



Onderweg

Hoe kinderen op de vlucht hun vrije tijd
en hun schooltijd beleven

KdG
Karel de Grote
Hogeschool

Het belevingsonderzoek Onderweg: context en doelen

1.1	Context: school en vrije tijd voor kinderen op de vlucht	5
1.2	Doelen van het belevingsonderzoek	8

2 Denkkaders van het onderzoek

2.1	Denkkaders over het perspectief van kinderen	10
2.2	Agency of actorschap	10

3 Onderzoeksdesign

3.1	Ethische procedure voor het onderzoek	12
3.2	Onderzoekssetting en onderzoeksgroep	13
3.3	Afstemming op de context	14
3.4	Onderzoeksmethodes	15
3.5	Inspiratiekaders: ethiek is meer dan risico's dekken	17
3.6	Besluit: belevingsonderzoek als een kluwen van samen spelen, dingen maken, bemiddelen en vragen stellen	18

4 Analyse kader

4.1	Beschrijving van de onderzoeksdata	20
4.2	Narratieve en visueel-narratieve analyse	22
4.3	Thematische analyse	24
4.4	Betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek	26

5 Resultaten: de honderden stemmen van kinderen over school, vrije tijd en nog veel meer...

5.1	Levensomstandigheden	29
5.2	Wat kinderen op de vlucht zeggen en tonen over hun beleving van vrije tijd	32
5.3	Wat kinderen op de vlucht zeggen en tonen over hun beleving van de schooltijd	43
5.4	Hoe kinderen vertellen over vrije tijd en school	51

6 Discussie en conclusie

6.1	Inzichten over de beleving van kinderen op de vlucht	60
6.2	Onderweg met kinderen op de vlucht: drie wegen vooruit	64

7 Bijlagen 68

8 Eindnoten 73

9 Bibliografie 76

COLOFON

van Daele, S. & Piessens, A. (2021). Onderweg. Hoe kinderen op de vlucht hun schooltijd en hun vrije tijd beleven. Antwerpen: Karel de Grote Hogeschool.

De foto's in dit rapport werden gemaakt door de onderzoekers, de kinderen, Sofie Jaspers en Filip van Roe.

Onderweg bestond uit een belevingsonderzoek en een actieonderzoek dat uitgevoerd werd door het Expertisecentrum Pedagogische Ondersteuning in Kinderopvang en School. Dit verslag rapporteert over het belevingsonderzoek. Aan het actieonderzoek werkte ook Gunilla de Graef mee.

Onderweg was een PWO-onderzoeksproject van de Karel de Grote Hogeschool.

Redactie
Dietlinde Willockx

Vormgeving
Toast Confituur Studio

ISBN 9789491571107



Het belevingsonderzoek Onderweg:

1 Context en doelen

Ik ben Rona.
 Ik spreek Koerdisch en Arabisch.
 In de klas moet ik Nederlands praten.
 Een andere taal mag niet.
 Dat mag niet van de juf.
 De juf zegt: 'niet jullie eigen taal praten, dat begrijpt niemand.'
 Ik vind Nederlands leren niet zo leuk.
 Ik vind Nederlands leren wel leuk, jaja!
 Als je kan jouw taal en andere taal, dan kan je zo slim zijn.
 Een mens zegt tegen jou iets in Nederlands.
 Jij begrijpt dat dan.
 Ik ben Rona.
 Ik ben Mega Mindy.
 Ik ben zo goed in koekjes maken, beter dan allemaal.
 Ik ben de beste Rona.

– Fragment uit het voicepoem van Rona, 10 jaar –

Ik ben boos.
 Ik ben Saran.
 Ik kom van Tanzania.
 Ik weet niet wat ik speelde.
 Ik speelde veel.
 Ik weet niet wat.
 Ik speelde tikkertje.
 Ik speel voetbal, neen karaté.
 Ik wil karaté leren.

– Fragment uit het voicepoem van Saran, 9 jaar –

I am Ilana.
 I am from Irak.
 I liked bicycles and scooters.
 I sit on the phone, the telephone here, now.
 I like music!
 I like the piano and the guitar.
 I forget the guitar.
 I still know the piano.
 I am a girl, not a boy.
 I like my bike.
 I come to activiteit
 I want to go to Primark.
 I want to go outside skating.
 I skate very well.
 I ice-skate also.
 I like ice.
 I like snow a little.
 I get sick from cold.
 I get sick from hot.
 I made competition games in Irak.
 I wonned it.
 I always win.
 I want to ice-skate.
 I want to go swimming.

– Fragment uit het voicepoem van Ilana, 8 jaar –

Kinderen op de vlucht zijn kinderen als andere kinderen. Maar ze leven in bijzondere omstandigheden. Dat is het uitgangspunt van 'Onderweg', het onderzoek waarover dit verslag rapporteert.

'Onderweg' liep tussen 2019 en 2021 aan het expertisecentrum Pedagogische Ondersteuning in Kinderopvang en School van de Karel de Grote Hogeschool en onderzocht hoe kinderen op de vlucht hun vrije tijd en hun schooltijd beleven. Onderwijs en vrije tijd kunnen motoren van veerkracht zijn.¹ Maar de inbedding van kinderen op de vlucht verloopt niet altijd even vlot. Dat bleek uit eerdere projecten² en verkennende gesprekken³ die onderzoekers van het expertisecentrum met medewerkers van opvangvoorzieningen, vrijetijdsorganisaties en basisscholen voerden. Begeleiders en leraren vertelden dat ze een geschikte aanpak zochten in hun omgang met jonge nieuwkomers en met kinderen die in opvangcentra verblijven. Ze hadden vragen over hun welbevinden en zochten handvatten om een veilig groepsklimaat te creëren en op een trauma-, taal- en cultuursensitieve manier met kinderen in gesprek te gaan. Om aan die vragen tegemoet te komen, ontwikkelden we in 2018 een participatief praktijkwetenschappelijk onderzoek met twee luiken: een belevingsonderzoek met kinderen op de vlucht en een actieonderzoek met mensen uit de praktijk. Wij, dat zijn drie onderzoekers en pedagogen, met achtergronden in taalkunde, muzisch werk, interculturele communicatie en pedagogiek.

Het belevingsonderzoek ging in 2019 van start. Twee opvangcentra in de provincie Antwerpen vormden de uitvalsbasis om met 34 kinderen tussen zes en twaalf jaar oud naar hun beleving van de vrije tijd en de schooltijd te kijken. In elke setting brachten we gedurende zes weken twee namiddagen en vooravonden door. In 2020 volgden per setting twee terugkommomenten om enkele thema's uit te diepen en extra member checks te doen.

Simultaan aan die terugkommomenten ging het actieonderzoek van start. De acties werden gevoed door het belevingsonderzoek en kregen een intersectoraal karakter door professionals die op de eerste lijn met kinderen op de vlucht werken met elkaar te verbinden. Begeleiders uit de opvangcentra en de vrije tijd, leraren onthaalonderwijs anderstalige nieuwkomers (AN-leraren), klasleraren, zorgleraren en studenten pedagogie sloten op verschillende tijdstippen aan. Het actieonderzoek werd door de maatregelen ter bestrijding van het coronavirus tijdelijk onderbroken, maar in 2021 ontwikkelden we een hybride werkvorm met digitale vergaderingen, bevestigingen van het werkveld en concrete onderzoeksacties van begeleiders, leraren en studenten.⁴ Een deel van die acties volgde de principes van het belevingsonderzoek en vertegenwoordigt daardoor een tweede reeks terugkommomenten. Om tegemoet te komen aan de noden die professionals formuleerden, bouwden we ook een website met verhalen en inspirerende praktijken.⁵

Dit verslag rapporteert over het belevingsonderzoek⁶ en kiest radicaal voor het perspectief van de kinderen. Het concentreert zich op hun ervaringen en gaat uit van hun acterschap. Het zoekt een antwoord op de onderzoeksvraag: 'Hoe beleven kinderen op de vlucht hun vrije tijd en hun schooltijd?' en sluit aan bij verschillende maatschappelijke en wetenschappelijke discussies.

1.1 Context: school en vrije tijd voor kinderen op de vlucht

De rol van de school

Onze samenleving wordt gekenmerkt door een steeds grotere verscheidenheid aan nationaliteiten, talen en religies. Onderwijs is een frontliniesector die als eerste in aanraking komt met die 'superdiversiteit'.⁷ School speelt een belangrijke rol in de inbedding van kinderen in de samenleving, maar hoewel we in Vlaanderen over een goed onderwijssysteem beschikken, heeft dat systeem de grootste etnische kloof ter wereld en heeft de meerderheid van leerlingen die minder goed presteren een migratieachtergrond.⁸ Taalbarrières en een beperkte kennis over culturele gebruiken zorgen voor een laag welbevinden van ouders en kinderen.⁹ Uit onderzoek met kinderen op de vlucht blijkt dat ze niet altijd aansluiting vinden bij een reeds bestaande klasgroep en dat ze ervaringen hebben met pestgedrag.¹⁰ Pestgedrag blijkt ook uit een aantal internationale studies¹¹ en lijkt zich vaker voor te doen bij jonge kinderen.¹²

Volgens de UNHCR, UNICEF en de Raad van Europa vertegenwoordigen jongere kinderen met een vluchtelingenachtergrond een van de meest kwetsbare groepen in de huidige samenleving. Wereldwijd gaat slechts 61% naar de basisschool en slechts 23% stroomt verder door.¹³ De UNHCR¹⁴ noemt overvolle klassen zowel voor kinderen als voor leraren, AN-leraren en zorgleraren overweldigend en constateert dat trainingen in traumasensitief en cultuursensitief handelen onvoldoende aangeboden worden.¹⁵ Volgens UNICEF moet onderwijs aan kinderen op de vlucht ook de ontwikkeling van de thuistaal ondersteunen. Die vormt immers een belangrijk onderdeel van de identiteitsontwikkeling en aandacht voor de thuistaal helpt schooluitval tegen te gaan.¹⁶ Schooluitval hangt volgens sociologen samen met een geringe *sense of belonging*: "een gevoel van veiligheid en geborgenheid dat ontstaat vanuit de beleving dat men onderdeel is van een gemeenschap, organisatie of instituut."¹⁷ Door oog te hebben voor de positie van gevluchte ouders, gebruik te maken van interculturele communicatie en leraren en andere kinderen als brugfiguren in te zetten, kunnen scholen een belangrijke rol spelen in het sociale welbevinden

van kinderen op de vlucht.¹⁸ Op termijn blijken scholen ook een groter zelfvertrouwen en meer voorzieningen te ontwikkelen met betrekking tot deze specifieke groep.¹⁹

In Vlaanderen komen kinderen op de vlucht het onderwijs binnen als anderstalige nieuwkomers: leerlingen in de basisschool en het secundair onderwijs die nieuw aangekomen zijn in België en thuis weinig of geen Nederlands praten.²⁰ Onder die groep vallen ook kinderen van werknemers van internationale organisaties, kinderen die via gezinshereniging in België terecht komen en adoptiekinderen. Volgens het Agentschap voor Onderwijsdiensten kwamen er tijdens het schooljaar 2018-2019 in het Vlaamse basisonderwijs 4440 anderstalige nieuwkomers bij die tussen twee-en-een-half en twaalf jaar oud zijn.²¹ In de provincie Antwerpen waren er dat ongeveer 1608.²²⁻²³

In het basisonderwijs kunnen scholen vanaf een minimum aantal nieuwkomers extra middelen aanvragen en verschillende vormen van (taal)ondersteuning organiseren.²⁴ In het secundair onderwijs worden aparte onthaalklassen gecreëerd. Met het onthaalonderwijs wil de Vlaamse overheid vooral de Nederlandse taalvaardigheid bevorderen, een snelle instroom in de reguliere klaspraktijk mogelijk maken en inzetten op een langdurige sociale integratie. Met betrekking tot kinderen op de vlucht vinden verschillende organisaties en onderzoekers dat het de overheid aan duurzame structuren ontbreekt. Volgens het Kinderrechtencommissariaat hebben vele kinderen met een vluchtverhaal zelfs op negenjarige leeftijd geen schoolse vaardigheden en kunnen dus niet lezen of schrijven. Velen hebben trauma's opgelopen en leven gedurende hun verblijf in asielcentra in onzekere omstandigheden.²⁵ Om aan die specifieke noden te beantwoorden, moet de overheid volgens het Kinderrechtencommissariaat het onthaalonderwijs structureel reorganiseren, de inhoud verruimen, meer gespecialiseerde zorg voorzien en inzetten op expertiseontwikkeling van leraren.

Een gelijkaardig pleidooi weerklinkt bij Vluchtelingenwerk Vlaanderen.²⁶ Zij merken op dat elders verworven startcompetenties van nieuwkomers nergens gescreend worden en pleiten ervoor om niet alleen oog te hebben voor het taalniveau, maar ook voor het reeds verworven emotionele, cognitieve sociale en culturele kapitaal.²⁷

Die nood aan heroriëntering wordt ook door onderzoekers²⁸ onderschreven. Uit een grootschalige cartografie en analyse van het Vlaamse onthaalonderwijs blijkt dat leraren wel gemotiveerd zijn om anderstalige nieuwkomers op de vangen, maar dat ze een hoge werkdruk ervaren, dat ze over weinig afgestemde materialen beschikken en dat ze de psychosociale ondersteuning voor kinderen op de vlucht als een knelpunt zien. De onderzoekers pleiten daarom voor een geïntegreerd en inclusief onthaaltraject dat: "start bij instroom in het reguliere onderwijs en doorloopt gedurende de verdere schoolloopbaan."²⁹

Onder impuls van die aanbevelingen voerde de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) tussen 2017 en 2018 een strategische verkenning uit van het onderwijs aan kinderen op de vlucht.³⁰ In zijn eindrapport pleit ook de VLOR voor een structureel geïntegreerd onthaalonderwijs en voor een decentraal opvangmodel, waarbij kinderen op de vlucht tijdens hun verblijf in België niet van opvangvoorzieningen (en scholen) moeten verhuizen.

Een hervorming van het onthaalonderwijs met specifieke aandacht voor kinderen op de vlucht staat dus al een

tijdje op de agenda en er werden experimenten opgezet met onder andere vervolgschoolcoaches,³¹ provinciale traumapsychologen³² en flexibele leerwegen.³³ Een uniforme en duurzame hervorming van het onthaalonderwijs met voldoende aandacht voor de noden van kinderen op de vlucht, werd tot op heden niet gerealiseerd.

De rol van de vrije tijd

Voor de vrije tijd van kinderen op de vlucht is de situatie nog complexer. De positieve invloed van vrije tijd op het welbevinden en de gezondheid van jonge nieuwkomers blijkt uit verschillende onderzoeken³⁴ en projecten.³⁵ Vrije tijd is echter een ruim begrip met zowel een sociologische als een beleavingsgerichte benadering. Vanuit een sociologisch perspectief gebruiken onderzoekers vaak de term 'resttijd' of tijd die kinderen en jongeren over hebben als noodzakelijke activiteiten zoals (huishoudelijk) werk, zorg en studie voorbij zijn.³⁶ Die resttijd delen ze vervolgens op in formele en informele vrije tijd: vrije tijd binnen en buiten een georganiseerd verband.³⁷ Vanuit een beleavingsgericht perspectief kijken onderzoekers naar wat vrije tijd voor mensen betekent en onderzoeken ze hoe het samenspel van rust, spel en deelname aan activiteiten er voor individuele kinderen uit kan zien.³⁸

Onderzoek naar de vrijetijdsbeleving van anderstalige nieuwkomers gaat vaak over formele vrije tijd³⁹ en wijst uit dat jongeren en kinderen op behoorlijk wat drempels botsen.⁴⁰ De belangrijkste drempels blijken de versnippering en het gebrek aan transparantie in het aanbod.⁴¹ Gezinnen en kinderen vinden hun weg niet naar jeugdwerk, sport-, cultuur-, of muziekactiviteiten, omdat ze niet weten wat er bestaat. Eens ze het aanbod gevonden hebben, ervaren ze een heleboel culturele drempels, zoals gemengd spelen en slapen, voedingsvoorschriften en oorlogsspelletjes.⁴² Bovendien geven ouders vaak prioriteit aan de asielprocedure, andere administratieve zaken, huiswerk en activiteiten die de school organiseert.⁴³ Ook aanbodverstrekkers herkennen de drempels: "administratieve drempels (het beschikken over bepaalde verblijfsdocumenten), financiële drempels (lidmaatschap, uitrusting en vervoerskosten), en talige drempels (het beschikken over een bepaald niveau van taalvaardigheid in het Nederlands)."⁴⁴ Toch vinden jonge anderstalige nieuwkomers deelname aan de formele vrije tijd belangrijk. Vooral om Nederlands en nieuwe dingen te leren, ergens beter in te worden, te rusten, te ontspannen en zorgen te kunnen vergeten.⁴⁵ Binnen de groep anderstalige nieuwkomers vermelden jongeren op de vlucht als belangrijke drijfveren om aan het formele vrijetijdsaanbod deel te nemen: zich amuseren, nieuwe Belgische jongeren leren kennen en de taal oefenen in een laagdrempelige context.⁴⁶ Welke drempels jonge kinderen op de vlucht in de georganiseerde vrije tijd ervaren en hoe ze die beleven weten we onvoldoende. De kinderen en jongeren die deelnamen aan bovenvermelde studies waren minstens twaalf jaar oud.

Ook over de beleving van informele en individuele vrije tijd van kinderen op de vlucht hebben we weinig informatie. Sinds het aantal gezinnen met kinderen op de vlucht in 2016 snel toenam, loopt de discussie over geschikte en gezinsvriendelijke accommodatie.⁴⁷ Volgens de Kinderrechtencoalitie bestaan er grote verschillen tussen regels en vrijetijdsmogelijkheden van verschillende opvangstructuren en ervaren de kinderen die verschillen

als onrechtvaardig.⁴⁸ Maar een vergelijkende inhoudelijke analyse van verschillende werkingen ontbreekt. De Kinderrechtencoalitie formuleert daarom drie adviezen over vrije tijd voor kinderen en jongeren op de vlucht:

1. Sensibiliseren van vrijetijdsorganisaties en informeren van kinderen, jongeren en hun ouders;
2. Maatwerk voor kinderen en een meer vraaggestuurd aanbod;
3. Voldoende mogelijkheden voor vrijetijdsactiviteiten in de opvangstructuren. “Enerzijds door samenwerking en wisselwerking met lokale actoren, anderzijds door een aanpak met vraaggestuurd aanbod in de opvangstructuren zelf.”⁴⁹

De Kinderrechtencoalitie concludeert dat het recht op vrije tijd en spel een weg moet vinden naar de kwaliteitscriteria van opvangstructuren.

Een kinderrechtenbenadering

Onderwijs en vrije tijd zijn plekken waar kinderen verbindingen kunnen aangaan met de samenleving en hun identiteit verder kunnen ontwikkelen. Het recht op onderwijs en vrije tijd is bovendien verankerd in het kinderrechtenverdrag (IVRK), dat ook door België werd geratificeerd.⁵⁰

Het kinderrechtenverdrag gaat uit van vier basisprincipes: het belang van het kind, non-discriminatie, het inherente recht op leven en het recht op participatie. Het is bovendien opgebouwd uit drie soorten rechten: provisie-, protectie- en participatierechten. Of kinderen toegang krijgen tot wat ze nodig hebben om zich te ontwikkelen, hoort bij de provisierechten. Of ze gehoord worden in beslissingen die over hen worden genomen en een mening kunnen ontwikkelen over wat hen aanbelangt, valt onder participatierechten. Of ze voldoende beschermd worden, hoort bij protectierechten. Alle drie die soorten rechten zijn relevant voor dit onderzoek.

Met de provisierechten als uitgangspunt kunnen we ons de vraag stellen of kinderen de juiste toegang hebben tot onderwijs. Kinderen op de vlucht worden na hun aankomst in België zo snel mogelijk ingeschreven in een school en zijn onderworpen aan de leerplicht. Hun recht op onderwijs wordt actief, ongeacht hun verblijfsstatus. Zoals we hierboven beschreven, is toegang krijgen tot onderwijs echter niet voldoende om welbevinden te creëren. Daarvoor moeten de participatierechten serieus genomen worden en aanpassingen op maat van deze specifieke groep kinderen worden doorgevoerd. Baseren we ons op de protectierechten, dan kunnen we constateren dat kinderen op de vlucht niet beschermd worden tegen onderbroken schoolloopbanen, weinig psychosociale zorg krijgen om hun trauma's te verwerken en niet behoeft worden voor pesten. Dat alles leidt vaak tot schooluitval.

Voor de vrije tijd is het plaatje nog complexer. Vanuit de provisierechten bekeken, is het recht op vrije tijd moeilijker afdwingbaar. Artikel 31 van het kinderrechtenverdrag stelt dat kinderen recht hebben op rust, spel en vrije tijd en een volledige deelname aan het culturele en artistieke leven.⁵¹ Een automatisch recht op toegang tot vrije tijd bestaat echter niet. Niet in België en nergens anders in de wereld. Maar indien deelname aan vrije tijd het welbevinden vergroot en de gezondheid bevordert, schendt die gebrekkige toegang aan vrije tijd de provisie-, protectie- en participatierechten van de kinderen dan niet?

Een verbindend perspectief

Onderwijs en vrije tijd kunnen voor kinderen op de vlucht mogelijk motoren zijn van veerkracht en integratie. Beide domeinen zijn verankerd in het kinderrechtenverdrag en vooral het recht op onderwijs is ook verankerd in de nationale wetgeving. Toch zijn er heel wat moeilijkheden op het terrein en zijn verschillende instanties en organisaties niet goed op elkaar afgestemd.

Indien de Vlaamse Overheid de adviezen van de VLOR volgt en de plaats van opvang, zorg en onderwijs meer op elkaar afstemt, zouden schoolgaande kinderen op de vlucht makkelijker aansluiting kunnen vinden bij de lokale naschoolse opvang en de georganiseerde vrije tijd. Uit internationaal onderzoek blijkt dat de wisselwerking tussen die sectoren een positieve impact heeft op het welbevinden van kinderen op de vlucht. In Noorwegen, bijvoorbeeld, blijkt dat kinderen op de vlucht die naar de naschoolse opvang en de georganiseerde vrije tijd gaan, zich vanwege de gedeelde ervaringen en de toegang tot gedeelde sociale en culturele codes sneller thuis voelen op school en daardoor het vermogen ontwikkelen om over hun *sense of belonging* te onderhandelen.⁵² Ze kunnen verschillende soorten netwerken opbouwen en dat komt hun identiteitsontwikkeling ten goede. Sociologen die het actorschap van kinderen met een migratieachtergrond centraal stellen,⁵³ pleiten er steeds meer voor om het begrip ‘intersectionaliteit’ of de “interactie van meerdere identiteiten en ervaringen van uitsluiting en ondergeschiktheid”⁵⁴ aan te vullen met het concept ‘hybride identiteit’: het vermogen verschillende (culturele, religieuze, etnische en temporele) deelaspecten van een identiteit met elkaar en met de omgeving te verbinden. De hybride identiteit van kinderen op de vlucht, hun onderhandelingsvermogen en hun participatiemogelijkheden in verschillende sectoren, staan momenteel centraal in een aantal Europese onderzoeksprojecten.⁵⁵ Die onderzoeken beloven interessante inzichten op te leveren over inclusieve en interculturele benaderingen voor het onthaalonderwijs en de vrije tijd.

1.2 Doelen van het belevingsonderzoek

In de vorige delen zagen we dat een aantal onderzoeken jongeren op de vlucht bevroeg. In het hele debat blijft de stem en dus het participatierecht van de jongste kinderen echter onderbelicht. Met dit belevingsonderzoek wilden we daar verandering in brengen door jongere kinderen tussen zes en twaalf jaar oud te betrekken en een antwoord zoeken op de vraag *hoe beleven kinderen op de vlucht hun vrije tijd en hun schooltijd?* Ouders en professionals kwamen via de verhalen van de kinderen af en toe aan bod. Maar hun perspectief was niet het onderwerp van dit onderzoek.⁵⁶

Hoe beleven kinderen op de vlucht hun vrije tijd?

Kinderen op de vlucht die in een opvangcentrum verblijven, brengen het merendeel van hun informele vrije tijd door op het terrein van het centrum: op hun kamer, in speelruimtes, gangen, gezamenlijke plekken of buitenruimtes. In het centrum krijgen ze soms een georganiseerd aanbod van begeleiders, vrijwilligers of een lokale jeugddienst. Buiten het centrum nemen sommige kinderen deel aan formele vrijetijdsactiviteiten zoals sporten of muziek.

Met dit onderzoek willen we te weten komen hoe jonge kinderen die verschillende dimensies van vrije tijd beleven. We willen ontdekken hoe zij de informele vrijetijdsmomenten en het georganiseerde interne aanbod ervaren: op individueel niveau en als groep. We willen ook weten wat zij over deelname aan de formele vrije tijd vertellen en hoe zij de toegangsmogelijkheden beleven. We streven geen evaluatie na van de interne werking in het centrum en willen de bestaande partnerschappen met formele vrijetijdsactoren niet systematisch toetsen aan bijvoorbeeld de 7 B's van toegankelijkheid. We concentreren ons op een belevingsgerichte benadering van vrije tijd.⁵⁷

Hoe beleven kinderen op de vlucht hun schooltijd?

Een school is anders georganiseerd dan een opvangcentrum. De kernfunctie van een school is onderwijs.⁵⁸ Toch heeft een school naast een educatieve ook een sociale functie. Op school komen kinderen in contact met andere kinderen en volwassenen en zijn er omgangsregels, waarden, normen en gewoontes. Kinderen, spelen, eten en rusten ook op school.

Met dit belevingsonderzoek willen we de sociale functie van school in het leven van kinderen op de vlucht onderzoeken en richten we ons op de school als een leefomgeving. We willen te weten komen hoe kinderen op de vlucht het onthaalonderwijs ervaren, maar streven geen evaluatie van verschillende organisatievormen na. We willen weten hoe ze de klasomgeving en de eet-, speel-, en rustruimtes beleven, maar kunnen geen uitspraken doen over het curriculum en besteden geen aandacht aan schools succes.



2 Denkkaders van het onderzoek

2.1 Denkkaders over het perspectief van kinderen

Om te onderzoeken hoe kinderen op de vlucht hun vrije tijd en hun schooltijd beleven, bouwen we verder op wetenschappelijke en pedagogische onderzoekstradities die het perspectief van kinderen centraal stellen.

In de eerste plaats ontleen we een deel van ons begrippenkader aan de *sociology of childhood*, een stroming in de sociologie die kinderen als een volwaardige sociologische categorie beschouwt. De *sociology of childhood* neemt afstand van de ontwikkelingsgerichte en toekomstgerichte kijk op kinderen,⁵⁹ plaatst het perspectief van kinderen resoluut tegenover maatschappelijke structuren en onderzoekt hoe kinderen hun leven vorm kunnen geven. Bovendien stellen sommige vertegenwoordigers van deze stroming vragen bij het generieke gebruik van het begrip *childhood* of *kindertijd*. Dat gebruik suggereert immers dat alle kinderen een gelijkaardige kindertijd en jeugd beleven of zouden moeten kunnen beleven. Wereldwijd groeien kinderen echter op in verschillende omstandigheden en ook in eenzelfde stad of land verschillen kinderlevens enorm. Daarom is het volgens sommige sociologen beter om over kindertijden te spreken.⁶⁰ De onderzoeksvraag van Onderweg situeert zich in zo'n specifieke kindertijd. Het leven als kind op de vlucht is niet zonder meer te vergelijken met het leven van kinderen die geboren zijn in België. Hoewel we ervan uitgaan dat de kinderen die meewerkten aan het onderzoek kind zijn zoals andere kinderen, onderschrijven we dat hun voorgeschiedenis en levensomstandigheden specifieke aandacht vragen.

