meeste kinderen vormen deze verschillen geen probleem. De meeste kinderen nemen de positie in dat er op school geleerd en gewerkt moet worden en dat het belangrijk is dat er in een context waar geleerd moet worden, strengere regels en afspraken gelden. Op die manier kunnen ze zich beter concentreren en wordt er in een rustige sfeer gewerkt.

Anderzijds moet er volgens de kinderen ook af en toe eens kunnen afgeweken worden van geldende afspraken en regels op school buiten de leercontext. Zo zouden regels en afspraken op school rond spelactiviteiten, mediagebruik, verplaatsing, tijd, taken, financiën, voeding en communicatie niet altijd van toepassing moeten zijn. Volgens de kinderen is er geen sprake van een disciplineprobleem op school in het algemeen zoals gesteld in de literatuur (Machiels, 2008).

Stelling 5: “ De thuis- en de schoolwereld zijn bij Roma strikt van elkaar gescheiden werelden”

Uit de bevindingen blijkt dat thuis aanwezig is op school en school aanwezig is thuis bij Roma-kinderen via diverse kanalen. De twee werelden zijn verbonden via communicatie, via schoolbezoeken, via thuisbezoeken, via taal en via huiswerk die de kinderen meekrijgen (ouders helpen vaak).

Uit de antwoorden van de kinderen blijkt dat ze niet allemaal vertellen over school bij hen thuis of over thuis op school. De meeste Roma-kinderen vertellen aan hun ouders en familieleden, niet alleen de aangename gebeurtenissen die plaatsvinden op school (Vlaamse onderwijsraad, 2011) maar ze vertellen ook minder leuke dingen zoals het krijgen van straf, slechte punten en het hebben van ruzies. Op school worden aan de juf of aan vrienden echter wel vooral de leuke dingen verteld. De vertelmomenten op school worden vaak georganiseerd via specifieke werkvormen zoals kringgesprek, praathoek enz. Sommige kinderen vertellen dat er ook spontane vertelmomenten zijn tijdens pauzes en speeltijden.

Daarnaast vertellen de Roma-kinderen dat ze thuiservaringen zowel delen met de juf of de meester als met leeftijdsgenoten, maar dat de inhoud van de gesprekken kan verschillen. Niet alles wat ze aan vrienden vertellen hoeft aan de leerkracht verteld te worden.

Uit de bevindingen blijkt dat ongeveer de helft van de Roma-kinderen schoolervaringen delen met alle familieleden en geen inhoudelijk onderscheid maken. De andere helft maakt wel dit onderscheid, omwille van de inhoud of omwille van schaamte. Thuis discussiëren de kinderen en de ouders over bepaalde vakken zoals seksualiteit, die op school onderwezen worden. Ouders uit diverse gezinnen, nemen daarover verschillende standpunten in. Vaak vergelijken ze de onderwezen vakken in België met de onderwerpen die zij onderwezen kregen in hun land van herkomst.

De meeste Roma-kinderen geven aan dat ze het leuk vinden dat hun ouders of familieleden ze naar school brengen of afhalen en zo kunnen ervaren wat ze op school doen. De oudste kinderen zouden liever alleen naar school gaan of naar huis terugkeren. Ze willen meer vrijheid, maar het stoort hen niet dat ouders op de hoogte zijn van hun schoolgebeuren. De ouders komen eveneens naar school indien er oudercontacten zijn. De kinderen vinden dit over het algemeen leuk, maar ze hoeven er zelf niet altijd bij te zijn. Daarnaast vertellen Roma-kinderen dat mensen van school soms ook naar hun huis komen om hen te helpen of om gewoon op de koffie te komen (VAP, 2012). De kinderen geven aan dat dit vaak een gesprek is tussen volwassenen en ze niet op de hoogte zijn waarom brugfiguren, leerkrachten en externen bij hen op bezoek komen.

Daarnaast blijkt uit de bevindingen dat taalelementen van school thuis aanwezig zijn. De kinderen helpen ouders met hun huiswerk Nederlands en praten af en toe Nederlands met andere familieleden om hun taal te verbeteren. In de omgekeerde richting zijn eveneens taal-elementen aanwezig op school. Op school mogen de Roma-kinderen in uitzonderlijke situaties hun thuistaal praten. De kinderen vinden dit leuk omdat ze zich dan beter kunnen uitdrukken of nieuwkomers kunnen helpen.

Tot slot blijkt uit de antwoorden van de kinderen dat school hun thuiscontext binnendringt via huiswerk. De meeste kinderen krijgen ondersteuning bij hun huiswerk van hun ouders, broers en/of zussen of andere familieleden.

Eigen beschouwing:

De kinderen vertelden openlijk over hoe school aanwezig was thuis en hoe thuis aanwezig was op school. Indien bij sommige kinderen niet gepraat werd over school bij hen thuis, vertelden de kinderen daarover en leken ze zich niet te schamen.

De machtsrelatie tussen mijzelf en de kinderen was wel merkbaar indien er gevraagd werd of er andere dingen aan de leerkrachten dan aan hun vrienden werd verteld (Punch, 2002b). De kinderen antwoordden op de vraag maar bleven oppervlakkig over de inhoud van hun gevoerde gesprekken die niet gedeeld werden met volwassenen. Ik moest hen af en toe geruststellen en vertellen dat ik niet hoefde te weten in detail waarover ze niet vertellen aan hun leerkrachten. Zo omschreven de kinderen meer algemene onderwerpen als geheimen, ruzies en liefdesrelaties.

Conclusie:

De school en de thuiswereld ontmoeten elkaar en zijn niet strikt van elkaar gescheiden. Wat blijkt doorheen het onderzoek is dat sommige vooroordelen in de kindbeleving geheel afwezig lijken te zijn, althans in de onderwerpen die ze zelf ter sprake hebben gebracht.

12. AANBEVELINGEN

In onderzoeksrapporten handelt het vaak over armoede (Hasdeu, 2009; Hemelsoet, 2011a;), early-childhood (Bennett, 2012; Bhopal, 2004; Council of Europe, 2010; European Roma Rights Centre, 2011; Myers, 2009; Surdu et al., 2006), onderwijskansen (Babarczy, 2009; Cobbaut & Demets, 2001; Geurts et al., 2010; Liégeois, 1998), racisme en discriminatie (Babarczy, 2009; Bhopal, 2004; European Union Agency for Fundamental Rights, 2009; Machiels, 2002) en vrije tijdsbesteding (Cobbaut & Demets, 2001) bij Roma. Het zijn vaak onderwerpen die (on)rechtstreeks Roma-kinderen aanbelangen, toch is er nog weinig onderzoek gebeurd mét Roma-kinderen en jongeren zelf in België.

