

Universiteit Gent 2009-2010

Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen

‘Onderwijscultuur’ bij Roma
Slovaakse Roma in Gent: ouders aan het woord

Promotor: Professor Dr. P. Smeyers

Masterproef neergelegd tot het behalen van de graad van
master in de Pedagogische Wetenschappen
Afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde

Koen Vergauwen

*“Als je in Slowakije wil studeren, mag niet want wij zijn Roma. Allee, mag wel
maar ze maken da moeilijk want wij zijn zwart. En da kost ook geld.”*

(M.B.)

1) Korte samenvatting

In de literatuur wordt wel eens gesteld dat Roma minder belang zouden hechten aan de scholing en het onderwijs van hun kinderen. De Roma zouden een cultuur kennen waarin het onderwijs weinig of geen plaats krijgt wat tot gevolg heeft dat Romakinderen vaker wegblijven van de school. Ik spreek in dit verband van een beperkte onderwijscultuur of van afwezigheid van onderwijscultuur waarbij onderwijscultuur gedefinieerd wordt als de mate waarin en de wijze waarop het onderwijs van de kinderen een plaats krijgt in het leven van de ouders.

Door middel van interviews met Roma-ouders met kinderen die binnen de leerplichtleeftijd vallen, heb ik willen nagaan wat er klopt van dit beeld.

Ik heb kunnen concluderen dat de school voor de Roma uit mijn onderzoek betekenis krijgt als springplank naar meer kansen op goed werk en daardoor ook naar meer kansen op een beter leven. Als het ging over de toekomst van hun kinderen bleek het belang van een diploma en een goede job groot. Daarom sturen zij hun kinderen naar school. Zij zien in de school een mogelijkheid tot een betere toekomst voor hun kinderen. Op die manier hechten zij een zekere waarde aan de school.

2) Voorwoord

In de eerste plaats wil ik mijn begeleider Elias Hemelsoet danken. Zijn kritische houding heeft ervoor gezorgd dat ik mijzelf en mijn werk blijvend in vraag heb gesteld. Hij heeft me bijgestaan in het verleggen van mijn grenzen.

Verder ben ik veel dank verschuldigd aan mijn Professor dr. P. Smeyers omdat hij bereid was het promotorschap van mijn scriptie ter harte te nemen.

Natuurlijk dank ik ook alle ouders die bereid waren mee te werken aan mijn onderzoek.

Een speciale vermelding ook voor mijn tolken Enes en Helena wiens talenkennis het mij heeft mogelijk gemaakt met verschillende mensen in contact te komen.

Een woord van dank voor alle leden en vrijwilligers van vzw de Tinten die mij geholpen hebben om met de Roma in contact te komen, in het bijzonder Henri Hemelsoet.

In dit opzicht wil ik ook mijn collega student Tim Bruggeman bedanken die mij in contact heeft gebracht met een Romagezin in zijn straat, nabij het Dampoort station. Christine bracht mij dan weer in contact met twee Romagezinnen die woonachtig zijn in de Muide en waarmee zij intensief samenwerkt in het kader van een project van de Koning Boudewijnstichting.

Ik dank ook iedereen die mij wel eens vroeg: "Hoe gaat het met je thesis?" Door de problemen uit te leggen waar ik op dat moment mee worstelde, ben ik er meer dan eens in geslaagd uit mijn eigen kleine denkwereldje te kruipen en de zaken in een geheel ander licht te zien. Op die manier heb ik vaak goede raad gekregen, ook van mensen die niets met Roma of pedagogiek van doen hebben.

Veel dank ben ik ook verschuldigd aan mijn vriendin Charlotte voor de morele steun!

Tenslotte dank ik mijn ouders die mij vijf jaar lang de kans hebben gegeven om te studeren aan de universiteit van Gent en mijn moeder voor het speuren naar schrijffouten.

3) Inhoudsopgave

1) Korte samenvatting	3
2) Voorwoord	4
3) Inhoudsopgave	5
4) Inleiding	9
5) De Roma	11
5.1) Zigeuners	11
5.2) Migratie	11
5.3) Roms, Sinti en Manoesjen	12
5.4) De gadge	13
5.5) Aantallen	14
6) Het Belgische en het Europese migratiebeleid	16
7) Theoretisch kader	17
7.1) Afwezigheid op school	17
7.2) Het begrip onderwijscultuur	18
7.2.1) Een eerste definitie	19
7.2.2) Een tweede definitie	20

7.2.3) Afwezigheid op school anders bekeken	21
7.2.3.1) Praktische barrières, racisme en pestgedrag, schoolkenmerken en spijbelgedrag	21
7.2.3.2) Onderwijscultuur in beeld	26
7.2.4) Ouderbetrokkenheid	28
7.3) De onderzoeksvraag	30
8) Methodologie: afnemen van interviews van Roma-ouders met kinderen die binnen de leerplichtleeftijd vallen	32
8.1) Verantwoording van de gebruikte methodologie: sluit de methodologie aan bij de vraagstelling?	32
8.2) Steekproef	33
8.3) De gehanteerde vragenlijst	34
8.3.1) Zijn de vragen valide?	34
8.3.2) Waarom “waarom”?	35
8.3.3) Clusters	35
8.4) Validiteit	36
8.4.1) Een natuurlijke setting	36
8.4.2) Bewust verkeerd antwoorden	37
8.5) Representativiteit	38

8.6) Betrouwbaarheid	39
8.6.1) Taalproblemen	40
8.6.2) Anonimiteit	41
8.6.3) Opname-apparatuur	41
8.6.4) Een ongedwongen gespreksverloop	42
8.7) Voorbereiding	42
9) De resultaten	43
9.1) Een beschrijving van de 7 interviews	43
9.1.1) Interview 1: de familie C.	43
9.1.2) Interview 2: A.B.	44
9.1.3) Interview 3: M.J.	45
9.1.4) Interview 4: A.M.	46
9.1.5) Interview 5: A.K.	47
9.1.6) Interview 6: M.B.	48
9.1.7) Interview 7: J.S.	49
9.2) Enkele algemene bedenkingen na het afnemen van de interviews	50
10) Conclusies	53
10.1) Overeenkomsten met bevindingen uit de literatuur	53

10.2) Verschillen met bevindingen uit de literatuur	54
10.3) Hebben we een antwoord op de onderzoeksvraag?	56
11) Reflectie: gevolgen voor het onderwijs?	58
12) Zwakheden van mijn onderzoek en aanbevelingen voor verder onderzoek	61
13) Bronnen	63
14) Bijlage	67

4) Inleiding

Onderwijs en de school nemen een belangrijke plaats in ons leven in. De opvoeding van onze kinderen wordt in onze samenleving immers voor een groot deel in handen gelegd van het instituut 'school'. Deze vertegenwoordigt het secundaire opvoedingsmilieu. Het gezin is het primaire opvoedingsmilieu, hoewel wel eens gesteld wordt dat het gezin als primair opvoedingsmilieu meer en meer onder druk komt te staan. (*Nicaise I., Pirard F. & Ruelens L. 2004. p. 3*) De nadrukkelijke aanwezigheid van de school in ons leven lijkt dan ook een vanzelfsprekend gegeven. We kunnen ons echter de vraag stellen of de school wel voor iedereen zo'n vanzelfsprekend gegeven is. Vanuit deze gedachtegang zou ik in mijn scriptie de Roma aan het woord willen laten. Wat hebben zij ons te vertellen over ons Vlaamse onderwijs? De Roma behoren tot een zigeunervolk afkomstig uit Oost-Europa. Na het wegvallen van het IJzeren Gordijn zijn velen naar West-Europa geëmigreerd. Volgens de literatuur is onderwijs verre van een evidentie voor dit volk zonder vaderland. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat de meeste communistische regimes in een nog niet zo ver verleden uit waren op een gedwongen assimilatie van de Roma en zij maakten daarbij handig gebruik van het onderwijs om dat doel te bereiken:

“De meeste communistische regimes in Oost-Europa hadden bijvoorbeeld een dergelijk actief assimilatieprogramma om de zigeunerminderheid in hun land te laten verdwijnen. De Roma-zigeuners moesten opgaan in de rest van de bevolking door middel van onder andere gedwongen scholing. Door hen op te leiden wilden de communistische regeringen proberen de ‘slechte invloed’ van thuis, waardoor hun tradities bleven voortleven, te verminderen.” (*Stewart M. 1997. In Swart I. 2005. p. 45*)

Omwille van deze en andere redenen die later nog ter sprake zullen komen, kunnen we, op basis van de literatuur, stellen dat de houding van de Roma t.o.v. de school op zijn minst ambigu te noemen is. Daarom zou ik graag te weten komen wat daar werkelijk van aan is. Hoe denken de Roma over onderwijs. Wat hebben zij ons te vertellen over onderwijs en de school? Waarom laten zij hun kinderen schoollopen of waarom niet? Wat motiveert hen en wat ontmoedigt hen om hun kinderen naar school te sturen? En confronteren hun opvattingen ons met bepaalde uitgangspunten die wij onbewust als vanzelfsprekend aannemen binnen ons onderwijs?

Ik zal beginnen met een uiteenzetting over de Romacultuur. Wie zijn de Roma en wat wordt er over hen gezegd?

Vervolgens wordt er een kleine zijstap gemaakt naar een beschrijving van het Belgische migratiebeleid dat sterk beïnvloed wordt door dat van de Europese Unie.

Dan wordt er dieper ingegaan op het begrip onderwijscultuur en de betekenis daarvan in de context van de Roma. Zo komen we tot een theoretisch kader dat zal leiden tot de onderzoeksvraag.

In het volgende hoofdstuk zullen we trachten een methodologie te vinden in aansluiting op deze onderzoeksvraag.

In een volgende fase zullen de resultaten van mijn onderzoek beschreven en geanalyseerd worden en op basis van deze analyse kunnen er conclusies geformuleerd worden.

Vervolgens gaan we over tot een reflectie waarin we de resultaten van mijn onderzoek in een ruimer kader zullen trachten te plaatsen. We vertrekken daarbij van de vraag: Wat betekent dit alles nu voor ons onderwijs?

Tot slot staan we nog even stil bij mogelijke zwakheden in mijn onderzoek: Wat waren de beperkingen van mijn aanpak? Wat ben ik niet te weten gekomen? Op basis van deze vragen sluiten we af met aanbevelingen voor mogelijk verder onderzoek.

5) De Roma

5.1) Zigeuners

“**Zigeu’ner**, m. (-s), naam voor de leden van een in Europa en een deel van Azië rondzwervend volk, donkerbruin van kleur, met glimmend zwart haar, een eigenaardige taal die veel overeenkomst met de N.-W.-groep der Prakritdialecten heeft, eigenaardige gebruiken en godsdienstige opvattingen en een rusteloze aard, eert. *heidens* genoemd, elders heten zij *tsiganen*, *gypsies*, *bohémiens* enz.: *de zigeuners zijn sluw en diefachtig.*” (Van Dale. 1976.)

De Roma zijn een bevolkingsgroep van zigeuners uit de Oost-Europese Balkanlanden. (Gresham D., Morar B., Underhill P.A., Passarino G., Lin A. A., Wise C. et al. 2001.) De term ‘zigeuner’ (‘Gypsy’ in het Engels) wordt echter niet gebruikt door de Roma zelf en heeft in de loop der eeuwen een pejoratieve connotatie gekregen. (Koning Boudewijnstichting. 2009. Rose R. 2006.) Deze negatieve connotatie blijkt ook duidelijk uit de omschrijving in het Van Dale woordenboek, zoals hier boven te lezen is.

De Roma spreken Romani of Romanes. Rom (meervoud Roma) betekent persoon of man in het Romani. (Rose R. 2006.) Als we spreken over de Roma verwijzen we naar een etnisch origine en niet naar een bepaalde nationaliteit. (Integratiedienst Stad Gent & Straathoekwerk Stad Gent. 2009.) Er zijn immers Roma afkomstig uit Roemenië, Tsjechië, Slowakije, Bulgarije, ... De Roma en de zigeuners in het algemeen bezitten momenteel geen gemeenschappelijk vaderland. In mijn scriptie zal het specifiek over de Roma gaan en niet over de grotere groep van zigeuners.

5.2) Migratie

Ook al spreken wij over de Roma als een volk zonder vaderland, aangenomen wordt dat de zigeuners op het einde van het eerste millennium vanuit het Noorden van India naar het Westen trokken. (Beersmans D., Devolder G., Janssens K., Machiels T. & Michels J. 2002.) Het land India is echter niet aanwezig in het collectieve geheugen van de Roma. Vaak wordt een verwijzing naar deze Indische oorsprong misbruikt om de verankering van de Roma met Europa te minimaliseren. Men verliest daarbij vaak uit het oog dat ook vele gevestigde Europeanen een Aziatische oorsprong hebben. (Koning Boudewijnstichting. 2009.)

De migratie van de Roma naar onze contreien wordt gezien als de derde migratiegolf van zigeuners richting West-Europa en dus ook richting België. Net zoals de Joden waren de zigeuners slachtoffer van het uitroeiingssysteem van de Nazi’s tijdens de Tweede Wereldoorlog. Geschat wordt dat er

ongeveer een half miljoen Roma en Sinti zijn omgekomen tijdens de Holocaust. (Rose R. 2006.) (Over Sinti later meer.) Vanaf het einde van de Tweede Wereldoorlog kwam de migratie van Roma naar België op gang. Het ging dan vaak over mensen die op de vlucht waren voor het communistische regime en in België erkend werden als vluchteling. Toen het IJzeren Gordijn wegviel, kwamen er opnieuw veel Roma hun geluk beproeven in België. (Beersmans D., Devolder G., Janssens K., Machiels T. & Michels J. 2002.) De val van het communistische regime bracht immers een heropleving van nationalistische gevoelens teweeg in de voormalige Sovjetlanden. (Hajioff S. & McKee M. 2000.) Dit kwam de maatschappelijke positie van de Roma niet ten goede:

“Onder druk van het gebrek aan middelen, maar ook vanwege lynchpartijen, afpersing, pogroms en zelfs ‘etnische zuiveringen’ van hele dorpen, alsook van de drastische beperking van de toegang tot burgerschap door discriminerende staatsprocedures, zijn de Roma massaal beginnen migreren naar het Westen vanaf het begin van de jaren 1990 (vooral naar Duitsland, Oostenrijk, Nederland, België, Italië en Frankrijk).” (Koning Boudewijnstichting. 2009. p. 28)

Het nomadenbestaan van de Roma heeft dus veel te maken met hun vluchtverleden en mag daarom niet verheerlijkt of geromantiseerd worden. Rondtrekken doet men immers niet altijd uit vrije wil: “Uiteindelijk moeten we erkennen dat de bewegingen die de zigeuners van de ene naar de andere plaats drijven, niet enkele beantwoorden aan de nood om bestaansmiddelen te verwerven, maar ook en zelfs meer diepgaand, aan een beproefde dynamiek van sociale productie die ontstaat door rond te trekken binnen gevestigde samenlevingen (Reyniers, 2003:62). Deze migratiedynamiek, die vooral berust op de afwijzing van zigeuners, wordt door een jonge vrouw uit Roemenië beschreven als een voortdurende pelgrimstocht:

“De zigeuners uit Roemenië zijn niet zomaar nomaden omdat ze dat hebben beslist. Ze zijn nomaden geworden omdat ze daartoe werden gedwongen, niet omdat ze dat wilden. Niemand kiest ervoor om van land naar land te trekken; op het moment dat je het gewoon begint te worden en dat je begint te integreren – hop – moet je naar elders trekken. Zo ging dat, de mensen moesten vertrekken en omdat ze niet terug konden naar hun land van herkomst waar ze problemen hadden, vertrokken ze naar een ander land.” (V., 29 jaar, Roemenië)” (Koning Boudewijnstichting. 2009. p. 29)

5.3) Roms, Sinti en Manoesjen

Roma behoren niet tot dezelfde groep dan de Roms. De Roms behoren tot een zigeunergroep die vanaf 1850 in België opdook als gevolg van de afschaffing van de slavernij in streken rond het hedendaagse Roemenië. Zij worden tot de tweede migratiegolf van zigeuners gerekend. De eerste migratiegolf is deze van de ‘Egyptiërs’ (waarvan de term ‘zigeuners’ overigens afkomstig is) die in de vijftiende eeuw in België aankwamen. Men veronderstelt dat deze Egyptiërs de voorouders zijn van de huidige Sinti en Manoesjen. (Beersmans D., Devolder G., Janssens K., Machiels T. & Michels J. 2002.)

Ondertussen is de stelling dat deze zigeuners uit Egypte afkomstig zouden zijn, fout gebleken.
(*Economist*. 2000.)

Roma kennen in een aantal opzichten een andere levenswijze dan de Roms, Sinti en Manoesjen:
“Roma wonen in huizen en appartementen, niet in woonwagens. Toch worden ze vaak in één adem genoemd met woonwagenbewoners zoals Manoesjen (of Sinti) en Roms. Dit omdat ze dezelfde Noord-Indische oorsprong en nomadische voorgeschiedenis hebben. Maar Roms en Manoesjen wonen echter al decennia- tot eeuwenlang in ons land. Ze hebben zo goed als allemaal de Belgische nationaliteit. En hebben, in tegenstelling tot Roma, geen recent verleden in een communistisch land.”
(*Vlaams Minderhedencentrum*. 2010. p. 3)

Als gevolg van dit recente vluchtverleden bezitten Roma een grote internationale mobiliteit:
“Als een ander land hen perspectieven biedt, aarzelen ze niet om te vertrekken en eventueel later weer naar België terug te keren. Dit is één van de redenen waarom de Romagemeenschap voor de burgerwereld zelden een gezicht heeft. De groep als dusdanig blijft wel aanwezig en is wel zichtbaar, maar haar individuen wisselen sterk.”

(*Beersmans D., Devolder G., Janssens K., Machiels T. & Michels J.* 2002. p. 17)

We kunnen dus stellen dat Roma in zekere zin nog steeds een zwervers- of nomadenbestaan hebben, ook al wonen ze in huizen en niet in woonwagens.

5.4) De Gadge

Roma benoemen de niet-zigeuners als gadgo/gadjo/gajo (meervoud gadge/gadje/gajé), wat ‘boer’ betekent in het Romani. (*Thienpont S.* 1999. *Koning Boudewijnstichting*. 2009.) Gadgo wordt vaak als scheldwoord gebruikt. (*Beersmans D., Devolder G., Janssens K., Machiels T. & Michels J.* 2002.)

Sommige Roma zien het grote verschil tussen de Gadje en zichzelf als een positief gegeven. Het privilege Roma te zijn maakt hen moreel superieur aan de Gadje. De Roma zouden beter weten wat fatsoen, respect en religiositeit betekent. (*Koning Boudewijnstichting*. 2009.)

Zoals al kon blijken uit het voorgaande is de relatie tussen de Roma en de Gadge heel vaak een vertroebelde relatie. Roma zijn doorheen de eeuwen meer dan eens het slachtoffer geworden van vervolging, slavernij, racisme en uitsluiting. (*Hajioff S. & McKee M.* 2000.) Zulk een verleden laat zijn sporen na:

“Een geschiedenis van uitsluiting en vervolging door de burgermaatschappij kan niet anders dan leiden tot een diepe kloof tussen burgers en Roma. Deze kloof wordt voortdurend in stand gehouden zowel door de Roma als door de burgers. ... Zo ontstaat er een dubbele houding tegenover de maatschappij. Enerzijds worden ze uitgesloten, anderzijds sluiten ze zichzelf van de buitenwereld af.

Het is een voortdurend spel van wederzijds aantrekken en afstoten. Een diep wantrouwen is deel gaan uitmaken van hun identiteit. Dit gaat tevens gepaard met een gevoel van nog veel tegoed te hebben van de maatschappij, een legitimering voor hun manier van leven.” (*Machiels T. 2009. p. 41*)

De burgermaatschappij zou bijgevolg een soort van ereschuld af te lossen hebben tegenover de Roma. Wat de Roma dan aangereikt krijgen vanuit de samenleving wordt door de Roma zelf eerder als een recht dan als een gunst beschouwd. (*Machiels T. 2009.*)

Toch zijn de Roma ook afhankelijk van de burgermaatschappij als gevolg van de economische activiteiten die ze er op nahouden: kleine ambachten, schroothandel, handel in tweedehandswagens, bloemen- of krantenverkoop, muziek, ... (*Beersmans D., Devolder G., Janssens K., Machiels T. & Michels J. 2002. Koning Boudewijnstichting. 2009.*) De economische activiteiten van de Roma komen echter steeds meer in de verdrukking:

“De veranderingen in de wereldeconomie hebben een grote invloed gehad op de activiteiten die het overleven van de Romagemeenschappen verzekeren: de productie van huishoudelijke artikelen is vervangen door het inzamelen van materiaal als karton, glas en metaal. Tegelijk worden de Roma in deze activiteiten steeds meer gemarginaliseerd door de geïnstitutionaliseerde diensteneconomie.” (*Koning Boudewijnstichting. 2009. p. 20*)

De vraag of deze ambivalente houding van de Roma t.o.v. de burgermaatschappij ook tot uiting komt in het onderwijs, vat overigens het opzet van mijn scriptie mooi samen.