In de tweede plaats maken we gebruik van de methodes van het belevingsonderzoek, een onderzoekstraditie die op haar beurt een beroep doet op verschillende wetenschappelijke en pedagogische denkkaders. Belevingsonderzoek heeft bijvoorbeeld wortels in de fenomenologie. Het wil begrijpen hoe mensen hun dagelijkse ervaringen en werkelijkheid beleven en beschouwt de leefwereld en de concrete beleving van die leefwereld als een belangrijke bron van kennis.⁶¹⁻⁶²⁻⁶³ Hoewel volwassenen in deze onderzoekstraditie een rol spelen als onderzoeker, onderneemt belevingsonderzoek een poging om het perspectief van kinderen ernstig te nemen en te begrijpen, zonder dat perspectief te beoordelen vanuit een volwassen kader. Sommige auteurs⁶⁴ vinden dat deelname aan belevingsonderzoek het zelfvertrouwen en de eigenwaarde van kinderen vergroot en kan uitmonden in een actievere participatie aan het publieke leven.

In de derde plaats sluiten we ons aan bij de traditie van het narratieve onderzoek, een breed vakgebied met verschillende benaderingen en invalshoeken.⁶⁵ In zijn meest eenvoudige vorm is een narratief een verhaal waarin losstaande ideeën en gedachten samengebracht worden in een coherent geheel⁶⁶ dat op zijn beurt doorverwijst naar een ander, soms groter geheel. Onderweg sluit aan bij het grotere verhaal van kinderen als competente wezens die zinvolle dingen te zeggen hebben over hun leven.⁶⁷

In de vierde plaats laten we ons inspireren door het sociaal-constructivistische gedachtegoed van de Reggio Emilia-pedagogiek. Een bijzondere uitdaging van dit onderzoek schuilt immers in de extreme meertaligheid en multiculturaliteit van de context. In de Reggio Emilia-benadering wordt meertaligheid begrepen als 'over meerdere soorten talen beschikken'. Naast de verbale taal, hanteren kinderen een arsenaal aan non-verbale en muzische talen om zich uit te drukken. Dat is ook in Onderweg het geval. De kinderen drukken zich niet alleen uit in verschillende verbale talen maar ook op een heleboel andere manieren. Daarom gebruikten we ook non-verbale onderzoeksmethoden en versterkten we verschillende uitdrukkingsvormen. In deel 3.4 komen die methoden en vormen uitgebreider aan bod.

2.2 Agency of actorschap

Aansluitend bij die denkkaders is het begrip actorschap of *agency* belangrijk. Actorschap verwijst naar de mate waarin mensen, en dus ook kinderen, hun levensloop en hun omstandigheden kunnen beïnvloeden of sturen.⁶⁸ Het begrip staat centraal in zowel de *sociology of childhood* als in het belevingsonderzoek. Tegenover de kijk op kinderen als 'volwassenen-in-wording' staat de idee dat kinderen volwaardige actoren zijn in de samenleving. Kinderen kunnen keuzes maken en hun ideeën uitdrukken; ze gaan in interactie met hun omgeving en geven er mee vorm aan.⁶⁹ Maar dat vermogen is niet absoluut. Kinderen (en volwassenen) kunnen hun actorschap slechts uitoefenen in relatie tot de samenleving en de mogelijkheden die ze krijgen: actorschap is een relationeel begrip.⁷⁰ "Actorschap 'is' er nooit zomaar," stelt Meire, "het komt tot stand in de omgang tussen de actor en de specifieke omgeving waarin hij/zij verkeert."⁷¹

Emirbayer & Mische⁷² hebben bovendien uitdrukkelijk veel aandacht voor de rol van tijd in actorschap en onderscheiden drie temporele elementen:

- Een 'iterationeel' element: actoren maken selectief gebruik van denk- en actiepatronen uit het verleden en geven zo stabiliteit aan identiteiten, interacties en instituties;
- Een 'projectief' element: in relatie tot hun hoop, verlangens of vrees voor de toekomst genereren actoren mogelijke toekomstige acties;
- Een 'praktisch-evaluatief' element: actoren kiezen tussen verschillende mogelijkheden om in te spelen op de wisselende omstandigheden in het heden. Het praktisch-evaluatieve element veronderstelt een interpretatie van en reflectie over die omstandigheden en kan een aanleiding vormen om die omstandigheden te veranderen.

Samengevat krijgt het actorschap van kinderen vorm in relatie tot de verschillende fysieke, intermenselijke en temporele omgevingen waarin ze zich bevinden. Met Onderweg willen we inzicht krijgen in het actorschap van kinderen op de vlucht door samen hun vrije tijd en hun schooltijd te onderzoeken.



3 Onderzoeks- design

Het onderzoeksdesign vertrekt van de ‘100 talen’⁷³ en het actorschap van kinderen, maar voorziet ook in een ethisch kader dat rekening houdt met hun kwetsbaarheid. Kinderen op de vlucht worden in de wetenschappelijke literatuur immers omschreven als een ‘dubbel kwetsbare’ groep; ze zijn kwetsbaar omdat ze kind zijn en omdat ze op de vlucht zijn. Verschillende auteurs dringen daarom aan op een ‘dubbele imperatief’: een onderzoek met kinderen op de vlucht moet een weloverwogen ethische aanpak hebben en een sterke methodologie.⁷⁴ Voor Onderweg vroegen en kregen we advies en toestemming van de Ethische Adviescommissie Sociale en Humane Wetenschappen van de Universiteit Antwerpen⁷⁵ en werkten we een heldere en flexibele methodologie uit.

3.1 Ethische procedure voor het onderzoek

Specifieke uitdagingen voor onderzoek met kinderen op de vlucht

Bij participatief onderzoek met kinderen op de vlucht lopen kinderen en hun gezinnen potentieel een aantal risico's die samenhangen met hun vluchtelingenstatus en met de leeftijd van de kinderen. Hieronder sommen we op welke risico's we bij het begin van het belevingsonderzoek detecteerden:

Risico's die samenhangen met de vluchtelingenstatus

- De kans bestaat dat ouders en kinderen toestemming geven op basis van een onvoldoende begrip van het onderzoeksproces.⁷⁶
- De kans bestaat dat ouders en kinderen toestemming verlenen vanwege de maatschappelijke positie van de onderzoekers: Westers, inwoners van het land, met een vermeende machtspositie. De kans bestaat ook dat het onderzoeksteam onvoldoende rekening houdt met machts- en privilegeverschillen.⁷⁷
- Het gevaar bestaat dat deelnemers verwachten dat het onderzoek de asielaanvraag beïnvloedt.⁷⁸ Dat is een manier waarop het machtsverschil tussen onderzoekers en deelnemers een rol kan spelen.
- Het gevaar bestaat dat gepubliceerde informatie deelnemers in gevaar brengt doordat ze herkenbaar zijn, doordat ze ‘vindbaar’ zijn in situaties van mensensmokkel, doordat de publicatie hun dossier kan beïnvloeden.⁷⁹

- De kans bestaat dat sommige families, wanneer ze bijvoorbeeld in een autoritair regime hebben gewoond,⁸⁰ wantrouwen voelen tegenover een ondertekend formulier.
- De kans bestaat dat het onderzoek het vluchttrauma opnieuw oproept, waardoor kinderen het trauma of de oorzaak van de vlucht (her)beleven.

Risico's die samenhangen met de leeftijd van de kinderen

- Kinderen worden vanwege hun leeftijd niet altijd serieus genomen. Zelfs wanneer onderzoek kinderen wel serieus neemt, worden de onderzoeksresultaten niet altijd ernstig genomen.⁸¹ In die zin zijn kinderen een gemarginaliseerde groep in de samenleving.
- Kinderen (vooral kinderen in kwetsbare omstandigheden) worden vaak aangesproken vanuit een ‘beschermingslogica’. Ook al zijn protectierechten een fundamenteel onderdeel van het IVRK, toch moet die bescherming aangevuld worden met toegang tot voorzieningen (provisierechten) en met participatierechten. Vooral art.12 van het IVRK beklemtoont het recht van kinderen om hun mening te geven en dringt erop aan rekening te houden met die mening,⁸² ook als kinderen in een kwetsbare positie verkeren.
- In het onderzoek werken we met visuele methoden. Ook wanneer we de namen verwijderen, kunnen foto's bijdragen aan herkenbaarheid. Kinderen schatten niet altijd in welke impact een beeld kan hebben.

In de aanvraag voor de ethische commissie verduidelijkten we een aantal technische zaken (zoals de digitale beveiligingsmethodes van de onderzoeksdata en het gebruik van pseudoniemen om de privacy van de kinderen te beschermen) en illustreerden we de procedure om toestemming te vragen voor deelname aan het onderzoek.⁸³

Informatie geven, deelnemers aan het onderzoek zoeken en toestemming vragen

In de periode die aan het belevingsonderzoek voorafging, gaven we op verschillende manieren informatie en vroegen we professionals, ouders en kinderen om hun deelname te bevestigen.

Eerst legden we het opzet uit op teamvergaderingen in de opvangcentra en tijdens individuele gesprekken op school. Tijdens die voorstellingen was er ruimte voor vragen en maakten we concrete afspraken.

Daarna vond een voorstelling voor ouders plaats, ondersteund door tolken. Ouders kregen informatie in de vorm van een kort filmpje dat vertaald was in zeven talen.⁸⁴ Na die informatieve voorstelling vroegen we actieve toestemming voor de deelname van de kinderen aan het onderzoek. Ouders gaven die toestemming op een consentformulier dat rekening hield met laaggeletterde ouders en toch de kans bood om genuanceerd te antwoorden. Ouders konden afzonderlijk toestemming geven voor deelname aan de activiteiten en aan het onderzoek. Ook konden ze toestemming verlenen voor deelname aan het onderzoek, maar niet om de materialen voor publicatie te gebruiken. Het consentformulier werd in zeven talen aangeboden. Vijf ouders hadden een moedertaal waarin het for-

mulier niet was vertaald, maar zij begrepen voldoende Frans, Spaans of Engels om de doelstellingen en de risico's te kunnen inschatten.

De ouders van een gezin met drie kinderen weigerden toestemming voor deelname aan het onderzoek. De kinderen mochten wel deelnemen aan de activiteiten, maar we mochten geen data over hen verzamelen. De vader verduidelijkte dat er veel ngo's zijn die onderzoek doen, maar dat die onderzoeken hun asielaanvraag niet vooruithelpen. Op dat moment konden ze dat er niet bij nemen.

– Fragment uit een observatieverslag, onderzoekssetting 2 –

Sommige ouders waren afwezig tijdens de voorstelling. Die informeerden en bevroegen we afzonderlijk tot voor elk deelnemend kind duidelijk toestemming verkregen was. Sommige ouders schakelden tijdens die gesprekken andere ouders of bewoners in om te vertalen en tot een beter begrip van het onderzoek te komen.

Voordat we met de activiteiten beginnen, komen drie jongere meisjes naar het klaslokaal. Ze kijken naar de formulieren die op de tafel liggen. De onderzoeker vertelt Elira dat ze haar mama om toestemming moet vragen als ze wil meedoen. Elira zegt dat haar mama slaapt, maar dat ze altijd mag meedoen aan de activiteiten. De onderzoeker legt uit dat we hier niet werken en zelf graag willen vragen of ze mee mag doen. Elira zegt dat ze haar zal mama gaan halen. Maar we spreken af dat ze nog even wacht tot haar mama wakker is. Manuna, die erbij staat, zegt dat haar mama 'yes' zei.

– Fragment uit een observatieverslag, met Elira, 6 jaar en Mamuna, 7 jaar, onderzoekssetting 1 –

Bij de eerste sessie stelden we het onderzoek voor aan de kinderen. Opnieuw gebruikten we een filmpje met foto's en tekeningen om uit te leggen wat we kwamen doen. We pauzeerden regelmatig en vroegen bij elk voorstel algemene toestemming aan de groep. De volgende sessies bleven we uitleg geven en vroegen we aan elk individueel kind telkens toestemming om vragen te stellen en foto's te nemen. Kinderen wisten dat ze vrij konden aansluiten bij de activiteiten, dat we hun stem en hun verhalen met leraren, begeleiders en andere volwassenen zouden delen en dat ze ten allen tijde hun deelname aan het onderzoek konden stopzetten of onderbreken. Ze kregen inzag in de foto's en de tekeningen die we van hen verzamelden en ze konden beslissen het materiaal niet vrij te geven.

3.2 Onderzoekssetting en onderzoeksgroep

Omdat de beleving van school en vrije tijd zich vormt in dagelijkse ervaringen, organiseerden we het belevingsonderzoek in twee opvangcentra voor asielzoekers in de provincie Antwerpen en betrokken we daarnaast vier scholen die met die centra samenwerken.

Ons onderzoeksteam bestond uit twee onderzoekers en een onderzoeksassistent. Gedurende zes weken ging dat team op maandag- en woensdagnamiddag in beide settings langs. Uit eerder onderzoek⁹⁵ en uit gesprekken met professionals bleek dat kinderen op de vlucht eerder beperkt gebruik maken van het georganiseerde vrijetijdsaanbod. Daarom brachten we eerst de vrijetijdsvoorkeuren van de kinderen in kaart en hun bezigheden tijdens de (in)formele vrije tijd in het opvangcentrum. Omdat vrijetijdsthema's tijdens de vakantieperiodes een andere vorm krijgen dan tijdens de schoolweken, gingen we ook tijdens de eerstvolgende schoolvakantie twee dagen langs. Alle activiteiten werden aangekondigd met een poster. Op die manier wilden we voorspelbaar aanwezig zijn. Al gauw bleek dat de kinderen daar ook op rekenden.

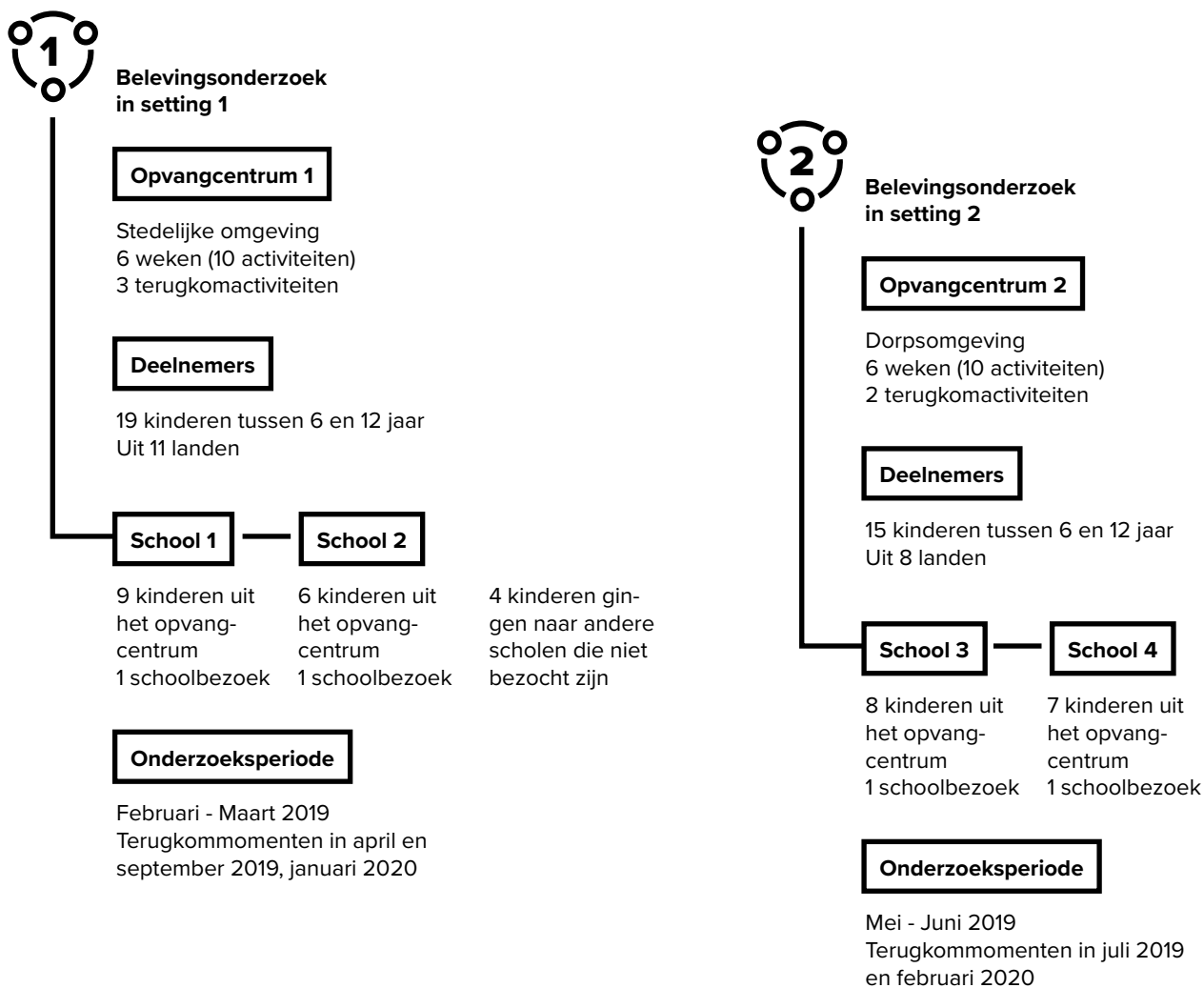
'It is Monday! I knew you were going to come. You always come on Mondays and Wednesdays.'

– Fragment uit een observatieverslag met Ilana, 8 jaar, onderzoekssetting 1 –

Na verloop van tijd brachten we tijdens de onderzoeksactiviteiten de beleving van de school en de meer formele vrije tijd aan. Vervolgens gingen we in elke school minstens een halve dag langs. Zoals gezegd lag onze klemtoon op de beleving van de school als een leefwereld van de kinderen. We gingen niet in op schools leren of schools succes. We gingen niet op bezoek bij de verschillende vrijetijdsactoren, maar vroegen wel hoe de kinderen de toegang tot die vrije tijd beleefden en hun tijd daar. In een laatste fase en tijdens terugkommomenten gingen we op uitstap en verkenden we de mogelijkheden van de meer formele vrije tijd in de omgeving van het opvangcentrum.

Figuur 1 toont het onderzoeksverloop in elke setting. In totaal organiseerden we 25 onderzoekssessies en werkten 34 kinderen tussen zes en twaalf jaar oud mee, afkomstig uit zestien verschillende landen. Gedetailleerde informatie over de kinderen nemen we op bij de resultaten.

FIGUUR 1 Overzicht onderzoeksverloop



3.3 Afstemming op de context

Voor het onderzoek waren we een tijd te gast in de opvangcentra met als doel een genuanceerde analyse te maken van de levensomstandigheden van de kinderen en de rol van die levensomstandigheden in de beleving van de vrije tijd en de school. Een aantal contextuele elementen hadden een invloed op het onderzoeksverloop.

Leven en onderzoeken in een opvangcentrum

Kinderen die in een opvangcentrum wonen, hebben geen gezamenlijk verleden en spreken lang niet altijd dezelfde taal als andere kinderen en bewoners. Gezinnen leven er samen met vele andere gezinnen. Dat leven in groep is niet altijd eenvoudig. Ook verandert de samenstelling van de groep kinderen regelmatig. In beide centra kwamen er tijdens het belevingsonderzoek nieuwe kinderen aan en gingen er andere weg. Dat heeft een invloed op de onderlinge interactie, die soms woelig verloopt.

Bewoners van een opvangcentrum spreken niet alleen verschillende talen; ook hun vluchtervaringen lopen uiteen. Sommige families zijn al jaren onderweg voor ze in een opvangcentrum aankomen en liepen pijnlijke ervaringen op.

Anderen legden een korter traject af. Hoewel niet alle kinderen de diagnose krijgen, lopen kinderen op de vlucht een reëel risico op trauma.⁸⁶ Tijdens het verblijf in het opvangcentrum loopt bovendien de behandeling van de asielaanvraag. De verblijfsstatus roept veel verlangens op, maar ook boosheid en verzet.

Voor de start van het onderzoek verdiepten we ons in een traumasensitieve en cultuursensitieve omgang met kinderen.⁸⁷ We lieten ons inspireren door een ecologische visie op trauma en rouw en volgden een aanpak die inzet op gemeenschapsvorming en op de verantwoordelijkheid van een samenleving voor het welzijn van haar kinderen.⁸⁸ De kinderen namen vrijwillig deel aan het onderzoek en mochten hun deelname te allen tijde stopzetten of pauzeren. Sommige kinderen sloten bijna bij elke activiteit aan, andere toonden zich meer afwachtend en nog andere waren erg selectief in hun keuze.

Een vraag om een zinvol aanbod, nu!

Een ander element dat het verloop van het onderzoek beïnvloedde, school in het hart van de onderzoeksvraag. We wilden nagaan hoe kinderen op de vlucht hun vrije tijd beleefden. Dus zochten we de kinderen op met het plan een houding aan te nemen tussen betrokkenheid en afstand ten opzichte van het te onderzoeken thema. De kinderen doorkruisten dat plan met een meer dringende vraag: ze spraken ons aan op de organisatie van een aanbod. Dat had onder meer te maken met de momenten waarop we aanwezig waren; we kwamen op maandag- en woensdagnamiddag, wanneer de school uit was. In de asielcentra werken ook kinderbegeleiders die op woensdagnamiddagen vaak een activiteit organiseren. Voor de kinderen leek het vanzelfsprekend dat wij dat ook zouden doen telkens we aanwezig waren. De kinderen maakten namelijk niet altijd een onderscheid tussen de begeleiders van het centrum en de onderzoekers⁸⁹ en ze spraken ons aan als 'assistent'. Alleen vaststellen dat de kinderen ook ten aanzien van de onderzoekers een nood aan activiteiten uitdrukten, leek niet voldoende. We vonden dat ook een actieve respons nodig was. Als pedagoog moet je soms snel inspelen op een situatie en er achteraf, met wat meer afstand, over nadenken. Van Manen noemt dat de "vaardigheid die ons het onderscheid doet maken tussen wat goed is en wat verkeerd, passend en ongepast is in de omgang met kinderen."⁹⁰ Reageren leek ons tevens een manier om recht te doen aan de noden van de kinderen. We gingen met hen dus niet alleen een onderzoeksmatige maar ook een pedagogische relatie aan en organiseerden een aanbod.



Basisaanbod zaaien



Basisaanbod zoutdeeg



Basisaanbod tekenen

3.4 Onderzoeksmethodes

De projectbeschrijving volgde van in het begin een uitgebreide participatieve onderzoeksbenadering en voorzag in participerende observatie, photovoice oefeningen en tekeninterviews; methodes die geschikt zijn voor meertalige groepen en gebruikelijk zijn in participatief onderzoek met kinderen.⁹¹ Toch hebben we die methodes tijdens de eerste weken verfijnd en uitgebreid. Die verfijningen ontstonden in relatie tot de bovenbeschreven onderzoekscontext, tot de reacties van de kinderen en tot onze eigen reflecties. Uiteindelijk kwamen we tot de volgende drie types onderzoeksactiviteiten.

Basisactiviteit: iets met de handen

Om voldoende rust in te bouwen, voorzagen wij, de onderzoeksassistent of de begeleiders bij elke sessie eerst een tactiele of muzische basisactiviteit. Die activiteit markeerde het begin van de gezamenlijke namiddag en was duidelijk afgelijnd. De kinderen konden vrij aansluiten en kregen toegang tot materiaal dat hen aansprak. Beeldende en tactiele werkvormen bieden kinderen de kans om hun gevoelens woordeloos te uiten en/of tot rust te komen.⁹² Tijdens die activiteiten ontstonden vaak informele gesprekken over de thema's van het onderzoek. Die gesprekken documenteerden we in onze veldnotities.



Photovoice



Tekenopdracht



Photo-elicitation

Participatieve onderzoeksmethodes

Naast de basisactiviteit gebruikten we een brede waaier aan participatieve onderzoeksmethodes. Onderzoek met kinderen op de vlucht die in opvangcentra verblijven, moet zich immers verhouden tot de geschetste context en tot de meertaligheid van de setting. Ook is het bijna onmogelijk om een lingua franca te hanteren die voor alle kinderen en

onderzoekers geldt. Om de beleving van de kinderen te bevragen, maakten we gebruik van participerende observatie, photovoicegesprekken, photo-elicitation, een breed scala aan arts-based research technieken (ABR)⁹³ en interviews (individueel, paired-pal en in groep). Onderstaande tabel geeft een beknopte beschrijving van die methoden.

TABEL 1 Onderzoeksmethodes

Onderzoeksmethode	Beschrijving
Participerende observatie ⁹⁴	Bij participerende observatie nemen onderzoekers deel aan activiteiten en observeren ze de interacties tussen de deelnemers. De observaties worden verwerkt in veldnotities. In dit onderzoek liep participerende observatie als een rode draad door de activiteiten.
Photovoice ⁹⁵	Photovoice is een participatieve onderzoeksmethode, ontwikkeld voor actieonderzoek met gemarginaliseerde groepen. Bij photovoice nemen deelnemers zelf foto's en vertellen dan over de betekenis van die beelden. Photovoice veronderstelt een langdurig proces, waarin foto's maken, reflectie en actie elkaar afwisselen. In dit onderzoek maakten we op verschillende momenten gebruik van photovoice. Kinderen die nog geen of weinig Nederlands spraken, verduidelijkten veel met lichaamstaal.
Photo-elicitation ⁹⁶	Bij photo-elicitation gebruiken onderzoekers foto's als input voor een gesprek. Een foto kan immers tot interactie en reflectie leiden en is ondersteunend voor anderstalige respondenten. In dit onderzoek gebruikten we photo-elicitation als het uitgangspunt voor bevragingen over de vrije tijd en de school. We werkten ook met film-elicitation, waarbij we samen fragmenten uit een documentaire bekeken en een nabespreking organiseerden.
Arts-based research technieken ⁹⁷	Arts-based research is een verzamelnaam voor het inzetten van muzische talen in onderzoek naar sociale fenomenen. Arts -based methodes worden gebruikt in participatief onderzoek en zetten expliciet in op gezamenlijke kennisproductie. In dit onderzoek maakten we gebruik van alle muzische domeinen, maar vooral van beeldende activiteiten.
(Paired-pal) interview ⁹⁸	Een interview is een vraaggesprek tussen een onderzoeker en een respondent. Bij een paired-pal interview mogen respondenten zelf een gespreksgenoot kiezen en wordt de onderliggende machtsdynamiek tussen de interviewer en de geïnterviewde in evenwicht gebracht. Een bijkomend voordeel is dat de interactie tussen twee geïnterviewden extra informatie oplevert. Bij een groepsinterview nemen meer dan twee respondenten deel aan een gesprek. In dit onderzoek maakten we gebruik van alle interviewvormen. Soms vertaalden kinderen voor kinderen die nog niet of nog maar weinig Nederlands spraken. Soms codeswitchte de interviewer mee naar het Engels, het Frans of het Spaans.



Introductie in de muzische talen, hier een Kamishibai-verhaal



Uitstap naar een natuurspeelterrein



Muziekworkshop

Onderzoekende pedagogische interventies

Ingegeven door de vraag van de kinderen naar een aanbod, voerden we ook 'onderzoekende pedagogische interventies' in. Een onderzoekende pedagogische interventie is in essentie een ingreep of een aanbod dat voortkomt uit pedagogische documentatie⁹⁹ en inspeelt op een observatie of een gepercipieerde nood. In het belevingsonderzoek lieten pedagogische interventies toe om het samenspel tussen het actorschap van de kinderen en de omgeving gericht in kaart te brengen. De interventies hadden als thema's: kunst- en natuurbeleving en verkennen van de publieke ruimte. Op die manier wilden we op korte termijn werken aan participatierechten in de vrije tijd. De vraag naar

onderzoeksmethoden waarin kinderen tot hun recht komen, is niet nieuw.¹⁰⁰

Door het onderzoek op deze manier vorm te geven, creëerden we een onderzoekscontext waarin de kinderen een beroep konden doen op verschillende vormen van geletterdheid.¹⁰¹ We volgden Belluigi die een pleidooi houdt voor 'methodologische on/verantwoordelijkheid'¹⁰² en zichzelf en mede-onderzoekers uitdaagt om non-verbale methodes te verkennen en zo het actorschap van kinderen te onderzoeken. Een overzicht van de onderzoeksactiviteiten per setting is opgenomen in de bijlagen 7.3 en 7.4.