Met deze exploratieve studie heb ik getracht om vanuit het kind-perspectief een andere invalshoek -omtrent de betekenis die Roma-kinderen geven aan opvoeding in respectievelijk de school- en thuiscontext en het belang dat ze eraan hechten- aan het licht te brengen. Ik heb getracht om de diversiteit in betekenisgeving, omtrent opvoeding in hun thuis- en schoolcontext in kaart te brengen.

Uit het onderzoek komt een relatief positief beeld naar voren omtrent de betekenis die Roma-kinderen geven aan opvoeding in respectievelijk de school- en thuiscontext en het belang dat ze eraan hechten. Een mogelijke reden daarvoor zou de samenstelling van de steekproef kunnen zijn. De kinderen die deelnamen aan het onderzoek, waren Roma-kinderen die de weg naar school al (deels) hadden gevonden en die enthousiast waren om deel te nemen aan het onderzoek. Het is mogelijk dat indien het onderzoek gevoerd zou worden met andere Roma-kinderen - die minder vaak of niet naar school gaan of minder gemotiveerd zijn tot deelname aan het onderzoek- dit tot andere resultaten zou kunnen leiden. Vandaar dat het voor vervolgonderzoek interessant zou kunnen zijn om eveneens Roma-kinderen buiten de schoolse context te betrekken.

Voor vervolgonderzoek zou het interessant kunnen zijn om hun uiteenlopende visies opnieuw in een ruimer geheel te plaatsen en die te vergelijken met de bevindingen van vrienden, ouders, hulpverleners en beleidsmakers, zodat misschien kansen geboden kunnen worden om hun opvoedingssituatie beter te begrijpen en er meer op een gepaste wijze op in te spelen, naar de toekomst toe. Hun diverse bevindingen kunnen een bijdrage leveren aan de sociaal wetenschappelijke kennis alsook aan leerkrachten die lesgeven aan Roma-kinderen in de praktijk (Hill et al., 2004; Spicer & Evans, 2005).

Daarnaast haal ik in deze studie kort aan hoe kinderen het beleven om in hun vrije tijd met niet-Roma kinderen bijvoorbeeld muzikles te volgen. Het zou eveneens interessant kunnen zijn om de beleving van kinderen omtrent hun opvoeding in een ruimere context dan enkel thuis en op school te bevragen. Hoe beleven de kinderen opvoeding in hun vrije tijd en in hun buurt of als ze op familiebezoek zijn in het buitenland?

Bij verkennend onderzoek rijzen nieuwe vragen. Zo haal ik het toekomst perspectief van Roma-kinderen omtrent hun school- en werkcarrière in dit onderzoek kort aan. Via vervolgonderzoek zou er dieper ingegaan kunnen worden op de visie van de Roma-jongeren omtrent secundair, hoger onderwijs alsook het belang van studies en werk. Er zou kunnen worden nagegaan of meisjes en jongens daarover anders denken, omdat het vaak de meisjes zijn die hun studies vroegtijdig stopzetten (Surdu & Surdu, 2006).

Hoewel voorliggend onderzoek de identiteitsbeleving kort aanhaalt, zou het relevant zijn om dieper in te gaan op de beleving van Roma-kinderen en Roma-jongeren omtrent hun (Roma) identiteit. Hoe wordt die gevormd, welke factoren zijn doorslaggevend, welke waarden en normen zijn cruciaal bij het vormen van hun identiteit. Welke invloed heeft het spreken van verschillende talen op hun identiteit.

BIBLIOGRAFIE

- Ackaert, L., deKezel, E., Heiden, S., Jacobs, M., Vandekerckhove, A., & Van Hemelrijck, E. (2007). *Heen en retour: kinderrechten op de vlucht*. Brussel: Kinderrechtencommissariaat.
- Baarda, D. B., De Goede, M.P., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek: praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Babarczy, E. (2009). Bied Roma-kinderen een kans op een uitweg. *Presseurop*. Geraadpleegd op 25 april 2010, via <http://www.presseurop.eu>.
- Backett-Milburn, K., Cunningham-Burley, S., & Davis, J. (2003). Contrasting lives, contrasting views?: Understandings of children in different social circumstances. *Social Science and Medicine*, 57, 613-623.
- Balledux, M., & Hoex, J. (2002). *Hoe gaat het met jou?: kijken naar het welbevinden van kinderen*. Utrecht: NIZW.
- Bennett, J. (2012). *Roma early childhood inclusion: Overview Report*. Hungary: Open Society Foundations, Roma Education Fund and UNICEF.
- Bhopal, K. (2004). Gypsy travellers and education: Changing needs and changing perceptions. *British Journal Of Educational Studies*, 52(1), 47- 64.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Amsterdam: Boom.
- Borgers, N., De Leeuw, E., & Hox, J. (2000). Children as respondents in survey research: Cognitive development and response quality. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 66, 60-75.
- Cappiello, A. (2009). Who are Roma and travelers? How many are there in Europe? *Demographymatters*. Geraadpleegd op 25 april 2010, via <http://demographymatters.blogspot.com>.
- Charnon-Deutsch, L. (2004). *The Spanish Gypsy: The history of a European obsession*. The Pennsylvania State: University Press.
- Centre Avec ASBL (2009). *Les gens du voyage en communauté française de Belgique réalités et perspectives: documents d'analyse et de réflexion*. Bruxelles: Centre Avec.
- Cobbaut, N., & Demets, J. (2001). *Romakinderen op weg naar school*. Brussel: Koning Boudewijn Stichting.
- Council of Europe (2010). *Working with Roma to improve their lives*. Geraadpleegd op 14 mei 2010, via http://www.coe.int/t/dg3/Romatravellers/default_en.asp.
- Dakloze Romazigeuners uit Noordstation gezet na incident. (2012). *De Standaard*. Geraadpleegd op 20 april 2012, via <http://www.standaard.be>.