5.5) Aantallen

Momenteel wonen er acht tot twaalf miljoen Roma in Europa.

Volgens schattingen van het Regionaal Integratiecentrum Foyer in Brussel (2004) zouden er ongeveer 20.000 Roma in België leven. (*Koning Boudewijnstichting. 2009.*)

In dit onderzoek zal het specifiek gaan over Roma afkomstig uit Slowakije verblijvend in Gent. Slowakije is in 2004 toegetreden tot de Europese Unie en de Slowaken behoren dus tot de groep van de nieuwe EU-burgers:

“Onder de term ‘nieuwe EU-burgers’ vallen alle mensen met de nationaliteit van één van de Europese landen die sedert 1 mei 2004 en sedert 1 januari 2007 onderdaan geworden zijn van de Europese Unie. Deze nieuwe EU-burgers zijn geen asielzoekers en hebben een specifieke situatie met betrekking tot verblijf en tewerkstelling (=vrij verkeer).”

(*Integratiedienst Stad Gent & Straathoekwerk Stad Gent. 2009. p. 1*)

Straathoekwerk Stad Gent en Integratiedienst Stad Gent schatten het aantal nieuwe EU-burgers in Gent op een 7000 à 8000. (*Integratiedienst Stad Gent & Straathoekwerk Stad Gent. 2009.*)

Binnen deze groep van nieuwe EU-burgers bevinden zich naar schatting 1000 tot 2000 mensen zonder wettig verblijf en 4300 tot 5000 Roma. (*Integratiedienst Stad Gent & Straathoekwerk Stad Gent. 2009.*)

“Onder MZWV (mensen zonder wettig verblijf) verstaan we alle mensen die onwettig, met andere woorden zonder officiële toestemming, in ons land verblijven. ... De categorie van MZWV is per definitie niet in officiële statistieken terug te vinden aangezien het over mensen gaat wiens verblijf in België niet geregistreerd is. We hebben dus het raden naar het aantal. MZWV maken integraal deel uit van onze samenleving, hoe ongelijk hun maatschappelijke positie ook is.” (*Devillé A. 2008. p. 15*)

In 2009 waren er bij de Dienst Burgerzaken van de stad Gent 1364 Slowaken officieel ingeschreven. Uitgaande van de officieel geregistreerde EU-burgers schat men het aantal Roma van Slowaakse afkomst in Gent op een 1228. (*Integratiedienst Stad Gent & Straathoekwerk Stad Gent. 2009.*)

Het is belangrijk er nogmaals expliciet op te wijzen dat het gaat om schattingen. Dit zal later nog van belang zijn voor de uitwerking van de methodologie.

6) Het Belgische en het Europese migratiebeleid

Slowakije behoort tot de landen die in 2004 zijn toegetreden tot de Europese Unie. In de jaren '90 van vorige eeuw kwam de eerste migratiegolf van Slowaakse Roma op gang. Toen moesten zij nog een asielaanvraag indienen om een wettig verblijf te bekomen. Sinds de toetreding van 2004 is dit niet langer aan de orde. Om een verblijf te kunnen bekomen als burger van de Europese Unie moeten zij wel kunnen voorzien in hun eigen inkomsten. Hun verblijfsstatuut is dus nauw verbonden met het al dan niet hebben van werk. Wanneer zij na drie maanden niet kunnen aantonen dat ze werken, zijn zij dus illegaal in ons land, ook al gaat het om EU-burgers.

Veel van deze Slowaakse Roma zijn pendelmigrant: zij zijn een aantal maanden in België om te werken, keren terug naar Slowakije, om na een bepaalde periode weer terug naar België te komen.

(Vlaams Minderhedencentrum. 2010.)

7) Theoretisch kader

In wat volgt, licht ik het theoretisch kader toe van waaruit ik mijn onderzoek zal opzetten. We beginnen met de vaststelling dat Romakinderen vaak afwezig zijn op school. Deze vaststelling vormt een belangrijk uitgangspunt voor het opzet van mijn scriptie. We willen nagaan wat de rol van de onderwijscultuur is in deze vastgestelde afwezigheid. Daarvoor zullen we eerst moeten komen tot een afbakening van het begrip onderwijscultuur en de wijze waarop dit begrip zich in beeld kan laten brengen. Vervolgens leggen we de link met het concept ouderbetrokkenheid om tenslotte tot de onderzoeksvraag te komen.

7.1) Afwezigheid op school

Volgende gegevens illustreren de feitelijke afwezigheid of lage aanwezigheid van Romakinderen op school. We houden rekening met alle mogelijke gevallen waarbij Romakinderen nooit naar school komen (het kind is in het verleden nooit naar school geweest of het kind haakt vroegtijdig af) of onregelmatig aanwezig zijn op school. We beginnen met gegevens over Europa om vervolgens af te dalen naar het niveau van België.

Volgende drie citaten schetsen de situatie in Europa:

- 1) “A third of Europe's Gypsy children never attend school, according to findings put out this week by Save the Children, a charity.” (*Economist*. 2001. p. 47)
- 2) “Across Europe, the education status of Roma has historically been low.” (*Ringold D., Orenstein M. A. & Wilkens E.* 2005. p. 41)
- 3) “In several European countries the school attendance rate among gypsy or *Roma* children is dramatically lower than for other children.” (*Hammarberg T.* 1998. p. 16)

In België doet men dezelfde vaststelling:

- 1) “Although various social institutions strive to accommodate these children in school, they soon break off attendance.” (*Bafekr S.* 1999. p. 300)
- 2) In het dossier ‘Scholing van Romakinderen in België’ van de Koning Boudewijnstichting vertrekt men vanuit de vaststelling dat de kinderen een schoolachterstand hebben vanwege een steeds terugkerend absenteïsme in de basisschool en een volledig afhaken bij het begin van het secundair onderwijs. (*Koning Boudewijnstichting.* 2009.)

3) “In **Belgium** there is a small group of Roma and Mamouch pupils; Roma people however represent rather the transnational indigenous minority. “The most urgent problem for the indigenous pupils in Belgium is regular school attendance. ...” (Lambrechts and Geurts 2008)”

(Vrabcová D., Lašek J. & Vacek P. 2009. p.7)

Er worden op nationaal en Vlaams niveau geen cijfergegevens bijgehouden waarin de link tussen aanwezigheid op school en etniciteit/nationaliteit gelegd wordt. Zulke gegevens bestaan er ook niet voor de stad Gent, tenzij men die in alle scholen apart zou gaan opvragen.

De vaststelling in de literatuur dat Romakinderen vaker afwezig zijn op school vormt het aangrijpingspunt voor mijn onderzoek. Wat zegt die afwezigheid ons over de Roma maar vooral over ons onderwijs? Om dat te weten te kunnen komen, zullen we dieper moeten graven en zullen we ons moeten afvragen wat de oorzaak of de reden van die afwezigheid is. De vaststelling dat Roma vaker afwezig zijn op school zal ik niet kunnen toetsen want daarvoor is mijn steekproef te klein. Ik wil en kan deze stelling niet in twijfel trekken. Ik kan wel nagaan wat die aan- of afwezigheid nu juist betekent in de context van een aantal Romagezinnen.

7.2) Het begrip onderwijscultuur

We willen te weten komen wat de rol is van de onderwijscultuur in de hierboven geschetste afwezigheid van Romakinderen op school. Wat wordt er nu exact verstaan onder het begrip onderwijscultuur? Ik begin met een citaat:

“Vaak gelden er in deze gezinnen andere normen, waarden en prioriteiten, waardoor het thuismilieu en het schoolmilieu soms twee verschillende werelden lijken. Heel wat gezinnen hechten minder belang aan school of hebben geen schoolcultuur. Dit komt enerzijds tot uiting in een hoge graad van afwezigheid en spijbelgedrag van leerlingen en anderzijds in een lage deelname aan en betrokkenheid op het schoolgebeuren van ouders.” *(Ghesquière P., Mercken I., Avau G. & Petry K. 2007. p. 25)*

Hoewel hier geen definitie gegeven wordt van schoolcultuur, wordt hier onder schoolcultuur verstaan wat ik versta onder onderwijscultuur in de context van mijn scriptie. Het begrip onderwijscultuur is niet of nauwelijks terug te vinden in de literatuur. Het begrip schoolcultuur daarentegen wel. In de literatuur wordt onder schoolcultuur echter meestal het volgende verstaan:

“Een brede waaier van relaties op school: relaties tussen leerkrachten en directies, tussen onderwijspersoneel en leerlingen. Het heeft betrekking op de bereikbaarheid van de leerkrachten en de directie, het teamwerk, het gevoel van tevredenheid enzovoort.”

(Elchardus M., Kavadias D. & Siongers J. 1999. p. 11)

Over deze schoolcultuur gaat het niet in mijn scriptie. In mijn onderzoek gaat het over de cultuur van de ouders en niet over de cultuur van de school. Daarom kies ik er bewust voor een ander begrip te gebruiken dan schoolcultuur, namelijk onderwijscultuur. Onderwijscultuur is dus een deel van de thuiscultuur.

7.2.1) Een eerste definitie

Onderwijscultuur zou ik willen definiëren als de mate waarin en de wijze waarop het onderwijs van de kinderen een plaats krijgt in het leven van de ouders. Het feit dat ik in mijn definitie rekening houd met de wijze waarop het onderwijs een plaats krijgt in het leven van de ouders lijkt me een belangrijk gegeven waar ik nog even langer bij stil wil staan.

We stellen ons even een situatie voor waarbij ouders het onderwijs van de kinderen belangrijker vinden dan dat hun handelen op het eerste zicht zou doen vermoeden. Ze willen de scholing van hun kinderen integreren in hun eigen leven maar op het moment dat zij willen handelen in overeenstemming met hun verlangen om de school een plaats te geven in hun leven (bijvoorbeeld wanneer zij hun kind willen inschrijven in een school, hun kind willen helpen met het huiswerk, ...) botsen zij op grenzen, frustraties en andere negatieve ervaringen. Dit is een mogelijk scenario waar we rekening mee moeten houden. Ik kom hier later nog op terug maar we kunnen nu alvast stellen dat het best mogelijk is dat wij al snel, op basis van de beperkte resultaten die de Roma boeken op het gebied van onderwijs en scholing, een eerste indruk krijgen van Roma als “niet geïnteresseerd in de school” maar dat dit niet noodzakelijk zo hoeft te zijn. Op het eerste zicht kan het lijken alsof de Roma niet geïnteresseerd zijn in de school maar we moeten ons de vraag stellen of dit werkelijk het geval is. Uit de beschrijving van de Romacultuur bleek al dat de Roma geconfronteerd worden met het onderwijs vanuit een andere startpositie dan de gemiddelde Vlaming. Net daarom kunnen zelfs kleine verwezenlijkingen getuigen van een grote bereidheid de school een plaats te geven in hun leven.

Uitgaande van mijn definitie is het tevens van belang een duidelijk onderscheid te maken tussen het begrip onderwijs en het begrip opvoeding. Omdat we op basis van de vraag naar dit onderscheid een hele scriptie zouden kunnen schrijven, houd ik het bij de verklaringen die in het woordenboek zijn terug te vinden. Volgens het Groot Woordenboek der Nederlandse Taal betekent onderwijs zoveel als “(geregeld) onderricht, het systematisch, volgens aangenomen beginselen, georganiseerd overbrengen van elementaire en uitgebreide kennis en kunde door daartoe aangestelde, bevoegde leerkrachten, aan afzonderlijke of daarvoor bijeen zijnde (jonge) personen.” (*Van Dale. 1976.*) Omdat een woordenboek van 1976 nogal gedateerd is, ben ik ook ten rade gegaan bij de Van Dale online. Daar spreekt men over “(geregelde) overdracht van kennis of vaardigheden” (www.vandale.nl)

De woorden “systematisch”, “georganiseerd” en “geregeld” lijken me van groot belang in deze omschrijving. Als we het thuisonderwijs en buitenschoolse (rand)activiteiten buiten beschouwing laten, kunnen we stellen dat onderwijs zich in een school afspeelt.

Opvoeden betekent veel meer dan onderwijzen, namelijk “door het verschaffen van voedsel grootbrengen, doen opwassen; onderhouden en grootbrengen, bep. toegepast op zedelijke, geestelijke en sociale vorming; zedelijk of geestelijk ontwikkelen.” (*Van Dale. 1976.*) “Lichamelijk en geestelijk vormen; grootbrengen” (*www.vandale.nl*)

Opvoeding is dus een zeer ruim begrip. De school kan opvoeden maar opvoeding kan niet herleid worden tot schoolse activiteiten. In mijn scriptie zal het gaan over de vraag hoe Roma aankijken tegen onderwijs en de school en deze een plaats geven in hun leven. Het zal niet gaan over hun ruimere opvoedingsconcepten tenzij deze invloed hebben op de manier waarop zij het onderwijs en de scholing van hun kinderen percipiëren en effectueren.

7.2.2) Een tweede definitie

Waar mijn eerste definitie de nadruk legde op de rol van de ouders, brengt mijn tweede definitie het onderscheid tussen de schoolcultuur en de thuiscultuur naar voren. Onderwijscultuur zou dan gedefinieerd kunnen worden als de aanwezigheid van onderwijs en de school in de thuiscultuur.

Deze tweede definitie is ruimer. Het al of niet “bezitten” van onderwijscultuur komt in deze definitie naar voren als een kenmerk van de thuiscultuur, dus het gezin. In de eerste definitie ligt de nadruk op de ouders. Zij zullen de focus van mijn onderzoek zijn. Daarom ga ik liever uit van deze eerste definitie. De rol van de ouders komt er explicieter in naar voren, zonder daarmee te willen ontkennen dat ook andere betrokkenen dan de ouders de onderwijscultuur kunnen beïnvloeden. Maar beïnvloeden is natuurlijk iets anders dan bezitten.

Ik vond het toch de moeite waard om deze tweede definitie op te nemen in mijn werk omdat er mooi in naar voren komt dat onderwijscultuur parallellen heeft met ouderbetrokkenheid. Over het verband tussen onderwijscultuur en ouderbetrokkenheid volgt later meer.

Maar deze tweede definitie illustreert vooral mooi de verhouding tussen schoolcultuur en thuiscultuur. Over deze verhouding heeft Pierre Bourdieu heel wat geschreven. Zijn werk kan hier, als een kleine zijstap, interessant zijn, ook al voer ik geen sociologisch onderzoek uit. Volgens Bourdieu voelen kinderen zich op hun gemak in het onderwijs wanneer de thuiscultuur lijkt op de schoolcultuur. (*de Graaf P.M. 2008.*) Vooral voor de lagere sociale klassen in de samenleving is de aansluiting tussen

thuiscultuur en schoolcultuur niet altijd vanzelfsprekend. We staven dit m.b.v. Anton Wesselingh die het oeuvre van Bourdieu bespreekt:

“De schoolcultuur sluit nog steeds beter bij de thuiscultuur van de dominante groepen aan. Leerlingen uit de lagere sociale klassen hebben meer moeite met het verwerven van schoolkapitaal en hebben minder gebruiksmogelijkheden. Bovendien staan de dominante klassen andere wegen open om de betere maatschappelijke posities te verwerven zoals privé-onderwijs, rugdekking in de vorm van economisch kapitaal en sociaal kapitaal door een plaats in de relevante netwerken. Blijft echter staan dat in de huidige tijd de waarde van het scholaire kapitaal in de vorm van diploma's is toegenomen: het onderwijs fungeert als 'sleutelmacht' (Idenburg, 1958). ... Algemeen aanvaarde en erkende cultuur wordt gezien als een soort van nationaal bezit voor iedereen maar is grotendeels gedefinieerd door de culturele praktijken van de hogere strata. Het onderwijsaanbod 'valt' dan ook vooral goed bij die leerlingen die al van thuis uit al vertrouwd zijn met deze cultuur en met deze linguïstische bagage vertrouwd zijn. Het resultaat laat zich raden: ongelijk afgesloten schoolloopbanen en ongelijke entrees op de arbeidsmarkt, zodanig dat de voorsprong van de hogere strata behouden blijft.”

(Wesselingh A. In Tacq J. (ed.) 2003. p. 47)

De sociaal-economische status van vele Romagezinnen (*Smith T. 1997. Integratiedienst Stad Gent & Straathoekwerk Stad Gent. 2009.*) doet vermoeden dat ook zij vaak het slachtoffer zijn van de uitsluitingsmechanismen waarvan hier sprake is. Als gevolg van de afwezigheid van vele Romakinderen op school missen de Roma de trein in een samenleving waarin het belang van onderwijs als sleutelmacht alleen maar toeneemt. Bourdieu zou er dus van uitgaan dat Roma worden uitgesloten uit het onderwijs en bijgevolg ook uit onze samenleving als gevolg van hun sociaal-economische status. Dit is een mogelijke verklaring voor de afwezigheid van Romakinderen op school. Maar het is niet de enige verklaring. In het volgende deel gaan we hier dieper op in.

7.2.3) Afwezigheid op school anders bekeken

7.2.3.1) Praktische barrières, racisme en pestgedrag, schoolkenmerken en spijbelgedrag

Het niet of in beperkte mate hebben van een schoolcultuur uit zich dus in afwezigheid op school, zoals we konden lezen in het citaat van Ghesquière, Mercken, Ayau en Petry. Enige nuancering lijkt me hier op zijn plaats. Het is belangrijk te expliciteren wat de reden is van die afwezigheid op school.

Indien afwezigheid op school een gevolg is van praktische barrières die het voor de Roma moeilijk of onmogelijk maken om hun kinderen school te laten lopen, lijkt het minder gepast om te spreken van een gebrek aan onderwijscultuur in het gezin.

Wat ook meermaals terugkomt in de literatuur is het gegeven dat Romakinderen vaak het slachtoffer zijn van pestgedrag en racisme. Als Romakinderen om deze redenen wegblijven van de school, klinkt

het wederom op zijn minst gezegd een beetje dubieus om te spreken van een beperkte onderwijscultuur. Zij zijn dan slachtoffer van bepaalde vormen van uitsluiting.

Tenslotte kan de afwezigheid van Roma in het onderwijs ook het gevolg zijn van bepaalde schoolkenmerken die hun uitsluiting in de hand werken. Ook in zulke gevallen ligt het moeilijk om zomaar te spreken van een beperkte onderwijscultuur.

Met andere woorden: het is niet omdat Romakinderen afwezig zijn op school dat de ouders geen onderwijscultuur zouden bezitten. Vaak zijn Roma afwezig op school buiten hun wil om, als gevolg van bepaalde invloeden waar zij zelf geen vat op hebben. We zouden dus kunnen stellen dat het al of niet bezitten van enige mate van onderwijscultuur meer te maken heeft met de bereidheid en de wil om de school en het onderwijs een plaats te geven in je leven dan dat het te maken heeft met feitelijke verwezenlijkingen of prestaties op dat gebied.

We kunnen ons vervolgens afvragen waarom ik onderwijscultuur dan niet gedefinieerd heb als de mate waarin er bij de ouders de wil aanwezig is om het onderwijs van hun kinderen een plaats te geven in hun leven. Dan had ik mijn definitie nu al niet meteen moeten nuanceren. Indien het in mijn definitie echter alleen maar om de wil zou draaien, zou ik wel een definitie hebben die van toepassing is op mijn onderzoek (ik ga mensen immers vragen naar hun motieven, motivaties, verwachtingen, appreciaties, ...) maar zou de definitie al vlug aan waarde verliezen in andere vormen van onderzoek. Onderwijscultuur herleiden tot de aanwezigheid van een zekere bereidheid zou dan een beetje opportunistisch zijn.

Vervolgens geef ik enkele citaten om te staven dat de plaats die de school krijgt in het leven van de Roma sterk beïnvloed kan worden door praktische barrières, racisme en pestgedrag en kenmerken van de school:

1) In een onderzoek van de Koning Boudewijnstichting kwam men tot de conclusie dat wanneer de ouders twijfelen over het voortzetten van het schoolbezoek o.a. de onzekere situatie (geen recht op werk, geen sociale bijstand of voldoende hulp in vergelijking met de hoge kosten: kleding, maaltijden, buitenschoolse activiteiten) en het gevaar (het geweld van andere kinderen tegenover de Romakinderen) als redenen worden aangehaald door de ouders. (*Koning Boudewijnstichting. 2009.*) De kosten die de school met zich meebrengt voor de ouders kunnen gezien worden als een praktische barrière die voor vele Roma-ouders moeilijk te overwinnen is. Dit is vermoedelijk des te meer het geval wanneer ouders illegaal in België verblijven en daarom geen recht op werk hebben. De kostprijs van het onderwijs kan ook gepercipieerd worden als een kenmerk van de school die de uitsluiting van Roma in de hand werkt. Het geweld waarvan sprake kan een gevolg zijn van pestgedrag of racisme.