3.5 Inspiratiekaders: ethiek is meer dan risico's dekken

Voor de aanpassingen aan het onderzoeksdesign die we tijdens het onderzoek doorvoerden en voor onze relationele basishouding, vonden we inspiratie in de zorgethiek en de sociaal-constructivistische denkkaders die we eerder toelichtten.

Een zorgethisch kader

De zorgethiek of *ethics of care*¹⁰³ vertrekt niet van abstracte waarden of principes maar van bestaande relaties tussen mensen. Die zorgrelaties kunnen vijf verschillende dimensies krijgen: aandacht en betrokkenheid, verantwoordelijkheid, concrete zorg en competentie, communicatie en wederkerigheid, democratische solidariteit. Tijdens het onderzoek stemden we ons ethische handelen op verschillende manieren af op de zorgethiek.

We gaven erkenning aan de kwetsbaarheid van de kinderen en gingen tegelijk ook uit van de idee dat ze veerkrachtig¹⁰⁴ en competent zijn en zinvolle dingen te vertellen hebben. De vierde dimensie van de wederkerigheid speelde bijgevolg een grote rol. De kinderen ontvingen ons in hun centrum en toonden ons de weg. Zoals eerder vermeld, mochten kinderen bij onderzoekssessies aansluiten en stoppen

wanneer ze wilden en hadden we oog voor signalen van trauma.¹⁰⁵ We hanteerden een stressreducerende aanpak en maakten regelmatig gebruik van zintuiglijke senso-motorische oefeningen. We vroegen de kinderen ook telkens toestemming om foto's te nemen en gaven hun zo meer regie in handen.¹⁰⁶ Zelf toonden we terughoudendheid om conflicten, ruzie en boosheid in beeld te brengen. In die situaties vielen we terug op geschreven reflecties of observaties. Op die manieren verbonden we de meer formele aspecten van ethiek (zoals in procedures) met een interpersoonlijke zorg.¹⁰⁷

Een sociaal-constructivistisch kader

De eerder geschetste wetenschappelijke en pedagogische kaders boden richting voor de responsieve houding die we als onderzoeker wilden aannemen. Inspiratie was vooral te vinden in de dubbele sociaal-constructivistische achtergrond waarop we dit onderzoek enten: onderzoek en pedagogiek.

We wilden de kinderen tijdens het onderzoek ernstig nemen en dat impliceerde dat we ons moesten verhouden tot hun vraag. De keuze om onderzoek en actie meer met elkaar te verweven, was dus snel gemaakt.¹⁰⁸ Het voortschrijdende inzicht tijdens de oriëntatiefase noopte ons ertoe om tijdens het belevingsonderzoek bovenvermelde bevragingsmethodes



Samen tentoonstelling bouwen



Afscheid nemen



Feest

en interventies te voorzien en zo de mogelijkheden van de kinderen te vergroten. De 'onderzoekende pedagogische interventies' kunnen in die geest begrepen worden. Wij beschouwen die interventies als een manier om responsief onderzoek te doen. Responsief onderzoek is inherent participatief en werkt bottom-up, vanuit de perspectieven van de gebruikers, ook wanneer die perspectieven haaks staan op een meer gangbare manier om naar een onderwerp te kijken. Responsiviteit is ook een waarde in de omgang met kinderen en betekent dat volwassenen hun acties afstemmen op hun signalen. De waarde sluit naadloos aan bij de vierde dimensie uit de zorgethiek waarin wederkerigheid en communicatie

centraal staan. De zorg en bezorgdheid verloopt niet in een richting maar kinderen krijgen de kans om aan te geven wat zij wel en niet willen.

Vanuit zorgethisch en sociaal-constructivistisch perspectief erkennen we dat er tussen de onderzoekers en kinderen een relatie ontstond die zorgvuldig moest worden afgesloten. Tijdens de voorbereiding voor een afrondende tentoonstelling begonnen de kinderen afscheidstekeningen en brieven te maken. Voor het afscheid was evenveel aandacht nodig als voor de tentoonstelling en we maakten er in beide settings samen met de kinderen een heus afscheidsfeest van.

3.6 Besluit: belevingsonderzoek als een kluwen van samen spelen, dingen maken, bemiddelen en vragen stellen

Het is gebruikelijk om de methodologie volledig vast te leggen voor de start van een onderzoek. Zo'n methodologisch plan houdt zo goed mogelijk rekening met praktische, methodische en ethische vragen. Maar soms is bijsturing nodig. Zeker in onderzoek met kinderen, omdat die zich niet altijd aan de plannen van onderzoekers houden. Die bijsturing impliceert vaak vertraging en werpt de vraag op wat het onderzoek voor de kinderen kan betekenen.

Dat was in dit onderzoek niet anders. De uitgezette aanpak is beslist een eigenzinnige en minder klassieke manier om aan onderzoek te doen. Toch is die aanpak weloverwogen. Als onderzoeker stonden we tijdens de oriëntatiefase voor een dubbele uitdaging: hoe konden we sterk onderzoek voeren én recht doen aan de nood van de kinderen in de vorm van een vrijetijdsaanbod? Met het onderzoek wilden we zonder meer bijdragen aan de vijfde zorgethische dimensie die een democratische solidariteit wil verlenen aan zorg, in ons geval door bij te dragen aan de nood van een grotere groep kinderen in een gelijkaardige positie. Dat konden we onmogelijk realiseren zonder ook de andere dimensies in de

praktijk te brengen, en onze verantwoordelijkheid te nemen door in te spelen op de behoefte aan een aanbod, dat we ook zelf voorzagen.

De methodologie en de aanpassingen aan de methodologie beschouwen we daarom als een onderzoeksresultaat op zich. Het is een antwoord op de kinderen die op een krachtige, heldere en volhardende manier te kennen gaven waaraan ze wel en niet wilden meewerken. In plaats van dat als een probleem te beschouwen, zagen we het als een interessante en relevante boodschap.

"Elk onderzoek begint met een vraag. Maar er is een verschil tussen vragen die de bedoeling hebben te diagnosticeren [...] en vragen waar die anderen aangesproken worden als experts van hun eigen ervaring. Als onderzoekers vragen stellen vanuit een houding van oprechte nieuwsgierigheid en onwetendheid, worden zij niet alleen ontvankelijk voor verrassingen en ontdekkingen, maar ook voor de nood hun wereldbeeld op te schudden."

– Fragment uit Gilligan & Eddy, 2017, eigen vertaling)¹⁰⁹ –



4 Analyse- kader

Hoe kunnen we recht doen aan de ervaringen en de verhalen van kinderen op de vlucht die in opvangcentra verblijven? Hoe kunnen we recht doen aan het onderzoeksproces dat we dankzij hen liepen? Wat kunnen deze data op langere termijn betekenen voor een grotere groep kinderen op de vlucht?

Dat zijn de vragen die de keuze voor het analysekader hebben gestuurd. Ook voor het analysekader geldt dat we bij de aanvang van het onderzoek een versie hadden uitgewerkt. En dat we die versie in de loop van het proces bijstuurden en verfijnden. Dat deden we omdat we de ervaringen van de kinderen op een diepgaande manier wilden beluisteren. In dit deel geven we eerst een overzicht van de onderzoeksdata en de manier waarop we de data ordenden en verwerkten. Dan lichten we de narratieve en narratief-visuele analysemodellen toe en staan we stil bij de thematische verwerking.

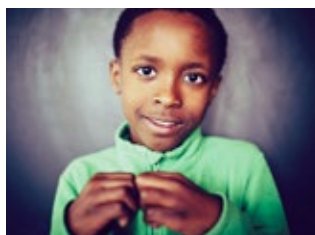
De uiteenzetting over het analysekader is uitgebreid. Dat is een bewuste keuze. In de eerste plaats geloven we dat het kader de geïnteresseerde leraar, begeleider, onderzoeker en beleidsmaker kan aanzetten tot dezelfde soort vertraging die wij ervaren bij het analyseren van de data. Die traagheid kan een snel oordeel over bepaald gedrag van kinderen uitstellen of zelfs vermijden. In de tweede plaats is het analysekader een antwoord op validiteitsvragen over belevingsonderzoek in het algemeen en over dit soort belevingsonderzoek in het bijzonder.



Samen tentoonstelling bouwen



Afscheid nemen



Feest

4.1 Beschrijving van de onderzoeksdata

De onderzoeksdata zijn verzameld tijdens 25 onderzoekssessies: 18 sessies in de opvangcentra, vier schoolbezoeken en drie uitstappen, waaraan in totaal 34 kinderen tussen zes en twaalf jaar oud deelnamen.

De ruwe onderzoeksdata

Gesprekken

Tijdens het onderzoek voerden we gesprekken met individuele kinderen, met duo's van kinderen en met kinderen in groep. Het merendeel van die gesprekken werd gedocumenteerd in veldnotities. 47 gesprekken zijn apart als audiobestand of videobestand opgenomen. Van die opnames zijn achteraf transcripties gemaakt. In totaal beschikken we over 17 filmpjes, 30 audiobestanden en 47 transcripties. 24 van die gesprekken waren individuele gesprekken, 23 waren groepsgesprekken. Het kortste gesprek duurde een halve minuut, het langste duurde anderhalf uur. De gemiddelde duur van een gesprek was 22 minuten.

Foto's

Omdat de meeste kinderen op de vlucht meertalig zijn en omdat we geloven in de metafoer van de '100 talen', maakten we tijdens het belevingsonderzoek uitvoerig gebruik van fotografie. In totaal bestaat het corpus uit 2789 foto's. 1102 foto's zijn gemaakt tijdens individuele sessies met kinderen, 1687 foto's zijn gemaakt tijdens activiteiten in groep.

Alle foto's zijn 'gemaakt' tijdens het onderzoek en daardoor het resultaat van de interacties tussen de onderzoekers, twee bezoekende fotografen en de kinderen. Soms fotografeerden de kinderen expliciet als antwoord op een vraag van een onderzoeker, soms fotografeerden ze vrij hun leefwereld en soms vroegen ze een onderzoeker of fotograaf om hen in een bepaalde plek of positie in beeld te brengen. Tijdens de onderzoeksactiviteiten verzamelden de onderzoekers en bezoekende fotografen ook documentaire beelden, die het onderzoeksproces en de onderzoekende pedagogische interventies in kaart brengen.¹⁰ In de reeks hiernaast werd de eerste foto gemaakt door een onderzoeker die een situatie in beeld bracht, de tweede door een kind tijdens een photovoicesessie en de derde op vraag van een kind door een fotograaf.

TABEL 2 Verschillende soorten foto's in het corpus

Wie is de fotograaf?	Wie geeft de opdracht?	Voorbeeld	Onderzoeksmethode
De kinderen	De onderzoekers	Foto's als antwoord op de vragen: Waar speel je graag? Wat doe je graag?	Photovoice
De kinderen	De kinderen nemen zelf het initiatief	Spontane foto's met iPad of fotocamera tijdens een onderzoekssessie	Tijdens participerende observaties, basisactiviteiten of uitstappen
De kinderen	De onderzoekers in dialoog met een externe fotograaf en met de kinderen	Fotoreeksen van buitenspel	Workshop iPadfotografie tijdens een onderzoekende pedagogische interventie
Een externe fotograaf	De kinderen in dialoog met de fotograaf	Reeks portretten	Workshop portretfotografie tijdens een onderzoekende pedagogische interventie
Een externe fotograaf	De onderzoekers in dialoog met de fotograaf	Reeks documentaire beelden van het onderzoeksproces	Participerende observatie
De onderzoekers	De kinderen	Reeks beelden waarbij kinderen de onderzoekers vragen een foto van hen te nemen, op een schommel, in het gras, in een boom...	Geregisseerde photovoice Participerende observatie
De onderzoekers	De onderzoekers	Beelden die het onderzoeksproces en het pedagogische proces in kaart brengen: reacties van kinderen op een workshop of op een uitstap,...	Participerende observatie Onderzoekende pedagogische interventies

In 'Een visueel-narratieve analyse' bespreken we de analyse van de verschillende soorten foto's.

Tekeningen

De kinderen maakten tijdens het onderzoek veel tekeningen. Soms waren die het resultaat van de aangeboden basisactiviteiten, soms waren ze het resultaat van een onderzoeksmethode. In dat laatste geval vormden de tekeningen altijd een aanleiding om met de kinderen te praten. Die formele of informele gesprekken belandden in transcripties of veldnotities. Het is moeilijk te zeggen hoeveel tekeningen de kinderen in totaal maakten. Vaak wilden ze de tekeningen zelf bijhouden of waren ze niet tevreden en gooiden ze een tekening weg. Bij de analyse hielden we geen rekening met gekleurde mandala's en vrije tekeningen die geen verband hielden met identiteit, vrije tijd of school. We hielden wel rekening met:

- 96 tekeningen die kinderen tijdens een onderzoeksactiviteit maakten:
 - 13 over de schoolomgeving (het gebouw, de klas of de speelplaats);
 - 19 over vrije tijd (waarvan zes over een zwembad);
 - 15 van een huis;
 - 7 van hun thuisland (vooral vlaggen);
 - 10 zelfportretten;
 - 17 over feest;
 - 15 over afscheid nemen;
- twee semi-gesloten beeldactiviteiten waarbij de kinderen in groep hun droomspeelplaats konden vormgeven;

- twee groepstekeningen waarbij kinderen een favoriete uitstap mochten verzinnen;
- zes synthesetekeningen waarbij kinderen met een tekening terugblikten op het onderzoeksproces.

Verslagen van bevragingen aan de hand van photo-elicitation

Over de thema's school en vrije tijd organiseerden we ook een meer formele bevraging, die gebruikmaakte van photo-elicitationmethodes. In de eerste onderzoekssetting werd die bevraging georganiseerd als een groepsgesprek. In de tweede onderzoekssetting verkleinden we de groep en spraken we met de kinderen in duo's. Van de gespreksmomenten werd verslag genomen. Aan de schoolbevraging werkten in totaal 13 kinderen mee, aan de bevraging over vrije tijd werkten 11 kinderen mee.

Observatieverslagen met veldnotities en persoonlijke reflecties

Tijdens de onderzoekssessies maakten we veldnotities die we later in een observatieverslag verwerkten. In de observatieverslagen reflecteerden we elk apart over onze rol als onderzoeker, over onze ervaringen tijdens een sessie en over mogelijke vervolgstappen. In totaal beschikken we over 26 observatieverslagen. De observatieverslagen verwerkten we in dialoogdocumenten.

Dialogdocumenten

Om op een metaniveau met elkaar over onze observaties te kunnen reflecteren, legden we ook dialogdocumenten aan. In die documenten diepten we het verloop van het onderzoek of van een specifiek deelthema verder uit. We creëerden vijf dialogdocumenten: over de methodologie, over de vrije tijd, over huiswerk, over de school en over de analyse.

Een eerste ordening van de data: portretten

We ordenden al deze ruwe onderzoeksdata op twee manieren tot betekenisvolle gehelen. We maakten 34 'kindportretten' en 20 'sessieportretten'. Een kindportret is een portfolio per kind, opgemaakt onder een pseudoniem. Het bevat een overzicht van alle onderzoeksgegevens die we over dat individuele kind verzamelden in de veldnotities, tijdens photovoice en photo-elicitationopdrachten, op basis van tekeningen, tijdens gesprekken en tijdens onderzoekende pedagogische interventies. Om zo dicht mogelijk bij de data te blijven, volgt het portret de chronologische opeenvolging van de onderzoeksactiviteiten. Daarnaast bevat het een korte schets van de achtergrond en de familiesituatie van het kind.

Sessieportretten zijn beschrijvingen van de onderzoekssessies in groep. Ze bevatten een weergave van de plannen voor die sessie, een beschrijving en reflectie over het verloop achteraf en het fotomateriaal dat tijdens die sessie verzameld werd. Terwijl een kindportret alle onderzoeksinformatie over een kind verzamelt, staat een sessieportret stil bij een specifieke onderzoekssessie en kijkt het naar de variatie en de gelijkenissen in reacties.

4.2 Narratieve en visueel-narratieve analyse

Om de verschillende boodschappen en ervaringen van kinderen te identificeren, gebruikten we narratieve analyses. Een narratieve analyse heeft als doel de uitspraken en gerapporteerde ervaringen van individuen te begrijpen in de sociale, culturele en historische context waarin die ervaringen tot stand komen.¹¹¹ Zo'n analyse gaat niet alleen na wat respondenten vertellen en tonen, maar schenkt ook aandacht aan de manier waarop zij dat doen.

De aanpak van onze narratieve analyse verschilde per dataset. Voor de transcripties van de geluidsfragmenten en filmpjes gebruikten we de gevalideerde methode *The Listening Guide*.¹¹² Voor de verwerking van de foto's ontwikkelden we een protocol dat gebaseerd is op de visueel-narratieve traditie.¹¹³ Beide analysekaders stonden ons toe de rijke onderzoeksdata systematisch te verwerken en thematisch uit te diepen.

The Listening Guide: verdiepend luisteren

The Listening Guide is ontwikkeld door de ethica en psychologe Carol Gilligan¹¹⁴ en maakt gebruik van de opnames en de transcripties van mondelinge interviews met individuele respondenten. Gilligan ontwikkelde *The Listening Guide* om recht te doen aan de veelheid van stemmen die mensen hanteren en om de stemmen van minderheden aandacht te kunnen schenken. Daarom heeft de methode oog voor sociale en culturele referentiekaders en stelt ze een intensief protocol voorop, met vier luisterrondes.¹¹⁵ Dat protocol brengt telkens andere aspecten van het narratief op de voorgrond. Sinds Gilligan de methode ontwikkelde, hebben onderzoekers haar in verschillende domeinen toegepast. Hieronder vatten we de vier stappen kort samen en lichten we toe hoe wij de verschillende luistersessies toepasten en aanpasten in de analyse van de interviews uit het beleavingsonderzoek.¹¹⁶

De eerste luisterronde

De eerste luisterronde (*the first listening*) legt de basis van de narratieve analyse van een interview. De onderzoeker speelt het interview af en leest simultaan de transcriptie. Hij stelt zich de vraag wat de geïnterviewde in grote lijnen wilde vertellen (*listening for plot*) en wat de psychologische en relationele ruimte is waarin het gesprek tot stand kwam. In deze fase onderlijnt en codeert de onderzoeker dingen die hem opvallen zoals herhaalde woorden, zinnen, weglatingen, revisies en stiltes. Hij lijst ook de thema's op die in het gesprek aan bod komen. Die eerste luistersessie geeft een idee van het verhaal van de respondenten, maar het doel is eerder descriptief dan interpretatief. Daarnaast noteert de onderzoeker zijn persoonlijke reacties en heeft hij aandacht voor mogelijke relationele of culturele machtsverhoudingen. Gilligan noemt dat de reader response. Tijdens de eerste luisterronde kan de onderzoeker dus de uitspraken van de respondent verkennen én zijn reacties op die uitspraken.

Bij de analyse van de individuele interviews volgden we deze stappen nauwkeurig. We luisterden naar het overkoepelende verhaal, maakten notities, creëerden een systeem met kleurcodes en lijsten thema's op. We hadden aandacht voor stiltes, herhalingen en voor wat de verhalen met ons als luisteraar deden. Door die aandacht voor onze eigen reacties kregen we een goed zicht op de dynamiek tussen onderzoeker en kind, op eventuele impliciete machtsverhoudingen en op sociaal-wenselijke antwoorden. Bij de groeps gesprekken weken we enigszins af van het oorspronkelijke protocol. Daar luisterden we eerst naar het overkoepelende verhaal in de groepsdiscussie en dan specifiek naar de antwoorden van een individueel kind.

De tweede luisterronde

Tijdens de tweede luisterronde (*the second listening*) neemt de onderzoeker de onderzoeksvragen erbij, beluistert en leest het interview een tweede keer en richt zich op de ‘eerste persoonstem’ door uitsluitend naar de ik-uitspraken te kijken. Eventueel komen daarbij ook uitspraken over andere personen en objecten. Hij legt het ‘I-poem’ of het ‘voicepoem’ van een interview bloot door:

- telkens het persoonlijk voornaamwoord ‘ik’ plus het bijhorende werkwoord en soms het object aan te duiden en over te nemen;
- eventueel de andere persoonlijke voornaamwoorden en bijbehorende werkwoorden en objecten te noteren;
- de exacte volgorde van de uitspraken te behouden;
- bij elke zin een nieuwe regel te beginnen.

Volgens Woodcock¹¹⁷ geeft een voicepoem inzage in de associatieve ‘stream of consciousness’ en psyche van een respondent. Aandacht voor de ‘ik-uitspraken’ maakt zichtbaar hoe een respondent over zichzelf praat. Aandacht voor de andere voornaamwoorden maakt zichtbaar hoe diezelfde persoon afstand neemt van wat hij vertelt of toont hoe hij zich tot anderen verhoudt.¹¹⁸ Volgens Brown en Gilligan is het belangrijk aandacht te hebben voor ‘jij-uitspraken’ en ‘zij-uitspraken’ omdat die informatie kunnen geven over de manier waarop minderheden institutionele en culturele normen ervaren.¹¹⁹

In onze analyse verzamelden we alle persoonlijk voornaamwoorden en maakten we voicepoems van de individuele interviews én van de individuele uitspraken die een kind deed in een groepsgesprek. Omdat de meeste kinderen een beperkte kennis van het Nederlands hadden, namen we soms extra contextuele informatie op¹²⁰ en incorporeerden we verschillende talen. We verwerkten talen die we konden begrijpen en zochten waar mogelijk vertalingen van anderstalige uitspraken op.

In totaal stelden we tijdens de eerste analysefase 52 voicepoems samen. Van die voicepoems zijn er 34 afkomstig uit groepsgesprekken en 18 uit individuele interviews.¹²¹ De lengte van de voicepoems varieert van vijf regels tot 195 regels.

De derde luisterronde

Tijdens de derde luisterronde (*the third listening*) neemt de onderzoeker de opgelijste thema’s uit de eerste luisterronde en de onderzoeksvragen er weer bij. Dan traceert hij de verschillende stemmen waarmee de respondent zich in relatie tot die thema’s en de onderzoeksvragen uitdrukt; bijvoorbeeld een boze, verzoenende of een kwetsbare stem. Ten slotte selecteert hij de dominante stemmen in een interview en bekijkt hij waar die stemmen overlappen, elkaar versterken of elkaar tegenspreken. Dit noemt Gilligan *listening for ‘contrapuntal’ voices*, een begrip dat ze ontleent aan de muziektheorie.

Tijdens deze stap in de analyse keken we naar de thema’s die we tijdens de eerste luisterronde opgelijst hadden en namen we de onderzoeksvragen er weer bij:

- Hoe beleeft dit kind zijn vrije tijd?
- Hoe beleeft dit kind zijn schooltijd?

Vervolgens traceerden we verschillende stemmen in de transcripties en gingen we op zoek naar contrapunten. Bij groepsgesprekken deden we dat zowel op individueel als op groepsniveau.

De vierde luisterronde

Tijdens de vierde luisterronde (*the fourth listening*) van *The Listening Guide* worden de interagerende stemmen uit verschillende interviews met elkaar vergeleken en formuleert de onderzoeker een antwoord op de onderzoeksvragen.

Tijdens deze stap maakten we een vergelijking tussen de verschillende stemmen die de kinderen individueel en in groep gebruikten om over hun vrije tijd en schooltijd te spreken.

Een visueel-narratieve analyse: foto’s interpreteren

“In tegenstelling tot filmmakers moeten sociaal wetenschappers schrijven over beelden. Sommigen stellen dat ‘beelden voor zich spreken’, dat ze iets ‘te pakken krijgen’ dat [voordien] aan het zicht onttrokken was, en dat ze daarom geen commentaar behoeven. [...] Wij moeten onze argumenten over beelden onder woorden brengen. Dat wil zeggen, we moeten ze contextualiseren en interpreteren in het licht van de theoretische vragen in ons vakgebied.”
– Fragment uit Riessman, *eigen vertaling*.¹²² –

Eerder lichtten we de verschillende soorten foto’s uit ons corpus toe. Bij de analyse stelden we ons de vraag hoe we de diversiteit van foto’s konden ‘lezen’ en begrijpen en stelden we onze blik scherp in een kijkprotocol. Er bestaat immers geen gevalideerde ‘kijkgids’ zoals *The Listening Guide* voor een visueel-narratieve analyse van foto’s. We gingen te rade bij het overzichtswerk van Riessman,¹²³ het werk van Rose over visuele onderzoeksmethoden,¹²⁴ bij Velasco e.a. in hun onderzoek met straatkinderen in Bolivia.¹²⁵ en bij inzichten uit de narratologie.¹²⁶ We zochten een antwoord op de drie vragen die onderzoekers zich volgens Rose bij een visueel-narratieve analyse moeten stellen:

1. Waar en hoe is het beeld ontstaan?
2. Wat zegt het beeld zelf?
3. Hoe wordt het beeld geïnterpreteerd door de verschillende toeschouwers?

Waar en hoe zijn de foto’s ontstaan?

De betekenis van de context waarin een beeld ontstaat, komt in de onderzoeksliteratuur aan bod in twee bredere discussies. Een eerste discussie onderzoekt hoe verschillende toeschouwers een rol spelen in de productie en de ontvangst van een beeld. Dat fenomeen wordt audiencing genoemd.¹²⁷ Een tweede discussie gaat over de dialogic performancemethodes. *Dialogic performance* ziet de totstandkoming van beelden als een dialogisch proces.¹²⁸ Een foto is niet alleen een afdruk van een moment, maar zegt ook iets over dat moment. Zoals we in 4.1.1 schreven, verzamelden we de foto’s uit het corpus tijdens het veldwerk. Ze beslaan een spectrum van aanleidingen: van documentair tot bewust geposeerd. Ook werden ze door uiteenlopende participanten genomen.

Wat zeggen de beelden?

Tijdens de ontwikkeling van het kijkprotocol vroegen we ons af hoe we meer geposeerde foto's moesten interpreteren en wat zo'n beelden ons vertelden over het actorschap van de kinderen. Waren foto's waarbij de camera fungeerde als vlieg op de muur authentieker dan foto's waarop kinderen poseren? Die vragen werden des te prangender wanneer kinderen de regierol opnamen en ons vroegen om hen in bepaalde houdingen of op bepaalde plekken in beeld te brengen. Geleidelijk aan beseften we dat de kinderen met elk soort beeld iets vertellen, dat ze verschillende toeschouwers aanspreken en dat ze verschillende visuele 'stemmen' gebruiken, of om het in termen van verhaalanalyse te zeggen: de kinderen hanteerden verschillende vertelperspectieven.¹²⁹

Hoe worden de beelden geïnterpreteerd door de verschillende toeschouwers?

In onderzoek zijn de camera en de fotograaf zelden een 'vlieg op de muur'. Dat is, in de woorden van Riessman, een te naïeve kijk op foto's. In *Onderweg* waren de onderzoekers, de andere kinderen in het centrum, de begeleiders en de ouders mogelijke directe toeschouwers. Maar sommige beelden verwijzen ook naar een meer indirecte toeschouwer, of naar meer algemene ideeën over wat de kinderen interessant, cool, stoer en leuk vinden. Zo bekeken is een geposeerde foto niet minder authentiek dan een meer 'documentaire' foto waarop een kind zich niet bewust lijkt te zijn van de fotograaf. In een geposeerde foto zegt een kind ook iets over zijn leefwereld, zeker als een kind uitgenodigd wordt om beeldmateriaal te verzamelen.