- Dean, C. (2007). Young travelers and the children's fund: Some practical notes on an experimental image-based research project. *Journal of research in Special Education Needs*, 7(1), 16-22.
- Decoodt, F., & De Reu, S. (2009a). *Inventarisatie: Kosovaarse Roma in het Waasland: 10 jaar beleid met Roma in Temse en Sint-Niklaas*. Gent: Oost-Vlaams diversiteitscentrum (Odice) vzw.
- Decoodt, F., & De Reu, S. (2009b). *Rapport: Kosovaarse Roma in het Waasland: 10 jaar beleid met Roma in Temse en Sint-Niklaas*. Gent: Oost-Vlaams diversiteitscentrum (Odice) vzw.
- Delfos, M. (2011). *Luister je wel naar mij?: gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.
- Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (Eds.). (2008). *Qualitative inquiry and the politics of evidence*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- De Sloep vzw. (2010). *Jaarverslag 2010*. Geraadpleegd op 17 april 2012. Geraadpleegd op 10 april 2011, via <http://www.dendauw.com>.
- Desloover, J. (2009). Roma wonen in sloppenwijk in centrum Gent. *Het Nieuwsblad*. Geraadpleegd op 1 mei 2010, via <http://www.nieuwsblad.be>.
- Desloover, J. (2010). Roma- kinderen vinden weg naar school. *De Standaard*. Geraadpleegd op 1 mei 2010, via <http://www.standaard.be>.
- European Commission. (2008a). *Annual report 2008*. Brussels: European Network against Racism.
- European Commission. (2008b). *Racism Enar shadow report 2008 in Europe*. Brussels: European Network against Racism.
- European Commission. (2012). *Nationale strategie voor de integratie van de Roma*. Brussels: European Network against Racism.
- European Roma Rights Centre. (2011). *Life sentence: A report by the European Roma Rights Centre, Bulgarian Helsinki committee, Milan Šimecka foundation and osservazione: Romani children in institutional care*. Budapest: Fo-Szer Bt.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2009). *EU-MIDIS: European Union Minorities and Discrimination Survey: The Roma*. Budapest: Elanders Hungary Kft.
- Fastrès, J., & Hubert, S. (2009). De Charybde en Scylla?: petites chroniques d'une intégration impensée: les Roms en Wallonie. *Intermag (magazine d'intervention)*. Geraadpleegd op 10 april 2011, via <http://www.rta.be>.

- Federale overheidsdienst Binnenlandse zaken. (13.06.2003). Wet van 29 april 2003 Omzendbrief betreffende de verwijdering van gezinnen met schoolgaand(e) kind(eren) van minder dan 18 jaar. Optreden van politiediensten in scholen. *Belgisch Staatsblad*, pp. 31971.
- Fraser, A. (1995). *The Gypsies*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Fierens, E. (2007). *Roma aan het woord: een kwalitatief onderzoek met Roma in Sint-Niklaas* (Ongepubliceerd proefschrift). Universiteit Gent, België.
- Geurts, K. (2012). "We moeten meer naar de Roma leren luisteren". *Foyer*. Geraadpleegd op 17 april 2012, via <http://www.foyer.be>.
- Geurts, K., Naegels, N., & Van Den Daele, N. (2010). Roma kinderen op de schoolbanken. *Welwijs*, 21(1), 11-16.
- Guillemin, M. (2004). Understanding illness: Using drawings as a research method. *Qualitative Health Research*, 14(2), 272-289. doi: 10.1177/1049732303260445
- Ham, H. (2007). Een 'state of the art' van de huidige kwalitatieve onderzoekspraktijk. *KWALON* 36, 12(3), 45-49.
- Hancock, I. (2002). *We are the Romani people: Ames am e Rromane džene*. Hatfield: University of Herfordshire Press.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Hasdeu, I. (2009). *Scholing van Romakinderen in België: ouders aan het woord*. Brussel: Koning Boudewijn Stichting.
- Hemelhoet, E. (2010). To frame the unframable: Quantifying irregular migrants' presence, In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational research: the ethics and aesthetics of statistics* (pp. 97-114). Dordrecht: Springer.
- Hemelhoet, E. (2011a). Samenleven met Roma: fictie of realiteit? In D. Dierckx, J. Vrancken, J. Coene & Van Haarlem (red.), *Armoede en sociale uitsluiting: jaarboek 2011* (pp. 263-380). Herent: Acco.
- Hemelhoet, E. (2011b). Bij de Roma op de sofa: de brugfiguur als hefboom voor maatschappelijke integratie. *Welwijs*, 22(2), 10-13.
- Hill, M., Laybourn, A., & Borland, M. (1996). Engaging with primary aged children about their emotions and well-being: Methodological considerations. *Children and Society*, 10, 129-144.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children and Society*, 18, 77-96. doi: 10.1002/CHI.819

- Hoffman, E. (2007). *Interculturele gespreksvoering: theorie en praktijk van het TOPOI-model*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Hutjes, J. M., & Van Buuren, J.A. (2007). *De gevalstudie: strategie van kwalitatief onderzoek*. Boom: Meppel.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jorna, P. (2010). De tweede Roma top in Córdoba: tijd voor actie. *Wereldjournalisten.nl*. Geraadpleegd op 1 mei 2010, via <http://www.wereldjournalisten.nl>.
- Kenarov, D. (2008). Game over, perseverance, all I want is everything: Among the Roma of Bulgaria. *VQR*. Geraadpleegd op 20 april 2012, via <http://www.vqronline.org>.
- Kennedy, D. (2002). The child and postmodern subjectivity. *Educational Theory*, 52(2), 155-167.
- Kessler, E. (2008). *Liefdevol opvoeden, een kunst: op een zinvolle manier grenzen stellen en daarbij je goed humeur bewaren*. Amsterdam: Abraxas.
- Kom- Pas. (2008). *Werkingsverslag 2008: inburgering Gent*. Gent: Kom-Pas Gent VZW.
- Krähenbühl, S., & Blades, M. (2006). The effect of interviewing techniques on young children's responses to questions. *Child care, health and development*, 32(3), 321-331.
- Kruispunt Migratie-Integratie. (2009). Roma in Vlaanderen. *Kruispunt Migratie-Integratie*. Geraadpleegd op 16 mei 2010, via <http://www.kruispuntmi.be>.
- Lauwers, H., & Vanderstede, W. (2009). *Kinderen als mede-onderzoekers, verkennende literatuurstudie*. Meise: Onderzoekscentrum Kind en Samenleving vzw.
- Lavrysen, L. (2010). Roma bezetten verlaten UGent-pand. *Schamper*. Geraadpleegd op 16 mei 2010, via <http://www.schamper.ugent.be>.
- Levering, B., & Smeyers, P. (red.). (1999). *Opvoeding en onderwijs leren zien: een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Levering B. (2001). Van fenomenologie naar hermeneutiek: met een accent op de Utrechtse School. In P. Smeyers & B. Levering (red.), *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek. Modern en postmodern* (pp. 73-92). Amsterdam: Boom.
- Liégeois, J.P. (1994). *Roma, Gypsies, Travellers*. Strasbourg: Cedex Council of Europe Press.
- Liégeois, J.P. (1998). *Schooling provision for ethnic minorities: The Gypsy paradigm*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- Liégeois, J.P. (2007). *Roma in Europe*. Strasbourg: Cedex Council of Europe Press.