2) "The main reason for the high drop out rate among the Roma are the following:

1. The economic situation of Roma families.

2. The educational system and its lack of flexibility.”

(Kyuchukov H. 2000. p. 277)

We gaan even dieper in op die eerste reden. Toon Machiels slaagt er in om op een treffende wijze aan te tonen welke invloed de sociaal-economische status kan hebben op normen en waarden. Machiels is afgevaardigd bestuurder van Vroem vzw (Vlaamse Vereniging voor Voyageurs, Roms, Roma en Manoeshen) en als coördinator van het toenmalige Woonwagenwerk organiseerde Machiels af en toe uitwisselingsprojecten waarbij Voyageurs of Travellers betrokken waren. Voyageurs behoren echter niet tot dezelfde groep dan de Roma. De huidige Voyageurs in België hebben sedentaire Belgen of via Nederland ingeweken Duitsers als voorouders. De Roma zijn, pas na de Tweede Wereldoorlog, vanuit Oost-Europa naar West-Europa geëmigreerd. Toch vertonen Voyageurs en Roma ook veel gelijkenissen: bijvoorbeeld de kloof met de burgermaatschappij, een tijd- en ruimtebeleving waarin het hier en nu centraal staan, een woonvorm die veel flexibiliteit (snelle verplaatsingen) toelaat en de egalitaire machtsstructuur binnen de familie. *(Beersmans D., Devolder G., Janssens K., Machiels T., Michels J. 2002.)* Daarom leek het me zinvol om het volgende stukje over de Voyageurs op te nemen. Het gaat, volgens mij, ook in grote mate op voor de Roma. In 2008 slaagde Machiels erin een ontmoeting te organiseren tussen Ierse Travellers en Vlaamse Voyageurs. Hij zei hierover het volgende:

“Zelfs de manier van kleden, van over de ‘boeren’ (boffers, noemen zij (de Ierse Travellers) ze) spreken, taalgebruik, partnerkeuze ... soms kwamen zelfs de details overeen, bijvoorbeeld reinheidsregels bij poetsen en eten maken. Dat er ooit een culturele uitwisseling zou geweest zijn, was volgens mij uitgesloten. De Voyageurs op het continent hebben geen relaties op het eiland Ierland. Dat heeft mij aan het denken gezet. Uit literatuur over en uit de verhalen van de Travellers bleek duidelijk dat hun dubbele relatie met de boeren exact overeenkwam met die van de Voyageurs hier: economisch hadden de Travellers vroeger een functie en ze leefden daarvan, sociaal waren ze gezien als uitschot, eeuwenlang. Ik heb toen bijna empirisch kunnen waarnemen dat de sociaal-economische positie van een volk bepaalt welke normen- en waardepatroon het gaat hanteren om daarin te overleven.”

(Machiels T. 2009. p. 25)

Het normen- en waardepatroon van mensen maakt deel uit van hun cultuur of subcultuur en wordt sterk beïnvloed door hun sociaal-economische status. We zouden dus kunnen veronderstellen dat de sociaal-economische status van mensen hen moet “toelaten” om onderwijs belangrijk te vinden. Dit geldt ook voor de Roma. Het is opnieuw Machiels die spreekt:

“Gezien de fase van de sociale cohesie waarin we de meeste Roma aantreffen is het aangewezen om te concentreren op behoeften uit de categorieën ‘overleven’ en ‘zekerheid’. Voor de nieuwkomers handelt dat dan vaak over verblijfspapieren, voedselbanken, OCMW, medische hulp, (zwart)werk, ... Voor diegenen die al langer hier zijn zien we nog steeds de zorg om papieren, recht op uitkeringen,

huisvesting ... maar ook onderwijs, opleiding, inburgering, (zelfstandig) werk komen nu aan bod.”
(Machiels T. 2009. p. 53)

Deze vaststelling doet denken aan de theorie van de behoeftepiramide van Abraham Maslow. Maslow stelde een piramide op waarbij de onderste en breedste lagen van de piramide staan voor overleven (bijvoorbeeld de behoefte aan voedsel) en zekerheid (veiligheidsbehoeften). De bovenste lagen staan voor cognitieve behoeften en de nood tot zelfverwerkelijking. Men kan pas werken aan de bovenste lagen wanneer de behoeften uit de onderste lagen bevredigd zijn. (Vincke J. 2004.) Behoeftes aan onderwijs wordt niet expliciet opgenomen in de theorie van Maslow. We kunnen ons dus de vraag stellen of onderwijs onze behoefte aan overleven en zekerheid of eerder onze cognitieve behoeften bevredigt. Een vraag die niet eenvoudig te beantwoorden is. We kunnen wel vermoeden dat het denken op lange termijn dat ons onderwijs zo lijkt te typeren (bijvoorbeeld als gevolg van het feit dat we vaak schooljaren lang toewerken naar het behalen van dat ene diploma) geen zoden aan de dijk brengt wanneer je bijvoorbeeld geen dak boven je hoofd hebt.

Het spreekt voor zich dat er in bepaalde omstandigheden andere behoeften dan onderwijs primeren. Uit bovenstaande uitspraak van Machiels blijkt tevens dat het verblijfsstatuut daarin een belangrijke rol speelt. Voor mensen zonder wettig verblijf is het onderwijs van de kinderen een recht maar verre van een evidentie.

Ter relativering van het voorgaande zouden we ons tenslotte de vraag kunnen stellen of de opdeling tussen cultuur, subcultuur en onderwijscultuur enerzijds en sociaal-economische status anderzijds geen al te kunstmatige opdeling is. We zouden er ook van uit kunnen gaan dat de sociaal-economische status een onderdeel is van de (sub)cultuur. Het is dan niet alleen de sociaal-economische status die de culturele gewoonten beïnvloedt maar ook de cultuur die een bepaalde sociaal-economische status toelaat of zelfs genereert. We zouden dan kunnen stellen dat, indien de Roma geen school of onderwijs wensen op te nemen in hun cultuur, zij impliciet kiezen voor beroepen in de marges van de samenleving (waarover later nog meer) met alle gevolgen van dien voor hun sociaal-economische status. Om de zaken nogal simplistisch voor te stellen: vermijden ze de school omdat ze geen geld hebben of hebben ze geen geld omdat ze niets van onderwijs moeten weten? Dit is een vraag die niet eenvoudig te beantwoorden is. Wellicht vallen beide situaties voor. Toch is deze nuance belangrijk. Wanneer Roma geen geld hebben voor onderwijs spreken we van uitsluiting. Wanneer Roma niets van de school moeten weten en daardoor een lagere SES hebben, lijken we enigszins te insinueren dat zij deze situatie te danken hebben aan hun eigen culturele gewoonten en opvattingen.

De tweede reden uit het citaat van Kyuchukov verwijst duidelijk naar belemmerende schoolkenmerken.

Het feit dat Romakinderen afwezig zijn op school kan tenslotte ook het gevolg zijn van spijbelgedrag van de kinderen zelf, zonder dat de ouders daar weet van hebben. Het is evident dat ook in dit geval de

rol van de ouders in de afwezigheid van de kinderen op de school beperkt is. De eigen wil van de kinderen kan niet genegeerd worden. Ik zal trachten de onderwijscultuur binnen een aantal Romagezinnen in beeld te brengen door het afnemen van interviews met de ouders. Op die manier kom ik natuurlijk niet te weten of Romakinderen spijbelen achter de rug van hun ouders.

We hebben het nu gehad over praktische barrières, racisme en pestgedrag, schoolkenmerken en spijbelgedrag. Ik heb enigszins getracht deze oorzaken van de afwezigheid van Romakinderen op school los te trekken van de invloed die de onderwijscultuur heeft op de afwezigheid van Romakinderen op school. We mogen dit onderscheid echter niet zwart-wit zien. Immers, ook de net aangehaalde elementen kunnen de mate waarin en de wijze waarop het onderwijs van de kinderen een plaats krijgt in het leven van de ouders verklaren. We krijgen echter een heel ander verhaal voorgeschoteld wanneer kinderen bijvoorbeeld afwezig zijn op school als gevolg van extreem en langdurig ervaren racisme dan wanneer kinderen afwezig zijn op school als gevolg van een zekere onverschilligheid van de ouders tegenover de school. In beide gevallen gaat het nochtans over de mate waarin en de wijze waarop het onderwijs van de kinderen een plaats krijgt in het leven van de ouders en dus over onderwijscultuur.

Nog een voorbeeld: kinderen spijbelen en voelen zich daar niet schuldig bij omdat ze de indruk hebben dat hun ouders de school toch niet zo belangrijk vinden. Enerzijds is de rol van de ouders beperkt omdat het gaat over gedrag dat de kinderen stellen buiten medeweten van hun ouders om. Bijgevolg is het niet evident om zomaar te spreken over een beperkte onderwijscultuur. Anderzijds kan dit gedrag wel beïnvloed zijn door bepaalde attitudes van de ouders t.o.v. de school en door een bepaalde klimaat dat er heerst in het gezin. Als we het zo bekijken, komen we weer dichterbij de onderwijscultuur.

Tenslotte is het best mogelijk dat die praktische barrières, racisme en pestgedrag en schoolkenmerken in de interviews zullen gebruikt worden als een soort van uitvlucht wanneer ouders het gevoel krijgen dat zij moeten verantwoorden waarom hun kinderen niet naar school gaan.

In mijn vragenlijst zullen de hierboven aangehaalde elementen aan bod komen omdat het ondertussen duidelijk mag zijn dat ze niet volledig los kunnen gezien worden van de onderwijscultuur. Ze zullen echter niet de kern uitmaken van mijn onderzoek. In het volgende deel gaan we dieper in op situaties waarin de rol van de onderwijscultuur in de vastgestelde afwezigheid van Romakinderen op school duidelijker zou moeten zijn. Waar het in het vorige deel ging over extrinsieke factoren die van buiten uit op de ouders inwerken, zal het nu gaan over intrinsieke factoren. Deze intrinsieke factoren oefenen daarom niet meer invloed uit op de onderwijscultuur maar zij zijn wel de focus binnen dit onderzoek.

7.2.3.2) Onderwijscultuur in beeld

Hoe laat onderwijscultuur zich dan wel duidelijk in beeld brengen? Volgende citaten laten zien waarom afwezigheid op school in vele gevallen wel expliciet kan teruggevoerd worden op een beperkte of afwezige onderwijscultuur, uitgaande van de twee definities van onderwijscultuur die ik in de eerste alinea van dit hoofdstuk heb geformuleerd:

1) “Wij stellen vast dat de voortzetting van het schoolbezoek (zowel voor de studie als op sociaal vlak) niet de belangrijkste factor vormt bij de beslissing om te vertrekken.”

(Koning Boudewijnstichting. 2009. p. 49)

“De families hebben geen nood aan schoolse kennis om een zekere status te verwerven binnen hun gemeenschap.” *(Koning Boudewijnstichting. 2009. p. 52)*

“Er bestaat geen bewust en strategisch verzet tegen het schoolbezoek, maar dat belet ons niet om te denken dat – alles welbeschouwd – de Roma zich desalniettemin, in een complex samenspel van ervaringen en zelfrechtvaardiging, (onbewust) verzetten tegen acculturatie en assimilatie in de Gadjesamenleving.” *(Koning Boudewijnstichting. 2009. p. 78)*

2) “Service providers highlighted concerns for the Roma around attendance and the presumed value that they place on education.” *(Walsh C. A., Este D. & Krieg B. 2006. p. 911)*

3) De Integratiedienst Stad Gent en Straathoekwerk Stad Gent wijzen op “heel onregelmatig schoolbezoek” en “een andere schoolcultuur”. (Het moge duidelijk zijn dat er hier onder schoolcultuur verstaan wordt wat ik in mijn onderzoek onder onderwijscultuur versta).

(Integratiedienst Stad Gent & Straathoekwerk Stad Gent. 2009. p. 5)

4) Ook het Vlaams Minderhedencentrum trekt gelijkaardige conclusies. Zij stellen vast dat familie zaken voorrang krijgen op het schoolgebeuren. Vele meisjes huwen voor hun achttien jaar, geraken snel zwanger en worden overbeschermd door de (schoon)families. En verder:

“De schoolcultuur is sterk verschillend van het thuismilieu. Veel zaken staan zelfs haaks op de levenswijze van Roma. Bijvoorbeeld: de vrije ruimte- en tijdsbeleving tegenover een gestructureerde schoolorganisatie. Niet vertrouwd zijn met de schoolcultuur uit zich in een gebrek aan interesse voor de school. ... De thuisomgeving is dikwijls schoolonvriendelijk en motiverende referentiepersonen zijn er niet aanwezig. ... Bij een aantal Roma-groepen wordt school negatief geassocieerd met de burgersamenleving. ‘School belangrijk vinden en uw kinderen daarin aanmoedigen’ wordt in sommige kringen zelfs misprijzend gezien als gadjegedrag. ... Er zijn ook verschillen in waarden en normen. Zo vinden Roma het collectieve welzijn van de familie vaak belangrijker dan de individuele ambities

van het onderwijs. Sommige families geven hun kinderen liever een eigen opvoeding binnen de grenzen van hun eigen realiteit en cultuur.” (*Vlaams Minderhedencentrum. 2010. p. 12-13*)

5) “Een leven dat vooral gericht is op het hier en nu, staat haaks op het planmatige dat typisch is voor de westerse maatschappij. Dit kan verstrekkende gevolgen hebben, bijvoorbeeld:

...

-Onderwijs: voordelen die een diploma kan bieden, zijn pas op een te lange termijn zichtbaar en verliezen hun motiverende kracht.” (*Machiels T. 2009. p. 42*)

“Leven, werken en wonen vormen een eenheid. Daarom vindt de opdeling in levenssferen van de burgermaatschappij (school, werk, thuis, ontspanning, godsdienst) weinig aansluiting in hun denkwereld.” (*Machiels T. 2009. p. 42*)

“Roma hebben tijdens hun geschiedenis geen kronieken bijgehouden. Hun hele historische bewustzijn berust op hetgeen verbaal is overgeleverd via sprookjes en mythes waarvan de geschiedkundige waarde moeilijk kan achterhaald worden. ... Het betekent in elke geval wel dat lezen en schrijven niet tot het traditionele opvoedingspakket behoren. Het is daardoor een bijkomende drempel die we moeten nemen om een basis te leggen voor een succesvolle schoolloopbaan.” (*Machiels T. 2009. p. 48*)

6) “Voyageurs en Zigeuners hebben een uitgesproken kijk op onderwijs voor hun kinderen. De school is een instituut van en voor burgers en roept daarom een grote dosis wantrouwen op. Hun kinderen leren er burgermanieren die een bedreiging voor hun eigen cultuur betekenen.”

(*Beersmans D., Devolder G., Janssens K., Machiels T., & Michels J. 2002. p. 25*)

“Leven, werken en wonen vormen thuis een eenheid. Activiteiten gebeuren als ze nodig zijn, onafhankelijk van tijd of plaats. Je eet als je honger hebt. Ben je moe dan ga je slapen.”

(*Beersmans D., Devolder G., Janssens K., Machiels T. & Michels J. 2002. p. 25-26*)

“Voyageurs en Zigeuners ambiëren geen centrale plaatsen in de burgermaatschappij. ‘Wij moeten geen advocaat of minister worden’, is een veelgehoorde uitspraak. Het onderwijs daarentegen is net gestoeld op zo’n carrièreplanning.”

(*Beersmans D., Devolder G., Janssens K., Machiels T. & Michels J. 2002. p. 26*)

“Na hun dertiende levensjaar zijn zij sterk genoeg om echt mee te draaien in het economisch systeem van hun groep.” (*Beersmans D., Devolder G., Janssens K., Machiels T. & Michels J. 2002. p. 31*)

7) Ook Stef Thienpont wijst er in zijn scriptie “Het concept ‘goede opvoeding’ bij zigeuners” op dat het niet zijn positie in de burgermaatschappij is maar dat het zijn kinderen zijn die voor een zigeuner een deel van zijn rijkdom uitmaken. (*Thienpont S. 1999.*)

8) “The main reason for the Gypsy children's absence from school is associated with their culture. The lessons they learn at school do not conform to the values of Gypsy culture, particularly not at the cognitive and semantic levels.” (*Bafekr S. 1999. p. 300*)

Het rondtrekkende bestaan, de relatieve waarde van de school om een status te verwerven in de Romagemeenschap, de voorrang die familie zaken krijgen op het schoolgebeuren, de voorrang van het collectieve op het individuele, de eenheid leven, werken en wonen, het economisch systeem van de groep, het al dan niet bewust verzet tegen acculturatie en assimilatie, vroegtijdige huwelijken en zwangerschappen, overbescherming van de meisjes door de (schoon)familie, de vrije ruimte- en tijdsbeleving, de ongeschreven cultuur, de afwezigheid van motiverende referentiepersonen en de negatieve associatie van de school met de burgersamenleving zouden dan allemaal kenmerken van een cultuur zijn waarin het onderwijs zoals wij dat kennen in Vlaanderen weinig of geen plaats krijgt wat tot gevolg heeft dat Romakinderen wegblijven van de school. We spreken dan van een beperkte onderwijscultuur of van afwezigheid van onderwijscultuur. Voor de Roma gelden er andere waarden. Zij leven in een andere cultuur, aldus de literatuur.

Bovenvermelde citaten geven bijna de indruk dat geen enkele Roma onderwijscultuur zou (kunnen) bezitten. We hebben natuurlijk geen wetenschappelijk onderzoek nodig om dat tegen te spreken. Ons gezond verstand voelt aan dat dit niet klopt. Zulk een uitspraak wekt zelfs bijna de indruk racistisch te zijn. Het is bijgevolg niet nodig deze stelling te falsifiëren. Evenmin ligt het binnen onze bedoelingen om conclusies vanuit ons onderzoek te gaan veralgemenen naar een ganse populatie want daarvoor zal onze steekproef te klein zijn. Wat we wel willen doen is, d.m.v. het afnemen van interviews met Roma-ouders, nagaan of er vanuit dit onderzoek elementen, gegevens, betekenissen, ... aan de oppervlakte komen drijven waarin ook andere mensen (beleidsmakers, leerkrachten, sociaal werkers, ...) zich kunnen herkennen. Vanuit die optiek zal het niet mogelijk zijn bepaalde stellingen te weerleggen of te bevestigen maar het kan er wel voor zorgen dat er het één en het ander gerelativeerd wordt, in een ruimere context geplaatst wordt, beter begrepen wordt, ... Op die manier kunnen we de eenzijdige manier waarmee de Roma in het voorgaande zijn beschreven, trachten te doorbreken. Maar we lopen te ver vooruit. We sluiten ons theoretisch kader af met een stuk tekst over ouderbetrokkenheid om tenslotte tot de onderzoeksvraag te komen.

7.2.4) Ouderbetrokkenheid

Mijn definitie van het begrip onderwijscultuur vertoont duidelijke parallellen met het begrip ouderbetrokkenheid:

“Onder *ouderbetrokkenheid* wordt verstaan de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind, thuis (bv. voorlezen) en op school (bv. rapportbesprekingen voeren met de leerkracht).” (Smit F., Driessen G., Sluiter R. & Brus M. 2007. p. 10)

Beide begrippen, onderwijscultuur en ouderbetrokkenheid, gaan over de plaats die het onderwijs van de kinderen krijgt in het leven van de ouders en de rol die de thuisomgeving daarin speelt. Het gaat m.a.w. om de aanwezigheid van onderwijs en de school in de thuiscultuur.

Als ouder betrokken zijn bij de school stemt dan in grote mate overeen met het bezitten van onderwijscultuur. Het gaat in beide gevallen om het feit dat ouders de schoolse activiteiten van hun kinderen stimuleren en begeleiden. We kunnen ons nu de vraag stellen of er eigenlijk nog wel een verschil is tussen ouderbetrokkenheid en onderwijscultuur. Het verschil tussen ouderbetrokkenheid en onderwijscultuur zit hem, volgens mij, in het feit dat ouderbetrokkenheid, meer dan onderwijscultuur, gaat over waarneembare, door de ouders uit te voeren activiteiten: de schoolagenda nakijken, naar het oudercontact gaan, het huiswerk nakijken, ... Als ik het over onderwijscultuur heb, doel ik op iets dat cultureel sterker verankerd is. Het gaat over de vraag of er in de heersende cultuur van een gezin wel plaats is voor de school. In plaats van rechtstreeks te peilen naar opvattingen over bijvoorbeeld de rol van de ouders, de positie van de leraar, het schoolklimaat, ... stellen we ons de vraag of er vanuit de culturele achtergronden van een gezin opvattingen over de school en onderwijs te distilleren vallen. Is er plaats voor de school gezien de normen en waarden die een gezin er op nahoudt?

We zouden dus kunnen stellen dat ouderbetrokkenheid een deel is van de onderwijscultuur maar dat onderwijscultuur niet te herleiden is tot ouderbetrokkenheid.

Ouderbetrokkenheid moet onderscheiden worden van ouderparticipatie:

“Ouderparticipatie is gedefinieerd als actieve deelname van ouders aan activiteiten op school. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen niet-geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bv. leveren van hand- en spandiensten) en geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bv. zitting hebben in de ouderraad, medezeggenschapsraad of het schoolbestuur).”

(Smit F., Driessen G., Sluiter R. & Brus M. 2007. p. 10)

Ouderbetrokkenheid kan tot uiting komen in ouderparticipatie maar het is niet nodig te participeren om betrokken te zijn.