Toeschouwers spelen niet alleen een rol wanneer de foto wordt gemaakt, ze bekijken en interpreteren ook foto's. Om voldoende duiding te geven bij zijn interpretatie, verschaft de onderzoeker best zoveel mogelijk context over de beelden en hoe ze tot stand kwamen.¹³⁰

Een kijkgids voor de foto's uit *Onderweg*

Op basis van de standaardwerken en onze reflecties kwamen we tot een kijkgids om de foto's systematisch te verwerken. In een eerste stap screenden we alle foto's uit een onderzoekssessie. We brachten in kaart wie de foto's nam en op welke manier elke fotograaf betrokken was bij de situatie: als getuige of als hoofdpersoon. We keken ook naar de inhoud van de foto's en gingen op zoek naar de thema's die de kinderen in beeld brachten. Naar analogie met de indrukken in de eerste luisterronde van *The Listening Guide* beschreven we kort onze eerste indrukken en legden die naast de thema's die voortkwamen uit de luisterrondes van *The Listening Guide*. We zorgden voor interbeoordeelaarsbetrouwbaarheid door onze lezingen naast elkaar te leggen.

In een volgende stap keken we in de kindportretten naar de individuele foto's van kinderen en maakten we collages. Die collages brachten de individuele visuele stemmen en persoonlijke interesses van kinderen in beeld. Ze toonden continuïteit in de individuele verhalen, maar maakten ook de verschillen zichtbaar tussen contexten waarin de kinderen zich begeven zichtbaar.

In een derde fase bespraken we de foto's per onderzoekssessie. We hadden aandacht voor vertelperspectieven, thema's en specifieke nuances. Vooral de foto's die de kinderen zelf namen of ons vroegen te nemen, verkenden we thematisch diepgaand. De thematische analyse leidde tot meer inzicht in 'wat' de kinderen vertelden. De analyse van de vertelperspectieven die de kinderen gebruikten in de foto's bood meer inzicht in de strategieën die kinderen

ontwikkelden om met sommige situaties om te gaan. De analyse van de vertelperspectieven leidde tevens tot reflecties over de kernbegrippen van het onderzoek, zoals *agency*, welbevinden en *sense of belonging*.¹³¹

Drie soorten tussentijdse resultaten van de narratieve analyse

De narratieve analyse van de gesprekken en de beelden resulteerde in verschillende tussentijdse resultaten. In de eerste plaats leverde ze een verzameling voicepoems op waarin we de individuele uitspraken van kinderen konden traceren en aandacht geven. In de tweede plaats beschikten we zowel voor de vrije tijd als voor de school over een aantal thema's die de kinderen bespraken en toonden. We clusterden die onder de verzamelingen: 'activiteiten', 'relaties', 'mensen', 'ruimte' en 'materiaal'. In de derde plaats resulteerde de narratieve analyse in een verzameling 'stemmen' die de kinderen hanteerden, in woord en in beeld. De verzameling thema's gebruikten we om te analyseren wat de kinderen over school en vrije tijd toonden en vertelden en diepten we verder uit in een thematische analyse (zie paragraaf 4.3 voor dat analysekader). De voicepoems en de lijst met stemmen gebruikten we om te achterhalen hoe de kinderen zich over vrije tijd en school uiten.

4.3 Thematische analyse

De 34 kindportretten onderwierpen we aan een thematische analyse. Kijkt een narratieve analyse naar individuele ervaringen, dan laat een thematische analyse toe gefundeerde uitspraken te doen over de ervaringen van een groep. Door beide analysevormen te combineren, vonden we zowel overkoepelende thema's als een rijkdom aan variatie en nuances in die thema's. Voor de thematische analyse werkten we met het kwalitatieve dataverwerkingsprogramma NVivo.

De thematische analyse is opgebouwd uit de volgende stappen: breed coderen, patronen zoeken en in discussie gaan met onderzoeksliteratuur.¹³²

Breed coderen van de kindportretten

In een eerste stap codeerden we alle informatie in de kindportretten en zetten we een brede codestructuur op. Die codestructuur lichten we toe in onderstaande tabel. We hanteerden de strategie van het dens coderen en breidden de oorspronkelijke codestructuur stelselmatig uit. Die

manier van coderen verhindert de onderzoeker al te snel tot samenvattingen en conclusies over te gaan.¹³³

Een eerste set van codes bevat descriptieve codes.¹³⁴ Descriptieve codes beschrijven zo exact mogelijk waarover een fragment of beeld gaat.

TABEL 3 Descriptieve codes

Cluster in Nvivo	Beschrijving
Wie is?	Onder deze cluster codeerden we informatie over het kind, over het vluchtverhaal van het kind en over zijn familiesituatie. We namen ook expliciete verwijzingen naar identiteit op.
Context	Onder deze cluster codeerden we contextuele informatie, zoals de omgangsregels in een bepaalde setting of de invloed van bepaalde volwassenen.
Vrije tijd	Dit brede thema verdeelden we in de vijf themaclusters uit de narratieve analyse: ruimte, materiaal, activiteiten, mensen en relaties. Elk van die clusters werd verfijnd tijdens het codeerproces.
School	Ook dit brede thema codeerden we onder de vijf clusters ruimte, materiaal, activiteiten, mensen en relaties. De clusters werden eveneens verfijnd tijdens het codeerproces.
Onderzoek	Onder deze cluster codeerden we onderzoeksgerelateerde informatie.

Een tweede set van codes bevat interpreterende codes. Die codes verwijzen naar aspecten in de onderzoeksvraag die

gaan over het actorschap, het welbevinden en de *sense of belonging* van kinderen.

TABEL 4 Interpreterende codes

Cluster in Nvivo	Beschrijving
Agency	Onder deze cluster codeerden we hoe de kinderen met hun omstandigheden omgingen, bijvoorbeeld hoe een kind iets vroeg, onderhandelde, in conflict ging. In navolging van Valentine hanteerden we een brede invulling van het begrip agency. ^{135 . 136}
Welbevinden	Onder deze cluster codeerden we fragmenten of beelden waarin kinderen welbevinden of een gebrek aan welbevinden toonden. Welbevinden is een procesvariabele die iets zegt over hoe goed een kind zich voelt. ¹³⁷
Betrokkenheid	Onder deze cluster codeerden we informatie over betrokkenheid. Die betrokkenheid kan sociaal zijn, maar evengoed een indicatie zijn van de manier waarop de kinderen opgingen in een activiteit. ¹³⁸

Naar patronen zoeken

Dens coderen betekent dat de onderzoeker zich concentreert op details en naar zoveel mogelijk betekenis zoekt in elk fragment van het materiaal. Die werkwijze levert een rijk maar versnipperd beeld op. In een volgende stap zochten we naar patronen in dat beeld. We kwamen tot ideeën over de samenhang tussen codes door voor elke codeterm de verschillende verschijningsvormen na te lezen en te letten op gelijkenissen met fragmenten die onder andere codes waren ondergebracht. Die inhoudelijke verwerking leidde tot de thematische analyse, die nog steeds zo dicht mogelijk bij de taal en beelden blijft die de kinderen gebruikten. De verwerking van dit proces is opgenomen in hoofdstuk vijf.

Confrontatie met andere discussies

In een laatste stap confronteerden we de geïdentificeerde patronen met kennis uit andere onderzoeken over onderwijs en vrije tijd, in het bijzonder onderzoeken met kinderen op de vlucht. We bekeken hoe onze inzichten aansloten bij bestaande discussies en opvattingen. In de overkoepelende discussie komen we daar op terug.

4.4

Betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek

Onderweg sluit aan bij de *sociology of childhood* en bij fenomenologische, sociaal-constructivistische en narratieve denkkaders en tradities. Die tradities stellen actorschap centraal, waarderen meerstemmigheid, brengen minderheidsstemmen op het voorplan en achten verschillende, veranderlijke perspectieven op de werkelijkheid mogelijk. We kozen voor die tradities omdat we in de maatschappelijke discussie over kinderen op de vlucht een gelaagd perspectief misten. Door verschillende soorten data te verzamelen en meer dan één analysekader te hanteren, hopen we die gelaagdheid in haar volle complexiteit te laten zien. Ons onderzoek levert ervaringen, noden en verlangens op die echt waren voor de kinderen, in de omstandigheden waarin ze op dat moment leefden, met de kennis en de talen die ze op dat moment ter beschikking hadden. We hopen dat inzicht in de dromen, verlangens en praktische strategieën van kinderen

volwassenen en professionals een ruimer scala geeft aan manieren om een pedagogische omgeving vorm te geven en om andere perspectieven op de werkelijkheid in overweging te nemen.¹³⁹

Aangezien meerstemmigheid centraal stond en de omstandigheden van de kinderen vaak wijzigden, besteedden we veel aandacht aan de betrouwbaarheid en validiteit van onze data en analyses.¹⁴⁰ Dat was nog belangrijker vanwege de oproep die in het ethisch kader beschreven is, namelijk dat onderzoek met kwetsbare doelgroepen rigoureus moet zijn en dat de gebruikte procedures rigoureus beschreven moeten worden.¹⁴¹ Zeker als het gaat om de dubbel kwetsbare groep van kinderen op de vlucht. Dat was de voornaamste reden om het onderzoeksdesign en het analysekader zo uitgebreid op te bouwen en toe te lichten in dit onderzoeksverslag.

Betrouwbaarheid gaat over de vraag of de onderzoeksresultaten niet onderhevig zijn aan toeval. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te realiseren, zetten we in op een uitvoerige beschrijving van de data en van de context waarin de data verzameld werden. We streefden interbeoordelaars-betrouwbaarheid na door voor de verschillende verwerkingsmethoden een 'kalibreersessie' te organiseren, waarin beide onderzoekers de beoordeling op elkaar afstemden. Verschillen in beoordeling leidden telkens tot verdere verfijning.

Validiteit gaat over de vraag of de onderzoeksresultaten een weergave van de werkelijkheid bieden en of ze een antwoord geven op de onderzoeksvragen.¹⁴² Onderzoekstradities vullen validiteit op verschillende manieren in. Voor ons interpretatief kader volgden we Cohen e.a. en Verschelden¹⁴³ die twee elementen centraal stellen: authenticiteit en begrip verwerven. Vooral authenticiteit is voor dit onderzoek van belang. Het onderzoeksopzet gaat er immers vanuit dat de stemmen van deze groep kinderen meer aandacht verdienen en dat we meer begrip moeten verwerven over hun beleving van de vrije tijd en de schooltijd. Dat deden we door het onderzoek te voeren in omgevingen waar de kinderen veel tijd doorbrengen, door hen de onderzoeksvragen op verschillende manieren voor te leggen en door interpretatiekaders te gebruiken die stilstaan bij meerstemmigheid. We gebruikten een inductieve analysestrategie en bouwden het analysekader op vanuit de data.

De concrete maatregelen om de validiteit en betrouwbaarheid te realiseren, zijn opgenomen in bijlage 7.5.



5

Resultaten:

De honderden stemmen van kinderen over school,
vrije tijd en nog veel meer

Met Onderweg zochten we een antwoord op de vraag hoe kinderen op de vlucht hun vrije tijd en hun schooltijd beleven. In dit hoofdstuk beantwoorden we die onderzoeksvraag. We vatten samen wat de kinderen tijdens het onderzoek in interviews en beelden uitdrukten over hun beleving van de vrije tijd en de school vertelden en illustreren tevens hoe ze dat deden.

Om de beleving goed te kunnen weergeven laten we eerst de kinderen zien die deelnamen aan ons onderzoek en

besteden we aandacht aan de bijzondere omstandigheden waarin ze leven. Die levensomstandigheden kleuren immers de invulling van hun vrije tijd en hun schooltijd. Alle kinderen kregen een pseudoniem. De leeftijd in de tabellen is de leeftijd die de kinderen hadden bij de start van het onderzoek. De terugkommomenten speelden zich soms een halfjaar tot een jaar later af. Wanneer we uit die terugkommomenten citeren, gebruiken we de leeftijd die het kind tijdens het terugkommoment had.

TABEL 5 Overzicht kinderen onderzoekssetting 1 (grootstedelijk)

Naam	Land van herkomst	Familie	Broers en zussen	Geslacht	Leeftijd	School
Adel	Palestina	Met 1 ouder	Ja	Jongen	11 jaar	School 1
Altin	Albanië	Met 1 ouder	Ja	Meisje	6 jaar	Antwerpen onbekend
Amara	Angola	Met 1 ouder	Nee	Meisje	11 jaar	School 1
Anasa	Guinea	Met 1 ouder	Ja	Meisje	7 jaar	School 2
Anuar	Macedonië - Albanië	Met 1 ouder	Nee	Jongen	9 jaar	School 1
Aryana	Iran	Met 2 ouders	Nee	Meisje	7 jaar	School 1
Delal	Irak	Met 2 ouders	Ja	Meisje	7 jaar	School 2
Elira	Albanië	Met 1 ouder	Nee	Meisje	6 jaar	School 5 - niet bezocht
Ilana	Irak	Met 1 ouder	Ja	Meisje	8 jaar	School 1
Mamuna	Tsjetsjenië	Met 1 ouder	Ja	Meisje	7 jaar	School 1
Minsar	Irak - Koerdische Minderheid	Met 2 ouders	Ja	Jongen	11 jaar	School 2
Miral	Palestina	Met 1 ouder	Ja	Meisje	9 jaar	School 2
Myriam	Mauritanië	Met 1 ouder	Ja	Meisje	6 jaar	School 5 - niet bezocht
Nikita	Oekraïne	Met 1 ouder	Ja	Meisje	7 jaar	School 6 - niet bezocht
Rafid	Tanzania	Met 1 ouder	Ja	Jongen	8 jaar	School 1
Rona	Irak	Met 2 ouders	Ja	Meisje	9 jaar	School 2
Salem	Tanzania	Met een ander familielid	Ja	Jongen	11 jaar	School 1
Saran	Tanzania	Met een ander familielid	Ja	Jongen	8 jaar	School 1
Serok	Irak	Met 2 ouders	Ja	Jongen	8 jaar	School 2

TABEL 6 Overzicht kinderen onderzoekssetting 2 (gemeentelijk)

Naam	Land van herkomst	Familie	Broers en zussen	Geslacht	Leeftijd	School
Ada	Syrië	Met 1 ouder (minstens)	Ja	Meisje	Onbekend	School 4
Afonso	Angola	Met 2 ouders	Ja	Jongen	11 jaar	School 3
Aniela	Armenië	Met 2 ouders	Ja	Meisje	11 jaar	School 3
Bashoor	Afghanistan	Met 2 ouders	Ja	Jongen	7 jaar	School 3
Belinha	Angola	Met 1 ouder (minstens)	Ja	Meisje	9 jaar	School 4
Farah	Palestina	Met 1 ouder	Niet in het centrum	Meisje	11 jaar	School 4
Gabrio	Colombia	Met 1 ouder	Ja	Jongen	11 jaar	School 3
Hamid	Libië	Met 2 ouders	Ja	Jongen	10 jaar	School 4
Hirad	Armenië	Met 2 ouders	Ja	Jongen	9 jaar	School 3
Kiume	Guinea	Met 1 ouder (minstens)	Onbekend	Jongen	11 jaar	School 3
Lamarco	Angola	Met 2 ouders	Ja	Jongen	8 jaar	School 4
Maysa	Libië	Met 2 ouders	Ja	Meisje	11 jaar	School 4
Moein	Palestina	Met 2 ouders	Ja	Jongen	8 jaar	School 3
Nubaid	Afghanistan	Met 2 ouders	Ja	Jongen	11 jaar	School 3
Safa	Syrië	Met 1 ouder	Nee	Meisje	6 jaar	School 4

5.1 Levens-omstandigheden

De leefwereld en ervaringen van kinderen op de vlucht kunnen niet zomaar vergeleken worden met de leefwereld en ervaringen van kinderen die in een België zijn geboren. Ze brengen een heleboel eerdere ervaringen mee en weten dat ze slechts tijdelijk in hun nieuwe woonplek zullen blijven.

Vroegere ervaringen

Spelen in het thuisland

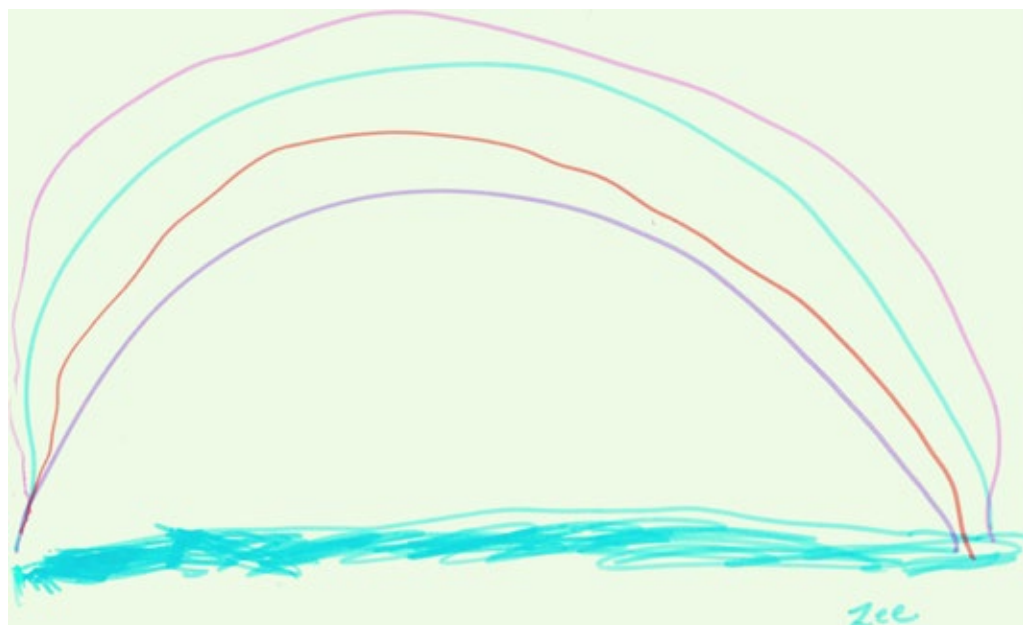
Tijdens het onderzoek lijken verschillende kinderen af te toetsen wat ze met de andere kinderen en volwassenen delen.

Amara vertelt dat ze zwemmen en wandelen in het park leuk vindt. En de zon. Ze mist de zon van Angola. Dan zegt ze : 'On fait des jeux là - tu connais pas ça. Ce que j'aime que ici tu connais, c'est aller dans le parc.'

– Fragment uit een observatieverslag, gesprek met Amara, 11 jaar, onderzoekssetting 1 –

Ook Ilana vergelijkt haar thuisland met België. In Irak speelden zij en een vriendin een spelletje waarbij ze om ter langste buiten moesten blijven in de 'burning hot.' In Irak is het echt veel warmer dan hier, zegt ze. Hier is het vaak te koud. Maar sneeuw vindt ze wel leuk. Als ze er tenminste niet ziek van wordt.

Farah legt uit dat ze in Palestina verschillende spelletjes speelde en met haar vrienden naar het strand ging. Ze woonde in een stad die aan de zee ligt. Ze weet niet of wij hier een stad aan de zee kennen. Het strand was een dagelijkse bestemming voor haar.



Familie en vrienden in het thuisland

Farah vertelt dat haar mama en haar zussen nog in Palestina zijn en dat ze af en toe met hen telefoneert. De telefoon is de enige toegang tot haar familie, zegt ze. Een computer heeft haar familie ginds niet.

Ook Anasa vertelt over haar familie. Ze zegt dat haar zus nog in Guinea is, maar dat die binnenkort zal komen: 'Mijn zus gaat komen. Maar die moet met de boot. Ik was met de boot en de bus zo lang in de nacht.'

Myriam voert tijdens een van onze observaties via een smartphone gesprekken met een vriendin uit haar land van herkomst, Mauritanië. Ze kan nog niet goed schrijven, maar selecteert emoticons en afbeeldingen van hartjes en bloemen.

Onderzoeker: 'Wat zijn dat?'

Myriam: 'Berichtjes'

Onderzoeker: 'Naar wie?'

Myriam: 'Naar mijn land. ... Naar Lydia, mijn beste vriendin. Ze woont nog in mijn land.'

– Fragment van een gesprek met Myriam, 6 jaar, onderzoekssetting 1 –

Ook Maysa stuurt berichten naar een vriendin in Libië. Ze vertelt hoe de vriendschap met dat meisje tot stand gekomen is.

'Ik heb een buurmeisje die boven ons woont en zij is wel ouder dan mij, maar zij was mijn vriendin. Toen dat zij zes, neen drie jaar was, ik was nog een baby. En toen zijn we vriendjes geworden en dan is ze veertien jaar en ik ben nu twaalf. En nu zijn wij vriendjes, beste vriendjes. En elke dag spelen wij met elkaar. Maar de regels van de moslims zijn dat wij niet met jongens mogen praten. En daarom hebben mijn mama en de mama van haar, zij hebben afgesproken dat ze

zoeken een speelplek voor ons om alleen te gaan spelen. Wij speelden met barbies. En soms vragen wij aan onze ouders om te koken.' (Fragment uit een individueel gesprek met Maysa, 11 jaar, onderzoekssetting 2)

School

Maysa vertelt dat ze in Libië naar school ging, maar dat ze nu in het vijfde leerjaar zit in plaats van in het zesde. Ze kon een tijd niet naar school gaan. Ze lijkt het belangrijk te vinden dat we dat goed begrijpen, want ze herhaalt het telkens opnieuw. Sommige kinderen vertellen dat ze vroeger helemaal niet naar school gingen. Minsar vertelt dat er in Irak geen school was omdat er te veel geschoten werd. Hij toont het met gebaren. Salem en zijn broer Saran zeggen dat ze twee jaar in Spanje gewoond hebben bij een vrouw die ze niet kenden. Zonder hun mama. Die moest in hun land blijven. In Spanje hadden ze geen papieren en moesten ze twee jaar binnenblijven.

Vroegere ervaringen

Zoals toegelicht in de methodologie, vroegen wij tijdens het onderzoek nooit naar het vluchtverhaal of de redenen waarom kinderen naar België zijn gekomen. Toch kwamen die verhalen soms direct of indirect aan bod. Sommige kinderen vertelden spontaan over hun reis naar België en hun vorige woonplekken, anderen zeiden er slechts sporadisch iets over en nog anderen toonden zich eerder behoedzaam in verband met dit onderwerp. Wanneer kinderen toch over vroegere ervaringen vertelden, luisterden we zonder door te vragen, waren we waakzaam voor fysieke signalen van trauma en gingen bij twijfel met elkaar en met de begeleiders in gesprek. Het viel op dat de kinderen tijdens de tactiele basisactiviteiten die we aan het begin van elke sessie aanboden vaker over vroeger vertelden. Die basisactiviteiten hadden veel overeenkomsten met stabilisatie-oefeningen uit referentiewerken over traumasensitief handelen.¹⁴⁴

Tijdelijk verblijf in een opvangcentrum en dromen van een toekomst

Kinderen op de vlucht verblijven voor een beperkte tijd in een opvangcentrum. In sommige gevallen duurt dat verblijf een maand, in sommige gevallen duurt het meer dan twee jaar. In beide gevallen blijft het opvangcentrum een doorgangsplek. Kinderen en hun gezinnen moeten soms midden in het schooljaar naar een lokaal opvanginitiatief of naar een eigen huis verder trekken. Bij een negatief antwoord op de asielaanvraag verdwijnen ze soms van de radar. De behandeling van die asielaanvraag houdt de kinderen sterk bezig. Dat blijkt tijdens het belevingsonderzoek. Of een kind 'positief' krijgt of niet, is een terugkerend onderwerp van gesprek.

Een antwoord op de asielaanvraag

Bij het begin van een onderzoekssessie komen de kinderen aanlopen: 'Assistent, assistent, Nubaid heeft een huis!' Ze zijn uitgelaten. Wanneer Nubaid en zijn broer Bashoor uit het centrum vertrekken, praten de kinderen nog vaak over hen. In het andere centrum komt Myriam met haar mama afscheid nemen. Ze zijn blij, vertelt de moeder. Ze hebben een huis gevonden. Maar ze beseft dat Myriam haar vriendinnen uit het centrum achterlaat. Ook Elira en haar mama verlaten het centrum halverwege het onderzoek. Ze verhuizen naar een huis in de buurt van het centrum en komen nog regelmatig op bezoek.

Wanneer gezinnen een positief antwoord krijgen op een asielaanvraag, heeft dat een invloed op de vriendschappen, maar zijn de kinderen meestal blij voor hen. De behandeling van de asielaanvraag brengt echter ook onzekerheid, boosheid en frustratie met zich mee. Zeker als kinderen langer dan een jaar in een opvangcentrum verblijven. Adel woont bij het begin van het onderzoek al anderhalf jaar in het centrum. Tijdens een onderzoeksactiviteit uit hij zijn frustratie tegen een van de begeleiders:

'Ik ben boos en verdrietig door jullie, door de regels. Ik wil positief. Waarom heeft Mariana negatief? Ze is hier zelfs geen maand en ze is negatief. En ken je Hiro? Hiro is hier gekomen. Ze was alleen drie maanden. Ze was positief. En Gaya, een maand. Zij heeft positief. En wij een jaar en een half. Geen positief. Als ik negatief krijg, dat boeit mij niet!'

– Fragment uit een voicepoem van Adel, 11 jaar, onderzoekssetting 1 –

Leven in groepsverband

Leven in een opvangcentrum betekent ook: leven in groepsverband. Het ene opvangcentrum waar Onderweg te gast was, heeft een capaciteit van 260 bedden en is gevestigd in een voormalig internaat. Het andere was vroeger een klooster en heeft plaats voor 152 mensen. Gezinnen hebben een eigen kamer en maken gebruik van gemeenschappelijke ruimtes: het sanitair, de eetzaal, de ontspanningsruimtes, de tuin. Andere ruimtes zijn (op bepaalde tijdstippen) voorbehouden voor een specifieke groep bewoners, zoals een moederlokaal, een vrouwenlokaal, een computerlokaal en een fitnessruimte.

Voor de kinderen zijn er binnen- en buitenspeelruimtes en in een van de opvangcentra is ook een lokaal waar begeleiders en vrijwilligers twee avonden per week huiswerkbegeleiding organiseren. Door die infrastructurele situatie brengen kinderen veel tijd door in groep. De dynamiek wijzigt wanneer er kinderen weggaan of bijkomen. Wanneer een gezin uit het opvangcentrum vertrekt, verliezen de achtergebleven kinderen vrienden. Maar ze moeten zich ook tot nieuwkomers verhouden. De nieuwe kinderen moeten een plaats vinden in de reeds bestaande groep.

Ouderschap tussen verleden, heden en toekomst

Vluchten, asiel aanvragen en leven in een opvangcentrum heeft een invloed op ouderschap en op de dynamiek in een gezin.

Ouders zijn de eerste opvoedingsverantwoordelijken en worden in beide opvangcentra ook zo aangesproken. Dat toont zich in de dagelijkse verzorging van de kinderen, in het brengen en halen naar school en naar activiteiten en in de toestemming die zij moeten geven voor een uitstap. Toch kunnen ouders de opvoeding van hun kinderen niet helemaal zelf bepalen. Ze moeten die opvoeding immers waarmaken binnen de heersende structuur, normen, regels en praktische afspraken van het opvangcentrum¹⁴⁵ dat niet altijd op kinderen is ingesteld. De vlucht én het wachten kunnen tot traumatiserende ervaringen leiden¹⁴⁶ en ze moeten hun overtuigingen enten op de nieuwe omstandigheden waarin ze zich bevinden. Wat in het verleden werkte, werkt niet noodzakelijk op dezelfde manier in het heden en in de toekomst.¹⁴⁷

18 kinderen die deelnemen aan het onderzoek leven samen met minstens één ouder, 14 kinderen leven met hun beide ouders en twee kinderen hebben een tante als voogd. Die opvoeders krijgen informatie over het onderzoek en geven hun toestemming. Sommige ouders volgen het onderzoek op de voet en komen bij elke activiteit even kijken, sommige ouders gaan mee als begeleider tijdens een uitstap en verschillende ouders komen enkel naar de voorstelling van het onderzoek en naar de afrondende tentoonstelling.