- Machiels, T. (2002). *Garder la distance ou saisir les chances: Roms et gens du voyage en Europe occidentale*. Brussel: Reseau Europeen Contre le Racisme (ENAR).
- Machiels, T. (2008). *Verslag van de werkgroep Roma en onderwijs 7 mei 2008*. Hasselt: VZW Vroem.
- Malchiodi, C.A. (2001). Using drawings as interventions with traumatized children. *Trauma and Loss: Research and Interventions*, 1(1), 21-27.
- Malchiodi, C.A. (2005). *Expressive therapies: History, theory and practice*. New York: Guilford Press.
- Meerdink, J., & Sliedrecht, A. (2005). *De tafel van tien van de veilige school*. Antwerpen: Garant.
- Meire, J., & Vleugels, I. (2004). *Onderzoek betreffende de vervoersautonomie van kinderen: fase 1: literatuurstudie, over de kwalitatieve methodologie van onderzoek bij kinderen en over het onderzoek naar de mobiliteit van kinderen*. Meise: Onderzoekscentrum Kind & Samenleving.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand: Sage Publications.
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children & Society*, 10(2), 90-105.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Myers, M. (2009). Gipsy, Roma and traveller children in schools: Understanding of community and safety. *British Journal of Educational Studies*, 57(4), 417-434.
- Nijssen, J. (2010). *Stenografisch verslag van een notaoverleg van de vaste commissie voor Europese*. Brussel: Vaste commissie voor Europese zaken.
- Pedagogische Begeleidingsdienst Stad Gent. (2011). *Brugfigurenproject Gent*. Geraadpleegd op 17 april 2012, via <http://www.pbdgent.be/node/97>.
- Piaget, J. (1947/1973). *The child's conception of the world*. (J. & A. Tomlinson, vert.). London: Paladin.
- Piaget, J., & Inhelder, I. (1978). *De psychologie van het kind*. Deventer: Van Loghem Slaterus.
- Prout, A. (2000). Children's participation: Control and self-realisation in British late modernity. *Children and Society*, 14, 304- 315.
- Punch, S. (2002b). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Robert, P. (2004). Kindertekeningen in de gezinstherapeutische sessie: een dialogische benadering. *Systeemtherapie*, 16(4), 1-9.

- Roebers, C. E. M., & Schneider, W. (2002). Stability and consistency of children's event recall. *Cognitive Development, 17*, 1085-1103.
- Sapkota, P., & Sharma, J. (1996). Participatory interactions with children in Nepal. *International Institute for Environment and Development, 25*, 61-64.
- Scott, J. (2000). 'Children as respondents: The challenge for quantitative methods'. In Christensen, P. & James, A. (Eds.), *Research with children: Perspectives and Practices* (pp. 98-119). London: Falmer Press.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage Publications.
- Spicer, N., & Evans, R. (2005). Developing children and young people's participation in strategic processes: The experience of the children's fund initiative. *Social Policy & Society, 5*(2), 177-188. doi: 110.1017/S1474746405002861
- Stad Gent. (2006). *Het Gentse beleid ten aanzien van etnisch-culturele diversiteit: minderhedenbeleidsplan 2006-2008*. Gent: Stad Gent.
- Stad Gent. (2009). *Anders kan ook samen: het Gentse beleid ten aanzien van etnisch-culturele diversiteit: minderhedenbeleidsplan 2009-2011*. Gent: Stad Gent.
- Stad Gent. (2012). *Anders kan ook samen: het Gentse beleid ten aanzien van etnisch-culturele diversiteit: minderhedenbeleidsplan 2012-2014*. Gent: Stad Gent.
- Stedelijke Integratiedienst Gent. (2006). *Regie van het minderhedenbeleid: omgevingsanalyse*. Geraadpleegd op 17 mei 2010, via <http://www4.gent.be/integratiedienst>.
- Societa Italiana di Economia Demografia e Statistica (SIEDS). (2009). Chi sono e quanti sono i rom e i nomadi in Europa? *SIEDS*. Geraadpleegd op 25 april 2010, via <http://www.sieds.it/img/Roma.png>.
- Surdu, L., & Surdu, M. (2006). *Broadening the agenda: The status of Romani women in Romania*. New York: Open Society Institute.
- Ten Have, P. (1991). User routines for computer assisted conversation analysis. *The Discourse Analysis Research Group Newsletter, 7*(3), 39.
- Thomas, N., & O'Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children and Society, 12*, 336-48.
- Uitwijzing Roma-zigeuners door Frankrijk was "zware schending mensenrechten" (2011). *De Morgen*. Geraadpleegd op 17 maart 2012, via <http://demorgen.be>.

- Van Beek, F., & Schuurman, M. (2007). *Werken met levensverhalen en levensboeken: praktische handleiding voor hulpverleners*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Van Gils, J., Zuallaert, G., Wets, G., & Cuyvers, R. (2007). *PODO II Vervoersafhankelijkheid en vervoersautonomie van kinderen (10j-13j)*. Brussel: Federaal Wetenschapsbeleid.
- Van Gils, J., & Willekens, T. (2010). *Belevingsonderzoek bij kinderen en jongeren die in armoede leven: deel 2: de beleving van kinderen die leven in armoede in Vlaanderen*. Meise: Onderzoekscentrum Kind & Samenleving vzw.
- Van Haaren, J. (1983). *Agogische gespreksvoering*. Baarn: Nelissen.
- Verhellen, E. (2000). *Verdrag inzake de rechten van het kind: achtergronden, motieven, strategieën, hoofdlijnen*. Leuven: Garant.
- Vlaams Actieplan. (2012). *Vlaams actieplan MOE(Roma)-migranten 2012*. Geraadpleegd op 3 april 2012, via <http://www.inburgering.be>.
- Vlaamse onderwijsraad. (2011). *Gezin en school: de kloof voorbij, de grens gezet?* Leuven: Acco.
- Vlaanderen zet buurtstewards in om Roma te begeleiden (2011, 15 november). *De Standaard*. Geraadpleegd op 17 maart 2012, via <http://www.standaard.be>.
- Vlaams Minderheden Centrum. (2010). *Werknota: Roma in Vlaanderen, knelpunten en aanbevelingen: inspiratie voor het beleid*. Geraadpleegd op 3 april 2012, via <http://www.foyer.be>.
- Wallegem, P. (2008). *Psychotherapeutische ontmoetingen met een kleuter: een verhaal over spelen & tekenen*. Gent: Academia Press.
- Willems, W. (1997). *In search of the true Gypsy: From Enlightenment to final solution*. London: Frank Cass Publishers.

13. BIJLAGE 1A: UITNODIGINGSBRIEF SCHOLEN



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Vakgroep Pedagogiek

Freinetschool Mandala
Josef II-straat 28
9000 GENT
T.a.v
Email: mandala@gent.be

Gent, 29 oktober 2011

Geachte directeur Schepens,
Beste team,

Ik ben Morgane Evard, studente Pedagogiek aan de universiteit Gent.