Het belang van ouderbetrokkenheid wordt in de volgende citaten geëxpliciteerd:

“Met betrekking tot de betrokkenheid van ouders wordt vaak gewezen op drie voor de ontwikkeling van het kind belangrijke aspecten: voor een goede ontwikkeling is het nodig dat ouders hun kind ondersteunen, structuur bieden en geleidelijk meer autonomie schenken.”

(Ten Haaf & Janssens, 1994. In Smit F., Driessen G., Sluiter R. & Brus M. 2007. p. 16)

Lien Ghysens wijst in haar doctoraatsonderzoek op de bijzondere interesse die de wetenschap krijgt voor *parental involvement* o.a. als gevolg van de toenemende migratie naar onze contreien:

“In the 70’s of the previous century, the term ‘parental involvement’ became apparent as a result of the implementation of the compensation programs for underprivileged children. In the current society, the concept is still a relevant subject. The changes in families’ background have aroused a renewed interest in creating family-school connections. These changes raise concern about the ability of many parents to provide the conditions fostering children’s learning progress (Christenson and Sheridan 2001). Double-income households, single parents, parents in poverty or immigrants can be faced with difficulties to follow closely their child’s school career.”

(Ghysens L. & van Braak J. In preparation. p. 1-2.)

De literatuur over ouderbetrokkenheid zal dus aanknopingspunten bieden om het peilen naar de onderwijscultuur mogelijk te maken.

7.3) De onderzoeksvraag

Op basis van het voorgaande is het mogelijk de volgende onderzoeksvraag te formuleren:

Welke betekenis geven Roma-ouders aan onderwijs en de school tegen de achtergrond van hun beperkte participatie aan het Vlaamse onderwijssysteem?

We stellen ons m.a.w. de vraag of die beperkte participatie iets zegt over de motivaties van Roma om hun kinderen te laten schoollopen.

Ik zal deze vraag trachten te beantwoorden aan de hand van twee deelvragen:

1. Waarom laten Roma-ouders hun kinderen wel of niet schoollopen?

Welke verklaringen geven ze zelf voor de aanwezigheid of afwezigheid van hun kinderen op school?

Het is immers niet omdat kinderen afwezig zijn op school dat de ouders de school niet belangrijk zouden vinden.

2. Op welke wijze zijn de ouders betrokken bij de scholing en het onderwijs van hun kinderen?

Indien ouders betrokken zijn bij het schoolgebeuren van hun kinderen zouden we kunnen stellen dat zij een zekere onderwijscultuur bezitten. Aanvullend op de definitie van ouderbetrokkenheid van Smit, Driessen, Sluiter & Brus zou ik er, in het kader van deze scriptie, van uit willen gaan dat ouders betrokken zijn bij de school wanneer zij de wil tonen om betrokken te zijn maar als gevolg van factoren waar zij zelf geen vat op hebben, er niet in slagen deze betrokkenheid om te zetten in concrete daden, bijvoorbeeld aanwezig zijn op een oudercontact, thuis verhalen voorlezen, helpen met het

huiswerk, ... In mijn vragenlijst zal ik daarmee trachten rekening te houden en zal ik polsen naar deze belemmerende factoren. Ouderbetrokkenheid gaat dus eerder over een bepaalde attitude dan over concrete daden:

“To accentuate that parental involvement concerns an attitude – and not an activity to be implemented - some authors omit the large interpretable term ‘parental involvement’ in favour of the more global appointment ‘family-school partnerships’.”

(Christenson, 2004. In Ghysens L. & van Braak J. In preparation. p. 5)

Indien ik er van uit zou gaan dat ouderbetrokkenheid te operationaliseren is in een aantal observeerbare handelingen zou ik een kwantitatief onderzoeksdesign kunnen opstellen waarin ik bijvoorbeeld statistieken zou bijhouden van de aanwezigheid op oudercontacten. Ik ben er echter van overtuigd dat daarmee de kous niet af zou zijn. Op deze manier zouden we immers, al dan niet bewust, met de vinger wijzen naar de ouders die er minder goed in slagen betrokken te zijn maar die wel bereid zijn om betrokken te zijn bij de scholing van hun kinderen. Ik wil niet uitgaan van een deficit-denken. Het gaat hem dus in grote mate om de wil betrokken te zijn en dat valt moeilijk empirisch waar te nemen. Hetzelfde geldt voor het concept onderwijscultuur. Onderwijscultuur valt niet zomaar te conceptualiseren en het bezitten ervan is niet zomaar empirisch waar te nemen. Toch heb ik vaak gesproken over het al dan niet “bezitten” van onderwijscultuur. Ik geef toe dat een dergelijke verwoording enigszins misleidend kan zijn. Wanneer bezit iemand (voldoende) onderwijscultuur? Bestaan daar gradaties in? Kan je op deze manier een oordeel plakken op mensen, bijvoorbeeld in de trant van: “Jij hebt geen onderwijscultuur want ...” Het mag duidelijk zijn dat dit nattevingerwerk is. We gaan ons daar dan ook niet mee bezighouden. We hebben het concept onderwijscultuur voor een andere reden in het leven geroepen. Het begrip onderwijscultuur zal een hulpmiddel zijn waarmee we de antwoorden op de vragen uit mijn interviews (“Waarom gaan je kinderen naar school?”, “Vind je de school belangrijk?”, ... enzovoort) enigszins zullen proberen uit elkaar te trekken, te kaderen, te categoriseren. In plaats van mensen te labelen, willen we mensen aan het woord laten. Ik zal dus de ouders zelf bevragen. In het volgende hoofdstuk wordt de door mij gehanteerde methodologie verder toegelicht.

8) Methodologie: afnemen van interviews van Roma-ouders met kinderen die binnen de leerplichtleeftijd vallen

In het volgende hoofdstuk zal de gebruikte methodologie ter sprake komen.

We beginnen met een verantwoording: Waarom heb ik er net voor gekozen om *interviews* af te nemen van Roma? Waarom past dit bij mijn vraagstelling?

Vervolgens gaan we dieper in op mijn steekproef. Waarom heb ik er net voor gekozen om interviews af te nemen van de ouders?

Daarna komt de gebruikte vragenlijst aan bod. Hier zal vooral de vraag gesteld worden of de vragen valide zijn.

Vervolgens gaan we dieper in op de validiteit van mijn onderzoek. Oftewel: zijn de onderzoeksgegevens een uitdrukking van hetgeen ik wilde te weten komen? Om de validiteit van mijn onderzoek te vergroten, heb ik met een aantal zaken rekening gehouden. Daarom zullen we het achtereenvolgens hebben over de vraag of we kunnen spreken van een natuurlijke setting waarin de interviews werden afgenomen en het bewust verkeerd antwoorden door respondenten.

In wat volgt, gaan we dieper in op de representativiteit van mijn onderzoek en de plaats die dat begrip kan innemen in kwalitatief of interpretatief onderzoek.

Vervolgens zal het gaan over de betrouwbaarheid. Ook dit concept is, in aansluiting op de representativiteit, enigszins controversieel in kwalitatief of interpretatief onderzoek. Toch kan het niet zomaar genegeerd worden. Daarom zullen we het hebben over taalproblemen, het garanderen van anonimiteit voor de respondenten, het gebruik van opname-apparatuur tijdens het interviewen en het creëren van een ongedwongen gespreksverloop.

Tenslotte zullen we het onder het titeltje ‘voorbereiding’ hebben over de manier waarop ik me heb voorbereid op het afnemen van interviews met Roma. We vertrekken daarbij vanuit enkele zeer concrete tips.

8.1) Verantwoording van de gebruikte methodologie: sluit de methodologie aan bij de vraagstelling?

In het theoretisch kader hebben we al gezegd dat het al of niet bezitten van enige mate van onderwijscultuur meer te maken heeft met motivaties, m.a.w. de bereidheid en de wil om de school en het onderwijs een plaats te geven in je leven, dan dat het te maken heeft met feitelijke verwezenlijkingen of prestaties op dit gebied. Onderwijscultuur is dus moeilijk te operationaliseren in een aantal observeerbare handelingen en bijgevolg zou een kwantitatief onderzoeksdesign te kort

schieten. In mijn onderzoeksvraag en mijn eerste deelvraag peil ik immers naar motieven, motivaties, belevingen, appreciaties, meningen, percepties, betekenisgeving en verwachtingen.

Betrokken zijn bij de school daarentegen (zie de tweede deelvraag) heeft dan weer meer te maken met het uitvoeren van bepaalde activiteiten door de ouders maar ook hier geldt opnieuw dat ouders betrokken zijn bij de school wanneer zij de wil tonen om betrokken te zijn maar als gevolg van factoren waar zij zelf geen vat op hebben, er niet in slagen deze betrokkenheid om te zetten in concrete daden.

Zowel in mijne eerste als mijn tweede deelvraag ben ik dus op zoek naar iets dat niet te observeren valt. We moeten de Roma zelf aan het woord laten, willen we te weten komen welke betekenis zij geven aan hun doen en laten. Daarom leek het me de aangewezen methodologie om de Roma zelf te interviewen.

Door middel van het afnemen van interviews wilde ik de Roma dus een stem geven. Ik zou me niet goed voelen bij de gedachte dat ik, als onderzoeker, over de hoofden van de Roma heen theorieën zou ontwikkelen over de Roma zonder dat ik hen daarbij zelf aan het woord heb gelaten. Onderzoekers en beleidsmakers mogen dan wel handelen vanuit de beste intenties, een beleid dat niet voldoende rekening houdt met zijn doelgroep verliest aan waarde en efficiëntie. En hoe kunnen we beter rekening houden met een doelgroep dan door te luisteren naar hun verhaal?:

“We zien Roma al te vaak als een homogeen blok. Op die manier stemt de overheid haar beleid af op een veronderstelde grootste gemene deler en voelt niemand uit de doelgroep zich nog aangesproken. Het beleid schiet daardoor grotendeels zijn doel voorbij. Roma worden daarenboven behandeld als onwetend, verkeerd wetend, afhankelijk. Als vanzelf gaat het beleid, de voorziening zich gerechtigd voelen om de probleemanalyse en richting naar oplossingen zelf vast te stellen. Het alternatief is dan op zoek te gaan naar wensen, motieven en competenties van de Roma.” (*Machiels T. 2009. p. 79*)

Ik wil de Roma dus een stem geven (i) omdat ik wil dat zij weten dat er naar hen geluisterd wordt en (ii) omdat ik wil dat het beleid, maar ook bijvoorbeeld leerkrachten of andere praktijkwerkers, weten dat de Roma hen iets te vertellen hebben.

8.2) Steekproef

Ik heb me beperkt tot het interviewen van ouders met (onder andere) kinderen die binnen de leerplichtleeftijd vallen. Enerzijds omdat een onderzoek in het kader van een masterscriptie een beperkte omvang heeft en afbakening dus noodzakelijk is. Anderzijds omdat de focus op het leerplichtonderwijs kansen biedt om na te denken over het onderwijs als recht én als plicht. Daarmee wil ik ook niet insinueren dat onderwijscultuur eigenlijk gedefinieerd zou moeten worden als de mate waarin en de wijze waarop het onderwijs van de kinderen die binnen de leerplichtleeftijd vallen, een

plaats krijgt in het leven van de ouders. In het licht van de waar te nemen tendens naar levenslang leren (*Vandenbroucke F. 2004. Smet P. 2009.*) wil ik in geen geval het belang ontkennen van de bijdrage die het niet-leerplichtgebonden onderwijs kan toevoegen aan de onderwijscultuur van een gezin.

Waarom kies ik ervoor om de ouders te interviewen? Had ik niet evengoed de kinderen kunnen bevragen over hun ervaringen met de school? Ik had het mezelf veel makkelijker kunnen maken indien ik Romakinderen had geïnterviewd. Zij spreken in de meeste gevallen immers beter Nederlands dan hun ouders omdat ze hier naar school gaan. Bovendien treden Romakinderen vaak reeds vanaf de puberteit toe tot het volwassen leven waardoor het wel eens voorvalt dat zij vanaf die leeftijd zelf mogen beslissen of zij naar school gaan of niet. (*Vlaams Minderhedencentrum. 2010. Koning Boudewijnstichting 2009.*)

Maar net omdat de onmondigheid van de ouders meestal groter is dan die van hun kinderen voelde ik de behoefte om de ouders aan het woord te laten. Ik heb huismoeders geïnterviewd die dag in dag uit bekommerd waren om de zorg voor en de opvoeding van een groot gezin. Worden zij daar ooit op aangesproken? Wordt hun rol en hun positie ooit bevraagd?

8.3) De gehanteerde vragenlijst

De vragenlijst is terug te vinden als bijlage.

8.3.1) Zijn de vragen valide?

We dienen ons de vraag te stellen of de vragen valide zijn. M.a.w. brengen de vragen in beeld wat ze pretenderen in beeld te brengen, namelijk onderwijscultuur?

Vraag 2 (Zou je ze wel of vaker naar school laten gaan indien er een aantal moeilijkheden zijn opgelost (bijvoorbeeld i.v.m. verblijfsstatuut, woonplaats, financiële problemen, ...)?), vraag 7 (Ben je tevreden met de school en de manier waarop ze omgaat met je kinderen?) en vraag 8 (Zijn je kinderen ooit het slachtoffer geweest van pestgedrag of racisme, al dan niet op school?) zijn opgenomen om te peilen naar de praktische barrières, racisme en pestgedrag en belemmerende schoolkenmerken waarvan sprake in de toelichting van mijn theoretisch kader.

In het theoretisch kader is er voldoende uitgebreid over de link tussen ouderbetrokkenheid en onderwijscultuur dus ook de vragen over ouderbetrokkenheid lijken me waardevol voor mijn onderzoek. De rest van de vragen, afgezien van de vragen naar de persoonsgegevens, lijken mij redelijk expliciet naar de scholing van de kinderen te peilen en zullen dus op die manier de onderwijscultuur van de ouders in beeld kunnen brengen. Vraag 10 tenslotte (Hoe zie jij de ideale

toekomst voor je kinderen?) is een open vraag waarop op heel verschillende manieren kan geantwoord worden. Door middel van deze vraag proberen we te weten te komen of in dit ideale toekomstbeeld, al dan niet expliciet, een verwijzing is terug te vinden naar de school of het onderwijs.

8.3.2) Waarom “waarom”?

Uit de vragenlijst zal blijken dat er veel waarom-vragen gesteld werden. Bijvoorbeeld “Waarom gaan je kinderen naar school?” We willen het gedrag van de Roma begrijpen, interpreteren, betekenisvol maken, *verstehen*. We zijn op zoek naar verklaringen aan de hand van de betekenisverlening van de onderzochten zelf. Volgens Gilberte Schuyten kunnen we desgevallend spreken van interpretatief onderzoek. (*Schuyten. 2004.*) Ook Wim Wardekker springt ons bij:

“De ‘kwalitatieve’ of interpretatieve traditie gaat er vanuit dat mensen handelen op grond van de betekenis die een bepaalde handelingssituatie voor hen heeft.” (*Wardekker W. 2000. p. 57*)

Uit de vragenlijst blijkt eveneens dat een groot deel van de vragen peilen naar de ouderbetrokkenheid. De vraag of ouders betrokken zijn of niet gaat in de grond om een feitelijke situatie. Daarom werden deze vragen door mij aangevuld met waarom-vragen. Zo werd bijvoorbeeld de vraag “Wie gaat er naar het oudercontact?” aangevuld met de vraag “Waarom doe je dat (niet)?”. Zo trachten we te weten te komen hoe groot de wil is om betrokken te zijn. Zo komen we opnieuw terecht bij de betekenisverlening van de ouders.

8.3.3) Clusters

De vragen zijn geclusterd in categorieën. Ik heb dus semigestructureerde interviews afgenomen. Vragen binnen dezelfde categorie vertonen overeenkomsten. Dit heeft er voor gezorgd dat niet elke vraag uitdrukkelijk gesteld moest worden. Vaak werden vragen al beantwoord vooraleer ze gesteld waren.

Het kwam ook voor dat bepaalde vragen niet langer interessant waren om te stellen als gevolg van de voorgaande vragen. Als ik bijvoorbeeld te horen kreeg dat de ouders één van hun kinderen dagelijks hielp met het huiswerk heeft het niet veel zin meer om te vragen of ze dat meer zouden willen doen in de toekomst. Deze tweede vraag wordt pas relevant wanneer ouders de indruk geven dat ze het huiswerk van kinderen niet belangrijk vinden of wanneer zij bijvoorbeeld de indruk geven wel te willen helpen maar daar niet in slagen, bijvoorbeeld als gevolg van een zwakke beheersing van het Nederlands. Het gespreksverloop heeft dus bepaald of ik bepaalde vragen kon overslagen of niet. Het feit dat de vragen geclusterd zijn in categorieën betekent echter niet dat ik me noodzakelijk moest houden aan een bepaalde volgorde tijdens het afnemen van de interviews.

8.4) Validiteit

Onder validiteit verstaan we “the extent to which the materials collected are true and represent an accurate picture of what or who is being studied” (*Hitchcock G. & Hughes D. 1989. p. 45*)

Of “het feit of de onderzoeksgegevens een uitdrukking zijn van hetgeen de onderzoekers willen weten.” (*Urlings H.F.J., Claessens M.J.J.T., Bernard S. & Vos A.W. 1993. p. 72*)

Over de validiteit van de vragenlijst hebben we het eerder al gehad. Wat heb ik verder nog gedaan om de validiteit van mijn onderzoek te vergroten?

8.4.1) Een natuurlijke setting

Het is van belang te vermelden dat, in het geval van interpretatief onderzoek, de validiteit kan verhoogd worden door het onderzoek te laten plaatsvinden in een natuurlijke setting waarin geen opzettelijke manipulaties plaatsvinden. (*Janssens F.J.G. 1985.*) Hoewel een natuurlijke setting misschien minder vereist is voor het afnemen van het interviews, is het wel belangrijk dat mensen tijdens het interview op een plaats zijn waar zij zich op hun gemak voelen.

De eerste twee interviews werden afgenomen bij vzw de Tinten. Deze vzw die actief is in Gent organiseert elke vrijdag een voedselbedeling voor o.a. vluchtelingen, asielzoekers en mensen zonder wettig verblijf die doorgestuurd worden door de sociale dienst van de vzw zelf. Mensen moeten zich dus eerst laten registreren bij de sociale dienst vooraleer ze aanspraak kunnen maken op een wekelijks voedselpakket. Dit geldt natuurlijk niet voor noodgevallen, bijvoorbeeld grote gezinnen die met hun kinderen op straat slapen. De sociale dienst biedt hen een forum waar zij terechtkunnen met hun problemen en vragen en van waaruit zij kunnen doorgestuurd worden naar andere vormen van hulpverlening. De dienst biedt dus een vorm van sociale ondersteuning. De vzw werkt met vrijwilligers die geleid zijn “door de evangelische waarden die ons oproepen om de armsten onder ons onvoorwaardelijk te helpen”. (*www.detinten.be*)

Verschillende Romagezinnen die woonachtig zijn in Gent komen langs bij de Tinten. Een bezoek aan de voedselbedeling is vrijblijvend in die zin dat mensen niet verplicht zijn elke week te komen. Enige voorwaarde is dat ze de woensdag voordien zijn langsgesproken op de sociale dienst. Afhankelijk van hun gezinssamenstelling kunnen zij dan aanspraak maken op een bepaalde hoeveelheid voedsel. Na het afhandelen van een aantal formaliteiten wordt er nog even bijgepraat bij een kop koffie. Dit koffiemoment was voor mij de ideale gelegenheid om een aantal Roma aan te spreken.

Er heerste steeds een aangename sfeer in de Tinten. Mensen werden er met plezier geholpen door een gedreven team vrijwilligers en waren daar heel dankbaar om. Mensen met zeer verschillende

achtergronden en verschillende nationaliteiten kwamen er samen. Ik ben er zelf graag vrijwilliger geweest en ben van plan vrijwilliger te blijven, ook na het voltooien van mijn scriptie.

Tijdens mijn zoektocht naar respondenten, kon ik rekenen op de hulp van enkele medewerkers van de Tinten. Zij kenden de meeste gezinnen persoonlijk en wisten wie Roma was en wie niet. Zo ben ik aan mijn eerste twee respondenten geraakt.

Op grond van deze beschrijving van de werking van de vzw ben ik van mening dat er in het geval van de Tinten sprake kan zijn van een natuurlijke setting.

Het derde t.e.m. het zevende interview werd afgenomen bij de mensen thuis. Het valt moeilijk te betwisten dat er dan sprake is van een natuurlijke setting.

8.4.2) Bewust verkeerd antwoorden

Als je kennis wil vergaren door het afnemen van interviews ben je afhankelijk van wat de mensen je vertellen. Of wijsmaken. Het kan wel eens voorvallen dat de Roma er plezier in hebben om onderzoekers op het verkeerde been te zetten:

“Jan Yoors geeft het voorbeeld, waar de zigeuners op subtiele wijze de spot drijven met de Gajé of onderzoekers gewoonweg op het verkeerde been zetten – puur voor het plezier.

(Yoors J. 1967. In Thienpont S. 1999. p. 27)

Ik heb nooit het gevoel gehad dat ik slachtoffer ben geworden van zulke grappen. Vooral niet tijdens de interviews waarin er uitvoeriger op mijn vragen werd geantwoord. Immers, hoe meer er gezegd wordt, hoe moeilijker het wordt om alles te blijven verzinnen zonder tegen de lamp te lopen.