Ouderschap en gezinsstructuren hebben een grote invloed op de beleving van kinderen, maar zijn geen expliciet voorwerp van dit onderzoek. De bespreking van de resultaten brengt de rol van ouders slechts in beeld wanneer kinderen er iets over vertellen of tonen. In de discussie komen we wel nog op ouderschap terug.

Tijdens het belevingsonderzoek komen ervaringen uit het verleden en de huidige leefomstandigheden regelmatig aan bod. Die ervaringen hebben een invloed op de eerste onderzoeksvraag: *Hoe beleven kinderen op de vlucht hun vrije tijd?* In het volgende deel bespreken we eerst wat de kinderen over hun beleving van de vrije tijd in het centrum tonen en vertellen. Dan staan we stil bij hun beleving van de formele vrije tijd.

Wat kinderen op de vlucht zeggen en tonen over hun beleving van vrije tijd

Spelen in het opvangcentrum

‘Wat speel jij graag in het centrum?’ Die vraag leggen we op verschillende momenten en manieren voor aan de kinderen. Ze komt aan bod bij het werk met photovoice en photo-elicitation, tijdens participerende observaties en in informele (groeps)gesprekken. Geleidelijk aan ontvouwt zich een patchwork van spelvoorkeuren.

Bij het begin van het onderzoek observeren we dat het merendeel van de kinderen graag **tekent**. In de materiaalruimtes van het centrum zijn stiften, potloden,

kleurplaten en papier voorhanden en de kinderen maken daar regelmatig gebruik van. Toch blokkeren enkele kinderen op ‘het witte blad’¹⁴⁸ en verkiezen ze kleurprenten boven vrij tekenen. We spelen in op die behoefte door mandala’s en goed hanteerbaar tekenmateriaal te voorzien. Daarnaast ontwikkelen we semi-gesloten beeldactiviteiten waarbij kinderen dingen kunnen toevoegen aan een afgebeeld object. Sommige kinderen tekenen ook zonder dat houvast. In de loop van het onderzoek worden de tekeningen steeds uitgesprokener.





Semi-gesloten beeldactiviteit
speelplaats



Tekening door Delal



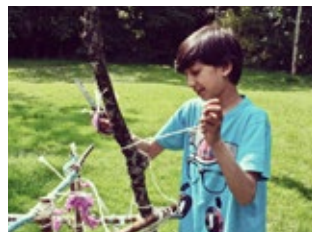
Synthesetekening door Ilana



Werken met zoutdeeg



Koekjes bakken



Bouwactiviteit

Tijdens de eerste participatieve observaties op woensdagnamiddag valt het op dat sommige kinderen genieten van **tactiele activiteiten** en activiteiten waarbij ze dingen kunnen maken. Ze knutselen graag, boetseren of gaan

helemaal op in constructiespel. Ze hebben ook verzoeken voor de basisactiviteiten die we bij de start van elke sessie aanbieden; ze willen graag koekjes bakken, met klei spelen en grotere dingen bouwen.



Photovoice



Observatie



Photovoice

De kinderen spelen in het centrum ook veel **beweeglijk** of **motorisch spel**. Ze ravotten, lopen en klimmen, ook op plekken die daar niet voor dienen. Soms spelen ze bewegingsspelletjes zoals tikkertje, verstoppertje en 1, 2, 3 piano met de andere kinderen en liefst ook met de assistenten. Fietsen en ballen zijn zeer gegeerd in de centra en daardoor soms ook een bron van

conflict. Ilana neemt de onderzoekers op sleeptouw om hun de schuilplaats te tonen van een fiets die Myriam met haar deelt. De fiets ligt in de struiken waar alleen zij hem kunnen vinden. We mogen aan niemand verklappen waar de fiets verborgen ligt.



Observatie



Photovoice



Observatie

Schermen spelen een belangrijke rol in het leven van de kinderen. Ze spelen graag *Roblox*, *Subway Surf* of *Fortnite* op een computer of smartphone of zoeken Youtubefilmpjes op. Ze willen initieel ook op de iPads spelen die we voor de photovoice-oefeningen gebruiken. Sommige kinderen hebben

zelf een telefoon, andere gebruiken een telefoon of tablet van hun ouders of lenen er een van een vriend of een vriendin. Met schermen spelen kinderen alleen én samen, in gezamenlijke ruimtes, op hun kamer of in de gang.



Observatie



Photovoice



Observatie

Ook **fantasiespel** zien we op verschillende momenten: bij een gezamenlijk poppenspel, wanneer de kinderen een huis bouwen met natuurmateriaal en tijdens een Kamishibai-vertelling en een knutselactiviteit.

Sommige kinderen doen graag **gezelschapspelletjes** en **lezen** graag boekjes. In een van de centra lezen vrijwilligers twee keer per week een uur verhalen voor.



Observatie



Observatie



Introductie in de muzische talen, workshop muziek

Muziek, ten slotte, speelt voor vele kinderen een belangrijke rol in de vrije tijd in het centrum. Ze luisteren naar (pop)muziek op smartphones en tablets en oefenen populaire dansjes in. Enkele kinderen spelen zelf een instrument, of vertellen dat ze vroeger piano of gitaar speelden. Enkele kinderen maken zoveel mogelijk gebruik van de instrumenten die het

centrum rijk is. In beide locaties is er een piano en een van de centra beschikt over een set conga's. Tijdens een van de onderzoekende pedagogische interventies spelen we in op die muzikale interesse en bieden we een muziekworkshop met een gevarieerd aanbod van draagbare muziekinstrumenten aan.





Photovoice



Photovoice



Photovoice

Grenzen aan het spel

Net als andere kinderen tonen de kinderen op de vlucht een brede interesse in spelmogelijkheden. Dat wil niet zeggen dat de kinderen altijd de mogelijkheid hebben om het spel te ontwikkelen dat ze wensen. Een groot deel van de foto's uit de paragraaf over spel in het opvangcentrum is gemaakt tijdens (semi-) georganiseerde activiteiten op woensdagnamiddag of tijdens het basisaanbod van een onderzoeksessie. Die foto's kunnen suggereren dat de kinderen op elk moment kunnen spelen wat ze willen. In de praktijk kan dat dikwijls niet. Er zijn drie redenen waarom spel soms minder toegankelijk is voor de kinderen: omdat het materiaal niet beschikbaar is, omdat de ruimtes beperkt toegankelijk zijn of omdat ouders een grens opleggen.

Beperkte toegang tot materiaal

Kinderen op de vlucht hebben weinig persoonlijk speelgoed of speelmateriaal. Sommige materialen, zoals ballen en spelletjes, zijn in een opvangcentrum beschikbaar via een uitleensysteem. In een van de centra hebben de kinderen de badge van hun ouders nodig om materiaal te ontfangen. In het andere centrum hebben ze zelf een badge, maar zijn ze afhankelijk van een begeleider om de deur van het

materiaalhok te ontgrendelen. In beide centra is een deel van het materiaal zichtbaar versleten en ontbreken er onderdelen. Prentenboeken, knutselmateriaal en tekenspullen zijn in beide centra beschikbaar, vooral tijdens activiteiten of onder toezicht.

Over nieuw materiaal ontstaat vaak onrust. Die onrust doet zich ook voor wanneer wij materiaal meebrengen voor de basisactiviteit. Vooral wanneer we werken met playdough, klei of koekjesdeeg proberen sommigen zich een iets grotere hoeveelheid toe te eigenen en dringen anderen aan op een eerlijke verdeling.

Beperkte toegang tot ruimtes

Een opvangcentrum beslaat vaak een grote oppervlakte en biedt daardoor veel mogelijkheden. Maar niet alle ruimtes zijn toegankelijk voor de kinderen. Tijdens photovoicesessies tonen de kinderen plekken waar ze niet mogen spelen terwijl ze dat graag willen: de gangen, een polyvalente zaal en een speelruimte die op dat moment gesloten is. In beide centra tonen de kinderen de traphal als een van hun favoriete speelplekken. Ook daar mogen ze niet spelen, maar ze doen het stiekem toch.



Fragment uit de synthesesetekening van Aryana, 7 jaar

Zoals gezegd, zijn schermen zeer gegeerd bij de kinderen. In het ene centrum mogen de kinderen echter niet in het computerlokaal komen. In het andere centrum mag dat aanvankelijk wel, maar wordt de toegang later teruggeschoefd. De computerruimtes zijn bedoeld voor alle bewoners, om bijvoorbeeld dossiers en administratie op te volgen. Dat is vaak moeilijk als de kinderen de ruimte inpalmen.

In een van de centra willen sommige kinderen toegang tot het fitnesslokaal, maar ook dat mag niet. Een jongen vertelt dat hij het soms toch probeert, met de toegangskaart van zijn vader. Hij is er nog niet in geslaagd binnen te geraken. In het ene centrum hebben de kinderen redelijk vlot toegang

tot het kinderlokaal waar de piano en de conga's staan. In het andere centrum staat de piano in het moederlokaal, dat alleen toegankelijk is voor vrouwen, voor moeders en voor jongere kinderen. De oudere meisjes kunnen daardoor soms piano spelen, de oudere jongens kunnen dat niet.

De begrenzingen in ruimtegebruik zijn er omdat de bewoners uiteenlopende noden hebben. Voor sommige plekken streven de opvangcentra een rustige sfeer na. Spelende kinderen kunnen dan een storende factor zijn. Sommige plekken zijn voorbehouden voor specifieke bewoners, onder andere om sociale veiligheid te creëren. Voor de kinderen zijn die redenen niet altijd duidelijk en ze zijn het niet altijd eens met de regels.

Begrenzings door ouders

Soms spelen de ouders ook een rol in de beperkingen. Tijdens het onderzoek mag een meisje initieel niet mee gaan zwemmen omdat er jongens aanwezig zullen zijn. Het gaat zowel om onbekende jongens van buiten het centrum als over een specifieke jongen uit het centrum, die naar verluidt een oogje op haar heeft. Ook in het centrum ontmoedigen de ouders de vriendschap tussen haar en de jongen.

Soms mogen kinderen van hun ouders niet buitenspielen. Beide centra hebben een buitenspeelruimte, maar sommige ouders houden hun kinderen liever binnen, zeker als het koud is of als het regent.¹⁴⁹ Wanneer de binnenspeelruimtes gesloten zijn, houden sommige ouders hun kinderen meer op hun kamer, die ze delen met het hele gezin. Zijn de binnenspeelruimtes wel open, dan legt het centrum soms regels op over luidruchtig spel. Zo zitten de kinderen gevangen tussen twee tegenstrijdige begrenzings: die van het centrum

over luidruchtig spel in de gezamenlijke binnenruimtes en die van ouders die buitenspel verbieden.

De Belgische weersomstandigheden vormen overigens ook voor de kinderen een barrière. Dat blijkt uit een observatieverslag van een sessie waarin we een dorpsspel spelen.

De kinderen komen al gauw na onze aankomst kijken. 'Wat gaan we doen?' vragen ze. 'We gaan naar buiten voor een straatspel. Speel je mee?' Er ontstaat een carroussel van ja, nee, misschien, ik weet het niet goed. Niet alle kinderen zijn enthousiast om naar buiten te gaan. Misschien speelt het weer een rol. Ook al is het zomer, het is bewolkt en nat. We laten ruimte voor de aarzeling en zeggen dat we over tien minuten met een eerste groepje kunnen vertrekken.

– Fragment uit een sessieportret, onderzoekssetting 2 –



Photovoice



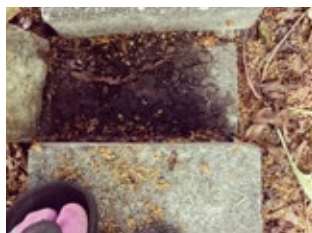
Observatie



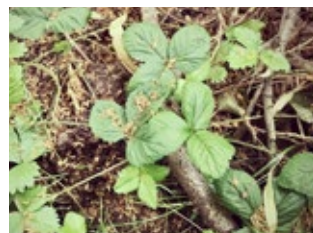
Photovoice



Photovoice



Photovoice



Photovoice

Behoeftte aan rust en rustige plekken

Vrije tijd gaat over spel, samenzijn, uitdaging en expressie, maar evengoed over rust. En zoals elk kind eigen spelvoorkeuren heeft, zoekt elk kind die rust op een andere manier. Nikita is er uitgesproken over. Haar favoriete plek in het centrum is de schommel. Ze legt uit waarom:

'De schommel en de bomen zijn de enige plekken waar ik de wind kan horen. Ik ben dan alleen in de lucht. Het is er stiller.'

– Fragment uit een individueel gesprek met Nikita, 7 jaar, onderzoekssetting 1 –

Nikita geeft meermaals aan dat ze meer behoefte heeft aan rust en stilte in het centrum. Ook andere kinderen tonen een behoefte aan rust. Nubaid vertelt dat hij op drukke momenten met lego speelt op zijn kamer. Farah trekt zich tijdens het onderzoek regelmatig terug in een leegstaand lokaal. Delal lijkt rust te vinden in de regelmaat van het activiteiten aanbod. Ze komt vaak aan het kinderlokaal wachten tot de basisactiviteit begint.

Kleuren, knutselen, senso-motorisch spel en constructiespel zijn voor meerdere kinderen rustgevend. Dat bleek al uit de beschrijvingen van het basisaanbod en komt ook naar voren bij een observatie van de achtjarige Rafid.

Rafid doet niet meer mee met de groepsphotovoice en gaat mandala's kleuren aan de tafel in de refter. Wanneer zijn neef Salem binnenkomt met de iPad en de andere kinderen nogal druk begint te 'interviewen' roept Rafid geërgerd 'stooop!'

– Fragment uit een observatieverslag, met Rafid, 8 jaar, onderzoekssetting 1 –

Verschillende kinderen komen tot rust in de groene ruimtes van het opvangcentrum. Sommigen klimmen in bomen, anderen nemen foto's van de moestuin en van natuurelementen.

Tijdens een interview vertelt Maysa dat ze soms verder weg wil van de drukte en dat ze dan stiekem naar een groene plek buiten het centrum trekt:

Maysa: 'Ik wil alleen een plaats, een plaats voor mij, waar niemand mij ..., alleen mijn vriendinnetjes wil ik mee.'

Onderzoeker: 'Hier in het centrum, bedoel je?'

Maysa: 'Naast het centrum, niet in het centrum. Daar is een voetbalveld. Soms ga ik met mijn vrienden en vriendinnen. Dan gaan we daar voetballen, ijsjes eten enzo.'

– Fragment uit een individueel gesprek met Maysa, 11 jaar, onderzoekssetting 2 –

Maysa vindt rust op die de plek maar ook in de mogelijkheid om daar vrienden te ontmoeten. Daarover gaat het volgende deel.

Spelen met andere kinderen

Aangezien de vrije tijd zich vooral afspeelt in het centrum, hebben de kinderen altijd andere kinderen om zich heen. Dat heeft als voordeel dat kinderen makkelijk vrienden kunnen maken en speelkameraden vinden en als nadeel dat sommige kinderen de voortdurende aanwezigheid van andere kinderen als onrustig ervaren.

Vrienden en speelkameraden in het centrum

Tijdens het onderzoek observeren we dat kinderen vaak in kleine groepjes spelen en vriendschappen sluiten. Sommige vrienden zitten in dezelfde klas, andere vrienden zitten op verschillende scholen. Mamuna en Aryana zitten in dezelfde klas en komen samen naar de onderzoeksactiviteiten. Mamuna trekt ook op met Myriam. Mamuna en Myriam zijn op hetzelfde moment in het centrum aangekomen en fietsen graag samen. Myriam zit op een andere school. Ook Miral en Ilana zitten op verschillende scholen. Ze spreken allebei Arabisch. Wanneer we Miral vragen om een tekening over zichzelf te maken, vertelt ze dat Ilana haar vriendin is.

Miral zet haar naam in het midden, tekent daarboven een fiets en noteert dan allerlei dingen over zichzelf: ze is acht jaar, heeft een broer, een mama en een baba. Ze tekent en kleurt graag en gaat graag boven spelletjes spelen. Haar vriend(in) is Ilana. Jammer genoeg zit Ilana op een andere school.

– Fragment uit een observatieverslag over de synthesesetening van Miral, 9 jaar, onderzoekssetting 1 –

Niet alle vrienden zijn even oud. Adel is twee jaar ouder dan Anuar, maar de jongens zoeken tijdens activiteiten telkens elkaars gezelschap op. Na de activiteiten spelen ze samen op de telefoon van Adels moeder.

'Een goede vriend is alles. Een goede vriend is grapjes. Ik laat hem op mijn telefoon.'

– Fragment uit een groepsgesprek over vrije tijd in het centrum, Adel, 11 jaar, onderzoekssetting 1 –

Vrienden blijken ook belangrijk wanneer de kinderen boos of verdrietig zijn. Tijdens groepsgesprekken vertellen ze regelmatig dat ze steun vinden bij hun vrienden in het centrum. Hamid bijvoorbeeld, vertelt dat hij op school geen vrienden heeft, maar in het centrum altijd met Gabrio voetbalt en daar rustig van wordt. Farah vertelt dat ze wel vrienden heeft op school, maar het moeilijk heeft in het centrum:

'Spelletjes speel ik in de school maar niet hier. Alle kindjes allemaal niet lief van mij, ik weet niet waarom. Ik ben altijd verdrietig door allemaal kindjes.'

– Fragment uit een interview met Farah, 11 jaar, onderzoekssetting 2 –

Farah zegt ook dat ze naar haar kamer of naar de toiletten gaat als ze verdrietig is: 'en soms spelen met Maysa met de fiets.'

Maysa vertelt dat ze een jongen uit het centrum bij andere kinderen verdedigde:

'En een keer wou hij meespelen en toen zeiden ze: ga weg omdat jij bruin bent en wij zijn helemaal anders, jij bent anders dan ons en ik zeg, maar dat is niet, hij is een mens zoals jullie.'

– Fragment uit een interview met Maysa, 11 jaar, onderzoekssetting 2 –

Vriendschap blijkt belangrijk voor de kinderen. Ze tonen het door voor elkaar op te komen, voor elkaar te vertalen, op elkaar te wachten, speelgoed en schermen te delen, elkaar te troosten en samen te spelen.



Observatie



Photovoice



Uitstap naar het MAS

Vrienden van buiten het centrum

Vrienden maken de kinderen niet alleen in het centrum. Ook op school leren ze kinderen kennen en drie kinderen sluiten vriendschap met andere kinderen in een voetbalclub. In een van de opvangcentra krijgen de kinderen vaker bezoek van kinderen buiten het centrum. Dat opvangcentrum is ingebed in de kern van de gemeente en daardoor vlot bereikbaar. Safa heeft een vriendinnetje dat soms op bezoek komt, Nubaid gaat op bezoek bij een vriend in de buurt en Kiumé is goed bevriend met Romi, die vlakbij het centrum woont.

Tijdens een interview vertellen Kiumé en Romi hoe ze elkaar op school hebben leren kennen. Sindsdien komt Romi Kiumé vaak opzoeken en gaat Kiumé regelmatig op bezoek bij Romi thuis. Daar gamen en dansen ze, kijken ze grappige films en bakken ze pannenkoeken. Romi komt naar het centrum om te voetballen, wat rond te hangen in de buitenruimte en piano te spelen. Hij wil graag eens logeren in het centrum, maar weet niet of dat kan.

Ook andere kinderen vertellen dat ze graag vrienden willen uitnodigen. Soms mogen er kinderen naar het Meifeest komen of naar collectieve verjaardagsfeesten. Maar ze willen dat vaker kunnen doen. Ze willen ook zelf vaker naar feestjes van klasgenoten gaan. Soms worden ze uitgenodigd op dergelijke feestjes, soms niet.

Frustraties en conflict onder de kinderen

Intens samenleven zorgt regelmatig voor frustraties en tijdens het onderzoek doen zich al eens schermutselingen voor. Die vallen vooral op tijdens georganiseerde activiteiten of tijdens dode momenten:

Tijdens een spel loopt een kind Elira omver. Ze is boos en zet ostentatief enkele stoelen op de grond die nog omgekeerd op een tafel stonden.

– Fragment uit een observatieverslag, onderzoekssetting 1 –

Soms worden de frustraties persoonlijker en gericht.

Ilana: 'I don't like that boy.'

Onderzoeker: 'Why?'

Ilana: '[...] he was pushing me off the chair, and he made me pain.'

Onderzoeker: 'I think it is always like that in this game, that you push each other a bit. No?'

Ilana: 'No! In school we play this game too, and the children never give pain. If they push, they cannot play anymore!'

– Fragment uit een gesprek met Ilana, 8 jaar, onderzoekssetting 1 –



Soms zorgen frustraties voor langdurige conflicten. Tussen een groepje jongens lopen de spanningen tijdens de onderzoeksperiode hoog op. De broers Serok en Minsar zijn bij het begin van het onderzoek net in het opvangcentrum aangekomen. Redelijk snel ontstaan er conflicten met de jongens bij wie ze aansluiting zoeken. Vinden ze geen aansluiting? Worden de nieuwelingen af en toe gepest? Het is niet zo duidelijk wat er precies gebeurt, maar het conflict zorgt wel voor veel frustratie bij de kinderen. Ze zijn boos op elkaar en boos op de papa van een van de jongens die gezegd zou hebben dat ze dan maar moeten vechten.

Naar verluidt wil Adel Minsar en Serok niet meer in de vriendengroep toelaten. Hij verwijst naar hen als losers. Minsar zou iets slechts hebben gezegd over de moeder van Adel en Adel zweert dat hij nooit meer met hen zal spelen. De vader van Minsar en Serok heeft volgens de kinderen ook gezegd dat ze dan maar moeten vechten. Wanneer een onderzoeker vraagt wat ze nu gaan doen, neemt Salem het initiatief. Hij roept alle jongens bij elkaar voor een minivergadering, drie meter verderop. Wanneer ze terugkomen, zegt hij: we geven Serok en Minsar nog een kans. Als ze geen slechte dingen meer zeggen, is het voor ons goed. Adel en Minsar geven elkaar een hand.

– Fragment uit een observatieverslag, onderzoekssetting 1 –

In de daaropvolgende weken hanteren de betrokken kinderen verschillende strategieën om met de situatie om te gaan. Tijdens een uitstap naar het MAS (Museum aan de Stroom) speelt het conflict opnieuw hoog op en komen de begeleiders en onderzoekers tussen. Adel vraagt of Salem opnieuw mag helpen bemiddelen. Na de interventie van Salem bedaren de gemoederen. Tijdens een gezamenlijke uitstap enkele maanden later zijn de verhoudingen anders. Adel, Minsar en Serok trekken nu samen op en Salem is intussen overgegaan naar de tienerwerking.

Begeleiders: toeleiders en speelkameraden

In een opvangcentrum zijn verschillende soorten begeleiders aanwezig. Ze staan in voor de praktische organisatie en nemen verschillende hoofd- en deeltaken op. Ze begeleiden de asielprocedure voor enkele families, vervullen administratieve taken en staan bijvoorbeeld in voor de vrouwenwerking, of voor school, sport of psychosociale zorg. Tijdens het onderzoek zijn de kinderen vooral gericht op de begeleiders die hun vrije tijd en schooltijd organiseren.

In beide centra bieden die begeleiders op woensdagnamiddag activiteiten aan. Dat is niet altijd vanzelfsprekend. Een van de begeleiders vertelde dat het opvangcentrum eerst geen aanbod had voor kinderen. Toen bleek dat de kinderen daar behoefte aan hadden en iedereen in het centrum aanklachten. Sindsdien maakt het centrum capaciteit vrij om in een aanbod te kunnen voorzien. De begeleiders spelen vaak samen met de kinderen en dat kan op veel waardering rekenen. Vooral gezelschapsspelletjes, knutselen en loopspelletjes zoals tikkertje, verstoppertje en 1, 2, 3 piano zijn populair. In een van de centra organiseren de begeleiders voorleesmomenten en huiswerkbegeleiding met vrijwilligers. In beide centra biedt een jeugdorganisatie tijdens de zomervakantie gedurende een week ondersteuning.

Peuters en twaalfjarigen nemen op bepaalde momenten deel aan dezelfde activiteiten. In sommige gevallen loopt dat heel goed en zorgen de oudere kinderen mee voor de jongste. In sommige gevallen is de combinatie van leeftijden een bron van conflict. Dat bracht een van de centra ertoe om samen met Vormingplus een aanbod voor kleuters uit te werken.





Photovoice



'Spontane' photovoice



Observatie



Observatie



Observatie



Observatie

Tijdens groepsactiviteiten reguleren de begeleiders zowel de groepsdynamiek als het individuele gedrag. Ze doen dat door kinderen regelmatig bij de activiteit te betrekken, door ze deelopdrachten te geven, door hen te kalmeren, te troosten en opnieuw te betrekken. De kinderen komen de begeleiders vaak knuffelen. Kinderen hebben ook het gevoel dat ze van de begeleiders leren. In een groepsgesprek vertelt Anasa over het begin van haar verblijf in het centrum 'ik praat gewoon Frans omdat ik ken niet zo goed Nederlands, maar jullie leren mij.' Soms nodigen de begeleiders ouders uit om aan te sluiten bij activiteiten. Een begeleider vertelt dat dit hem de kans geeft om de ouders op een andere manier te leren kennen.

Een deel van het werk van begeleiders bestaat uit het inschrijven en opvolgen van kinderen op school. Ze vinden het belangrijk dat de leerkrachten voldoende oog hebben voor de achtergrond van de kinderen én ze zoeken naar manieren om leerkrachten voeling te doen krijgen met de leefwereld van de kinderen in een opvangcentrum. Beide centra organiseren reeds rondleidingen voor de leerkrachten van de scholen waarmee ze samenwerken. In het centrum vervullen enkele van de begeleiders ook dat soort van 'informele' brugfunctie. Ze nemen het op voor de kinderen en zouden graag een meer kindgerichte aanpak zien in een opvangcentrum. Een meer kindgerichte aanpak betekent onder andere dat er meer gedifferentieerd aanbod is, dat het weekend meer georganiseerde speelmogelijkheden biedt en dat het ruimtegebruik meer afgestemd wordt op de noden van kinderen. Tot slot zouden de begeleiders graag meer tijd hebben om individueel in gesprek te gaan met kinderen en hen afzonderlijk aandacht te geven. Begeleiders zien dat het spel van kinderen momenteel voor overlast kan zorgen, maar merken ook op dat sommige bewoners hun zorgen vergeten dankzij het spel van de kinderen. Dat laatste zouden ze willen versterken.

Kinderbegeleiders krijgen veel waardering van de kinderen, maar moeten ook omgaan met boosheid. Ze combineren een zorgende rol met een organiserende, regulerende en speelse rol en hebben vaak een grote groep kinderen onder hun hoede. Naast de kind- en schoolbegeleiders, vervullen ook de medewerkers van integratie en sport een belangrijke functie in het leven van de kinderen. Zij leiden hen toe naar het formele vrijetijdsaanbod.

De formele vrije tijd buiten het centrum

Tijdens het onderzoek werkten de begeleiders van integratie nauw samen met buurtsport en met lokale jeugdwerkactoren om toegang te realiseren tot de georganiseerde vrije tijd. Tijdens het beleavingsonderzoek legden we geen plaatsbezoeken af bij vrijetijdsactoren,¹⁵⁰ maar de kinderen vertelden wel over hun ervaringen. In beide centra zijn enkele kinderen verbonden aan een voetbalclub. Beide clubs hebben oog voor de sociale functie van georganiseerde vrije tijd en voorzien maatregelen om drempels voor de kinderen te verlagen. Een club verlaagt het inschrijvingsgeld, een andere zoekt naar oplossingen voor verplaatsingen. Deelname aan de competities vormt een extra administratief struikelblok. Soms kunnen kinderen niet deelnemen aan competities, wat ze betreuren. Een aantal maanden na het onderzoek vertelt Salem aan Karrewiet wat voetbal voor hem betekent:

'Als ik voetbal speel, dan vergeet ik alles. Ik denk niet na dat ik problemen heb. Ik speel gewoon. Ik vind dat leuk.'