In het kader van mijn masterproef (onder begeleiding van Prof. Dr. Paul Smeyers en Elias Hemelsoet) doe ik onderzoek naar, de beleving van de school- en thuissituatie bij Roma-kinderen tussen de 8 en 12 jaar. Voor mijn onderzoek vind ik het essentieel om verschillende Roma- kinderen -die in Gent naar school gaan- aan het woord te laten en hen te bevragen over wat schoolgaan en hun thuiscultuur voor hen betekent. Ik vind het belangrijk om zowel kinderen te betrekken bij mijn onderzoek uit concentratiescholen alsook uit scholen waar slechts enkele Roma-kinderen aanwezig zijn om te zien of daarbij verschillen vast te stellen zijn. De onderzoeksresultaten overhandig ik aan jullie school via een feedbackfolder.

Mijn onderzoek zal in drie fasen verlopen.

De **eerste fase** zal gebeuren via een **kennismakings/introductiespel** met alle kinderen van de klas, zowel Roma-als niet-Roma. In deze fase zou ik het doel, onderwerp en verloop van mijn onderzoek aan alle betrokken actoren toelichten. In overleg met het schoolteam en de Roma-kinderen wordt beslist welke kinderen er aan het onderzoek zullen meewerken. Dit alles na overleg en met goedkeuring van de ouders van de Roma-kinderen.

De **tweede fase** zal gebeuren aan de hand van **kindertekeningen** met de Roma-kinderen. De verschillende visies van de kinderen worden verzameld zodat ik hun betekenisgevingen in kaart kan brengen.

De **derde fase** zal gebeuren aan de hand van semi- gestructureerde –interviews. Ik zal hun gemaakte tekeningen i.v.m. hun thuis- en schoolsituatie verder bespreken en bijkomende vragen stellen. Via deze weg zal ik hun inzichten en betekenis die ze geven aan hun thuis en schoolcultuur alsook hun leefwereld belichten. Met alle informatie zal vertrouwelijk omgegaan worden en benadruk ik de anonimiteit van de kinderen.

In overleg met Elias Hemelsoet en Erik Tassyns is uw school naar voor geschoven als een geprefereerde samenwerkingspartner. In de loop van de komende week zal ik u contacteren met de vraag of u bereid bent aan mijn onderzoek mee te werken. In zoverre dat het geval is, kunnen we dan verdere afspraken maken en kan ik mijn onderzoek verder toelichten.

U mag mij altijd mailen voor meer uitleg omtrent mijn onderzoek.

Dank bij voorbaat,
Met vriendelijke groeten,

Contactpersoon
Morgane Evard

e-mail
Morgane.Evard@Ugent.be

tel.
T +32 486 44 29 31

14. BIJLAGE 1B: VOORBEELD VAN INTRODUCTIESPEL (WOORDSPIN)

Inleiding:

Ik stel me voor en leg uit dat ik voor een schoolwerk hun hulp nodig heb. Ik vertel dat ik na vandaag zal samenwerken met kinderen die uit de MOE-landen komen: Slowakije, Bulgarije, Hongarije, Roemenië... Maar dat ik vandaag met iedereen een spelletje speel.

Ik laat de kinderen raden waarover ik iets te weten wil komen. Ik vertel hen dat het een plaats is waar ze heel vaak zijn. Als de kinderen school en thuis raden hang ik de pictogrammen aan het bord.

Uitvoering:

Iedereen krijgt de opdracht om hun naam op een kaartje te schrijven en het in de toverzak te stoppen. Ik duid één kind aan die met de zak mag rondlopen en telkens iemand een naamkaartje eruit laat trekken. De persoon waarvan zijn naam getrokken is, komt aan het bord. Hij/zij neemt twee blauwe (kinderen uit NIET MOE-landen) of rode smurfen (kinderen uit MOE-landen) en hangt die aan het bord bij thuis en school. Ze mogen dan zelf een woord opschrijven waaraan ze denken bij school en thuis. De afspraak wordt gemaakt dat ieder woord slechts één keer mag voorkomen in iedere rubriek. Als er kinderen zijn die aan hetzelfde dachten bij school en thuis, moeten ze opzoek naar een alternatief. Ik duid ook een verslaggever aan die het bordschema overpent.

Afronding:

Op het einde van de woordspin wordt er als afronding gevraagd of er bepaalde kinderen zijn die kunnen antwoorden op een iets moeilijkere vraag: Wie kan zeggen wat school voor hem/haar betekent en wie kan hetzelfde doen bij thuis? De kinderen uit de MOE-landen krijgen een maantje en de andere kinderen die op deze vraag willen antwoorden een sterretje. Ze hangen die aan het bord en schrijven hun bevinding. Op het einde verzamel ik alle naamkaartjes van kinderen die tot de doelgroep van het onderzoek behoren en trek ik naamkaartjes.

The image shows a handwritten board game titled 'Woordspin' comparing 'School' and 'Thuis' (Home). The board is divided into two columns by a vertical line.

Left Column (School):

- Header: School
- Illustrations: A blue Smurf, a red Smurf, and two yellow moons.
- Text: 'School' (with a star), 'speeltijd', 'wiskunde', 'taal in een boek kijken', 'werken', 'lezen', 'knutselen', 'iets anders doen', 'juf maken', 'rekenen', 'huuswerk krijgen', 'voetbal spelen', 'vrijdag computer', 'schrijven', 'zwemmen', 'spelling', 'zitten', 'En plaats om te lezen', 'En plaats om te spelen'.

Right Column (Thuis):

- Header: Thuis
- Illustrations: A row of houses and a yellow moon.
- Text: 'Thuis' (with a star), 'spelen', 'helpen', 'TV kijken', 'computer', 'slapen', 'werken (bed op nummer)', 'rekenen', 'PSP-spelen', 'moeder helpen', 'huuswerk', 'muziek luisteren in de kamer', 'dansen', 'elke dag film kijken', 'koken', 'plaatjes watergebruik', 'schilben', 'zitten', 'En plaats om te slapen', 'waar we elkaar helpen'.

Top Right: Date: 9/1/2012

15. BIJLAGE 2: INFORMED CONSENT



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Vakgroep Pedagogiek

Hallo,

Ik ben Morgane Evard en studeer te Gent. Ik moet voor mijn school een onderzoek doen. Ik zou willen weten hoe kinderen die nog niet lang in België wonen en uit landen als Slowakije, Bulgarije, Hongarije, Roemenië...komen, denken over het leven thuis en op school. Door jullie zelf te laten tekenen, schilderen en vertellen wil ik ontdekken wat school en thuis voor jullie betekenen.



Ik zou 5 keer naar jullie school komen.

- De 1^{ste} keer om mijn onderzoek uit te leggen aan al je klasgenoten, aan de hand van een SPEL.
- De 2^{de} keer om de kinderen die nog niet lang in België verblijven en die willen meewerken aan mijn onderzoek, te laten TEKENEN over school en thuis. Ik laat jullie dan VERTELLEN wat jullie precies getekend hebben.
- De 3^{de} keer om met jullie verder te PRATEN over jullie tekening en extra VRAGEN te stellen.
- De 4^{de} keer om jullie te laten SCHILDEREN over wat jullie leuk of minder leuk vinden op school en thuis en wat hetzelfde is en wat anders is op school en thuis.
- De 5^{de} keer om te PRATEN over jullie schilderij en extra VRAGEN te stellen.