Komt daar nog bij dat de kans relatief groot is dat er op bepaalde vragen sociaal wenselijk geantwoord werd. Als de ouders mij vertelden dat hun kinderen regelmatig naar school gaan, moest ik er op vertrouwen dat ze me geen blaasjes wijsmaakten. Ik heb niet op een andere manier kunnen controleren of dat ook werkelijk het geval was. De kans bestaat dat ze me hebben wijsgemaakt dat hun kinderen regelmatig naar school gaan terwijl dat eigenlijk niet zo is. Er wordt vermoedelijk immers door verschillende mensen van hen verwacht dat hun kinderen naar school gaan.

Het kan ook voorvallen dat er sociaal wenselijk geantwoord werd op de vragen omdat ik door de ouders gezien werd als een soort van hulpverlener die hen kan helpen en van wie ze gunsten kunnen afdwingen, bij wie ze m.a.w. een streepje voor willen hebben.

Als respondenten, om welke reden dan ook, bewust foutief of onvolledig antwoorden op de vragen die ik hen stel, heeft dit negatieve gevolgen voor de validiteit van de door mij vergaarde gegevens. Ik heb dit probleem willen opvangen door zulk een gedrag trachten te doorzien. Daarom heb ik, in de

beschrijving van mijn onderzoeksresultaten, veel aandacht besteed aan de context waarin de interviews werden afgenomen. Alleen door de gegeven antwoorden in een ruimer kader te plaatsen, kan de juistheid ervan enigszins getoetst worden.

8.5) Representativiteit

Representativiteit is een controversieel gegeven in interpretatief of kwalitatief onderzoek. We werken met een kleine steekproef. Het maken van generalisaties is bijgevolg moeilijk in kwalitatief onderzoek. We gaan hier dieper in op het begrip representativiteit. Op die manier zal nog duidelijker worden waar ik met dit onderzoek naartoe wil. Het concept van representativiteit daagt me uit na te denken over de waarde van mijn onderzoek.

Mijn steekproef is te klein om algemene tendensen te kunnen weergeven en uitspraken te doen die representatief zijn voor alle (Slovaakse) Roma in Gent, laat staan in België. Bovendien is er eerder al op gewezen dat de grootte van deze groep moeilijk in te schatten is. Er bevinden zich immers mensen zonder wettig verblijf in deze groep. MZ WV zijn niet terug te vinden in de officiële statistieken. Het is bovendien nog maar de vraag wat de relevantie zou zijn van dergelijk onderzoeksmateriaal. Lopen we niet het risico de zaken eenvoudiger voor te stellen dan ze werkelijk zijn?:

“Restricting the degrees of freedom to obtain more accurate data takes away the possibility of making distinctions that are often desirable. It unavoidably implies a tendency towards homogenization.”

(Hemseloet E. In preparation. p. 1)

We gaan ons daar dan ook niet mee bezighouden.

We willen wel nagaan wat de aan- of afwezigheid van Romakinderen op school kan betekenen voor de ouders om op die manier na te gaan wat deze kan betekenen voor ons onderwijs. Met die reden is het begrip onderwijscultuur in het leven geroepen. Welke rol speelt deze in de beslissing die Roma-ouders nemen om hun kinderen al dan niet naar school te sturen?

We kunnen dus concluderen dat ik geen representativiteit nastreef maar een interpretatief onderzoek uitvoer waarbij ik tracht te interpreteren waarom Roma-ouders bepaalde beslissingen nemen. Maar wat zijn we nu met een onderzoek dat geen representatieve uitspraken kan doen? “Is it rational to change policy or practice in the face of evidence from a single case?” *(Bridges D. s.d. p. 1)* In mijn geval gaat het dan wel niet om één case study maar om een kleine n. Wat zijn we daar nu mee?

We willen, d.m.v. het afnemen van interviews met Roma-ouders, nagaan of er vanuit dit onderzoek elementen, gegevens, betekenissen, ... aan de oppervlakte komen drijven waarin ook andere mensen (beleidsmakers, leerkrachten, sociaal werkers, de Roma zelf, ...) zich kunnen herkennen. Het gaat m.a.w. om kennis die kan “toegepast” worden in nieuwe maar gelijkaardige contexten:

“What becomes useful understanding is *a full and thorough knowledge of the particular*, recognising it in new and foreign contexts.” (Stake R.E. 1980. In *Bridges D. s.d. p. 10*)

We blijven bij David Bridges om dit verder toe te lichten:

“The general idea is that rich description of a single case or of a reduced number of cases, if of good quality, will help other practitioners see their own cases reflected and judge for themselves what is applicable in their own practise.” (Meija A. 2009. In *Bridges D. s.d. p. 10*)

Om die toepassing, die *transfer*, mogelijk te maken is het dus van belang om “rijke” beschrijvingen te geven: het gaat om grondige, uitgebreide, diepgaande, gevarieerde, ... beschrijvingen.

“Such – let us call it – ‘application’ of the single case is especially significant in the context of the relationship between research and practitioners, who are on the whole not too bothered about whole populations or systems of children, classrooms or schools (and will probably regard their own situation as unique any way) but only in their own situation. They are not so interested in general theory but in principles and practices which they can identify with and which ‘fit’ with their experience in their own classroom.” *Bridges D. s.d. p. 10*)

Praktijkwerkers moeten zichzelf dus kunnen herkennen in mijn beschrijvingen:

“The truths contained in a successful case study report, like those in literature, are “guaranteed” by “the shock of recognition” (Adelman C., Kemmis S. & Jenkins D. 1976. In *Bridges D. s.d. p. 10*)

In mijn onderzoek gaat het dan wel over een kleine steekproef en niet over een case study, het mag duidelijk zijn dat het in dit soort onderzoek van groot belang is om gedetailleerde beschrijvingen te geven om die herkenning mogelijk te maken. Vanuit deze optiek zal het natuurlijk niet mogelijk zijn bepaalde stellingen te weerleggen of te bevestigen maar het kan er wel voor zorgen dat er het één en het ander gerelativeerd wordt, in een ruimere context geplaatst wordt, beter begrepen wordt, ...

8.6) Betrouwbaarheid

Onder betrouwbaarheid verstaan we “the extent to which any particular method of data collection is replicable, that is if the research was to be repeated by someone else using a different technique, would the same findings result? The idea of reliability therefore concerns the question of whether or not the data are products of the research technique employed.” (Hitchcock G. & Hughes D. 1989. p. 45)

Of nog: “het bij parallele of herhaalde meting verkrijgen van dezelfde resultaten.”

(Urlings H.F.J., Claessens M.J.J.T., Bernard S. & Vos A.W. 1993. p. 71)

Een onderzoek moet dus betrouwbaar zijn opdat andere onderzoekers het zouden kunnen herhalen. We kunnen ons de vraag stellen op welke manier betrouwbaarheid een plaats moet en kan krijgen in het geval van kwalitatief of interpretatief onderzoek. Betrouwbaarheid lijkt representativiteit na te streven

maar in het voorgaande hebben we net gesteld dat we dat niet doen. Eerder willen we op zoek gaan naar het unieke van elk verhaal dat we te horen krijgen. Maar al streven we geen representativiteit na, de betrouwbaarheid van mijn onderzoeksgegevens is wel degelijk van belang. Het gaat dan om betrouwbaarheid in de letterlijke zin van het woord: kunnen we op de gegevens betrouwen? We willen het hele én het juiste verhaal te horen krijgen. Daarom willen we zo veel als mogelijk een open sfeer creëren waarin informatie gemakkelijker kan gedeeld worden. Daarom lijkt het mij nodig om op een aantal zaken even dieper in te gaan.

8.6.1) Taalproblemen

Omdat de Roma niet altijd goed Nederlands spreken en omdat ik geen Slowaaks of Romanes spreek, was het niet evident de Roma te interviewen. Dit probleem is groter gebleken dan ik op voorhand had verwacht. Door gebruik te maken van drie verschillende mensen die bereid waren te tolken tijdens de interviews, heb ik dit probleem in grote mate kunnen oplossen. In geen enkel geval ging het echter om professionele tolken.

Enes spreekt Nederlands, Slowaaks, Russisch en Turks. Slowaaks is zijn moedertaal. Hij vertaalde tijdens het eerste en het tweede interview. Deze interviews werden afgenomen bij vzw de Tinten. Enes is als vrijwilliger actief bij deze vzw. Hij is zelf geen Roma.

Meestal konden de kinderen beter Nederlands dan hun ouders. Daarom heb ik tijdens het derde interview gebruik gemaakt van één van de dochters van de respondent. Ik schatte haar ongeveer acht jaar oud. Haar Nederlands was meer dan behoorlijk. Ik had natuurlijk wel het raden naar het niveau van haar Slowaaks en/of Romanes. Maar het lag vooral moeilijk om kinderen als tolk te gebruiken aangezien de vragen meestal over de kinderen zelf gingen. De vraag is dan maar of de ouder wel altijd even eerlijk en volledig antwoordt. Kinderen heb ik sinds dat ene interview dus niet meer gebruikt als tolk. Dit interview beschouw ik zelf als het minst betrouwbare maar daarom niet geheel waardeloos. Daarom neem ik het alsnog op in mijn onderzoek.

Helena tenslotte spreekt Nederlands, Romanes en Slowaaks. Zij vertaalde tijdens mijn vierde en vijfde interview. Helena is zelf Roma en studeerde sociaal werk in Slowakije. Tijdens haar studies specialiseerde zij zich in de Roma als doelgroep binnen het sociaal werk. Haar Nederlands is zo goed als perfect. Helena begeleidt de gezinnen die ik interviewde met haar als tolk dus ik was steeds in het gezelschap van iemand die mijn respondenten vertrouwden en goed kenden, wat de betrouwbaarheid ten goede komt. Op die manier speelden de taalproblemen onrechtstreeks ook in mijn voordeel.

Het gebruik van een tolk kan er voor zorgen dat er informatie en nuance verloren gaat, wat de betrouwbaarheid van mijn gegevens niet ten goede komt. Enes en de dochter uit het derde interview leken mijn vragen niet altijd goed te begrijpen. Hun Nederlands was best oké maar zeker niet perfect. Het kostte me vaak veel moeite om hen duidelijk te maken wat ik net wilde te weten komen. Dit heeft er voor gezorgd dat ik een aantal vragen heb moeten vereenvoudigen waardoor bijvoorbeeld de vraag “Hoe zie jij de ideale toekomst voor je kinderen?” verkeerdelijk opgevat werd als “Wat willen je kinderen later worden?”.

Toch leek het in de meeste gevallen meer dan aangewezen de hulp van een tolk in te roepen. Ik spreek geen Romanes of andere Oost-Europese talen. Ik spreek Frans en Engels maar dit bleek voor de Roma die ik aansprak een probleem te zijn. De meeste Roma-ouders die ik geïnterviewd heb, beheersten nauwelijks het Nederlands. Vele Roma spreken een woordje Duits maar mijn Duits is van een zeer laag niveau.

Misschien is de zwakke kennis van het Nederlands van de Roma te verklaren door het feit dat ik vooral meer vrouwen dan mannen heb geïnterviewd. Alle vrouwen waren immers huismoeder. Zij komen waarschijnlijk minder met het Nederlands in aanraking dan hun mannen op de werkvloer. Enerzijds creëert het gebruik van een tolk een afstand tussen respondent en interviewer. Dat is alleszins wat ik zelf ervaren heb. Maar anderzijds zijn mensen waarschijnlijk meer op hun gemak wanneer zij zich kunnen uitdrukken in hun eigen taal.

Ter voorbereiding voor mijn interviews had ik de vragenlijst ook in het Frans vertaald. Dit bleek, achteraf gezien, niet nodig. Ik ben geen Roma tegengekomen die Frans spraken.

8.6.2) Anonimiteit

Anonimiteit werd gegarandeerd aan alle respondenten. In plaats van eigennamen voluit te schrijven, heb ik afkortingen gebruikt. De lezer van mijn scriptie kan geen persoonlijke informatie linken aan een naam. De namen worden natuurlijk wel vermeld op de audio-opnames.

Als respondenten weten dat de door hen gegeven informatie vertrouwelijk behandeld wordt, zullen zij minder moeite hebben om zich op hun gemak te voelen en zullen zij vermoedelijk sneller geneigd zijn (vertrouwelijke) informatie prijs te geven.

8.6.3) Opname-apparatuur

Voor het registreren van de interviews werd in de meeste gevallen opname-apparatuur gebruikt, namelijk een mp3-speler met micro. Het gebruik van opname-apparatuur leek mij aanvankelijk nogal controlerend over te komen waardoor de respondent mogelijk informatie gaat achterhouden omdat hij/zij zich niet op zijn/haar gemak voelt. Ik had bovendien steeds voldoende tijd om de antwoorden

op te schrijven omdat de tolk moest vertalen. De antwoorden waren ook meestal relatief kort. Daarom heb ik van de eerste twee interviews geen audio-opnames. Later ben ik gaan beseffen dat audio-opnames de verifieerbaarheid en dus ook de betrouwbaarheid van mijn onderzoek enorm doen toenemen. Vanaf mijn derde interview zijn er audio-opnames. Ik heb de ouders vooraf gevraagd of het goed was dat ik deze apparatuur zou gebruiken. Dit vormde nooit een probleem voor de respondenten.

8.6.4) Een ongedwongen gespreksverloop

Tijdens het afnemen van de interviews heb ik geprobeerd het gesprek zo spontaan mogelijk te laten verlopen door, via het stellen van zoveel mogelijk open vragen, mensen de kans te geven om ongedwongen hun verhaal te vertellen waarbij ik hen zo weinig mogelijk heb onderbroken. Ik liet hen zo veel mogelijk vrij om de volgorde van de te bespreken onderwerpen zelf te bepalen en om hen de kans te geven eigen nuances te leggen. Ik wilde dus geen strakke planning en voorbereiding maken voor een ideaal verloop van het interview omdat ik mezelf zo weinig mogelijk wilde profileren als gespreksleider of controlerende instantie. Ook hier geldt er immers dat respondenten zich dan waarschijnlijk minder op hun gemak voelen.

8.7) Voorbereiding

Toon Machiels hanteert in zijn begeleidingswerk voor bemiddelaars die aan de slag gaan met Romagezinnen en die nieuw zijn in de job of die aan een nieuw contact moeten beginnen enkele vuistregels. Deze vuistregels zijn opgesteld om sociaal werkers te helpen bij het uitvoeren van hun job maar kunnen ook waardevol zijn wanneer je, als onderzoeker, met Roma in contact komt.:

“- Geen koffie, thee of water weigeren. Een drankje is een blijk van welkom, dat mag je niet afslaan, ook niet als het kopje er beduimeld uitziet of de thee wat troebel. Openheid betekent ook dat je je durft laten verrassen qua smaak en geur.

- Schoenen uitdoen, als je ziet dat iedereen dat doet. Ook al zeggen ze “Houd ze maar aan” (ik poets dat dadelijk wel). Houd er dus rekening mee dat je steeds makkelijke schoenen aan hebt en ... toonbare sokken.

- Niet naar WC gaan. Voor nogal wat Roma is het toilet een plaats die enkel bestemd is voor familie. Een gadgo op de bril kan tot een gevoel van onreinheid leiden. Dus als het kan, uitstellen ...”

(Machiels T. 2009. p. 100)

Met deze vuistregels in mijn achterhoofd ben ik de interviews gaan afnemen. Wanneer ik de mensen thuis geïnterviewd heb, zijn deze tips van pas gekomen.

9) De resultaten

Alle interviews werden afgenomen tussen 9 april en 3 mei 2010.

De audio-opnames van de interviews staan op cd-rom. Deze steekt als bijlage bij mijn scriptie.

Na afloop van elk interview kregen de ouders een kleine bedanking, bijvoorbeeld een zakje paaseitjes of iets anders om te snoepen. Het was niet meer dan een kleine attentie waar ook de kinderen iets aan hadden. Ook de tolken kregen iets als bedanking: ... Belgische chocolade.

Het bleek al snel dat het niet makkelijk zou zijn om Roma-ouders te interviewen. Dit had vooral te maken met de al eerder genoemde taalproblemen. Ik heb dan ook veel frustraties gekend. Het was niet makkelijk om de aanwezigheden van mijn tolk af te stemmen op de aanwezigheden van mijn respondenten. Ik heb dan ook meer dan eens een bezoek gebracht aan de Tinten zonder interviews te kunnen afnemen. Dan dienden er zich twee gezinnen tegelijkertijd aan maar moest Enes plots vertrekken. Ik heb ook Roma aangesproken die weigerden een interview te geven omdat ze geen zin hadden. Er werd niet altijd teruggemaaid of teruggebeld. Maar de meesten die ik vroeg, stemden er wel mee in.

9.1) Een beschrijving van de 7 interviews

Omdat ik er van overtuigd ben dat de context waarin het interview werd afgenomen soms meer zegt dan de antwoorden die er gegeven werden op de vragen geef ik in wat volgt een beschrijving van de verschillende interviews. Daarin wil ik de verhalen en de mensen zoveel mogelijk laten spreken. Dit wil natuurlijk niet zeggen dat er hier en daar al plaats is voor een kleine bedenking van mijnentwege. We gaan niet op zoek naar algemeenheden maar net de specifieke elementen van elk interview worden er uit gehaald. Er worden ook een aantal opmerkelijke uitspraken opgenomen in de vorm van citaten. Wanneer er gebruik gemaakt werd van een tolk, heb ik de citaten enigszins aangepast, zonder echter de betekenis ervan te wijzigen. Wanneer de tolk zei "*Zij heeft basisonderwijs afgemaakt*" heb ik dat in mijn scriptie aangepast naar "*Ik heb basisonderwijs afgemaakt.*" Zulke kleine wijzigingen vermijden verwarring en maken de citaten persoonlijker.

9.1.1) Interview 1: de familie C.

Mijn eerste interview werd afgenomen in de Tinten. Tijdens dit interview heb ik gebruik gemaakt van Enes die bereid was te tolken in het Slowaaks. Het gebruik van een tolk was noodzakelijk want dit

gezin, bestaande uit een vader en een moeder met hun vier kinderen, was immers nog maar acht dagen in België en sprak bijgevolg geen Nederlands.

Bij het interview waren zowel de vader als de moeder aan het woord. Ik zei hen dat ik met één van beide ouders ook voldoende had voor een interview maar ze kwamen liever allemaal mee. De moeder is zich pas later in het gesprek beginnen mengen. De kinderen luisterden mee. Op de vraag “Hoe zie jij de ideale toekomst voor je kinderen?” mochten de kinderen dan ook zelf antwoorden van hun ouders. Zij toonden interesse om voetballer, schilder, dokter of politieman te worden. Alle vier de kinderen gingen tot voor kort in Slowakije naar school en de oudsten spraken een mondje Engels.

De ouders leken geen besef te hebben van wie ik was en waarom ik hen enkele vragen wilde stellen. De man legde onmiddellijk enkele papieren op tafel en zei me dat hij ziek was. Vermoedelijk had hij verwacht dat ik hem kon helpen.

Tenslotte lijkt het me het vermelden waard dat het interview niet lang heeft geduurd. Omdat het gezin nog maar acht dagen in België was, gingen de kinderen voorlopig nog niet naar school. Het spreekt voor zich dat het onderwijs van de kinderen geen prioriteit vormde, wetende dat de vader ziek was en dat het gezin die nacht op straat zou slapen. Uit hun antwoorden sprak echter wel een grote bereidheid om hun kinderen in België naar school te laten gaan in de nabije toekomst. Hierin kunnen we een bevestiging zien van de al eerder aangehaalde stelling van Machiels dat overleven en zekerheid en de daarmee gepaard gaande zorgen i.v.m. verblijfspapieren, voedselbanken, OCMW, medische hulp, (zwart)werk, ... voor de nieuwkomers belangrijker zijn dan zorgen i.v.m. onderwijs, opleiding, inburgering, (zelfstandig) werk, ... Bijgevolg dacht ik dat ik hen over het onderwijs in België geen vragen kon stellen. Dit bleek achteraf een vergissing. Er vielen natuurlijk veel vragen weg (bijvoorbeeld de vraag “Naar welke school gaan je kinderen?”) maar een vraag zoals bijvoorbeeld “Welke ondersteuning krijg je zelf van de school?” zou gemakkelijk kunnen omgezet worden naar de vraag “Welke ondersteuning zou je graag krijgen van de school?”.

9.1.2) Interview 2: A.B.

Ook dit interview werd afgenomen in de Tinten. Henri, de coördinator van de Tinten, had mij voorgesteld aan de vader. Enes tolkte. Enes was gehaast en leek weinig zin te hebben om te vertalen. Hij wilde al vertrekken nog voor ik de laatste vraag had gesteld.

Dit gezin, bestaande uit een vader en een moeder met hun vier kinderen, is al een jaar in België. De vader spreekt een beetje Nederlands. Tijdens het interview was enkel de vader aan het woord. De moeder en één van de zonen zaten naast de vader.