– Uit een interview van Karrewiet met Salem, 11 jaar –

Tijdens de vakanties nemen de kinderen deel aan de speeldagen van een jeugdorganisatie als Kazou, Via of Bouworde en kunnen sommige kinderen op een kamp met overnachting. In het ene opvangcentrum kunnen ze elke maand een chiro-activiteit bijwonen. In het andere centrum wordt een samenwerking met de Scouts en met een jeugdhuis heropgestart.

In een van de centra vertelt een begeleider dat er een samenwerkingsproject is met een muziekacademie in een naburige stad. Ze vertelt ook dat geen enkel kind naar die academie gaat. In het andere centrum werkten ze vroeger samen met het project 'Sound of Home', maar sinds dat project gestopt is, zijn er geen muzieklessen meer.

Algemeen geldt dat ouders in het georganiseerde aanbod op verschillende drempels stoten: de uren waarop een aanbod plaatsvindt, overlappen vaak met het avondeten in het centrum, de verplaatsingen zijn moeilijk en gezinnen krijgen (een deel) van het inschrijvingsgeld pas terug nadat ze het eerst voorgeschoten hebben.

Over de activiteiten die de begeleiders buiten het centrum organiseren, zijn de kinderen heel enthousiast. Vooral het zwembad, een buitenspeeltuin, een pretpark, de dierentuin,

de cinema en de schaatsbaan zijn populair. Op basis van die voorkeuren gaan we tijdens het onderzoek naar verschillende buitenspeeltuinen, naar het Museum aan de Stroom, naar een subtropisch zwembad en naar de campus van onze



Observatie tijdens uitstap



Observatie tijdens uitstap



Observatie tijdens uitstap

De kinderen reageren enthousiast op de mogelijkheden die ze in de buitenspeeltuinen hebben. Sommigen verkiezen wild spel, ze klimmen en klauteren hoog in een web en een piratenboot, vliegen heen en weer op nestschommels. Anderen kiezen voor rustiger spel in een zandbak, op een

grasperk of op een wipwap. De kinderen spelen alleen en in groepjes. Tussen het spel door zoeken ze ons op om te praten. Ze vertellen dat ze regelmatig met de begeleiders naar een buitenspeeltuin gaan.



Observatie tijdens uitstap



Observatie tijdens uitstap



Observatie tijdens uitstap

Tijdens een uitstap nemen we de veerboot naar het Museum aan de Stroom (MAS) en bezoeken de galerij en het dak van het museum. Vanop het dak speuren we samen met de kinderen naar plekken die ze in hun stad herkennen: de kathedraal, de Grote Markt, de Schelde en het opvangcentrum

in de verte. De kinderen tonen zich uitgelaten tijdens de uitstap. Ze mogen zelf de weg zoeken met de gps-functie van een telefoon, rennen roltrappen op en verspreiden zich in wisselende groepjes over het dak.



Observatie tijdens uitstap



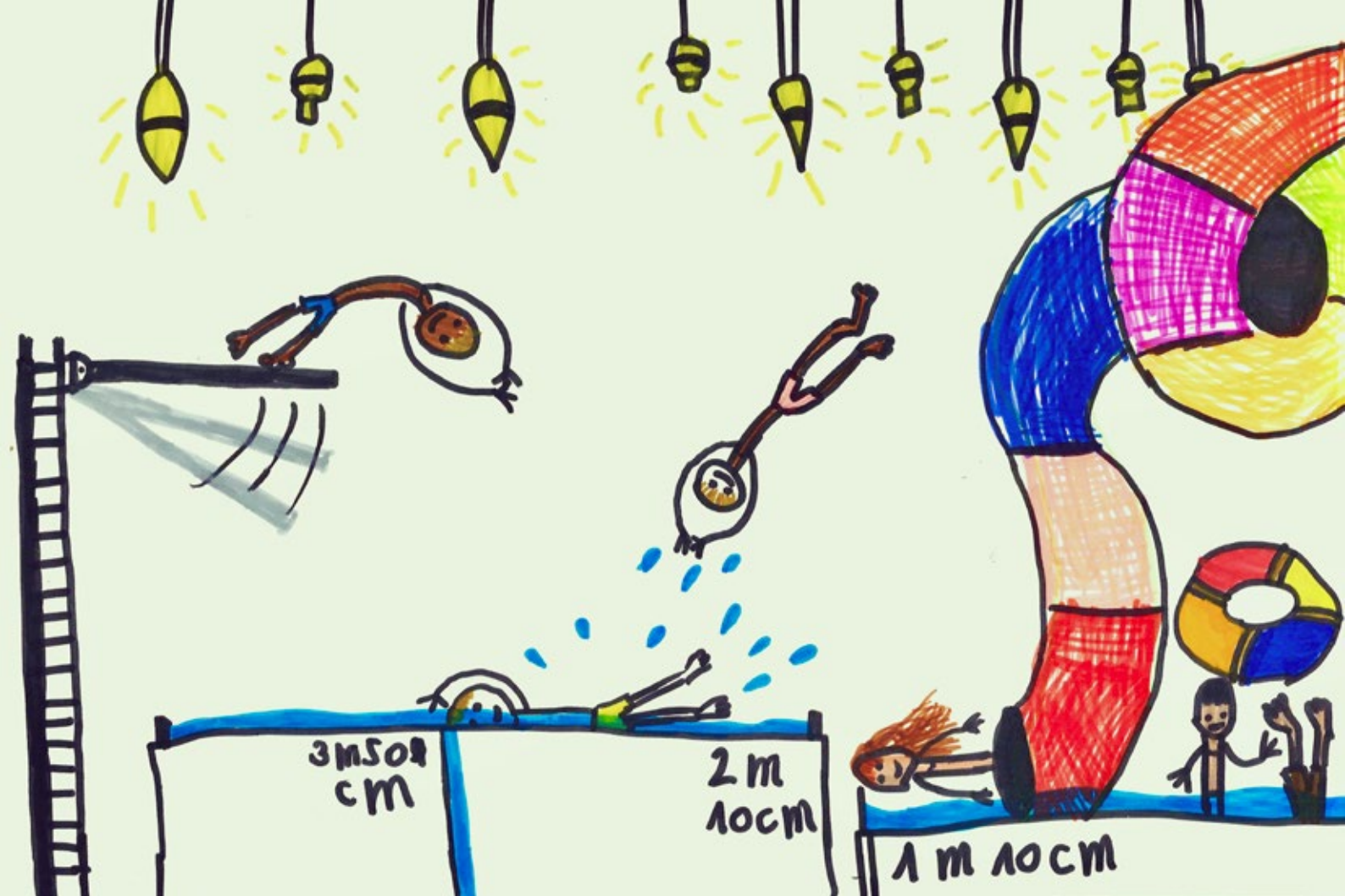
Observatie tijdens uitstap



Observatie tijdens uitstap

Het thema 'zwembad' komt tijdens interviews en gesprekken vaak aan bod. Het ene centrum gaat regelmatig met de kinderen naar een zwembad. In het andere centrum is dat al een tijd geleden. Daarom organiseren we een uitstap naar een subtropisch zwembad. Tijdens een onderzoekssessie verkennen we hoe zo'n zwembad eruitziet en wat de kinderen

ervan verwachten. Voor sommige kinderen is het de eerste keer dat ze naar een zwembad gaan. Ze weten dat ze een zwemtest moeten doen om alle faciliteiten te mogen gebruiken en stellen daar veel vragen over. Ze kijken vooral uit naar de glijbaan en de wipplank.



Tijdens de uitstap blijkt dat meerdere kinderen niet kunnen zwemmen, ook al zeiden ze eerst van wel. Ze blijven in de buurt van de vrijwilligers en de vaders en oudere broers die mee op uitstap zijn. Vooral de buitenbaden, de wildwaterbaan en de bandenglijbaan zijn populair.

Tijdens een andere uitstap gaan we naar de campus van de hogeschool waar wij werken. Het namiddagvullende programma biedt verschillende impulsen: naast de campus bezoeken de kinderen een nabijgelegen buitenspeeltuin en een natuurspeelsterrein met een kunstinstallatie. Ze picknicken op het terrein, verkennen de campus en wonen een voorleesworkshop bij. Op het natuurterrein valt het op dat kinderen pas na verloop van tijd echt op verkenning uitgaan. Ze zoeken hun weg langs de kiezelweg en speelheuvels en observeren het containerkunstwerk van nabij. Sommige kinderen verzamelen natuurlijke materialen. Op de campus gaan ze in gesprek met personeelsleden en studenten en verkennen ze de ruimtes en de gangen. Tijdens de voorleesworkshops valt het op hoe aandachtig zij naar de verhalen luisteren.



Observatie tijdens uitstap



Observatie tijdens uitstap



Observatie tijdens uitstap



Observatie



Photovoice



Photovoice

Vrije tijd in beweging

Hoe beleven kinderen op de vlucht hun vrije tijd? Dat is de eerste onderzoeksvraag van dit belevingsonderzoek. In de vorige delen schetsten we een beeld van kinderen met rijke, brede en gevarieerde interesses. Daarin lijken de kinderen op andere kinderen.¹⁵¹ Ze vertellen over spel, rust, vriendschap en ontspanning. Ze reageren nieuwsgierig en enthousiast op nieuwe impulsen. Hun levensomstandigheden zorgen ook voor specifieke uitdagingen.

In de informele vrije tijd in het opvangcentrum willen kinderen meer toegang krijgen tot het (moeder)lokaal met de piano, de computerruimte en de gangen. Ze willen ook op andere tijdstippen in de speelruimtes komen en vinden de speelruimtes vaak te druk. Ze zouden er ook wel eens ‘zonder de kleintjes’ willen spelen of zonder de oudere jongens. Sommige kinderen wensen een groter aanbod aan georganiseerde bewegingsspelletjes, een rustigere binnenspeelruimte en meer snoezelactiviteiten zoals voorlezen in kleine groepjes of naar een film kijken.

Ondanks de verschillende initiatieven om (formele) vrijetijdsinitiatieven buiten het centrum te ontsluiten, hebben de kinderen daar minder gemakkelijk toegang toe. Doordat we onderzoek deden met kinderen van de lagereschoolleeftijd komt in Onderweg een dimensie naar voren die in onderzoek met oudere kinderen en tieners minder zichtbaar is. Jonge kinderen zijn namelijk afhankelijk van volwassenen om toegang te krijgen en te houden tot initiatieven in de vrije tijd. Ze willen meer uitstappen doen met de begeleiders en vooral vaker naar een pretpark of naar het zwembad gaan. Of ze willen dingen doen die ze hun klasgenoten zien doen. Ilana en Hamid vertellen dat ze het heel leuk vinden om te gaan shoppen, of naar Quick of McDonalds te gaan.

Onderzoeker: ‘Wat zou je nog willen doen?’

Ilana: ‘Naar de stad gaan. Naar Primark. Om kleren te kopen.

En om te schaatsen. Dat mag soms in het centrum.’

Ze wil liefst zelfs gaan ijsschaatsen. Dat heeft ze hier geleerd. Ijs is fijn. Nog beter dan sneeuw, zegt ze.

– Fragment uit een babbelboxgesprek met Ilana, 8 jaar, onderzoekssetting 1 –

Sommige kinderen hebben dromen over de formele vrije tijd die moeilijker te realiseren blijken. Saran gaat naar een voetbalclub, maar vertelt dat hij daar te maken krijgt met pesten. Hij wil liever karate doen. Gabrio wil heel graag naar een voetbalclub, maar is nog niet zo lang in het centrum en op het moment dat hij ons dat vertelt, is er geen plaats in de voetbalclub. Een jaar later speelt hij overigens wél bij die voetbalclub, dankzij de gezamenlijke inspanning van Gabrio, zijn moeder, de begeleiders en de trainers. Maysa toont een brede interesse in muziek. Ze wil graag dansen en meedoen

aan The Voice. Maar ze kan pas het volgende jaar naar een dansschool en is niet helemaal zeker of er wel plaats zal zijn. Ook Belinha danst graag. Maar zij wil nog het liefst naar de turnles. Ze heeft geen idee of dat mogelijk is. Anasa, ten slotte, houdt erg van boeken. Dat toont ze tijdens het bezoek aan haar school. Ze zegt dat ze nog nooit naar een bibliotheek is geweest.

We schrijven in dit rapport regelmatig over wat de kinderen willen. Dat ‘willen’ is niet te begrijpen als een boodschappenlijstje waar volwassenen aan moeten voldoen. Het geeft wel aanduidingen van wat een zinvol vrijetijdsaanbod voor de kinderen kan betekenen. Die mogelijkheden komen aan bod in de discussie.

5.3 Wat kinderen op de vlucht zeggen en tonen over hun beleving van de schooltijd

De school is de tweede omgeving waar kinderen op de vlucht veel tijd doorbrengen. Voor sommige kinderen is het de eerste keer dat ze naar school gaan. Voor andere kinderen is het een tijd geleden dat ze in de schoolbanken zaten. Voor velen is het de eerste ervaring met onderwijs in een andere taal.

In wat volgt staan we stil bij de speel- en leervoorkeuren en de drempels die kinderen benoemen. We bespreken ook hoe kinderen over vrienden, ankerfiguren en rustpunten vertellen en wat zij graag anders zouden zien. Eerst geven we een kort overzicht van de redenen die kinderen zelf aanhalen om naar school te gaan.

De school als een brug naar een andere wereld

Waarom kinderen naar school willen

Zoals we in 5.1 schreven, ging een aantal kinderen voor hun aankomst in België niet naar school. Kiumé legt uit waarom hij in Guinea geen onderwijs kon genieten. Hij beschrijft wat schoolgaan in België voor hem kan betekenen.

'Ik vind naar school gaan goed. School kan je veel leren, voor jouzelf. Niet voor ander iemand. Ik leer zo Nederlands, goed Nederlands. Ik moet naar school: van Europa dat moet. Ander land jij moet veel geld geven voor school. Dat is duur voor de papa's en mama's. Ik kom van Guinea. Ik moest daar veel geld geven voor school. Ik ging niet. Eerste school is in België.'

– Fragment uit de schoolbevraging met Kiumé, 11 jaar, onderzoekssetting 2 –

Salem, wiens moeder nog in Tanzania woont, ziet in schoolgaan een mogelijkheid om zijn moeder te helpen. 'Ik moet leren omdat ik slim moet worden, om mijn mama te helpen in mijn land', zegt hij. Ook Nubaid zegt dat hij in Afghanistan niet naar school ging. Nubaid wil 'Nederlands leren om mama te helpen bij de dokter.' Hij vindt dat alle kinderen recht hebben op school. Op school kun je immers leren, sporten, samenwerken, spelen, en gewoon samenzijn en praten met vrienden. Farah vertelt dat ze 'altijd al naar school wilde gaan':

'Ik wou altijd naar school gaan. School is leuk, een beetje werken een beetje spelen met mijn vriendin. Ik ga naar nieuwe school. Ik maak nieuwe vriendjes. En dan altijd zwemmen.'

– Fragment uit een interview met Farah, 11 jaar, onderzoekssetting 2 –

De school geeft de kinderen toegang tot spel, vriendschappen, nieuwe regels, kortom een nieuwe leefomgeving. Niettemin is de weg naar school niet altijd evident voor kinderen die in een opvangcentrum wonen.

Op school geraken

Sommige kinderen gaan alleen naar school, sommige gaan met een ouder, andere gaan met een ouder van een ander kind mee. Een van de opvangcentra is goed ingebed in het centrum van de gemeente, het andere opvangcentrum ligt verder van de bebouwde kom. Dat heeft een invloed op de reisweg naar school. In het eerste centrum gaan de kinderen met de fiets of te voet naar school. In het tweede centrum gaan ze met de bus.

'Mama brengt mij naar school. De bus is leuk, ja, een beetje traag. Lang wachten is niet leuk.'

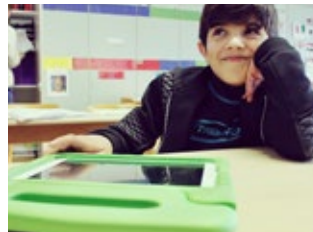
– Fragment uit een gesprek met Mamuna, 7 jaar, onderzoekssetting 1 –

Die bus is vaak zo vol, dat de kinderen moeten drummen om mee te kunnen. 'Quand le bus est rempli, on se pousse un peu,' vertelt Anasa. Soms stopt de bus niet eens aan de bushalte van het opvangcentrum. Adel zegt dat hij vaak te laat komt op school. Hij loopt een stuk van de weg om toch op tijd te zijn. Salem zegt dat de bus hem boos maakt. Als de bus niet stopt, is hij langer dan een uur onderweg.

Een breedbeeld van de school

De kinderen vertellen op twee manieren over hun ervaringen op school: ze nemen deel aan photo-elicitationbevragingen in het centrum en geven photovoicerondleidingen tijdens plaatsbezoeken op school. Niet alle kinderen beheersen voldoende Nederlands om uitleg te geven. Ze drukken zich alsnog genuanceerd uit door hun foto's te becommentariëren





met lichaamstaal en gezichtsuitdrukkingen. Minsar is nog maar twee maanden in België wanneer we hem op school bezoeken. In zijn herkomstland Irak ging hij niet naar school. Minsar geeft ons met de iPad een brede kijk op 'zijn school' en vraagt op belangrijke plekken of we foto's van hem willen nemen: op klimtuigen, terwijl hij een balsport illustreert en in zijn eigen klas. Minsar weet waar hij zijn broer en zussen kan vinden. Hij vraagt ons een foto te maken van hem en zijn jongste zus die in de kleuterschool zit.

Alle kinderen tonen ons hun school als leefomgeving. We staan eerst stil bij wat ze graag doen en dan bij de drempels die ze ervaren.

Wat de kinderen graag doen op school

Leren

De meeste kinderen vertellen dat ze graag leren. Tijdens groeps gesprekken in het centrum praten ze voornamelijk over Nederlands leren. Ze willen erbij te horen, hun familie helpen, de taal beter beheersen. Ze zeggen ook dat Nederlands leren nu eenmaal moet.

Ook in de onthaalklas praten de kinderen vooral over Nederlands leren. Ze tonen computers, boekjes en prenten om taal te oefenen. Tijdens een participatieve observatie zijn we getuige van een conversatie-oefening over Carnaval.

In de onthaalklas toont de AN-leraar de leefwereld van de kinderen met prenten van verschillende soorten klederdracht, rituelen en spelletjes. In één van de klassen hangt een wereldkaart met de herkomstlanden van de kinderen aan de muur. In vele gevallen mogen de kinderen tijdens onthaallessen hun thuistaal even gebruiken als ze iets niet gezegd krijgen in het Nederlands.



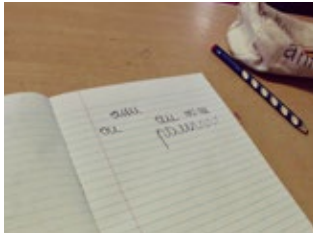
Photovoice



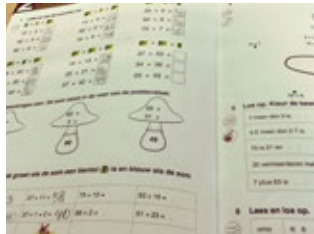
Photovoice



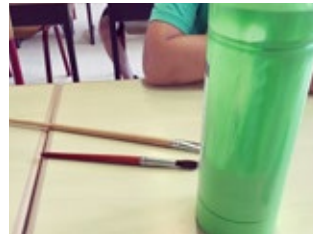
Photovoice



Photovoice



Photovoice



Photovoice

In de eigen klas is de regel dat de kinderen altijd Nederlands spreken, al gaan scholen en leraren daar volgens de kinderen op verschillende manieren mee om. In de klassen van Rona en Miral moeten de kinderen Nederlands spreken:

Onderzoeker: 'Welke taal moet je in de klas spreken?'

Miral: 'Nederlands!'

Rona: 'Nederlands!'

Onderzoeker: 'En mag je soms ook een andere taal spreken in de klas?'

Miral en Rona: 'Nee!'

Onderzoeker: 'Mag dat niet of doe je dat niet?'

Miral: 'Dat mag niet en ik doe dat eigenlijk ook niet.'

Rona: 'Ik ook niet.'

Onderzoeker: 'En van wie mag dat niet?'

Rona: 'Van de juf!'

Miral: 'Ah ja van de juf!'

Onderzoeker: 'En wat zegt de juf dan als je dat zou doen?'

Miral: 'Als je hele tijd jouw eigen taal praat, kan je geen Nederlands leren, als je Nederlands altijd praat dan kun je niet. Dus kijk hé. Drie meisjes praten zo samen in de klas Tsjetsjeens zo. En de juf zei zo: 'Jullie, niet jullie eigen taal praten, Nederlands praten, dat begrijpt niemand.''

– Fragment uit een groepsgesprek met Rona, en Miral, beiden 10 jaar, onderzoekssetting 1 –

In de klas van Hirad mogen de kinderen hun eigen taal wel spreken. De juf vindt het geen probleem dat hij af en toe iets

in het Armeens zegt tegen een vriend. Zijn zus die op de middelbare school zit, mag daar geen Armeens spreken, zegt hij. Rafid vertelt dat hij op school Arabisch spreekt.

Begeleider: 'Rafid, mag jij dan ook een andere taal praten dan Nederlands?'

Rafid: 'Ja.'

Begeleider: 'En doe je dat soms?'

Rafid: 'Ik doe dat bijna heel de tijd.'

– Fragment uit een groepsgesprek met Rafid, 9 jaar, onderzoekssetting 1 –

Naast taalleren, leren de kinderen natuurlijk ook andere dingen op school. Mamuna, die in het eerste leerjaar zit, vertelt dat ze elke dag mogen knutselen:

Mamuna: 'Als we boterhammen gegeten hebben en we gaan een beetje buiten spelen. Dan, als we naar de klas komen, mogen we knutselen.'

Onderzoeker: 'Elke dag! En wat doe je het liefste?'

Mamuna: 'Tekenen!'

– Fragment uit een Kamishibaibevraging met Mamuna, 7 jaar, onderzoekssetting 1 –

De kinderen vertellen dat ze het belangrijk vinden om bij hun eigen klas te horen en deel te nemen aan de gewone lespraktijk. Schrijven, rekenen, turnen en knutselen behoren tot hun favoriete bezigheden.



Fragmenten van een semi-gesloten beeldactiviteit over de droomspeelplaats

Spelen

Voordat we de school bezoeken, voeren we met de kinderen gesprekken over hun school als leefwereld. Ze benoemen het belang van spelen en verwijzen vaak naar de speelplaats. Wanneer we de kinderen tijdens een semi-gesloten beeldactiviteit vragen wat ze waarderen op een speelplaats, selecteren ze afbeeldingen van bomen, speelkastelen, verkeersbanen met speelgoedauto's en fietsen. Waarvan dromen ze nog? Van een zwembad. Een zwembad op de speelplaats? Ja, als ze mogen dromen, zouden ze dat willen.

Tijdens de plaatsbezoeken valt op dat de meeste scholen zowel over een speelplaats met steen beschikken als over een groenere speelruimte. Op beide speelplekken tonen de kinderen vooral motorisch spel zoals lopen, klimmen, hinkelen, schommelen en balsporten. Ze vertellen dat ze graag verstoppertje, 'de vloer is lava' en 1,2,3 piano spelen. Ze zouden nog meer spelletjes willen doen. Tijdens de photovoice-opdrachten nemen ze foto's van ballen, pedalo's, steps, poppen, fietsen, speeltuigen, voetbalplekken en basketbalvelden.



Photovoice



'Spontane' photovoice



Observatie



Observatie



Observatie



Observatie

Tijdens de speeltijd valt op dat de kinderen zowel spelen met de andere kinderen van het opvangcentrum als met klasvrienden. De speelplaats is ook een ontmoetingsplek. Aryana vertelt dat de juf haar soms helpt om vrienden te zoeken: 'eerste dag was de juf altijd met mij in de speelplaats. Die was samen met mij vriendin aan het zoeken.' Sommige kinderen lijken geen aansluiting te vinden bij andere kinderen. Amara, die ons vlak voor de speeltijd geanimeerd de hele school rondleidt, lijkt op de speelplaats wat verloren. Een jongen van haar klas ziet dat we met haar praten en vraagt waar Amara vandaan komt. 'Van Angola,' vertelt ze trots.

Drempels

Ondanks het speel- en leerplezier, ervaren de kinderen op school ook drempels. Die drempels hebben te maken met de omstandigheden waarin de kinderen leven, met toegang tot materialen, met hun identiteitsbeleving en met de zoektocht naar verbinding die niet altijd succesvol is.

Levensomstandigheden

Niet alle kinderen van de opvangcentra gaan even vaak naar school. Tijdens een van de basisactiviteiten in het centrum vertelt Elira aan Myriam dat de juf heeft gezegd dat ze vaker naar school moet komen. Myriam vergezelt haar moeder soms naar Brussel voor een gesprek bij het Commissariaat-Generaal. Ook Ilana vertelt dat ze een dag niet naar school ging. 'I didn't want to go to school today,' zegt ze. De school is soms saai en bovendien staakte de bus vandaag.

Ook huiswerk vormt vaak een drempel. Een van de opvangcentra organiseert huiswerkbegeleiding met vrijwilligers. Tijdens participerende observaties van die momenten merken we dat sommige kinderen de taken goed kunnen uitvoeren, maar dat ze voor andere kinderen moeilijk zijn. Sommige kinderen begrijpen de opdracht niet goed. Andere kinderen hebben geen kaft of agenda en sommige hebben stapels huiswerk. Als vrijwilliger is het niet eenvoudig om een houding te vinden tegenover die uiteenlopende situaties. Moeten vrijwilligers het leerproces ondersteunen en doelgericht taken afvinken of moeten ze een leerhouding stimuleren? Hoe kunnen ze ouders betrekken bij het huiswerk als die ouders de taal niet begrijpen of veel zorgen hebben?

Materiaal

Op school krijgen de kinderen toegang tot leermaterialen, boeken, computers, speeltuigen en speelgoed. Toch blijken ze niet over alle materiaal te beschikken dat nodig is om toegang te krijgen tot alle aspecten van het schoolleven.

Tijdens de nabespreking van een film over nieuwaaangekomen kinderen op de vlucht in Nederland,¹⁵² vertellen verschillende de kinderen dat ze een scène uit de film heel herkenbaar vinden: een scène waarin een jongen initieel niet mee kan doen met de turnles, omdat hij geen turnpantoffels heeft. 'Bij ons is dat zo: als je geen pantoffels hebt of kleren van school dan krijg je een kruisje voor op de rapport,' zegt Rona. 'Maar als we turnen, we mogen geen blote voeten. Als je hebt geen pantoffels, dan mag je niet meedoen,' vult Anasa aan. Serok concludeert: 'Ik vind dat erg als ik naar schoenen vraag en die zegt wij gaan niet geven.'

Kinderen waarderen het dat ze op school en in de onthaalklassen toegang krijgen tot de computers en oefenplatformen zoals 'Woordkasteel' en 'Sommenplaneet'. Maar Maysa vertelt dat zij niet altijd toegang krijgt tot het digitale leerplatform Bingel. Ze verduidelijkt dat ze eigenlijk in het zesde leerjaar moet zitten, maar door de vlucht les volgt in het vijfde en soms leerstof krijgt van het vierde leerjaar. Voor die leerstof heeft ze geen Bingelprofiel.