Ik, (naam) wil meewerken aan het onderzoek van Morgane.

(1) Ik weet dat het onderzoek uit verschillende delen bestaat.

o Als ik het wil, mag Morgane ons gesprek opnemen.

(2) Ik neem deel aan het onderzoek omdat ik het zelf wil. Niemand kan mij verplichten om mee te werken.

(3) Ik weet dat Morgane mijn echte naam zal veranderen in het onderzoek zodat niemand anders weet dat ik het echt ben.

(4) Ik begrijp dat alles wat ik zeg, tekenen of schilder enkel gebruikt zal worden voor haar onderzoek.

(5) Ik snap dat ik op elk moment kan stoppen met het onderzoek zonder gestraft te worden.

(6) Ik weet dat Morgane na haar onderzoek, een informatieboekje zal geven aan de directie van de school met wat ze te weten is gekomen.

(7) Zelf kan ik na het onderzoek aan Morgane vragen wat ze heeft ontdekt over school en thuis.

Gelezen en goedgekeurd op (datum)/...../..... te(naam van de school).

De jongere,

.....

De ouders,

.....

16. BIJLAGE 3A: VRAGENLIJSTEN INTERVIEWS

Gesprekssessie 1 bij de tekening: 'Mijn gezin'

a) Setting

Kan je me vertellen wat je getekend hebt over je gezin/familie?
Wie staat erop?
Staat iedereen erop van je familie waarmee je samenwoont?
Waarom wel? Waarom niet?
Wonen je ouders samen in hetzelfde huis of wonen ze apart?
Moest ik in je getekend huis kunnen binnenkijken wat zou ik dan allemaal zien?
Lijkt wat ik zou zien op je eigen huis waar je woont? Of is je tekening anders?
Wat zou er anders zijn en wat hetzelfde?

b) Actie /interactie/activiteiten thuis

Zijn je ouders/Broers of zussen iets aan het doen op je tekening? Wat?
Wat doen je broers of zussen meestal over dag?
Werken ze/ gaan ze naar school? Zijn ze thuis? Zie je ze veel?
Wat doen je ouders over dag? Werken ze? Zie je ze veel?
Wat doe jij vaak met je ouders of zussen/broers als jullie thuis zijn?
Wat vind je leuk om samen te doen? Wat vind je minder leuk?

c) Zintuigen

Voelen: Is het warm bij je thuis? Ik zie dat de schoorsteen brandt.
Ruiken: verwarmen jullie zich met een kachel? Of met elektrische verwarming?
Zien: Ik zie een dak vol kleuren! Is het een speciaal dak?
Horen: Is er veel lawaai thuis als jullie allemaal samen zijn?

d) Verleden/ toekomst

Woonde je vroeger ook al in dit huis? Woon je er al lang?
Zal je er nog lang wonen denk je?

Gesprekssessie 1 bij de tekening: 'Mijn klas'

a) Setting

Kan je me vertellen wat je getekend hebt over je klas?
Wie staat erop?
Staat iedereen erop van je klas?
Waarom wel? Waarom niet?
Is er veel ruzie in de klas? Hoe los je die dan op?

b) Actie /interactie/activiteiten klas

Zijn je vrienden iets aan het doen? Wat?
Wat doe je meestal in de klas?
Wat vind je leuk om te doen in de klas? Wat vind je minder leuk?

c) Zintuigen

Voelen: voel je jouw goed op school? Waarom wel/niet?
Horen: Is er veel lawaai in de klas? Wanneer wel/niet?

d) Verleden/ toekomst

Weet je al wat je later zou willen worden?

Gesprekssessie 2 bij schilderijen: 'zelfde' en 'anders':

a) Schilderij 'zelfde'

Kan je mij vertellen wat je geschilderd hebt?

Wat is er volgens jou (bijna) hetzelfde thuis en op school? Kan je daar iets meer over vertellen?

Zijn er nog andere dingen die hetzelfde zijn maar die je niet geschilderd hebt?

b) Schilderij 'anders'

Kan je mij vertellen wat er volgens jou anders is thuis dan op school?

Kan je daar iets meer over vertellen?

Zijn er nog andere dingen die anders zijn maar die je niet geschilderd hebt? (Praten, leren?)....

c) Algemeen

Vind je dat leuk dat er dingen anders zijn thuis en op school? Waarom?

Zouden de regels thuis en op school hetzelfde moeten zijn? Waarom wel/ waarom niet

Moet je thuis nog werken voor school? Wanneer doe je dat? Na spelen? Onmiddellijk als je van school komt?

Na het eten?

d) Positie van het kind tussen school en thuis

School	Thuis
Zijn er dingen die je op school niet mag, maar thuis wel?	Zijn er dingen die je thuis mag doen, maar niet op school?
Vertel je op school soms iets over thuis? Wat vertel je? Wanneer? Aan wie? Vertel je andere dingen aan een vriend(in) dan aan de juf of meester?	Vertel je thuis soms iets over school? Wat vertel je? Wanneer? Aan wie? Vertel je andere dingen aan je broers en zussen dan aan je ouders?
Komen er soms mensen van school naar huis? Wie? Wanneer? Waarom?	Komen er soms mensen van thuis naar school? Wie? Wanneer? Waarom?
Ben jij anders op school dan thuis? (Luister je even goed?)	

e) Laatste vraag!

Wat is je favoriete plek thuis?

Wat is je favoriete plek op school? (FOTO).