Twee van de vier kinderen vallen binnen de leerplichtleeftijd en gaan naar de lagere school. Eentje gaat naar de kleuterklas. De jongste is pas twee jaar oud. De vader, noch de moeder, kon me vertellen in welk leerjaar de kinderen zitten. De kinderen gaan altijd naar school en de oudste is ook in Slowakije naar school geweest. De andere drie waren nog niet leerplichtig toen ze in Slowakije waren. De ouders kunnen terugvallen op een aantal Slowaakse kennissen die beter Nederlands kunnen dan zij zelf. Zo kunnen de ouders praten met de leerkracht. Er woont ook iemand in de buurt die de kinderen helpt met hun huiswerk.

De vader legt veel interesse in de school voor de dag. Elke avond wil hij van zijn kinderen weten wat ze gedaan hebben op school. Hij is dan ook ambitieus. In zijn ideale toekomst worden zijn kinderen piloot. ... of bouwvakker! Er volgt een luide bulderlach.

9.1.3) Interview 3: M.J.

Dit interview werd afgenomen in het gezelschap van Tim, een collega student van mij. Tim kende een Romagezin uit zijn straat omdat hij af en toe samen met enkele van de kinderen gaat voetballen op een pleintje wat verderop. Tim was dus een vertrouwd gezicht voor hen.

Tim en ik klopten aan bij de mensen thuis en vroegen of het goed was dat ik een interview zou afnemen. Ik interviewde de vader. Hij heeft 5 kinderen die tussen 1 en 17 jaar zijn. M.J. is er 34. Zijn eerste kind werd dus geboren toen hij zelf 17 was. Voor een Roma is zo iets niet uitzonderlijk.

Er waren veel mensen aanwezig in de woonkamer, zowel kinderen, adolescenten als volwassenen. Ik wist niet wie van de kinderen zijn eigen kinderen waren. In de loop van het interview kwam dit wel ter sprake maar de vader begon een aantal mensen aan te wijzen en als gevolg van de aanwezigheid van zoveel mensen werd de verwarring alleen maar groter. Alle aanwezigen luisterden mee en vulden M.J. vaak aan. Ik moest dus een interview afnemen met ongeveer een vijftiental paar ogen op mij gericht. Na een poos waren de andere aanwezigen niet langer geïnteresseerd in het interview en werd er gekletst op de achtergrond. Bovendien heeft één van zijn dochters, van naar schatting ongeveer 9 jaar, gefungeerd als tolk. Zoals reeds eerder aangehaald, was dit verre van ideaal. Zowel de aanwezigheid van alle andere mensen in de woonkamer als het feit dat zijn dochter tolk was, verkleinde de kans dat M.J. eerlijk en volledig zou antwoorden op alle vragen. Bovendien antwoordde de dochter vaak in de plaats van haar vader. Soms leek het wel of ik de dochter en de moeder aan het interviewen was in plaats van de vader. De moeder leek trouwens beter Nederlands te kunnen dan de vader. De vader antwoordde zelfs in het Slowaaks in heel korte zinnen, vaak slechts in een paar woorden.

De omstandigheden waarin het interview werd afgenomen, waren m.a.w. allesbehalve optimaal. Ik had kunnen voorstellen om later terug te komen met een tolk. Ik had ook kunnen voorstellen om het interview ergens anders te laten doorgaan, op een plaats waar ik samen met de vader en een vertaler op

mijn gemak zou zitten. Ik werd echter zo opgeslokt door de overweldiging van het moment dat ik dat niet gedaan heb. Het was immers nog maar mijn eerste interview bij de mensen thuis en waren veel mensen aanwezig. Ik had evenmin een houvast bij een tolk. Maar dit wil natuurlijk niet zeggen dat het interview daarom volledig waardeloos zou zijn. Ik ben wel degelijk iets meer te weten gekomen. Het zal alleen belangrijk zijn heel kritisch te staan tegenover de informatie die ik vergaarde tijdens dit interview.

Zo stond ik achteraf stil bij het feit dat het best wel vreemd was dat er maar één school ter sprake kwam in het interview, nl. een lagere school, terwijl de oudste zoon 17 jaar oud is en dus naar het middelbaar zou moeten gaan.

Als we het hadden over het belang van de school kwamen we niet veel verder dan “*Da moet want die moeten leren*” en “*Dat ze worden wat ze zelf willen*”. Die laatste zin klinkt alsof M.J. niet geïnteresseerd zou zijn in de toekomst van zijn kinderen. De manier waarop hij dit zei, gaf mij echter de indruk dat hij gewoon wilde bedoelen dat het voor hem echt niet uitmaakt welk beroep zijn kinderen later zullen uitoefenen, als ze maar gelukkig zijn.

9.1.4) Interview 4: A.M.

A.M. en A.K. (de vrouw uit het volgende interview) zijn zussen van elkaar. Zij betrekken beide, samen met hun gezin, elk één verdieping van een gezellig huisje in de buurt van het Rabot. Ik bezocht hen samen met Helena. Helena komt, als sociaal werkster, vaak bij hen over de vloer.

A.M. woont al 12 jaar in België. Ze volgt momenteel een cursus Nederlands. Soms verstaat ze mijn vraag en af en toe antwoordt ze zelfs in het Nederlands. Het gebruik van een tolk was toch nodig want de meeste vragen vond ze moeilijk om te begrijpen.

A.M. heeft 3 kinderen. De kinderen waren ook in de buurt tijdens het interview. De kinderen gaan naar school maar het was woensdagmiddag dus werden ze op het moment van het interview niet op school verwacht. Hun vader was gaan werken.

De kinderen gaan naar school wanneer ze op school worden verwacht. Ze zijn ingestroomd vanaf de kleuterklas. Dat kon ook Helena bevestigen vanuit haar positie als sociaal werkster.

A.M. heeft duidelijke verwachtingen t.a.v. de school en de toekomst van haar kinderen. Ze vindt de school belangrijk omdat ze haar kinderen een beter leven toewenst dan het hare wanneer ze jong was. Ze was dan ook blij toen haar kinderen van school zijn veranderd want ze vond het niveau van de vorige school te laag. A.M. vindt het belangrijk dat haar kinderen een diploma halen. “*Je hebt een hogere kwaliteit van leven wanneer je een diploma hebt.*” De kinderen hebben dan ook de ambitie om te gaan verder studeren na het middelbaar. Wat de kinderen juist moeten leren, is voor A.M. minder van belang. “*Wat ze moeten leren, hangt af van de leerkracht. De leerkracht moet de leerlingen zelf doen beseffen wat goed voor hen is en wat niet.*” Nog meest van al wenst A.M. haar kinderen “het

gewone leven” toe: *“Het gewone leven: ze studeren af, halen diploma, goed werk krijgen, dat ze blij zijn en content, dat ze hun werk graag doen. Ja en dan trouwen. Het normale leven.”*

De interesse in de school kan natuurlijk ook (deels) verklaard worden door het feit dat dit gezin goed geholpen werd door de school toen de ouders nog niet over de juiste papieren beschikten. De school heeft toen geassisteerd bij het afhandelen van een aantal formaliteiten. Ook Helena is al lang een goede hulp voor het gezin. Zij fungeert ook als tolk op school en is zo een brug tussen de school en het gezin. Over de rol die hulpverleners als Helena kunnen spelen in een onderzoek als het mijne volgt later meer.

9.1.5) Interview 5: A.K.

Helena en ik begaven ons een verdieping lager waar de zus van A.M. woont. Er zaten een aantal mannen in de zetel en er waren ook een aantal kinderen aanwezig. Ze groetten me. De man van A.K. was thuis en kwam af en toe even meeluisteren.

A.K., haar 4 kinderen en haar man zijn nog maar negen maanden in België. De reden waarom ze naar België zijn gekomen was snel duidelijk: *“Ginder geen werk.”*

A.K. haar oudste zoon is 19 jaar. Hij is geboren toen ze 18 was. De oudste zoon valt dus niet meer binnen de leerplichtige leeftijd. Hij volgt wel nog les in Toren van Babel aan de Bargiekaai. Deze school richt zich uitsluitend tot anderstalige nieuwkomers van twaalf tot achttien jaar oud. De leerlingen krijgen er een taalbad Nederlands in de onthaalklas. (www.taaluniversum.org)

A.K. heeft ook een zoon van 16. Hij zal nog twee jaar naar het middelbaar onderwijs gaan. De oudsten zijn ambitieus wat hun beroeps carrière betreft. A.K. heeft echter vaak het gevoel dat ze haar oudste kinderen er jammer genoeg op moet wijzen dat ze het allesbehalve makkelijk zullen krijgen (want zij spreken nog geen vlot Nederlands) en dat het misschien beter is dat ze hun verwachtingen een beetje bijstellen. Voor A.K. is het vooral van belang dat haar kinderen hun werk graag zullen doen.

Het contact tussen het gezin en de school is goed. A.K. hecht dan ook een grote waarde aan de school: *“Hoe kunnen de mensen bestaan zonder de school?”* De ouders kunnen praten met de leerkracht omdat Helena voor hen tolkt. Er doen zich geen problemen voor op school. A.K. raadt haar kinderen aan om zich niet te moeien wanneer er zich problemen voordoen, bijvoorbeeld wanneer andere kinderen vechten op de speelplaats. Ze kunnen zich immers niet verdedigen omdat ze nog niet zo goed Nederlands spreken. Als de kinderen hulp nodig hebben bij het maken van hun huiswerk kunnen ze ten rade gaan bij de kinderen van A.M. Dit gezin wordt m.a.w. goed ondersteund door hun omgeving.

9.1.6) Interview 6: M.B.

Eind april 2010 was ik, op uitnodiging van Helena, aanwezig op het schoolfeest van de basisschool 't Klimrek in de Brugse poort. Helena werkt samen met ouders die kinderen hebben op deze school. De leerlingen op deze school zouden voor 80 procent Roma zijn, voor 90 procent uit GOK-leerlingen bestaan en 17 verschillende nationaliteiten hebben. (www.schoolklimrek.be) Ik ontmoette daar Christine. Zij is vrijwilliger in het project "Romakinderen op weg naar school". Dit project wordt gecoördineerd door de Integratiedienst van de stad Gent en wordt gesubsidieerd door de Koning Boudewijnstichting. Binnen het project worden een achttal Romagezinnen begeleid door telkens één of twee vrijwilligers per gezin. Het is de bedoeling dat de gezinnen met al hun problemen en vragen terecht kunnen bij hun vrijwilliger. Op die manier worden de gezinnen wegwijs gemaakt in onze samenleving.

Christine bracht mij die middag nog naar het huis van een gezin dat door haar werd begeleid. Zij is daar ondertussen een graag geziene gast en het leek dan ook niet moeilijk voor het gezin om me te kunnen vertrouwen aangezien ik in het gezelschap was van Christine.

Ik interviewde de moeder. Af en toe werd zij aangevuld door haar man en Christine, die beide aanwezig bleven in de kamer.

De man van M.B. is de broer van de man van J.S. (de vrouw uit het volgende interview).

Het was het eerste interview dat ik heb afgenomen zonder de aanwezigheid van een tolk. M.B. is al twaalf jaar in België en spreekt tamelijk goed Nederlands. Soms moest ik een beetje extra uitleg geven vooraleer ze de vraag goed begreep. Een paar keer antwoordde ze met een "*Kweet ni*", bijvoorbeeld op de vraag "Hoe zie jij de ideale toekomst voor je kinderen?". Het uitblijven van een antwoord leek mij dan het gevolg te zijn van het niet goed begrijpen van de vraag. Het gaat hier immers om een vraag waar, volgens mij, elke ouder op de één of andere manier al heeft over nagedacht.

M.B. is 27 jaar oud en heeft 3 kinderen. De oudste is 9 jaar. M.B. was 17 toen ze, 12 jaar geleden, samen met haar vriend naar België kwam. Zij wilden een betere toekomst voor hun kinderen: "*Als je in Slowakije wil studeren, mag niet want wij zijn Roma. Allee, mag wel maar ze maken da moeilijk want wij zijn zwart. En da kost ook geld.*" Deze zin vat het wat en het waarom van migratie kort en krachtig samen. Enerzijds is er die moeilijke economische situatie. Anderzijds is er die uitsluiting, bijvoorbeeld in het onderwijs, die de economische situatie alleen maar erger kan maken.

Alle kinderen van M.B. zijn in België geboren. Zij gaan al vanaf de kleuterklas in België naar school. "*S. zelfs al vanaf twee jaar en een half. Wij weten wat is goed voor kinders.*"

M.B. vindt het belangrijk dat haar kinderen goed Nederlands kunnen. De kinderen zijn nog jong dus concrete toekomstplannen zijn er nog niet: "*M. wil tandarts zijn en S. wil verpleegster worden. Maar het zijn nog kinderen. (lacht)*"

Haar tevredenheid over de school verwoordt M.B. als volgt: *“De school is proper. De kinderen graag daar gaan. Ik ken daar veel kinderen.”* Hygiëne op school is dus belangrijk voor M.B. Ook in andere interviews werd daar op gewezen. We komen er later nog op terug.

9.1.7) Interview 7: J. S.

J.S. is de moeder van drie kinderen. Ik ben haar alleen gaan interviewen bij haar thuis. Ik had haar al ontmoet bij M.B. thuis en had meteen een afspraak gemaakt voor de week nadien. (We kunnen hier dus spreken van *snowball sampling*.)

Ook J.S. is een goede kennis van Christine dus opnieuw was het niet moeilijk om het vertrouwen te winnen.

Het was een lang en aangenaam interview. J.S. was heel vriendelijk en nieuwsgierig en gaf steeds uitgebreid antwoord. J.S. was ook de enige respondent die me op voorhand vroeg naar het doel van mijn interview. Zowel voor als na het interview hadden we nog een babbel. Ik voelde me op mijn gemak (ondanks of net omdat ik er alleen was?) en ook J.S. leek zich, in vergelijking met de andere respondenten, comfortabel te voelen bij het feit dat zij zou geïnterviewd worden. Veel heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat zij al tien jaar in België is en vlot Nederlands spreekt.

J.S. is 33 jaar, haar man is 28 en hun oudste zoon is er 13. Haar man was dus 15 jaar toen hij zijn eerste kind kreeg. De man is in 1998 samen met zijn eenjarige zoon en zijn ouders naar België gekomen. J.S. volgde hem twee jaar later. J.S. volgde metaal- en houtbewerking in Slowakije. Het ging om een formule van deeltijds werken, deeltijds naar school gaan. Ze zat bijna uitsluitend met jongens in de klas.

J.S. is dus al 10 jaar in België. Zij is naar België gekomen in de periode voor de toetreding van Slowakije tot de Europese Unie. Zij heeft dus asiel moeten aanvragen en heeft een tijdje illegaal in ons land verbleven. Toch vond ze het toen hier beter dan in Slowakije: *“Hier heb je ‘freedom’. Je kan kiezen voor werk. Je kan kiezen voor school. Maar in Slowakije, da mag ni. Voor Roma’s, da ga ni. Je kan ni kiezen. Je krijgt nooit goeie werk. Nooit school. Kan niks studeren. Hier Werkwinkel. Daar wachten en krijg je beetje geld. In Slowakije voor Roma, niks. Geen kansen. Niks voor te leven.”* Het is overigens opvallend dat het onderwijs vermeld wordt wanneer zij een vergelijking maakt tussen België en Slowakije, ook al was de school en het onderwijs toen nog niet ter sprake gekomen in het interview. Het toont, volgens mij, alleen maar aan hoe doorslaggevend de rol van goed onderwijs is wanneer de beslissing gemaakt wordt om te emigreren.

De jongste zoon was thuis. Hij is drie jaar. Hij krijgt nog borstvoeding, spreekt nog maar weinig, draagt nog Pampers en is een beetje hyperactief. Daarom zal hij pas in september naar de kleuterklas gaan.

Er was ook een meisje thuis. Ik wist niet zeker of zij de dochter was. De dochter zou normaal op school moeten zijn. Het zou ook een kind kunnen geweest zijn van het andere Romagezin waarmee zij hun huis delen.

De oudste zoon gaat vermoedelijk naar het buitengewoon onderwijs: *“Oudste gaat naar trage school. Voor een beetje handicap. Omdat het IQ beetje kleiner.”* De omschrijving van de school als “een trage school” vond ik treffend. Het verwoordt op een eenvoudige en duidelijke manier waar het buitengewoon onderwijs voor staat. Bovendien klinkt, mijn inziens, “trage school” sympathieker en minder negatief dan buitengewoon onderwijs.

Over het belang van onderwijs zegt J.S. het volgende: *“Omdat moet naar school. Leren, lezen, moet schrijven. Als ze later moeten werken, moeten ze iets weten. Hoe da gaat. En da ga ni zonder school.”* Over het algemeen is J.S. tevreden over het onderwijs dat haar kinderen genieten: de leerkracht is “een goed mens”, er zit familie op dezelfde school als haar dochter dus ze kan samen spelen met haar nichtjes, de school biedt extra ondersteuning bij leermoeilijkheden, er is geen racisme, ... J.S. is blij dat haar zoon van school is kunnen veranderen. Voordien zat hij op *“een slechte school”, “een totaal kapot school”*. Haar zoon heeft last van allergie en astma dus het is belangrijk dat hij op een propere school zit. Opnieuw komt het belang van een propere en hygiënische school naar voren.

I.v.m. de ideale toekomst die ze haar kinderen toewenst, zeg J.S. tenslotte het volgende: *“Ik wil dat mijn kinderen goede school hebben. Als dat kan want ni iedereen is professor, zoals dokter, ja? De kinderen moeten zelf kiezen: ‘Ik wil da werk of da werk.’ Ik kan ni zeggen: ‘Jij mag ni da’. Als kindje bijvoorbeeld wil koken, zeg ik ‘oke!’ Wat hij wil doen en wat graag doen. Ik kan niet kiezen”*

Gelijkaardige uitspraken zijn ook in andere interviews teruggekomen: het maakt eigenlijk niet veel uit wat de kinderen later zullen worden of welke beroep ze zullen uitoefenen, als ze maar gelukkig zijn.

9.2) Enkele algemene bedenkingen na het afnemen van de interviews

De bedenkingen die ik me hier zal maken, hebben niets te maken met de inhoud van de interviews. Daarvoor verwijst ik alvast naar de titel ‘Conclusies’. De vragen die er onder deze titel zullen gesteld worden, hebben te maken met de context waarin de interviews werden afgenomen en de wijze waarop de interviews verlopen zijn.

Het was heel opvallend dat de antwoorden op de vragen meestal heel kort waren. De interviews hebben over het algemeen niet lang geduurd. Het langste interview duurde 22 minuten. Dit interview werd afgenomen zonder de hulp van een tolk dus het gaat over 22 minuten rechtstreekse communicatie. Het kortste interview duurde slechts een tiental minuten. Er was echter een duidelijk verschil op te merken tussen de interviews die ik heb afgenomen met Enes en deze afgenomen met Helena. De interviews met Helena als tolk duurden langer. Misschien omdat Helena met meer nuance

vertaalt. Misschien omdat de gezinnen die ik interviewde met Helena als tolk Helena al kenden van tevoren en bijgevolg minder argwanend waren om uitgebreider op de vragen te antwoorden. Misschien omdat Helena zelf een Slowaakse Roma is. ... het blijven jammer genoeg vermoedens.

Ik heb mij ook vaak afgevraagd waarom ik de ene keer een interview deed met de moeder en de andere keer met de vader. Het is opvallend dat ik de vader interviewde wanneer Enes, Henri of Tim het gezin hadden toegesproken en dat ik de moeder interviewde wanneer ik in het gezelschap was van Helena of Christine. Bij de interviews die ik met Enes en Tim afnam, waren ook de moeders aanwezig. Bij het interview dat ik met Christine afnam, was ook de vader aanwezig. Toch leek het al van tevoren een bijna uitgemaakte zaak dat ik de ouder met hetzelfde geslacht dan mijn gezelschap zou interviewen. Voelen we ons dan werkelijk meer op ons gemak wanneer wij mensen van ons eigen geslacht kunnen aanspreken?

Ik heb meer moeders dan vaders geïnterviewd. Misschien omdat de vaders meestal minder tijd hadden omdat ze uit werken gaan.

Tenslotte dient opgemerkt te worden dat ik het niet altijd makkelijk vond om door te vragen, om dieper in te gaan op een aantal zaken. Ik kon niet altijd voldoende loskomen van mijn vragenlijst. Wanneer er opmerkelijke antwoorden werden gegeven, liet ik nog vaak kansen liggen om daar dieper op in te gaan of om verduidelijking te vragen. Ik ging niet altijd voldoende in op het waarom van een aantal zaken. In mijn latere interviews ben ik daar beter in geslaagd. Veel heeft, denk ik, te maken met aandachtig zijn en weten waarop in te pikken. Deze aandacht ontstaat pas door ervaring. Er moet een zekere routine ontstaan. Deze routine brengt dan een innerlijke rust met zich mee die op zijn beurt de kans biedt om aandachtig te zijn.