Identiteitsbeleving

Het leerjaar waarin kinderen worden ondergebracht, zorgt soms voor frustratie. Miral en Rona zijn allebei tien jaar maar Miral zit in het derde leerjaar en Rona in het vijfde.

Miral: 'Maar ik denk dat zij niet vijfde moet zijn. Zij heeft overgeslaan.'

Rona: 'Echt waar, dat heb ik niet gedaan. In mijn land was ik op de tweede leerjaar, neen derde leerjaar en ik kom naar hier en ik moet naar vierde gaan. Ik ben met vierde klaar en ik mag naar vijfde.'

— Fragment van een gesprek met Miral en Rona tijdens een terugkeersessie, allebei 10 jaar, onderzoekssetting 1 —

Kinderen op de vlucht hebben verschillende identiteiten. Ze hebben een identiteit die verbonden is aan gewoontes, waarden en normen uit hun thuisland, een identiteit van een kind op de vlucht, een identiteit als kind in het opvangcentrum en een identiteit op school. Wanneer ze over hun klas spreken,

vertellen de kinderen vooral dat ze willen doen wat de andere kinderen doen. In de onthaalklas lijken ze meer facetten van hun identiteit te tonen dan in reguliere klassen en komen emoties expliciet aan bod. In een van die klassen die we

bezoeken, hangen zelfportretten van de kinderen aan de muur. Die portretten tonen verschillende emoties en bevatten details die we op andere tekeningen niet zagen.



Zelfportretten op school

Verbinding zoeken

Anasa lijkt in het begin moeilijk aansluiting te vinden bij andere kinderen. Ze zegt ze dat ze geen vrienden heeft op school. Op de speelplaats zien we haar van het ene groepje naar het andere rennen. Tijdens een terugkoment een jaar later, vertelt ze dat het meisje Delal uit het opvangcentrum haar in die periode geholpen heeft:

'En daarna Delal was gekomen Daarna leer ik Delal en Delal leert mij, wij zitten samen, Wij doen alles samen. En daarna zo was wij beste vriendinnen geworden.'

– Fragment uit een gesprek tijdens een terugkoment met Anasa, 8 jaar, onderzoekssetting 1 –

Ook Aryana vond in het begin steun bij een vriendin van het centrum; bij een vriendin die later weer vertrok.

'Jongens die duwen en ik zeg stop en dan Mamuna komt, die was altijd met mij aan het spelen altijd en toen was Mamuna weg en ik krijg andere vrienden, andere vriendinnen.'

– Fragment uit een gesprek tijdens een terugkoment, met Aryana, 8 jaar, onderzoekssetting 1 –

Verschiedende kinderen ervaren moeilijkheden met uitsluiting en pestgedrag op school. Hamid vindt het niet leuk dat sommige kinderen naar hem komen en vechten en pesten. Dat doen ze vaak en hij weet niet waarom. Farah vindt de school niet 'goed'. De andere kinderen zijn niet lief tegen haar, zegt ze. Waarom dat is, weet ze niet. Miral vertelt dat kinderen in de klas haar pesten.

Miral: 'Dus een keer, ik was nog nieuw en de meisje zegt het stinkt hier en daarna allemaal beginnen naar mij te kijken en die zeggen dat ik dat was. Ik vond dat niet leuk. Die zegt: de nieuwe meisje stinkt.'

Onderzoeker: 'En heeft de juf dat dan gehoord?'

Miral: 'En daarna de juf zegt zo dat is niet waar, jullie moeten zo niet zeggen. Dat is onbeleefd.'

– Fragment uit een gesprek tijdens een terugkoment, met Miral, 10 jaar, onderzoekssetting 1 –

Sommige leraren bemiddelen bij pestgedrag; andere grijpen volgens de kinderen niet in.

Vrienden

In het begin is vrienden maken op school vaak moeilijk. De kinderen sluiten aan bij een reeds bestaande klasgroep en begrijpen de taal en de gebruiken niet meteen. Sommige kinderen komen hen direct helpen. Andere kinderen vinden hen in het begin 'noob'. Maar na een tijdje gaat het beter. Anasa vertelt dat er in het begin toch ook kinderen waren die haar wilden helpen.

Begeleider: 'Was dat moeilijk in het begin?'

Anasa: 'Ja echt moeilijk.'

Begeleider: 'En hoe heb je dat gedaan?'

Anasa: 'Ik heb dat gewoon geprobeerd.'

Begeleider: 'En hoe heb je dat geprobeerd?'

Anasa: 'Gewoon vrienden die helpen mij. De eerste dag ik was gekomen en die geven mij een knuffel. Die weten niet eens niet mijn naam.'

– Fragment uit een gesprek tijdens een terugkoment, met Anasa, 8 jaar, onderzoekssetting 1 –

Rafid vertelt dat hij het makkelijk vond om nieuwe vrienden te maken:

Begeleider: 'Dus jullie hebben in de klas een paar vriendjes. En komen jullie dan ook overeen met andere kinderen of is dat soms een beetje moeilijk om vriendjes te maken?'

Rafid: 'Wel wel wel! Van mij heel mijn klas is mijn vriend!'

Begeleider: 'En ben jij altijd in jouw eigen klas of in de klas van de AN-juf?'

Rafid: 'Veel in mijn eigen klas!'

Begeleider: 'Veel in jouw eigen klas. En is dat makkelijker als je veel in jouw eigen klas bent? En had je al van in het begin, ... Was het makkelijk om vriendjes te maken of had je een beetje tijd nodig voordat je vrienden kon maken?'

Rafid: 'Makkelijk!!!'

Begeleider: 'Makkelijk? En op jouw eerste school, was het daar ook makkelijk?'

Rafid: 'Ook. Ik kwam gewoon, de meisje komt zo: wat is jouw naam, wat is jouw naam?'

– Fragment uit een gesprek tijdens een terugkoment, met Rafid, 9 jaar, onderzoekssetting 1 –

Rafids neef Saran vertelt dat zijn vrienden uit verschillende landen komen: 'van België, van Tsjetsjenië, van Arabisch.' Aniela zegt dat ze heel veel vrienden heeft in de klas: 'Alle kindjes zeggen: ik naast Aniela zitten.' Hira, Aniela's broer, zegt dat hij vrienden heeft in verschillende klassen.



Photovoice



Observatie



Observatie

Klasleraren, AN-leraren en zorgleraren

Leerkrachten spelen een belangrijke rol in het leven van de kinderen op de vlucht. Op school fotograferen meerdere kinderen de AN-leerkracht en in het centrum komen ze tijdens gesprekken aan bod. 'Amara, Amara, morgen is juf Lut!', roept Ilana tijdens een observatie. Aan de onderzoeker zegt ze: 'Juf Lut is the best!' Ook de zorgleraar en de klasleraar zijn belangrijke ankerfiguren voor de kinderen. Veel kinderen willen de klasleraar mee op de groepsfoto's die ze van hun klas maken. Sommige kinderen willen zelf met de klasleraar of de zorgleraar op de foto.

Educatieve rol

Tijdens een photo-elicitationbevraging over school, bespreken we de rol van de leerkracht met de kinderen. Sommige kinderen vinden het vanzelfsprekend dat de leerkracht uitleg geeft en hulp biedt bij problemen. Tijdens een nabespreking van de documentaire 'De kinderen van juf Kiet' observeert Miral dat de juf in de documentaire een goede juf is: 'zij laat de kinderen leren en alles doen.' Tijdens participerende observaties horen we de leraren vaak praten vanuit hun educatieve rol tegenover de kinderen. Wanneer Amara in de naaiklas zelfgemaakte poppenkleden toont, bevestigt de klasjuf dat ze daar talent voor heeft. Over Salem zegt een juf dat hij 'te slim' is voor de leerstof van zijn leerjaar. Tijdens een rondleiding op school prijst de juf van Belinha haar talent voor dans en muziek.

Tijdens interviews en groepsgesprekken maken de kinderen een onderscheid tussen leerkrachten. Kiumé vertelt dat zijn nieuwe meester goed uitlegt, maar dat de meester van het vorige jaar veel te snel praatte. Maysa vindt het niet eerlijk dat haar meester haar niet op Bingel laat. Aryana zegt dat haar juf haar helpt en haar troost, maar weinig uitleg geeft. De kinderen lijken het vanzelfsprekend te vinden dat leerkrachten hun dingen leren.

Emotionele zorg

De kinderen maken een duidelijk onderscheid tussen leerkrachten die ze lief vinden en leerkrachten die ze niet lief vinden. Dat blijkt onder meer in de nabespreking van de vermelde documentaire De kinderen van juf Kiet.

Onderzoeker: 'Vinden jullie deze juf een goede juf? Hirad, waarom vind jij dat zij een goede juf is?'

Hirad: 'Dit is een goede juf omdat die wordt niet boos, die is lief en die geeft naar kindje.'

– Fragment uit een gesprek tijdens een terugkommoment, met Hirad, 9 jaar, onderzoekssetting 2 –

Een lieve leerkracht wordt niet of niet te snel boos, maar doet ook andere dingen. Een lieve leerkracht helpt de kinderen. We bespraken reeds dat de juf van Aryana haar hielp om een vriendin te zoeken op de speelplaats. Delal vertelt een gelijkaardig verhaal. Rona zegt dat de juf haar verdedigt als andere kinderen haar pesten. Anasa zegt dat haar AN-leerkracht haar helpt om rustig te worden.

Anasa: 'Juf Kelly, ken je haar?'

Begeleider 'Ja.'

Anasa: 'Dus kijk, zij geeft plaatjes aan mij. Als je boos bent kleuren. Of een vakantieplaats zitten. Of lezen. Of tot tien tellen. Of vijf.'

Begeleider: 'En helpt jou dat dan?'

Anasa: 'Ja'

Begeleider: 'Wat helpt jou?'

Anasa: 'Kleuren of boom tekenen of zelf een tekening maken, of lezen of koekjes bakken.'

Begeleider: 'En dan word je rustig?'

Anasa: 'Ja.'

– Fragment uit een gesprek tijdens een terugkommoment, met Anasa, 8 jaar, onderzoekssetting 1 –

Ook Safa vertelt dat ze een lieve juf heeft, die haar troost. De juf is lief, mooi en zacht, vindt Safa. En ze heeft lang haar. Mamuna vindt haar juf lief omdat ze soms snoepjes geeft en de kinderen veel laat tekenen.

Toch weten de kinderen niet altijd bij wie ze terecht kunnen als ze het moeilijk hebben. Hamid aarzelt of hij naar de juf kan gaan als hij problemen heeft op de speelplaats: 'Ik weet niet wat die ga doen. Soms mij helpen en soms ik weet niet waar ga die en soms die gaat mij zeggen welke jongen?' Kiumé vindt dat het niet alleen de verantwoordelijkheid van de leerkracht is om kinderen te troosten. 'Wij moeten dat zelf ook leren,' zegt hij.

Materiële zorg

Naast educatieve en emotionele zorg, nemen de leerkrachten materiële zorg op, die tijdens het onderzoek vooral impliciet naar voren komt. De kinderen tonen een mooie klas, een uitgebreide boekenhoek, leermaterialen en computers. Wanneer kinderen op materieel vlak drempels ervaren, komt de materiële zorg wel expliciet aan bod. Boven bleek al dat sommige kinderen geen of ongeschikte turnschoenen hebben. Sommige leerkrachten zoeken samen naar een oplossing, andere leerkrachten zeggen 'dat is mijn schuld niet.' Sommige leerkrachten geven de kinderen een aantekening.



Photovoice



Photovoice



Photovoice

Rust zoeken

Net als in het opvangcentrum, zoeken de kinderen rust op school. Ze willen soms even alleen zijn als ze het moeilijk hebben, zonderen zich af bij pesten of willen gewoon de drukte ontlopen. Tijdens onze bezoeken tonen de kinderen ons de plekken waar ze rust zoeken. Safa en Maysa tonen een wilgenhut; Rafid, Anuar en Christiano een huisje op de speelplaats; Saran toont een time-outstoel en Amara, Anuar en Safa rusten in de toiletten. Soms gaat de leerkracht samen met een kind op zoek naar een rustige plek. Dat vertelt Nikita ons. 'De juf zoekt voor mij een plekje met de bomen waar ik alleen kan zijn.'

Ook bij mensen kunnen de kinderen op de vlucht rust vinden. Voor sommige kinderen vormen vrienden van het centrum en onthaallerares ankerpunten. Kinderen met jongere of oudere broers en zussen gaan die vaak opzoeken. Anuar en Adel nemen tijdens ons bezoek foto's van hun zusje en ook Minsar gaat op bezoek bij zijn jongste zus. Het valt verder op dat de kinderen perfect weten in welke klas de andere kinderen van het centrum zitten. Amara wijst tijdens haar rondleiding op school alle klassen met kinderen uit het centrum aan.

Soms lijken regels eveneens rustgevend te werken. Eerder in het rapport kwam een verhaal van Ilana aan bod. Zij vond het vervelend dat een jongen haar in het opvangcentrum pijn deed. Ze vertelde dat er op school meer regels zijn, waardoor kinderen elkaar minder pijn doen. De regels op school bieden een kader voor het samenspel: de school verwacht dat alle kinderen samen spelen én dat ze elkaar niet pijn doen door te duwen, slaan of schoppen. Er zijn ook regels voor plekken. In de wilgenhut mag je rusten, praten of fluisteren, vertelt Maysa. Roepen mag niet en bomen kapotmaken mag ook niet. Niet alle kinderen houden zich aan die regels.

Plaatsen ontdekken dankzij school

Met de school gaan de kinderen soms op uitstap. Myriam vertelt tijdens een schoolbevraging dat ze gaat zwemmen en dat ze naar de boerderij gaat. Miral en Rona vertellen dat ze een cinemavoortelling bijwoonden en meerdere kinderen vertellen over een bezoek aan de bibliotheek of aan een pretpark.



Tekening gemaakt tijdens een basisactiviteit



Tekening gemaakt tijdens groepsgesprek over school



Tekening gemaakt tijdens een groepsgesprek over school

*Onderzoeker: 'Wat vind je eigenlijk het leukste in België?'
Maysa: 'Wat vind ik het leukste? Ik vind euh... pretpark het leukste.'*

Onderzoeker: 'Heb je dat al gedaan?'

Maysa: 'Ja naar Walibi geweest, naar Plopsa Aqua.'

Onderzoeker: 'En met wie heb je dat gedaan?'

Maysa: 'In Plopsa Aqua was ik met mijn school. Met mijn allereerste school.'

Onderzoeker: 'Maar dat was in Brussel?'

Maysa: 'Nee dat was in Eeklo. En Plopsaland ben ik ook met Eeklo, met de centrum zelf. En Walibi ben ik met deze school.'

– Fragment uit een gesprek tijdens een photovoice-rondleiding met Maysa, 11 jaar, onderzoekssetting 2 –

Helaas kunnen uitstappen ook uitdraaien op een teleurstelling. Tijdens het beleevingsonderzoek organiseert een van de scholen een uitstap naar de Efteling. Maar kinderen die in een asielpprocedure zitten, mogen het land niet verlaten. Op een avond komt de zorgleerkracht dat in het opvangcentrum uitleggen. De teleurstelling van de kinderen is groot. De kinderen krijgen via de school ook wel eens brochures mee over vrijetijdsactiviteiten. Tijdens een huiswerkbegeleiding haalt Anasa een paar brochures voor sportkampen uit haar boekentas: 'Kijk, sportactiviteit,' zegt ze tegen haar vriendinnetje. De brochure zit tussen allerlei andere papieren in haar boekentas. Ze lijkt niet goed te weten wat ze er verder mee kan doen.

School in beweging

Hoe beleven kinderen op de vlucht hun schooltijd? Dat is de tweede onderzoeksvraag van dit beleevingsonderzoek. De school blijkt een brug naar een andere wereld, die de meeste kinderen gretig willen verkennen. Een aantal kinderen had weinig tot geen schoolse ervaring opgebouwd en doorloopt daardoor een bijzonder schoolparcours. Deze kinderen volgen taallessen bij een AN-leerkracht en andere lessen bij een zorgleerkracht of klasleerkracht. Een kind vertelt dat ze leerstof van verschillende leerjaren krijgt.

De verhalen van de kinderen bevatten momenten van insluiting en uitsluiting. De meeste kinderen zoeken en vinden aansluiting bij de leerstof en de schoolwereld van boeken, lesmateriaal, een speelplaats, uitstappen, vriendschappen

met andere kinderen. De leerkrachten spelen een belangrijke rol als brugfiguur. Het valt op dat de kinderen hen waarderen en zich vaak veilig voelen in hun nabijheid. Toch lijkt de verbinding soms mank te lopen. Dat gebeurt vooral in de klas, bij het maken van huiswerk en op de speelplaats. Over de klas vertellen de kinderen dat ze zich in sommige lessen vervelen. Sommige kinderen beklemtonen dat ze al een andere taal dan het Nederlands spreken. Over de speelplaats rapporteren ze pestgedrag. Ondanks de inspanningen van leerkrachten, wordt dat pesten niet altijd opgemerkt en vermeden.

In grote lijnen vertellen de kinderen veel, enthousiast en genuanceerd over hun school. In die verhalen zijn aanknopingspunten te vinden voor wat ze nodig hebben. Sommige kinderen zouden graag meer uitdaging vinden op school. Vele kinderen zouden graag meer samenspelen met andere kinderen. De meeste kinderen willen meet kunnen aansluiten bij hun reguliere klas. De educatieve rol van de school is voor de meeste kinderen vanzelfsprekend. Over de emotionele en materiële ondersteuning zijn de ervaringen uiteenlopend. Heel wat kinderen ervaren op die vlakken te weinig steun.

5.4

Hoe de kinderen vertellen over vrije tijd en school

Zoals gezegd in het analysekader, keken we niet alleen naar wat de kinderen vertellen, maar ook naar de manier waarop ze dat vertellen, met woorden en beelden. In dit deel beschrijven we de resultaten van de narratieve analyses.

Verbale taal

Op basis van de transcripties van gesprekken, stelden we met *The Listening Guide* individuele voicepoems samen en traceerden we in de individuele gesprekken en groeps gesprekken met welke 'stemmen' de kinderen zich uitdrukken over school en vrije tijd. We staan eerst stil bij de voicepoems, geven dan een overzicht van de stemmen die de kinderen hanteren en sluiten af met drie manieren waarop sommige stemmen elkaar lijken te versterken of tegen te spreken.

Voicepoems

Voicepoems laten toe nauwkeuriger te kijken naar de 'eerste persoonsstem' en naar de manier waarop die stem zich in een interview verhoudt tot andere mensen en tot dingen. In dit onderzoek kunnen voicepoems dus inzicht geven in de relaties

die individuele kinderen op de vlucht aangaan met zichzelf, met hun omgeving en met maatschappelijke verwachtingen.¹⁵³ Zoals gezegd maakten we 52 voicepoems. We analyseerden ze en benoemden de stemmen die we erin hoorden.

Uit een vergelijkende analyse van de voicepoems blijkt dat de grote meerderheid van de kinderen zowel bij hun beleving van de vrije tijd als de schooltijd impliciet informatie meegeeft over vroeger. Naast de 'ik in het nu benoemen de kinderen ook een 'ik uit het verleden. Dat is opvallend omdat we niet naar ervaringen uit het verleden vroegen. De identiteit van de ik in het nu, is in de voicepoems niet noodzakelijk dezelfde als de identiteit van de ik van vroeger. Soms vertalen die verschillen zich in andere voorkeuren: vroeger deed een kind een bepaalde sport of een bepaald spel graag, nu wil hij of zij liever iets anders doen. Soms spreekt een kind over de ik in het verleden als een vrolijk kind en over de ik in het nu als een verdrietig kind. Soms is het andersom. Vaak worden emoties niet expliciet benoemd. Soms is er niet echt een tegenstelling en toont een kind wat het meeneemt van vroeger: een gewoonte, een vaardigheid, een taal.

De meerderheid van de voicepoems zegt expliciet iets over spelen én over leren. Sommige kinderen zeggen niets over leren in het verleden. Wel praten de meeste kinderen over hoe ze vroeger speelden. Sommige kinderen lijken in het hier en het nu liefst alleen en vaker te willen spelen. Andere kinderen leggen de nadruk hier en nu meer op leren. Sommige kinderen willen graag een spel of een sport leren. De meesten willen hier spelen én leren.

De meerderheid van de voicepoems bevat naast het 'ik' ook een 'ander'. Soms is die ander een kind, soms een volwassene, soms zijn er meerdere anderen, zowel kinderen als volwassenen. Soms wordt een meer abstracte 'ander' tussen de lijnen zichtbaar. Wanneer die ander abstract blijft, lijkt hij vaak andere culturele codes te vertegenwoordigen of een impliciete verwachting over leren.

In de meeste voicepoems schuilt een schijnbare tegenspraak. Een kind lijkt eerst het ene te zeggen en dan het andere, alsof hij of zij van gedachte verandert. Meestal heeft die verandering iets te maken met de verwachtingen of de mogelijkheden in het gastland.

Om die tendensen te verduidelijken en de variatie aan te tonen, nemen we de drie voicepoems uit de inleiding er weer bij. We beginnen met het voicepoem van Rona.

*Ik ben Rona.
Ik spreek Koerdisch en Arabisch.
In de klas moet ik Nederlands praten.
Een andere taal mag niet.
Dat mag niet van de juf.
De juf zegt: 'niet jullie eigen taal praten, dat begrijpt niemand.'
Ik vind Nederlands leren niet zo leuk.
Ik vind Nederlands leren wel leuk, jaja!
Als je kan jouw taal en andere taal,
Dan kan je zo slim zijn.
Een mens zegt tegen jou iets in Nederlands.
Jij begrijpt dat dan.
Ik ben Rona.
Ik ben Mega Mindy.
Ik ben zo goed in koekjes maken,
Beter dan allemaal.
Ik ben de beste Rona.*

– Fragment uit een voicepoem van Rona, 10 jaar –

Het voicepoem van Rona begint met een identiteitsclaim: zij is Rona en ze kent reeds twee talen: het Koerdisch en het Arabisch. Vanaf de derde regel verhoudt die ik zich tot meerdere anderen. De eerste ander is de juf, die zegt dat Rona en de kinderen uit het centrum Nederlands moeten praten. Anders zal niemand hen begrijpen. Die niemand is de tweede ander, een abstractere ander, die we metaforisch als de vertegenwoordiger van de lokale samenleving kunnen zien. Tegen die anderen lijkt Rona eerst te zeggen dat ze geen Nederlands wil leren. Dan verandert ze van mening en zegt ze dat ze Nederlands leren wel leuk vindt. Ze gebruikt daarna even de tweede persoon enkelvoud: 'als je kan jouw taal en een andere taal, dan kan je zo slim zijn.' Ze lijkt daardoor afstand te nemen van haar afkeer om Nederlands te leren door het nut van dat leren in het algemeen te formuleren. Of ze citeert de woorden van de juf. Begrijpt de abstractere 'niemand' uit de zesde regel haar niet als ze een andere taal spreekt dan het Nederlands, zij kan door die taal te leren wel 'een mens' verstaan die iets tegen haar zegt in het Nederlands. Op dat moment gebruikt Rona nog steeds de tweede persoon enkelvoud. Vlak daarna schakelt ze weer over op de eerste persoon en benadrukt ze nogmaals wie ze is: 'ik ben Rona, ik ben Mega Mindy, ik ben de beste Rona.'

In het eerste deel van het voicepoem ligt de klemtoon op Nederlands leren; in het tweede deel op spelen: Rona kan goed koekjes bakken en heeft behoefte aan fantasiespel. In dit voicepoem vinden we twee stemmen die Rona inzet: de accommoderende stem in het eerste deel en de doortastende stem in de vijf laatste regels.

In het voicepoem van Ilana komt leren niet echt aan bod, de tegenstelling tussen vroeger en nu is wel uitgesproken.

*I am Ilana.
I am from Irak.
I liked bicycles and scooters.
I sit on the phone, the telephone here, now.
I like music!
I like the piano and the guitar.
I forget the guitar.
I still know the piano.
I am a girl, not a boy.
I like my bike.
I come to activiteit.
I want to go to Primark.
I want to go outside skating.
I skate very well.
I ice-skate also.
I like ice.
I like snow a little.
I get sick from cold.
I get sick from hot.
I made competition games in Irak.
I wonned it.
I always win.
I want to ice-skate.
I want to go swimming.*

– Fragment uit een voicepoem van Ilana, 8 jaar –

In haar voicepoem gebruikt Ilana alleen de eerste persoon enkelvoud. Ze verhoudt zich alleen tot een mogelijke ander door duidelijk te maken dat ze een meisje is en geen jongen. De persoonsstem van Ilana toont zich erg bewust van temporele en ruimtelijke dimensies: ze vertelt wat ze graag speelde in Irak, wat ze hier nu doet en wat ze graag zou willen doen. Hier en nu gebruikt ze haar telefoon, hier en nu houdt ze

van muziek en speelt ze piano. Vroeger speelde ze ook gitaar. De feitelijke beschrijving van wat Ilana doet in het nu, 'I sit on the telephone', 'I come to activiteit', contrasteert met passages waarin ze vertelt wat ze graag doet en wil doen, 'I like' en 'I want to'. Ilana houdt van haar fiets, van ijs en een beetje van sneeuw, zegt ze. En ze wil graag naar Primark gaan en buiten gaan schaatsen. Op het einde komt de temporele tegenstelling nog eens duidelijk naar voren: ze speelde vroeger spelletjes in de hitte en nu wil ze graag ijsschaatsen en zwemmen. Ze maakt ook duidelijk dat ze een winnaar was en kan zijn. In het voicepoem van Ilana zien we een verlangende stem en een doortastende stem. Ilana verlangt naar spel en naar dingen van hier, met haar doortastende stem laat ze zien dat ze haar verworven talenten hier kan inzetten en ook nieuwe mogelijkheden ziet om te winnen.

Ook in het voicepoem van Saran komen het vroegere en het huidige ik en de dimensies spelen en leren aan bod. In dit fragment doet Saran geen uitspraken over 'een ander.' Hij gebruikt consequent de eerste persoon enkelvoud. Anders dan bij Rona en Ilana, benoemt Saran expliciet een emotie: hij is boos. Hij legt niet uit waarom.

*Ik ben boos.
Ik ben Saran.
Ik kom van Tanzania.
Ik weet niet wat ik speelde.
Ik speelde veel.
Ik weet niet wat.
Ik speelde tikkertje.
Ik speel voetbal, neen karate.
Ik wil karate leren.*

– Fragment uit een voicepoem van Saran, jaar –

Saran weet niet meer wat hij vroeger deed, zegt hij. Of jawel, hij weet het wel: hij speelde tikkertje. En nu speelt hij voetbal, maar hij wil karate leren. Het valt op dat het verleden, het heden en de toekomst in dit voicepoem door elkaar vloeien. In de laatste drie regels volgen ze naadloos op elkaar. In het voicepoem van Saran vinden we een boze en een verlangende stem.

Het zou ons te ver leiden alle stemmen uit de voicepoems hier te analyseren. Het corpus is te groot en hoewel we de variatie tussen de poems bekeken hebben, rapporteren we hier vooral over tendensen. Overigens beschouwt *The Listening Guide* niet elke gedetecteerde stem in een voicepoem of transcriptie als een generaliseerbare stem voor die respondent of die respondentengroep. Pas wanneer een stem in een transcriptie of een corpus vaak terugkeert, wordt ze in de verdere analyse opgenomen. In wat volgt sommen we eerst de stemmen op die we in het corpus vaak zagen terugkeren. Daarna gaan we op zoek naar contrapunten.