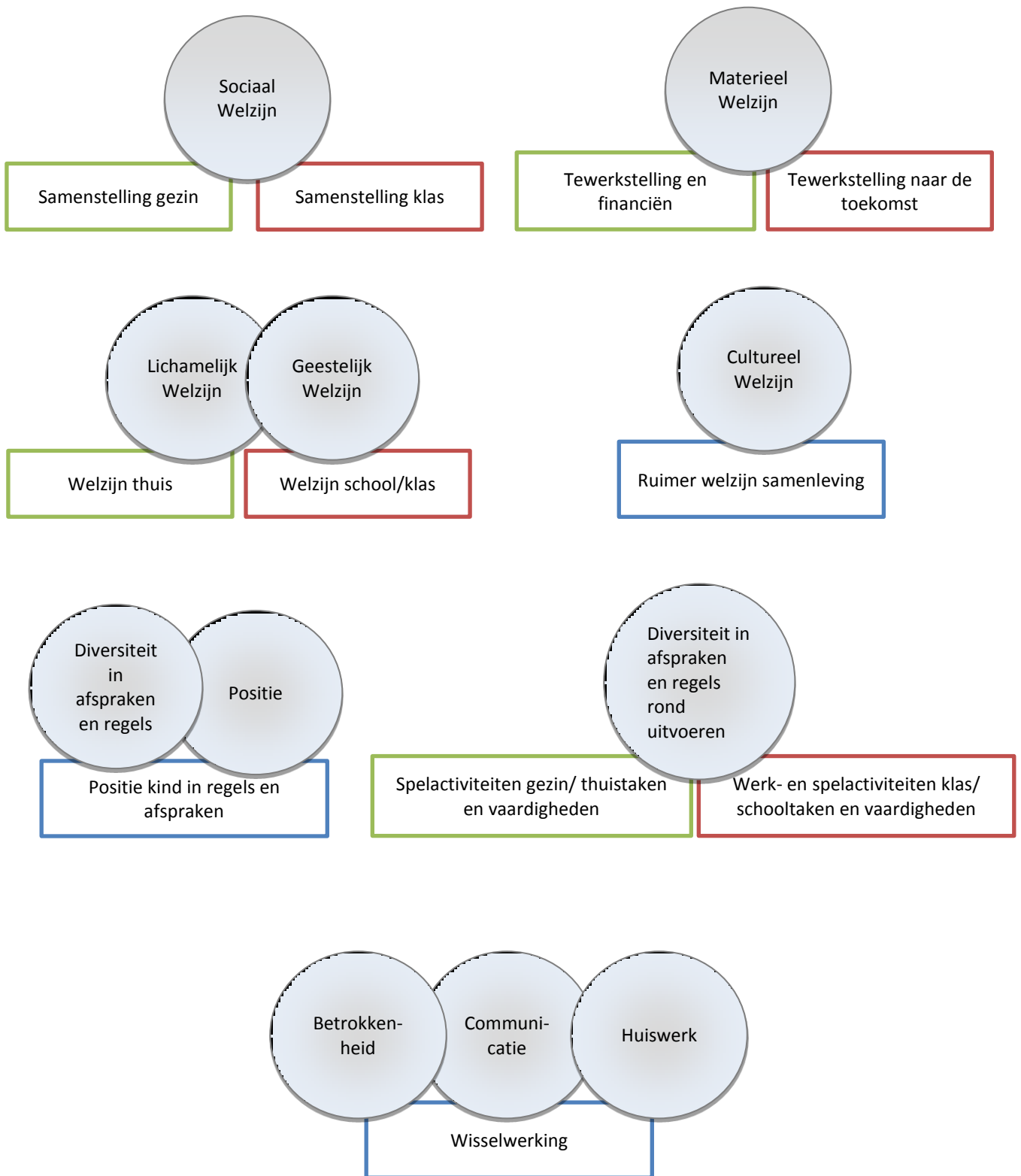
17. BIJLAGE 3B: CD-ROM MET INTERVIEWS, TEKENINGEN, SCHILDERIJEN EN FOTO'S



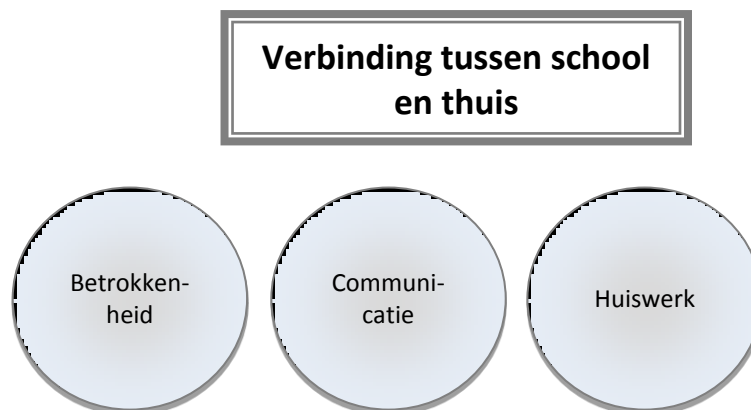
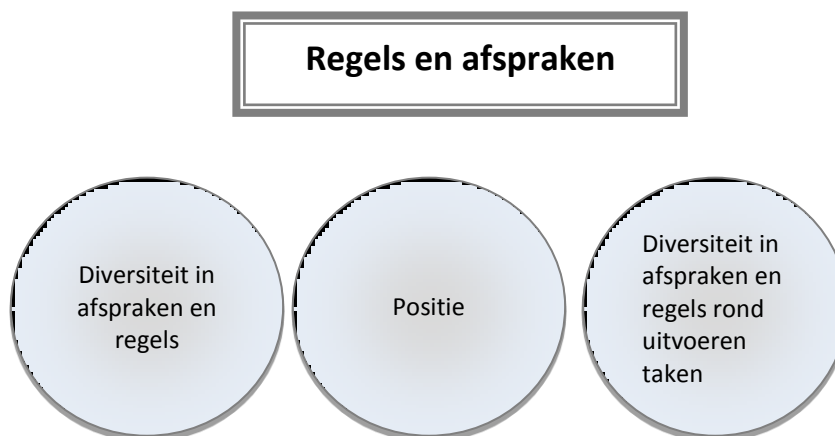
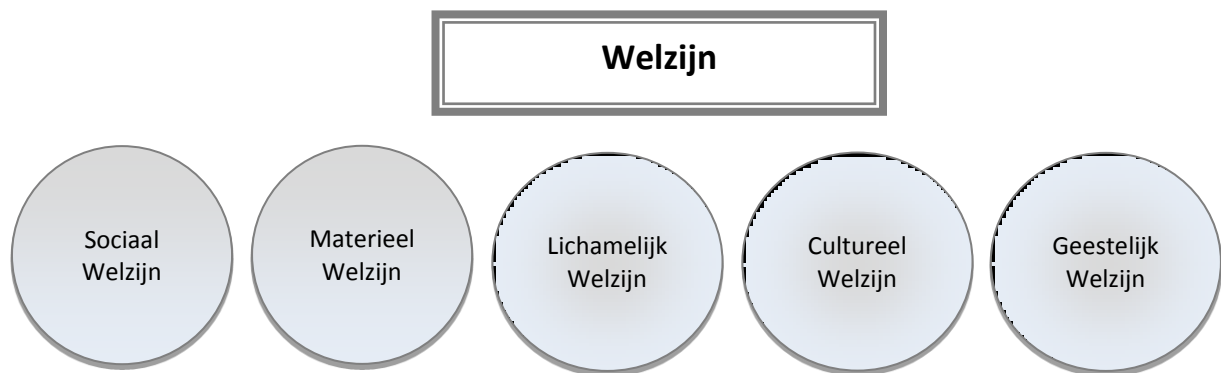
18. BIJLAGE 4A: OPEN CODERING: CODEERSHEMA