De problemen die ik ervaren heb voor en tijdens het afnemen van de interviews (bijvoorbeeld de taalproblemen) zeggen veel over de moeilijke bereikbaarheid van de Roma en hun positie in de samenleving. Mijn soms moeilijke zoektocht naar respondenten is in dat opzicht veelzeggend. De taalproblemen illustreren de afstand tussen de Gadge en vele Romagroepen. In dit opzicht is ook een reflectie over mijn positie als onderzoeker op zijn plaats. Mijn respondenten leken niet altijd goed te weten wie ik was en waarom ik hen wilde interviewen. Slechts eenmaal heeft een respondent mij op voorhand expliciet gevraagd wat er met mijn onderzoeksgegevens zou gebeuren. De vraag leek mij niet gesteld uit achterdocht maar uit nieuwsgierigheid. Ik betrapte mezelf erop hoe moeilijk ik het vond om de relevantie van mijn onderzoek uit te leggen. Ik heb getracht om uit te leggen hoe ik hoopte dat mijn onderzoek enige waarde zou hebben voor andere onderzoekers, beleidsmakers en mensen uit het onderwijsveld. Op dat moment had ik natuurlijk zelf nog geen conclusies geformuleerd en was het heel moeilijk om, zonder voorbereiding, te moeten uitleggen in welke zin mijn werk relevant zou kunnen zijn. Het feit dat ik toen moeilijk uit mijn woorden geraakte was, paradoxaal genoeg,

veelzeggend. Het illustreerde nog maar is een zekere afstand tussen mij en hen. Het was een afstand die ik zelf mee creëerde: ik geraakte immers maar moeilijk uit mijn woorden toen men mij de vanzelfsprekende vraag stelde waarom ik hen wilde interviewen. We kunnen ons bijgevolg de vraag stellen of deze afstand ook aanwezig is in het onderwijs. Met die vraag stappen we over naar het volgende hoofdstuk.

10) Conclusies

Het formuleren van conclusies was *work in progress* waarbij ik al na mijn eerste interview bedenkingen ben gaan formuleren om deze na elk interview steeds verder uit te werken en op hun waarheid en volledigheid te toetsen.

10.1) Overeenkomsten met bevindingen uit de literatuur

In zekere zin stroken mijn onderzoeksresultaten met een aantal bevindingen uit de literatuur. Op basis van mijn interviews heb ik een aantal vaststellingen gedaan die ook de Koning Boudewijnstichting deed in haar onderzoek naar de scholing van Romakinderen in België. Zo schreef de Koning Boudewijnstichting het volgende in haar dossier:

“Globaal gezien, en in tegenstelling tot de gangbare perceptie bij de maatschappelijk werkers, menen alle geïnterviewde Roma dat zij al het mogelijke doen om hun kinderen naar school te laten gaan.”

(Koning Boudewijnstichting, 2009, p. 41)

Alle respondenten uit mijn onderzoek, op één gezin na, lijken ook al het mogelijke te doen: ze brengen al hun kinderen naar school op de momenten dat ze op school worden verwacht, gaan naar het oudercontact, kijken dagelijks de schoolagenda na, enzovoort. We kunnen ons vervolgens de vraag stellen waar de contradictie ontstaat. Is de perceptie van de maatschappelijk werkers verkeerd of maken de Roma ons wat wijs? We komen hier later nog op terug.

En verder: “Het onderwijssysteem en het schoolleven van de kinderen worden in heel vage bewoordingen omschreven: “De school is goed, heel goed, wij zijn heel tevreden enz.”. Er worden geen verwachtingen uitgedrukt in verband met het *leerplan*.”

(Koning Boudewijnstichting, 2009, p. 42)

Om te beginnen, kunnen we ons afvragen of het ontbreken van verwachtingen met betrekking tot het leerplan iets typisch is voor Roma. Is dit iets waar autochtone ouders dan wel over nadenken? Een moeilijke vraag. Maar ik kan alleszins niet ontkennen dat er ook op mijn vragen vaak geantwoord werd in vage bewoordingen. Er werd in dit opzicht heel kort geantwoord op de vragen “Wat is volgens jou het belangrijkste dat de school je kinderen kan meegeven?” en “Wat zouden je kinderen moeten leren op school?”. Er werd dan vaak geantwoord dat de kinderen goed Nederlands moeten leren. Ook leren lezen en schrijven werd een keer vermeld maar daar bleef meestal het bij.

Onwetendheid ligt hier mogelijk aan de basis. Zo wist één van mijn respondenten, A.B., me te vertellen dat al zijn kinderen naar school gaan, dat hij de school belangrijk vindt en dat zijn kinderen geen problemen ervaren op school. Hij kon me weliswaar niet vertellen in welke leerjaar zijn kinderen zitten. Onwetendheid hoeft natuurlijk niet onmiddellijk gelijk gesteld te worden aan desinteresse. M.J.,

A.M. en A.K. wisten bijvoorbeeld niet alle namen van de scholen waar hun kinderen naartoe gaan. Uit de antwoorden die zij gaven op de andere vragen bleek verder echter niet dat zij niet zouden begaan zijn met het onderwijs van hun kinderen. Mogelijks zijn er andere verklaringen te geven. Misschien hebben de ouders, gezien hun beperkte kennis van het Nederlands, moeite om de Nederlandstalige namen van de scholen te onthouden. Maar dan kunnen we ons weer de vraag stellen waarom ze het minder moeilijk hadden om me te vertellen waar de school gelegen was. Straatnamen zijn immers meestal ook in het Nederlands. Ik vrees dat ik hier niet veel verder zal komen dan vermoedens.

Ik vond dat de antwoorden op de vragen vaak nogal simplistisch en onpersoonlijk overkwamen. Met onpersoonlijk bedoel ik ongenueanceerd, geformuleerd in algemene bewoordingen, kort, ... Dit kan natuurlijk tot op zekere hoogte het gevolg zijn van het vertalen. Maar de antwoorden waren daarom niet minder oprecht! Aan betekenis hoefden ze niet noodzakelijk in te boeten. De antwoorden op de vraag "Waarom ben je naar België gekomen?" lieten niets aan de verbeelding over: "*Ginder geen werk, geen OCMW, slecht.*" (A.B.) "*In Slowakije geen huis, geen geld, buiten slapen, economische problemen.*" (F.C.) "*Als je in Slowakije wil studeren, mag niet want wij zijn Roma. Alé, mag wel maar ze maken da moeilijk want wij zijn zwart. En da kost ook geld.*" (M.B.) Hun kinderen zal het beter vergaan: "*Zij moeten leren. Nederlands leren.*" (A.B.) "*Zij moeten een diploma halen en werken!*" (F.C.) "*Ik wil dat mijn kinderen goede school hebben.*" (J.S.)

Deze citaten sluiten bovendien aan bij wat er eerder bij de beschrijving van de Romacultuur gezegd werd over de migratiedynamiek van de Roma: de migratie is een gevolg van de afwijzing van zigeuners. Migreren doe je niet zomaar maar wel omdat het slecht gaat in je land:

"De zigeuners uit Roemenië zijn niet zomaar nomaden omdat ze dat hebben beslist. Ze zijn nomaden geworden omdat ze daartoe werden gedwongen, niet omdat ze dat wilden."

(V., 29 jaar, Roemenië)" (*Koning Boudewijnstichting. 2009. p. 29*)

10.2) Verschillen met bevindingen uit de literatuur

Maar mijn onderzoeksresultaten spreken de literatuur ook sterk tegen. Op basis van mijn literatuurstudie trok ik, in de uitwerking van mijn theoretisch kader, de volgende conclusie: Het rondtrekkende bestaan, de relatieve waarde van de school om een status te verwerven in de Romagemeenschap, de voorrang die familie zaken krijgen op het schoolgebeuren, de voorrang van het collectieve op het individuele, de eenheid leven, werken en wonen, het economisch systeem van de groep, het al dan niet bewust verzet tegen acculturatie en assimilatie, vroegtijdige huwelijken en zwangerschappen, overbescherming van de meisjes door de (schoon)familie, de vrije ruimte- en tijdsbeleving, de ongeschreven cultuur, de afwezigheid van motiverende referentiepersonen en de negatieve associatie van de school met de burgersamenleving zouden dan allemaal kenmerken van een

cultuur zijn waarin het onderwijs zoals wij dat kennen in Vlaanderen weinig of geen plaats krijgt wat tot gevolg heeft dat Romakinderen wegblijven van de school. We spreken dan van een beperkte onderwijscultuur of van afwezigheid van onderwijscultuur. Voor de Roma gelden er andere waarden. Zij leven in een andere cultuur, aldus de literatuur.

In mijn eigen onderzoek bleef hier maar weinig van overeind:

6 van de 7 respondenten woonden in een huis. De 7 respondenten verbleven op het moment van het interview respectievelijk al 8 dagen, 1 jaar, 3 jaar, 12 jaar, 9 maanden, 12 jaar en 10 jaar in België.

Ondanks de grote verschillen tussen de respondenten onderling kunnen we stellen dat de meesten al relatief lang in België zijn. Van een rondtrekkend bestaan is dan maar weinig sprake.

Geen enkele respondent betwistte het belang van een diploma en een goede job. We kunnen ons dan de vraag stellen of de waarde van de school om een status te verwerven in de Romagemeenschap werkelijk zo relatief is dan in de literatuur beweerd wordt.

Ook de eenheid leven, werken en wonen lijkt relatief. In de meeste gezinnen waarmee ik in contact ben gekomen, ging de vader uit werken, deed de moeder het huishouden en gingen de kinderen naar school. We kunnen hier evenmin spreken van een specifiek economisch systeem. Het gaat hier om een 'traditioneel' burgerlijk gezinsmodel. (*Bouverne-De Bie M., Roose R., Verschelden G., Vanthuyne T. & Vandenbroeck. M. 2006.*)

Ik heb van geen enkel kind gezien of gehoord dat het al getrouwd of zwanger zou zijn. Van vroegtijdige huwelijken of zwangerschappen was er dus geen sprake.

Alle kinderen, op één gezin na, gaan naar school en doen dat regelmatig. De meesten worden gebracht naar en afgehaald van school door de ouders of een oudere broer of zus. Alle kinderen moeten in de week ten laatste om 21u00 gaan slapen. Er zijn dus geen indicaties om te stellen dat deze Roma zouden leven volgens een vrije tijdsbeleving.

Alle respondenten willen na schooltijd van hun kinderen weten hoe het gegaan is. In alle gezinnen is de school een gespreksonderwerp. Een aantal kinderen krijgt bij het maken van hun huiswerk hulp van moeder, neefje of nichtje, mensen uit de buurt of een taakleerkacht op school. Aan motiverende referentiepersonen geen gebrek, lijkt me.

Ook het al dan niet bewust verzet tegen acculturatie en assimilatie en de kloof met de burgersamenleving leken heel ver weg: de Roma uit mijn onderzoek lijken mij over het algemeen redelijk tevreden over het leven in België al leven ze hier vaak in armoede. Ze zijn blij dat er zoiets bestaat als een OCMW, de scholen zijn goed, er is minder racisme dan in Oost-Europa, ...

Natuurlijk moet het één en het ander in een ruimere context geplaatst worden. We gaan hier even dieper in op de tevredenheid met het onderwijs in België.

In de vorige alinea bleek al dat de Roma uit mijn onderzoek over het algemeen tevreden waren met het onderwijs dat hun kinderen genieten in ons land. In geen enkel interview was er sprake van ernstige problemen met de kinderen op school hier in België. Geen enkele ouder was bang om zijn of haar

kinderen naar school te sturen: *“Ja natuurlijk als ze moeten zwemmen of moeten ver gaan bijvoorbeeld bij zee of boerderij. Dan ben ik bang. Als alle mama’s.”* (J.S.) Alle ouders waren tevreden met de school en de manier waarop deze omgaat met de kinderen: *“Ja, kinderen blij. Er zijn geen problemen.”* (A.B.)

We zouden kunnen veronderstellen dat de Roma-ouders, in vergelijking met autochtone ouders in België, sneller tevreden zijn met het onderwijs hier in Vlaanderen omdat ze het onderwijs van hun kinderen vergelijken met het onderwijs dat zij zelf hebben genoten in hun thuisland. Naar de kwaliteit van het onderwijs onder het voormalige communistische regime heb ik natuurlijk grotendeels het raden maar we kunnen wel het één en het ander vermoeden:

“Tijdens het communistische bewind voerde de overheid een verplichte assimilatie van Roma bevolkingen door, onder andere door het verbod op de Romanes-taal. Ze werden onder dwang gesedentariseerd. De toegang van hun kinderen tot onderwijs of gezondheidszorg bleef beperkt, alsook hun burgerlijke en politieke rechten.”

(Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding, 2006. p. 47)

6 van de 7 respondenten uit mijn eigen onderzoek maakten enkel het lager onderwijs af in Slowakije. Er werden verschillende redenen gegeven waarom verder studeren geen optie was. M.B. trok al op haar zeventiende naar België. A.M. gaf expliciet aan dat zij ontmoedigd werd door het communistische regime: *“In mijn tijd was nog zwaar communisme in Slowakije. Moeilijk om iets anders te studeren. Ik heb basisonderwijs afgemaakt. Ik moest normaal instappen naar middelbare voor de verkoopster maar ik heb het zo gelaten.”* (A.M.)

Tenslotte is ook hier de al eerder aangehaalde uitspraak van M.B. op zijn plaats: *“Als je in Slowakije wil studeren, mag niet want wij zijn Roma. Alé, mag wel maar ze maken da moeilijk want wij zijn zwart. En da kost ook geld.”* (M.B.)

Als je weet dat het recht op onderwijs voor veel Roma verre van een evidentie was in Slowakije net omdat ze Roma waren, kunnen we vermoeden dat er minder nodig is om hen tevreden te stellen met ons onderwijs in Vlaanderen. Bijgevolg is het mogelijk dat zij daarom minder kritisch staan tegenover ons onderwijs dan andere ouders.

Maar het blijft natuurlijk gevaarlijk om zulke uitspraken te doen. Kunnen wij voor iemand anders bepalen waarvan tevredenheid afhangt? Kunnen we zomaar stellen dat de Roma minder kritisch zouden zijn? Misschien leggen zij gewoon andere nadrukken. Om een voorbeeld te geven: meer dan eens werd er door een ouder gewezen op het belang van hygiëne op school. Dit is een gegeven dat niet onmiddellijk in ons op zou komen wanneer wij nadenken over de kwaliteit van ons onderwijs.

10.3) Hebben we een antwoord op de onderzoeksvraag?

Tijdens mijn onderzoek ben ik geconfronteerd geweest met 7 verschillende verhalen. Elke gezinssituatie was anders, elke ouder zijn eigenheid. Dé Roma bestaan niet. Dat mag ondertussen wel

duidelijk zijn. Toch viel er iets op: alle ouders uit mijn onderzoek, op één gezin na, lieten hun kinderen op regelmatige basis schoollopen. Alle 6 de ouders of koppels die hun kinderen naar school sturen, vinden de school belangrijk, zijn blij omdat hun kinderen naar school gaan, zijn tevreden met de school en de manier waarop ze omgaat met de kinderen, vinden het belangrijk dat hun kinderen een diploma halen, gaan naar het oudercontact, praten met hun kinderen over de school, voorzien voor hun kinderen een plaats waar ze in alle rust aan hun huiswerk kunnen werken, kijken dagelijks in de schoolagenda en steken hun kinderen in de week ten laatste om 21u00 in bed.

Hebben we nu een antwoord op de onderzoeksvraag? Op welke manier kunnen we de resultaten terugkoppelen naar het begrip onderwijscultuur? Welke betekenis geven de Roma aan de school? Waarom sturen ze hun kinderen naar school? Op welke wijze zijn ze betrokken? En verder: Wat motiveert hen en wat ontmoedigt hen om hun kinderen naar school te sturen? Welk toekomstbeeld valt er af te leiden uit de motivaties van Roma? Is er plaats voor de school gezien de normen en waarden die een gezin er op nahoudt? Heb ik gemerkt dat “dé cultuur” het schoolgaan verhindert?

We kunnen concluderen dat de school voor de Roma (uit mijn onderzoek!) betekenis krijgt als springplank naar meer kansen op goed werk en daardoor ook naar meer kansen op een beter leven, ook al wisten ze niet altijd in welk leerjaar hun kinderen zaten. Als het ging over de toekomst van hun kinderen bleek het belang van een diploma en een job waar zij zich goed bij voelen groot. Eén ouder drukte het heel treffend uit door de stellen dat zij haar kinderen “het gewone leven” toewenst waarmee ze doelde op een goede job, een huwelijk. Volgens hen was de school daarom broodnodig. Daarom sturen zij hun kinderen naar school. Daarom gaan zij naar het oudercontact, praten zij met hun kinderen over de school, voorzien zij voor hun kinderen een plaats waar ze in alle rust aan hun huiswerk kunnen werken, kijken zij dagelijks in de schoolagenda enz... Op die wijze zijn zij betrokken bij de scholing en het onderwijs van hun kinderen.

Deze ouders zien onderwijs eerder als een recht dan als een plicht: zij zien er een mogelijkheid in tot een betere toekomst voor hun kinderen. Dat motiveert hen om hun kinderen naar school te laten gaan. Op die manier hechten zij een waarde aan de school. Het was in dat opzicht opvallend dat de algemeen vormende waarde van het onderwijs niet ter sprake kwam. Onderwijs werd eerder als iets instrumenteels opgevat: pas in een latere fase zullen de kinderen de vruchten plukken van de inspanningen die ze op de schoolbanken geleverd hebben, nl. wanneer zijn op zoek gaan naar werk. Op die manier krijgt het onderwijs van de kinderen een specifieke plaats in het leven van de ouders. Op die manier krijgt onderwijscultuur dus een zekere invulling. Hierbij zijn “dé Romacultuur” en bijhorende normen en waarden nooit een hinderpaal gebleken. Zelfs voor taalproblemen kan er een oplossing gevonden worden, nl. kennissen die bereid zijn te tolken. Daarom lijkt het me mooi om te concluderen dat het gepaster zou zijn om te stellen dat ik in de eerste plaats ouders geïnterviewd heb in plaats van Roma.

11) Reflectie: gevolgen voor het onderwijs?

Wat is nu de bruikbaarheid en relevantie van mijn werk? Wat zijn we hier nu mee? Wat zouden bijvoorbeeld leerkrachten zijn met het lezen van mijn scriptie? Wardekker spreekt in de context van interpretatief onderzoek van het generatief vermogen van de resultaten: zetten ze aan tot nadenken en kunnen we tot nieuwe betekenisverleningen komen? (*Wardekker W. 2000.*) Eerder in mijn scriptie had ik het als volgt verwoord: Wat zegt die afwezigheid ons over de Roma, maar vooral over ons onderwijs? Confronteren hun opvattingen ons met bepaalde uitgangspunten die wij onbewust als vanzelfsprekend aannemen binnen ons onderwijs? Hoe zou het onderwijs er kunnen of moeten uitzien, wetende dat ... ? Na het afronden van mijn onderzoek lijken deze vragen nog moeilijker te beantwoorden dan voordien. Die afwezigheid op school is immers niet naar voren gekomen in mijn resultaten.

Maar als er iets is dat mijn scriptie wel heeft kunnen aantonen dan is het wel dat er ook Roma zijn die hun weg lijken gevonden te hebben in ons landje. Toen ik grasduinde door de literatuur viel het me op dat daar zeer weinig aandacht aan wordt besteed. Er zijn dus ook andere verhalen te vertellen. De kloof is niet altijd zo diep. Kunnen we iets leren van deze “succesverhalen”?

Ik denk dat ons Vlaamse onderwijs voldoende structuren aanbiedt om die Roma op te nemen die bereid zijn hun kinderen te laten schoollopen: denken we maar aan het GOK-beleid en de OKAN-klassen. Vooral de taalachterstand dient dan aangepakt te worden opdat leerlingen zo snel mogelijk kunnen instappen in het “reguliere” circuit. Het was voor veel ouders uit mijn onderzoek van groot belang dat hun kinderen goed Nederlands kunnen. Mits een extra inspanning kan er, volgens mij, veel gedaan worden op voorwaarde dat de wil daartoe aanwezig is. Mijn interviews mogen dan wel niet altijd zoveel informatie hebben opgeleverd omdat ze niet steeds werden afgenomen in de ideale omstandigheden en misschien o.a. om die reden vaak nogal kort waren, het werd wel in elke interview duidelijk dat de Roma uit mijn onderzoek een zekere wil, een zekere bereidheid toonden om die school een plaats te geven in hun leven.

Blijft de vraag wat te doen met die Roma die de kloof met de Gadesamenleving, al dan niet bewust, in stand houden. Moeten we en kunnen we hen betrekken in het onderwijs? Hoe pakken we dat aan? Toon Machiels stelt zich de vraag of er behoefte is aan een specifiek Romabeleid:

“In feite vonden we voor het eerst collega’s te velde die zich in de moeilijkheden die wij al lang ondervonden, konden inleven. Net zoals ons hadden zij het vooral moeilijk om precies te duiden wat nu eigenlijk het probleem wel was: alles wat je tegenkwam met de Roma kwam je op één of andere manier ook tegen met andere minderheden, en toch was het niet hetzelfde. Dat stelde ons meteen voor

het probleem: moeten we of kunnen we specifieke methoden uitwerken voor de integratie van de Roma? Mogen we dat eigenlijk wel? Gaan we hen niet nog meer stigmatiseren?"