1) Gezin		2) School		3) School- en thuiswereld
1.1 SAMENSTELLING GEZIN	1.5 PESTEN/RUZIE/ CONFLICT/STRAF	2.1 SAMENSTELLING KLAS	2.5 PESTEN/RUZIE/ CONFLICT	3.1 GELIJKENISSEN/ VERSCHILLEN
- Ouders/ broers en zussen/ andere fam. Leden	- Reden / oplossing/geen sprake van	- Juf/meester/vrienden/ andere	- Reden/oplossing/geen sprake van	- Zelfde/verschillende school- en thuisregels in sport en spel/ taken/kennis/ ...
1.2 COMMUNICATIE/OMGANG	1.6 BEHUIZING/ COMFORT	2.2 COMMUNICATIE	2.6 SCHOOLCARRIERE / COMFORT	3.2 POSITIE KIND IN COMMUNICATIE/ REGELS EN AFSPRAKEN
- Met ouders/ broers en zussen/ andere familieleden	- Woontraject: verleden/ heden/toekomst - Inrichting: slaapkamer/keuken/living/badkamer... - Materiaal: elektrische apparaten/warmtebron /transportmiddel	- Met leerkracht/ vrienden/ andere	- Eigen schooltraject: verleden/heden/toekomst - Schooltraject broers/zussen/familie Inrichting: banken/ /praathoek/leeshoek - Materiaal: boeken/bord	- Positieve/negatieve/persoonlijke boodschappen - Afspraken en regels - Vrijheid
1.3 SPELACTIVITEITEN GEZIN/ THUISTAKEN EN VAARDIGH.	1.7 TEWERKSTELLING en FINANCIËN	2.3 WERK- EN SPELACTIVITEITEN KLAS/ SCHOOLTAKEN EN VAARDIGHEDEN	2.7 TEWERKSTELLING NAAR DE TOEKOMST	3.3 RUIMER WELZIJN SAMENLEVING
- Met ouders/ broers en zussen: andere fam. leden - Binnen- en buitenshuis	- Situatiebeschrijving - Doel van werken Geld verdienen / krijgen/ sparen/uitgeven	- Met juf/meester/ vrienden/andere/indiv. - School/buitenschools	- Wat zou je later willen doen van werk? Situatie gekend/ ongekend/half	- Identiteit/ persoonlijkheid op school en thuis/taal/inburgering - Buurt/buren.
1.4 WELZIJN THUIS	1.8 STRUCTUUR EN DAGRITME	2.4 WELZIJN SCHOOL/KLAS	2.8 STRUCTUUR EN DAGRITME	3.4 WISSELWERKING
- Wat is leuk/niet leuk/lawaai/favoriete plek - Positie ouders	- Huiswerk/eten/wassen/ slapen - Ondersteuning huiswerk	- Wat is leuk/niet leuk/lawaai/favoriete plek/spijbelgedrag - Doel van school	- Schoolwerk/tussendoor -tjes/maaltijden - Ondersteuning	- School is aanwezig thuis - Thuis is aanwezig op school

19. BIJLAGE 4B: AXIALE CODERING



20. BIJLAGE 4C: SELECTIEVE CODERING



21. BIJLAGE 5: EEN VOORBEELD VAN VERWERKINGSSHEMA BIJ ANALYSEREN

1.3/2.3

1.8

	Leeftijd	Naam	Helpen huishouden school	Wat?	Verplicht?	Doorgeven?	huuswerk duidelijke afspraken stuurlijst	ondersteuning?
1	9	Ro	ja	winkelen	ja	/	kan veranderen huuswerk in de klas	
2	9	Ma	/	/	/	/	kan veranderen	ja grote zus helpt haar
3	9	Em	ja, als verplicht comp. vraagt memant	koken in oma en thuis... samen met zussen kuren op school thuis (op school 2 water wel vegen)	neen!	schitterend fragment	ja, altijd na school	/
4	11	Ti	ja	stopzegen	ja	tuurderingen	ja, vroeger anders meer alleen	ouders ondersteunen school carrière 16!!
5	11	Kl	ja, wel	aardappelschillen, watten ja vegen	ja	hulp v broers & zussen	ja, na eten huuswerk	
6	11	Ar	ja	opruimen, samen patsen, ofwas	ja	doorgaan van zussen!!	vast patroon	neen
7	9	Ja	ja ook op school! vegen	tuurder auto koken, vege bed opmaken	/	grote zus helpt altijd!	ja, als hoortje slaapt (16)	/
8	8	Ra	ja	koken ofwas at alj koken	/	/	ja	/
9	9	Ja	ja	planten water geven jats herstellen	/	ja broer-zus	ja eerst huuswerk ja dan spelen eerst eten, dan huuswerk	!! b
10	10	Ve	ja	kochjes bakken	/	/	helpen elkaar met huuswerk	!! grote zuss helpt
11	8	An	ja	kamer opruimen, ofwas, wippen etc. geven vegen samen patsen koken met broerje ook bed vege + afwas (srijden)	/	/	eten, huuswerk	opa helpt, mama oma !! b
12	10	Gr	/ ja	mama helpen met patsen op zus	/	/	eten, huuswerk	/
13	10	Ay	ja	koken, stopzegen vertalen op de gemeente	ja	ja zus helpt ook	vast patroon	ja mama papa zus !!
14	11	Al	ja	koken - gewas gebuiken soep, spagh	/	/	ja! vast struini! moet fragment	je
15	10	Ays	ja	kukken, ingedientte bakken	/	no doorgespen	ja vast in 12 u	ja !! abrik mit vante
16	10	Mi	ja	kommet opruimen ja e ma koken	/	/	ja na school nu spelig	8 vraagt ja help!! -> fragment
17	10	At	soms	banker huus, eten klaarmaken sindereen helpt helpen of spelen	niet verplicht	/	ja geen afogakad' snachts	
18	11	Bi	ja	zagen of zus koken srijden dingen wankingen	ja	ja raderen moeder e zus	ne, wanneer wil 12 u tot 00u	grote zus helpt als hij het nt begrijpt
19	11	Kla	ja	aardappelschillen, bananen mis en opruimen	at verplicht	/	ja vast patroon eten, huuswerk	
20	12	Ki	ja	school, refter vege (hus) zuss eten geven wasen niet verplicht	niet verplicht	/	neen! soms niet gemaakt	moeilijk vragen!!
21	11	Ad	ja	zuss klaarmaken, helpen ofwas, stopzegen, wate bakken	niet verplicht	/	ja laat dan !! b huuswerk	
22	12	On	ja	tomaten rijden wate vegen interven / koken maken	ja verplichtig	/	geen vast patroon fragment	fragment b

betreft
kind
help
ouder!

Thuis spelen / koken
school werken spelen

fragment!!