(Machiels T. 2009. p. 7)

Kan een dergelijk beleid de toenadering zoeken met die Roma die de kloof met de Gadgesamenleving, al dan niet bewust, in stand houden? Is dat wenselijk? Kiezen we in een dergelijk beleid heel bewust voor integratie als uitgangspunt? Wat moet die integratie dan precies betekenen? Hoe kan en moet zo'n beleid eruit zien? We eindigen met meer vragen dan we begonnen zijn. Zoals al eerder gezegd, bevind ik mij in een moeilijke positie om in dit opzicht suggesties te doen. Hoewel ik ervan overtuigd blijf dat het, zelfs in een kwalitatief onderzoeksdesign, moeilijk, zo niet onmogelijk, zou zijn om de vraag te beantwoorden of iemand al dan niet onderwijscultuur "bezit", ben ik wel in de mogelijkheid om te stellen dat ik zelf geen Roma gesproken heb bij wie die onderwijscultuur een dubieuze rol speelt. In mijn interviews kwam naar voren dat deze Roma een zekere waarde hechten aan de school en het onderwijs.

Aanvankelijk was ik mijn scriptie beginnen schrijven met de veronderstelling in mijn achterhoofd dat de vraag wat te doen met die Roma die de kloof met de Gadgesamenleving, al dan niet bewust, in stand houden, de hamvraag van mijn reflectie zou worden, beïnvloed als ik was door de bevindingen uit de literatuur. Maar daar hebben mijn interviews dus anders over beslist. Als ik dan toch iets kan zeggen over dat specifieke Romabeleid dan is het wel dat het, volgens mij, van het allergrootste belang is om de Roma zelf voldoende te betrekken bij het uitstippelen van dat beleid. Alleszins geen evidente zaak maar, volgens mij, niet onmogelijk. We hebben al eerder gezegd dat een beleid dat niet voldoende rekening houdt met zijn doelgroep zijn doel voorbij schiet.

Mijn respondenten staan dus in grote mate buiten de gangbare perceptie die er in onze samenleving heerst over de Roma en de zigeuners in het algemeen. Dit wil natuurlijk niet zeggen dat die gangbare perceptie niet zou kloppen. Mijn onderzoek toont alleen maar aan dat het ook anders kan. En net daarin schuilt de kracht van mijn onderzoek. Het toont leerkrachten en andere praktijkwerkers maar ook beleidsmakers dat er Roma zijn die deze kloof tot op zekere hoogte willen overbruggen en dat de inspanningen die vele praktijkwerkers dagelijks leveren om die kloof kleiner te maken geen maat voor niets zijn. In die zin is mijn scriptie één groot dankwoord aan mensen zoals Helena die zich, zowel vanuit het beroepsleven als vanuit het vrijwilligerswerk, dag in dag uit inzetten om mensen dichter bij elkaar te brengen. Zij geeft de Roma, letterlijk en figuurlijk, een stem. Zij zorgt ervoor dat mensen zich welkom kunnen voelen in ons land. Zij maakt van een multiculturele samenleving waarin mensen met verschillende achtergronden naast elkaar leven een interculturele samenleving waarin mensen met elkaar in dialoog gaan. Zij doet dat in de basisschool 't Klimrek en zijn deed dat ook voor mijn scriptie. Zulke mensen zijn er broodnodig in het onderwijs en zij verdienen dan ook een pluim. De wetenschap bestaat bij de gratie van kritische mensen die trachten te doorgronden en te verbeteren. Maar wanneer dingen goed gaan, moet dat ook kunnen gezegd worden. Eerder heb ik al gesproken

over de Toren van Babel, aan de Bargiekaai in Gent. Zij richten onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers in en hebben voor hun aanpak in 2004 de Taalunie Onderwijsprijs gewonnen.

“Snuffelstages, vervolgcoaches, klasdoorbrekende projecten en samenwerking met de lerarenopleiding geven de anderstaligen meer kansen op een geslaagde doorstroming. De aanpak van de Toren van Babel blijkt zo goed te werken, dat alle Gentse onthaalscholen het systeem hebben overgenomen.”

(www.taaluniversum.org)

Laten we ons optrekken en inspireren door dit verhaal!

We sluiten af met een oud Roma-spreekwoord: *“Als ze je wat geven, eet mee. Als ze je slaan, vertrek.”*

Los van de vraag of wij, als samenleving, de Roma geven waar zij recht op hebben, kunnen we niet rond de vaststelling dat er Roma zijn die hun weg hier gevonden lijken te hebben en niet bepaald de intentie hebben weer snel te vertrekken. Mensen trekken hun plan al dan niet met hulp van buitenaf. In de periode dat ik deze scriptie geschreven heb, was ik, in het kader van een andere opdracht, een paar keer op bezoek bij een groot Romagezin in Gent. Het gezin leefde met z'n elven in een klein en donker kraakpand. In de woonkamer heerste dan ook steeds een drukte van jewelste. Een baby huult, de televisie en de computer staan aan, de moeder moet zich even kwaad maken omdat één van de negen bengels niet gehoorzaamt, ... De vader moest met het bedrag van 400 euro in de maand tien monden voeden. Toen ik hem vroeg of hij graag in België was, antwoordde hij in een gebroken Nederlands: *“Ja, goede scholen hier.”* En de kinderen? Die maakten zwijgend hun huiswerk op het ritme van een Balkan beat...

12) Zwakheden van mijn onderzoek en aanbevelingen voor verder onderzoek

De Roma zijn een moeilijk bereikbare doelgroep gebleken. Dit kwam vooral tot uiting in taalproblemen. Het gebruik van een tolk was in de meeste gevallen dan ook een must. Een extra tussenpersoon creëert echter een andere sfeer dan wanneer men rechtstreeks in interactie zou kunnen gaan. De afstand tussen mij en de Roma werd er door vergroot. Bovendien moet je kunnen vertrouwen op je tolk. Ik heb gebruik gemaakt van mensen die twee- of meertalig waren. Het ging niet om professionele tolken. De tolken waren ook niet vertrouwd met het pedagogisch jargon. Ik kon dus niet nagaan of mijn vragen en de daarop volgende antwoorden van de ouders in hun correcte betekenis en met de nodige nuance vertaald werden door de tolk.

Ik kom hier opnieuw op terug omdat het belangrijk is de zwakheden in mijn onderzoek goed voor ogen te houden. Het is immers best mogelijk dat mijn manier van kijken een invloed heeft gehad op wat ik gezien heb. Ik heb mijn thesis geschreven vanuit de aanname dat ik de Roma op hun woord mocht geloven maar kan ik hen ook zomaar op hun woord geloven?

Vanuit de literatuur kwamen er immers andere signalen dan deze die naar voren kwamen in mijn interviews: in de toelichting bij mijn theoretisch kader hebben we gezien dat de waarde van de school om een status te verwerven in de Romagemeenschap relatief is, dat familie zaken voorrang krijgen op het schoolgebeuren, dat er sprake is van al dan niet bewust verzet tegen acculturatie en assimilatie, dat de school negatief geassocieerd wordt met de burgersamenleving, enzovoort. Dit is op geen enkele manier naar voren gekomen in mijn interviews. Dit betekent natuurlijk nog niet automatisch dat ik mijn respondenten niet zou mogen geloven of dat alle theorieën uit mijn theoretisch kader over de afwezigheid van Romakinderen op school, niet zouden kloppen. Ik ben immers in contact gekomen met slechts een fractie van de Roma, zelfs een fractie van de Slowaakse Roma in de stad Gent. Wat ik heb willen doen is alleen maar een tegengewicht bieden. Ik heb willen tonen: Roma die de school belangrijk vinden bestaan ook!

Maar eerder dan aan te nemen dat de Roma mij iets zouden hebben wijsgemaakt (er waren immers geen signalen die in die richting wezen), neem ik aan dat ik er onbewust die Roma heb uitgekozen die er blijk van geven onderwijs belangrijk te vinden. Om met de Roma in contact te komen, ben ik immers afhankelijk geweest van de Integratiedienst van de stad Gent, van Straathoekwerk stad Gent, van een sociale dienst, van een vzw, van een sociaal werkster en van een vrijwilligster van het project “Romakinderen op weg naar school” van de Koning Boudewijnstichting. Het valt dus zeker niet uit te sluiten dat ik er net die Roma heb uitgepikt die als het ware vatbaar zijn voor invloeden uit de Gadjesamenleving. Het feit dat ik twee keer twee gezinnen heb geïnterviewd die familie waren van elkaar, bevestigt nog eens het vermoeden dat ik in een “klik” ben terechtgekomen van mensen die

elkaar goed kennen en elkaar dus kunnen versterken in hun overtuigingen wat tot gevolg kan hebben dat zij dezelfde opvattingen hebben over onderwijs. De Roma die niet moeten weten van enige vorm van hulpverlening zijn waarschijnlijk ook die Roma die niet moeten weten van de school. Deze Roma heb ik niet gesproken. Zij zouden mij mogelijk een ander beeld getoond hebben. Ondanks het feit dat deze Roma vermoedelijk nog onbereikbaarder zullen zijn dan diegene die ik geïnterviewd heb, zou het heel interessant zijn om in een ander onderzoek heel gericht op zoek te gaan naar die Roma die heel bewust afstand nemen van ons onderwijs. De waarom-vraag zou ons dan interessante informatie opleveren over de kloof die waarschijnlijk nog steeds bestaat tussen bepaalde Roma enerzijds en de school en bij uitbreiding de ganse Gadjesamenleving anderzijds.

13) Bronnen

- Bafekr S. (1999.) Schools and their undocumented Polish and “Romany Gypsy” pupils. In *International Journal of Educational Research*. Volume 31, Issue 4. Elsevier. p. 300
- Beersmans D., Devolder G., Janssens K., Machiels T. & Michels J. (2002.) Laat de was maar hangen. *Voyageurs en Zigeuners in de straat*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant. p.17, 25-26, 31
- Bouverne-De Bie M., Roose R., Verschelden G., Vanthuyne T. & Vandenbroeck. M. (2006.) Van opvoedingsbelofte als maatschappelijke eis naar een maatschappelijk engagement in de opvoeding. In *Van huwelijkscontract naar opvoedingsbelofte*. Forumdag 11 mei 2006 naar aanleiding van de Internationale dag van het gezin van de Verenigde Naties.
- Bridges D. (s.d.) n=1: The science and art of the single case in educational research. p. 1,10
- Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding. (2006.) Analyserapport. *Migratiestromen uit de nieuwe lidstaten van de Europese Unie naar België. Trends en vooruitzichten*. p. 47
- De Graaf P. M. (2008.) Waarden die ertoe doen. De European values study in de 21e eeuw. Rede, uitgesproken bij de openbare aanvaarding van het ambt van hoogleraar cross-nationale en longitudinale analyses van sociaal-culturele processen. 1 februari 2008. Universiteit Tilburg.
- Devillé A. (2008.) *Schuilen in de schaduw. Mensen zonder wettig verblijf in de Belgische samenleving. Een kwalitatieve ‘multi-method’ benadering*. Mechelen: Wolters Kluwer. p. 15
- Economist. (2000.) Are they a nation? In *Economist*. Volume 357, Issue 8198. Economist Newspaper Limited. p. 61-62
- Economist. (2001.) Go to school – and stay there. Volume 361, Issue 8250. Economist Newspaper Limited. p. 47
- Elchardus M., Kavadias D. & Siongers J. (1999.) Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs. TOR-Rapport 1999 / 4. p.11
- Ghesquière P., Mercken I., Avau G. & Petry K. (2007.) Onderzoek over mogelijke extra inspanningen van scholen in het buitengewoon onderwijs ten gevolge van de aanwezigheid van GOK-kenmerken bij

de leerlingenpopulatie. Onderzoek in opdracht van het Vlaamse Ministerie van werk, onderwijs en vorming. Eindrapport - juli 2007. p. 25

Ghysens L. & van Braak J. (In preparation.) Parental involvement in the child's schooling: a multiple perspective on a multidimensional conceptualization. p.1,2, 5

Gresham D., Morar B., Underhill P.A., Passarino G., Lin A. A., Wise C. et al. (2001.) Origins and divergence of the Roma (Gypsies). In *The American Journal of Human Genetics*. Volume 69, Issue 6. University of Chicago Press. p. 1314-1332.

Hajioff S., McKee M. (2000.) The health of the Roma people: a review of the published literature. In *Journal of Epidemiology and Community Health*. Volume 54, Issue 11. BMJ Publishing Group Ltd. p. 864-869

Hammarberg T. (1998.) A school for children with rights. The significance of the United Nations convention on the rights of the child for modern education policy. Florence: UNICEF International Child Development Centre. p. 16

Hemseloet E. (In preparation.) To frame the unframable: quantifying irregular migrants' presence. p. 1

Hitchcock G. & Hughes D. (1989.) *Research and the teacher*. London: Routledge. p. 45

Integratiedienst Stad Gent & Straathoekwerk Stad Gent. (2009.) Nieuwe EU-burgers en Roma in Gent. Signaalennota. p. 1, 5

Janssens F.J.G. (1985.) Betrouwbaarheid en validiteit in interpretatief onderzoek. In *Pedagogisch Tijdschrift*. Volume 10, Issue 3. p. 149-161

Koning Boudewijnstichting. (2009.) Scholing van Romakinderen in België. Ouders aan het woord. p. 20, 28, 29, 41, 49, 51, 52, 78

Kyuchukov H. (2000.) Transformative education for Roma (Gypsy) children: an insider's view. In *Intercultural education*. Volume 11, Issue 3. p. 277.

Machiels T. (2009.) Laat maar zitten ... Integratie van Roma is een doe-woord. Antwerpen – Apeldoorn: Garant. p. 7, 25, 41, 42, 48, 53 79, 100, 138

Nicaise I., Pirard F. & Ruelens L. (2004.) Naar een brede school in Vlaanderen. In *Impuls*. Volume 35, Issue 2. Acco. p. 3

Ringold D., Orenstein M. A. & Wilkens E. (2005.) Roma in an expanding Europe. International bank for reconstruction and development/ The World bank. p. 41

Rose R. (2006.) Remembrance and beyond: The Roma and Sinti during the Holocaust and today. In *UN Chronicle*. Volume 43, issue 4. United nations Publications. p. 66-69

Schuyten G. (2004.) Modellen van empirisch onderzoek 1.

Smet P. (2009.) Beleidsnota onderwijs en vorming.

Smit F., Driessen G., Sluiter R. & Brus M. (2007.) Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen. Nijmegen: ITS – Radboud Universiteit Nijmegen. p. 10, 16

Smith T. (1997.) Recognising Difference: the Romani 'Gypsy' child socialisation and education process. In *British Journal of Sociology of Education*. Volume 18, Issue 2. p. 243-256

Stiegler B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion

Swart I. (2005.) Olie op het vuur of olie op de golven. Hoe onderwijs etnische conflicten kan stimuleren en temperen. Scriptie ingediend tot het behalen van de graad master in de taal en cultuurstudies: geschiedenis van de internationale betrekkingen. Universiteit Utrecht. p. 45

Thienpont S. (1999.) Het concept 'goede opvoeding' bij zigeuners. Een persoonlijk ont-moeten in een Rom-gemeenschap. Scriptie ingediend tot het behalen van de graad licentiaat in de pedagogische wetenschappen : orthopedagogiek. Universiteit Gent. p. 27

Urlings H.F.J., Claessens M.J.J.T., Bernard S. & Vos A.W. (1993.) De beleving van het ouder worden bij verstandelijk gehandicapten. p. 71

Van Dale. (1976.) Groot woordenboek der Nederlandse taal. Martinus Nijhoff/'S-Gravenhage

Vandenbroucke F. (2004.) Beleidsnota onderwijs en vorming.

Vincke J. (2004.) *Sociologie. Een klassieke en hedendaagse benadering*. Gent: Academia Press.

Vlaams Minderhedencentrum. (2010.) *Werknota: Roma in Vlaanderen, knelpunten en aanbevelingen. Inspiratie voor het beleid*. p.3, 6, 12-13

Vrabcová D., Lašek J., Vacek P. (2009.) *Thematic study Indigenous Minorities. EPASI (Educational Policies that Address Social Inequality)*. p.7

Walsh C. A., Este D. & Krieg B. (2006.) *The enculturation experience of Roma refugees: a Canadian perspective*. In *British journal of social work* (38). p. 911. Oxford University Press.

Wardekker W. (2000.) *Criteria voor de kwaliteit van onderzoek*. In *Opvoeding en onderwijs leren zien*. Levering B. & Smeyers P. Den Haag: Boom uitgevers. p. 57

Wesselingh A. (2003.) *Uitsluiting en selectie: Het onderwijs als sociodicee? Pierre Bourdieu over de rol van het onderwijs*. In Tacq J. (Ed.), *Het oeuvre van Pierre Bourdieu*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant. p. 47

<http://www.detinten.be> bezocht op 13/04/2010

<http://www.ond.vlaanderen.be> bezocht op 02/04/2010

<http://www.schoolklimrek.be> bezocht op 01/05/2010

<http://www.taaluniversum.org> bezocht op 11/05/2010

<http://www.vandale.nl> bezocht op 14/05/2010

14) Bijlage

Vragenlijst

Persoonsgegevens

- 1) Geslacht
- 2) Naam, leeftijd, woonplaats
- 3) Moedertaal en tweede taal
- 4) Opleiding, eigen schoolloopbaan
- 5) Afkomst, nationaliteit, verblijfsduur in België

Waarom ben je naar België gekomen?

- 6) Aantal kinderen, leeftijd kinderen, geslacht kinderen

Onderwijscultuur

- 1) Gaat je kind of gaan je kinderen naar school? Gaan ze allemaal? In welk leerjaar/studiejaar zitten je kinderen?
- 2) Gaan ze altijd? Hoe lang gaan ze al naar school? Zijn ze vroeger naar school geweest? Waarom zijn ze daar dan mee gestopt? Zou je ze wel of vaker naar school laten gaan indien er een aantal moeilijkheden zijn opgelost (bijvoorbeeld i.v.m. verblijfsstatuut, woonplaats, financiële problemen, ...)?
- 3) Naar welke school gaan je kinderen? Zijn je kinderen vroeger nog naar andere scholen geweest? Waar was dat dan? Waarom zijn ze van school veranderd?
- 4) Waar zijn ze als ze niet naar school gaan?
- 5) Waarom gaan je kinderen (niet) naar school? Vind je de school belangrijk? Waarom wel/niet?
- 6) Ben je blij dat je kinderen naar school gaan? Gaan ze zelf graag naar school?
- 7) Ben je tevreden met de school en de manier waarop ze omgaat met je kinderen? Vind je dat je kinderen er voldoende geholpen worden? Welke ondersteuning krijg je zelf van de school? Wat zou de school nog meer kunnen doen om jou of je gezin te ondersteunen?

8) Ben je vaak bang dat je kinderen iets zou overkomen op school? Hebben er zich al problemen voorgedaan op school? Met klasgenoten, leerkrachten, ... Zijn je kinderen ooit het slachtoffer geweest van pestgedrag of racisme, al dan niet op school?

9) Wat is volgens jou het belangrijkste dat de school je kinderen kan meegeven? Wat zouden je kinderen moeten leren op school? Welke kansen biedt de school aan je kinderen? Vind je het belangrijk dat je kinderen een diploma halen?

10) Hoe zie jij de ideale toekomst voor je kinderen?

Ouderbetrokkenheid

Vragenlijst gebaseerd op het onderzoek van Lien Ghysens en Johan van Braak.

(Ghysens L. & van Braak J. (In preparation.) Parental Involvement in the Child's Schooling: a Multiple Perspective on a Multidimensional Conceptualization.)

Communicatie met de school en andere ouders:

1) Wie gaat er naar het oudercontact? Wie brengt de kinderen naar school? Waarom doe je dat (niet)?

2) Praat je soms met de leerkracht? Waarom wel/niet? Waar praten jullie dan over?

3) Praat je soms over de school met ouders van andere kinderen op de school? Waarom wel/niet? Waar praten jullie dan over?

Zou je meer willen praten met en meer in contact willen komen met de school, de leerkrachten en de andere ouders dan nu het geval is? Wat verhindert je om dat te doen?

Ouder-kind communicatie:

1) Praat je thuis met je kinderen over de school? Over wat praat je dan (over activiteiten die ze op school gedaan hebben, over de leerkracht en klasgenoten, over de vrije tijd op de speelplaats, over het huiswerk en schooltaken, vraag je of ze goed hun best gedaan hebben op school, of ze het leuk vonden, ...)? Praat je met je kinderen over wat ze later willen worden? Praat je man/vrouw vaak met de kinderen over de school? Zou je meer met je kinderen willen praten over de school dan nu het geval is? Wat verhindert je om dat te doen?

Structurerend thuis klimaat:

1) Waar maken je kinderen hun huiswerk? Kom je soms kijken wanneer je kinderen hun huiswerk maken? Help je je kinderen met hun huiswerk? Waarom wel/niet? Kijk je soms in hun schoolagenda? Zou je meer willen doen om hen te helpen? Wat verhindert je om dat te doen?

2) Moeten je kinderen tijdens de schoolweek op een bepaald uur gaan slapen? Waarom wel/niet?