Stemmen die in verschillende interviews voorkomen

TABEL 7 Stemmen die in verschillende interviews voorkomen

Stem	Beschrijving	Voorbeelden
Verlangende stem	Stem die iets wil doen, krijgen of bereiken	- Ik wil naar een voetbalclub (Gabrio, 11 jaar) - Ik wil naar Bowling gaan (Hamid, 10 jaar) - I want to go to Primark (Ilana, 8 jaar)
Accommoderende stem	Stem die erbij wil horen, zich aanpast, helpt, verbindt	- I want to go to Primark (Ilana, 8 jaar) - Als je niet flink mee turnen, krijg je geen ijsje meer (Anasa, 8 jaar) - Dat mag niet van de juf (Delal, 8 jaar)
Emotionele stem(men)	Stemmen die een emotie uitdrukken. We onderscheiden: blijde, angstige, boze, droevige en teleurgestelde stemmen.	- Ik vind niet leuk dat jongens komen naar mij en vechten en pesten (Hamid, 10 jaar) - Ik ben soms eenzaam op school ja dat kan (Minsar, 11 jaar) - Dan heb ik heel hard gewenen (Aryana, 8 jaar)
Verzetstem	Stem die verzet uitdrukt.	- Juf Ina moet beter weg van de school (Anasa, 8 jaar) - Ik geloof jullie nooit (Adel, 11 jaar) - Ik vind school niet goed (Farah, 11 jaar)
Doortastende stem	Stem die copingstrategieën uitdrukt en alternatieven presenteert	- We moeten ook leren zelf troosten (Kiumé, 11 jaar) - Ik vond vrienden maken makkelijk! (Rafid, 9 jaar) - Maar ik ga elke dag proberen dat te oplossen (Anasa, 8 jaar)

Contrapunten

Zoals bij de voicepoems al bleek, komen de verschillende stemmen vaak samen voor. Bij de derde luisterronde in de analyse, gingen we in elk voicepoem en individueel interview op zoek naar plekken waar de gedetecteerde stemmen elkaar versterken, nuanceren of tegenspreken. Hoewel het in *The Listening Guide* eigenlijk de bedoeling is naar het web van stemmen bij een respondent te kijken en zo te achterhalen hoe die over een bepaald thema en in relatie tot een bepaalde onderzoeksvraag spreekt, onderzochten wij de contrapunten ook in groepsgesprekken. Zo legden we de meerstemmigheid en de spanningen en overeenkomsten bloot tussen de stemmen van verschillende kinderen.

Met het oog op de onderzoeksvraag willen we in dit rapport drie contrapunten uitlichten die zich telkens opnieuw leken voor te doen. In elk van die contrapunten speelde de accommoderende stem een rol.

Eerste contrapunt: accommoderende en emotionele stemmen

De accommoderende stem en de emotionele stem vonden we regelmatig in elkaars buurt. Wanneer die emotionele stem boosheid of verdriet uitdrukt, is ze vaak het gevolg van een (mislukte) poging aansluiting te vinden. Aansluiting zoeken kan ook emotionele rust geven. Soms lijken de accommoderende stem en de emotionele stemmen elkaar tegen te spreken.

Tijdens een interview vertelt Farah over haar schoolervaringen. Ze heeft tijdens bombardementen in Palestina een oog verloren en ziet slecht. Van de begeleiders weten we dat ze daarom naar een type 6-school voor buitengewoon onderwijs overstapt. In het interview vertelt ze dat ze haar huidige school niet goed vindt. Ze is blij dat ze naar een andere school kan, maar ze wil haar vrienden niet achterlaten.

‘Ik vind deze school niet goed. Andere school beter. Ik vind verdrietig dat ik laat mijn vrienden hier.’

– Farah, 11 jaar –

Farah's accommoderende stem lijkt de omkadering en de ondersteuning die ze nodig heeft goed te vinden, maar de gedachte dat ze haar vrienden moet achterlaten haalt ook haar verdrietige stem boven.

In een groepsgesprek vertelt Serok wat hij doet als hij verdrietig is: emotionele steun zoeken bij de leerkracht. Hij zoekt aansluiting bij de persoon die in een schoolomgeving zijn ankerpunt is. Maar zijn verdrietige stem wordt niet getroost door zijn accommoderende gedrag. Hij krijgt instructies om zelf zijn emoties te reguleren: water drinken en rustig worden. Die ervaart hij niet als troost, zo blijkt:

‘Als ik verdrietig ben, ik ga aan hun vragen. Die zeggen, de juf zegt gewoon: ‘ga gewoon rustig, ga gewoon water drinken!’

– Serok, 9 jaar –

In het derde voorbeeld is het Aryana die emotie toont. Zij vindt troost door de schoolregels te volgen. Van gesprekken met leraren van haar school weten we dat de schoolregels formuleert over conflicthantering. Die regels schemeren door in dit interview. Natuurlijk is ze soms verdrietig, vertelt Aryana. Dan moeten zij en de andere kinderen elkaar helpen. Zo hoort dat. Haar accommoderende en emotionele stem vullen elkaar aan.

‘Natuurlijk ben ik soms verdrietig! Wij moeten elkaar helpen op school.’

– Aryana, 8 jaar –

Soms vertellen kinderen ook hoe ze de regels volgen, maar boos worden van andere aspecten in hun leven, zoals het wachten op de uitkomst van een asielaanvraag. Saran, bijvoorbeeld, vertelt dat hij in het opvangcentrum vrienden uitnodigt om te spelen op zijn kamer. Van gesprekken met de begeleiders weten we dat kinderen samen op de kamer mogen spelen als de ouders dat toelaten. Hij volgt de regels, zoekt verbinding, maar hij wordt ook snel boos. Hij zegt het letterlijk. En hij legt uit waarom: hij is al bijna twee jaar in het centrum en hij is het beu.

'Ik vraag samen spelen op mijn kamer. Ik ben snel boos. Ik was in het centrum in het midden van 2018 en 2019 begon tot in 2020 tot nu!'

– Saran, 9 jaar –

Ook Rona uit boosheid over wachten. Maar zij zegt dat niet letterlijk. Haar boze stem is hoorbaar in haar intonatie en in de herhaling van het woord wachten. Ze vertelt dat ze op school al heel lang op een bepaald spelletje wacht.

'Wij zijn zo lang gewachten! Onze spelletjes nog niet gekomen. Wij zijn zo lang gewacht!'

– Rona, 10 jaar –

Tweede contrapunt: accommoderende stem en verzetsthem

Boosheid, verdriet en ongeduld leiden soms ook tot opstandigheid. Bij sommige kinderen gaan de emotionele stemmen dan over in een verzetsthem. In een groepsgesprek met een begeleider zegt Adel dat hij begeleiders nooit gelooft en dat het hem niet kan schelen als hij geen positieve reactie op zijn asielaanvraag krijgt. Toch zit er in de zin daarvoor veel verdriet: als hij negatief zou krijgen, is dat geen leven zegt hij letterlijk. Hij zegt ook dat hij niet met de begeleiders wil praten; hij kan praten met zijn juf. Adel verzet zich tegen het systeem dat hij verantwoordelijk lijkt te achten voor zijn positie: het opvangcentrum. Hij zoekt steun bij een andere ankerfiguur, zijn AN-juf op school. Bij Adel zijn de accommoderende stem, verschillende emotionele stemmen en de verzetsthem met elkaar verweven.

'Waarom moet ik praten? Ik geloof jullie nooit! Dat ik negatief heb, is geen leven! Als ik negatief heb, boeit mij niet. Ik heb een lieve juf: juf Lut. 2020 gaat zij weg: de liefste juf van de school. Ik kan praten met de juf.'

– Adel, 11 jaar –

Ook Rafid verzet zich tijdens een groepsgesprek tegen regels en zegt expliciet dat hij er boos van wordt. Hij verzet zich als hij het activiteiten aanbod niet mee mag kiezen. Zijn aanpassingsvermogen aan de regels van het centrum is eindig, lijkt hij te zeggen. Ook Rafid woont op dat moment al bijna twee jaar in het opvangcentrum.

'Ik ben soms boos in het centrum ja zeker wel! Als wij mogen niet activiteit kiezen. Ik doe niet mee.'

– Rafid, 9 jaar –

Derde contrapunt: accommoderende en doortastende stem

De accommoderende stem van kinderen lijkt soms versterkt te worden door een doortastende stem, die voor zichzelf opkomt of alternatieven ziet. Hiraad geeft aan dat hij eigenlijk niet boos is op school. Mocht iemand hem aanvallen en hem slaan, dan zou hij wel boos worden. Aanvullend ziet hij verschillende mogelijkheden: hij zou terugslaan, steun zoeken bij een leraar of bij andere kinderen. Zijn accommoderende stem en zijn doortastende lijken sterker dan zijn emotionele stem.

'Ik ben niet boos op school. Als iemand mij slagen, ik ga boos zijn! Ik ga slagen of zeggen. Ik heb ook vrienden in andere klassen.'

– Hiraad, 9 –

Maysa, ten slotte, toont veerkracht wanneer ze zoekt naar een specifieke soort aansluiting tijdens de vrije tijd. Uit eerdere gesprekken weten we dat ze in Libië piano en gitaar leerde. In haar huidige situatie ziet ze de mogelijkheid haar muzikale vaardigheden uit te breiden door te leren zingen en mee te doen aan The Voice. In het vorige deel zagen we dat Maysa geen toegang vond tot een muziekschool. Maar dat verhindert haar niet om op een volhardende en accommoderende manier van een muziekcarrière te dromen.

'Hier vind ik het leukst: met mijn vriendin gaan dansen. Ik wil zanger worden!'

'Dan ga ik meedoen. Dan ga ik liedjes verzinnen. Ik weet niet welke liedjes.'

'Ik zeg aan mijn papa dat ik naar The Voice wil gaan.'

– Maysa, 11 jaar –

'Ik weet het niet.'

Naast die contrapunten viel ons in de vergelijkende analyse van de voicepoems en transcripties nog iets anders op dat we hier willen vermelden; de manier waarop kinderen ons duidelijk maakten dat ze sommige dingen niet weten.

Aanvankelijk beschouwden we de veelvuldig voorkomende uitspraak 'ik weet het niet' gewoon als een inhoudelijk antwoord op een vraag. Wanneer we een kind vroegen welk spel zij hier graag speelden en ze 'ik weet het niet' zeiden, interpreteerden we dat als een gebrek aan kennis over de spelmogelijkheden hier. Doordat *The Listening Guide* ook veel aandacht besteedt aan intonatie en stiltes, viel bij een nazicht van de transcripties echter op dat we de 'ik weet het niet' uitspraken meestal voorzien hadden van een extra code. Uit de intonatie leek vaak een soort ongeduld te spreken. Alsof wij niet begrepen dat zij het antwoord niet konden weten. Door alle uitspraken opnieuw te bestuderen, viel op dat de prosodie van 'ik weet het niet' twee vormen kende: een met de nadruk op het woord 'weet' en een met een stijgende intonatie op het einde van de zin. In het eerste geval lijkt 'ik weet het niet' te willen zeggen: ik weet het antwoord op de vraag (nog) niet. Ik heb meer tijd nodig om de wereld hier te ontdekken. In het tweede geval leek het te willen zeggen dat ze ons een vraag stelden: kun jij me niet uitleggen welke mogelijkheden hier zijn of kun je me helpen om daar woorden voor te vinden?

Beeldtaal

In de vorige paragraaf kwamen de verschillende stemmen aan bod die de kinderen in gesproken taal gebruiken en bespraken we contrapunten. Ook tijdens de beeldanalyse herkenden we verschillende stemmen. Het analysekader schetste hoe het rijke corpus aan fotomateriaal ons ertoe aanzette om te werken met een dialogic performancebenadering, die de aandacht richt op de context en interacties waarin verhalen en beelden tot stand komen.¹⁵⁴ Bewustzijn van die context is bij beelden even belangrijk als bij gesprekken, want ook in beelden is te zien welke relatie de kinderen aangaan met zichzelf, hun omgeving en de samenleving.



Geposeerde photovoice



Geposeerde photovoice



Geposeerde observatie



Photovoice



Photovoice



Geposeerde photovoice

Collages

Naar analogie met de voicepoems in *The Listening Guide*, maakten we in de kindportretten collages met foto's van individuele kinderen. Daarin zien we kinderen die experimenteren met verschillende identiteiten. Op geposeerde foto's tonen de kinderen zich stoer, artistiek, humoristisch, liefdevol met de handen in de vorm van een hartteken en soms ook gewelddadig. Willen de kinderen zo zijn? Experimenteren ze? Beelden ze een herinnering uit of iets wat voor hen deel uitmaakt van wie ze zijn? Het is niet altijd duidelijk.

Soms krijgen we in de collages verschillende gedaanten van kinderen te zien. Anuar toont zich in het opvangcentrum

stoer en gebruikt soms gewelddadige poses. Maar op school, op uitstap en in de laatste sessies toont hij een zachte en verdrietige kant. Bovendien merken we in zijn collage dat hij overal opklimt.

Soms ontdekken we dankzij de foto's dus ook coherentie in de individuele beeldende stemmen van de kinderen: Anuar houdt van klimmen. Andere kinderen klimmen ook, maar bij Anuar valt het extra op. Zowel in het centrum als op school klimt en klautert hij altijd en overal, ook als dat niet mag.



Observatie



Observatie



Introductie in de muzische talen, muziek

Maysa valt op als een kind dat veel met muziek bezig is: ze speelt instrumenten en wil er nieuwe leren spelen, ze danst en ze zingt. Ze wil deelnemen aan The Voice. Ze probeert toegang te verwerven tot meer mogelijkheden

door te onderhandelen met volwassenen van wie ze iets denkt te kunnen leren. Toegang tot een muziekschool of een dansopleiding heeft ze op het moment van het onderzoek niet.



Observatie



Photovoice



Photovoice

Safa richt de camera vaak op natuur en groen, op school en in het centrum. Ze vertelt dat ze er rustig van wordt. In de klas tekent en verft ze graag.

De collages tonen niet alleen hoe sommige interesses verweven zijn met het verhaal van een kind, ze leren ons ook iets over de invloed van de verschillen tussen de contexten waarin de kinderen komen en de mogelijkheden die ze in elke context krijgen. Door die contexten tonen de kinderen soms andere aspecten van zichzelf maar hun interesses blijven in se dezelfde.

Stemmen

De foto's geven de toeschouwer een inkijk in de fysieke, sociale en materiële omgeving van de kinderen en in de

manier waarop de kinderen daarmee omgaan. In de foto's kunnen we metaforische stemmen detecteren die de kinderen gebruiken om zich uit te drukken. Die stemmen lijken sterk op de stemmen uit het vorige deel, maar ze zijn in beelden gevat in plaats van in woorden.

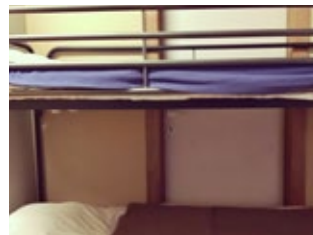
In de eerste plaats maken de beelden van de kinderen ons attent op een **verlangende stem**: ze tonen ruimtes en materialen waarvan ze blij worden en waartoe ze soms geen toegang hebben. Fotografie biedt de kinderen ook de gelegenheid om plekken te tonen waartoe de onderzoekers geen toegang hebben maar waar de kinderen wel mensen willen ontvangen, bijvoorbeeld de eigen kamer.



Photovoice in groep



Photovoice in groep



Photovoice in groep

In de tweede plaats hanteren de kinderen in beeld een **accommoderende stem**. Die tonen ze vaak in de relaties die ze met mensen aangaan. Met volwassenen tonen ze spelende en zorgende relaties. Met kinderen tonen ze vriendschap, spel, gezamenlijk plezier, samen stoer doen, samen grenzen overtreden. De foto's met mensen zijn vaak sterk in scène

gezet. Tijdens de schoolbezoeken vragen verschillende kinderen om hen te portretteren in de klas, tussen de andere kinderen. Meerdere kinderen 'bestellen' onafhankelijk van elkaar zo'n foto. Het maakte ons als onderzoeker alert voor het thema 'bij een klas horen.'



Observatie tijdens uitstap



Observatie tijdens uitstap



Geposeerde photovoice tijdens schoolbezoek

In de derde plaats gebruiken de kinderen een **verzetsthem**. Die foto's tonen vaak hoe de kinderen omgaan met hun omstandigheden. Dat springt het duidelijkst in het oog in twee soorten foto's. Op een eerste reeks beelden gaan de kinderen geposeerd in verzet: ze zitten bijvoorbeeld met gekruiste armen voor een gesloten deur of laten zich met een boos gezicht fotograferen. Op een andere reeks beelden tonen de

kinderen verzet door de regels te doorbreken en te klimmen of spelen op plekken waar dat niet mag. Ze grijpen het onderzoek aan om regelluwe omstandigheden te creëren waarin ze dingen doen die niet mogen, al is het maar om de spelvoorkeur te tonen. Tegelijk wijst deze tweede reeks beelden opnieuw op de verlangende stem. De kinderen maken foto's van dingen die ze niet mogen doen, maar wel graag willen.



Observatie tijdens uitstap



Photovoice



Geposeerde photovoice tijdens observatie

In de vierde plaats tonen de kinderen op de foto's een **doortastende stem**. Op die foto's tonen alternatieven om toch, langer of meer te kunnen spelen. Je ziet hoe kinderen andere

toegangswegen vinden tot een lokaal, ruimtes op een eigen manier gebruiken of alternatieven vinden om materialen te verdelen.



Observatie tijdens uitstap



Photovoice



Observatie

Toeschouwers brengen verschillende aspecten van de samenleving binnen

Terwijl ze foto's maken, gaan de kinderen in interactie met toeschouwers. Een toeschouwer is niet zomaar iemand die toekijkt. Meestal staat die toeschouwer ook voor een bepaald referentiekader. Als onderzoekers zijn we overduidelijk toeschouwers, door de vragen die we stellen en door de camera's die we vaak gebruiken. Maar we brengen ook sociale betekenislagen mee: we zijn volwassenen die in het centrum komen en die tijd met de kinderen doorbrengen. We brengen materiaal en spelletjes mee, en veel vragen. Wanneer de

kinderen foto's nemen, richten ze zich ook tot die rollen en betekenislagen.

Ook andere toeschouwers spelen een rol in de foto's: ouders en andere kinderen. Soms poseren de kinderen met hun ouders, soms maken ze een foto voor hun ouders, of willen ze iets aan hun ouders laten zien. Sommige foto's worden overduidelijk voor en met vrienden gemaakt. Sommige foto's verwijzen naar kinderen buiten het centrum, of zelfs naar wat de kinderen denken dat het betekent om 'hier' kind te zijn.



Observatie tijdens tentoonstelling



Observatie tijdens tentoonstelling



Observatie tijdens tentoonstelling

Besluit: over de waarde van meerstemmigheid

De paragrafen over de levensomstandigheden van de kinderen (5.1), over hun vrije tijd (5.2) en hun schooltijd (5.3) gaven een overzicht van wat de kinderen te vertellen hebben over hun leefwereld. Deze paragraaf ging in op de vraag hoe kinderen over die leefwereld vertellen. Die aandacht voor de manier waarop kinderen vertellen, levert nieuwe inzichten op.

Een eerste inzicht betreft de meerstemmigheid van de verhalen. Al bij de start van het onderzoek gingen we ervan uit dat de kinderen veel te vertellen zouden hebben. Daartoe creëerden we een methodologie die kinderen aansprak op hun '100 talen'. Uit de narratieve analyse komen vijf stemmen naar voren: een verlangende stem, een doortastende stem, emotionele stem(men), een accommoderende stem en een verzetsstem. Alle kinderen gebruiken meerdere stemmen, die elkaar soms tegenspreken of versterken. Die meerstemmigheid brengt verschillende aspecten van de levensomstandigheden

van de kinderen naar de oppervlakte, die de beleving van de kinderen tegelijk beïnvloeden. De meerstemmigheid toont ons hoe de kinderen een plek zoeken en niet onder één label te vangen zijn, hoe kinderen aansluiting proberen te vinden en tegelijk verzet tonen, hoeveel emoties de kinderen ervaren en dat die soms tegenstrijdig zijn. Ze toont ons ook hoe de kinderen voortdurend onderhandelen om hun levensomstandigheden aan te kunnen passen.

Dat brengt ons bij het tweede inzicht, over het begrip actorschap, dat we introduceerden in 2.2. Daar beschreven we actorschap als de manier waarop kinderen omgaan met hun omgeving en die omgeving mee vormgeven. We beschreven ook hoe actorschap zich op het verleden, de toekomst en het heden kan oriënteren. Die temporele oriëntatie komt duidelijk naar voren in de narratieve analyse. De kinderen verwijzen vaak naar hun verleden, naar het leven dat ze kenden voor of tijdens de vlucht en naar het leven dat ze nu leiden. Dat vroegere leven speelt mee in het leven dat kinderen nu kunnen leiden of in de manier waarop ze met sommige situaties omgaan. De onzekerheid en spanning over hun huidige situatie kan ertoe leiden dat kinderen zich hechten aan begeleiders en leraren. Soms kan het ook voor boosheid zorgen; boosheid die ze uiten tegen andere kinderen en ook wel eens tegen de begeleiders in het centrum, die op dat moment het systeem vertegenwoordigen waarop de kinderen geen vat hebben. Ten slotte tonen de kinderen hoe ze hier en nu omgaan met hun omstandigheden. In die omgang herkennen we pogingen om zich iets toe te eigenen maar ook verzet, aansluiting en vele manieren om te onderhandelen. De kinderen onderhandelen over toegang tot ruimtes, tot materiaal en tot activiteiten. Ze spreken mensen in hun omgeving aan om dingen te kunnen doen. Dat de kinderen zo sterk inzetten op onderhandeling, maakt zichtbaar dat ze goed weten wat ze waarderen en tegelijk zien welke drempels ze ondervinden tussen wens en werkelijkheid. Door te onderhandelen over die drempels en door strategieën te ontwikkelen om hun mogelijkheden uit te breiden, tonen de kinderen actorschap. Ze tonen zich veerkrachtig én kwetsbaar en ze tonen verschillende facetten van hun identiteit. Op die hybride identiteit komen we in de discussie nog terug.

In de narratieve analyse krijgt de uitspraak 'ik weet het niet' een bijzonder aandeel. Die uitspraak brengt ons bij de kern van wat belevingsonderzoek kan betekenen in een maatschappelijke discussie als deze. Het is een manier om dicht bij begrip van een leefwereld te komen, maar biedt niet noodzakelijk inzicht over wat er vervolgens moet gebeuren. Die gedachte werken we in de conclusie verder uit.



6 Discussie en conclusie

Dit onderzoek zocht een antwoord op de vraag hoe kinderen op de vlucht hun vrije tijd en hun schooltijd beleven.

Andere onderzoekers formuleerden reeds adviezen over het onthaal, het welbevinden, de *sense of belonging* en de maatschappelijke inbedding van kinderen op de vlucht. Ook op beleidsniveau lopen discussies over een gepaste ontvangst voor deze kinderen. Met dit onderzoek willen we vanuit een zorgethisch denkkader en een belevingsgerichte wetenschappelijke positie bijdragen aan die discussie.

We richten onze discussie specifiek op jonge kinderen die in opvangcentra verblijven en verwijzen naar het perspectief van ouders en professionals als dat relevant is om de verhalen, ervaringen en noden van de kinderen te duiden. We sluiten aan bij bestaande discussies over het onthaal van deze groep kinderen, maar we kijken doelbewust vanuit een ruim pedagogisch kader. We besteden weinig aandacht aan ontwikkelingsnoden of integratieplichten. We onderzoeken hoe deze kinderen kunnen opgroeien en welke ondersteuning ze daarbij kunnen gebruiken.

Belevingsonderzoek met kinderen nodigt de lezer uit om mee te kijken naar de leefwereld van kinderen. Sterker nog, belevingsonderzoek nodigt de lezer uit om stil te staan bij de betekenis die kinderen zelf aan hun leefwereld verlenen zonder die betekenis meteen te verklaren.¹⁵⁵ Inzicht in de leefwereld van kinderen vertelt 'ons' als volwassenen, als professionals, als beleidsmakers of als onderzoekers niet wat we met dat inzicht moeten aanvangen. Uit de beschrijving van de beleving van een bepaalde groep kinderen volgen geen directe instructies voor de toekomst. Dat geldt overigens voor elk beschrijvend onderzoek. De interpretaties en de ideeën over wat mogelijk is op basis van een onderzoek, komen voort uit de manier waarop onderzoekers de resultaten kaderen en begrijpen.

In dit hoofdstuk brengen we de belangrijkste inzichten uit het belevingsonderzoek in verband met andere onderzoeksresultaten en formuleren we mogelijkheden om de begeleiding en pedagogische omkadering van kinderen op de vlucht in de (in)formele vrije tijd en de schooltijd te versterken. We formuleren die mogelijkheden met behoedzaamheid. Doordat dit belevingsonderzoek in de dagelijkse leefwereld van kinderen is gedoken, zegt het niet alleen iets over de kinderen, maar ook iets over de mensen die met de kinderen werken. Zeggen dat 'het' onthaalonderwijs baat heeft bij een reorganisatie' en dat 'de' vrije tijd toegankelijker moet zijn, is één zaak.¹⁵⁶ Aangeven dat de mensen die dag in dag uit met de kinderen werken die omslag moeten realiseren, is een andere kwestie. Door intensief te kijken naar de dagelijkse en vaak complexe praktijken wordt duidelijk dat er weinig glasheldere en pasklare oplossingen zijn. In dit onderzoek konden we vaststellen dat professionals in opvangcentra en op school ontzettend veel inspanningen leveren. Die inspanningen leveren ze vaak vanuit een persoonlijk engagement en vanuit de eigenheid van een job waarin ze veel belangen met elkaar in overeenstemming moeten brengen. Aan de ene kant vinden we dat er erkenning nodig is voor dat engagement en dat werk, ook in de adviezen die onderzoekers en beleidsvoorbereiders formuleren. Aan de andere kant zien we meer mogelijkheden voor kinderen op de vlucht en vinden we dat de pedagogische en maatschappelijke respons ten aanzien van kinderen op de vlucht versterkt moet worden.

6.1

Inzichten over de beleving van kinderen op de vlucht

Om te weten te komen hoe kinderen op de vlucht hun vrije tijd en schooltijd beleven, bezochten we de twee plaatsen waar we het meest te weten konden komen over die beleving: de opvangcentra waar de kinderen wonen en de scholen die met de opvangcentra samenwerken. We gingen samen met de kinderen op pad, reikten hen met verschillende onderzoeksmethodes manieren aan om hun verhalen te vertellen en beluisterden die verhalen meermaals, met verschillende analysevormen. Op basis van deze resultaten kwamen we tot inzichten en discussiepunten, die we vervolgens naast inzichten uit ander onderzoek leggen.

De beleving van de vrije tijd

Het merendeel van de vrije tijd, de tijd die overblijft na school, verzorging en huishouden,¹⁵⁷ speelt zich voor jonge kinderen op de vlucht af op het terrein van het opvangcentrum. Hoewel het belevingsonderzoek strikt genomen niet ingaat op de eerdere ervaringen van kinderen, kwamen die toch regelmatig aan bod. Een aantal bevindingen komen overeen met die uit andere onderzoeken. Zo heeft een aantal kinderen in het belevingsonderzoek reeds een weg afgelegd langs verschillende opvangcentra,¹⁵⁸ missen kinderen familieleden en vrienden van vroeger, ervaren ze het lange wachten op de uitkomst van hun asielaanvraag als stresserend¹⁵⁹ en ervaren ze de vrije tijd als een moment om hun zorgen te vergeten.¹⁶⁰

Informeel vrije tijd in het opvangcentrum

In ons onderzoek bleken kinderen in hun vrije tijd een spectrum aan ervaringen te beleven, dat schommelt tussen aan de ene kant rust zoeken en aan de andere kant uitdaging vinden. Daarin verschilt de vrijetijdsbeleving van deze kinderen niet van die van de meeste kinderen,¹⁶¹ ware het niet dat de uitersten van het spectrum voor kinderen in een opvangcentrum vaak niet haalbaar zijn. In een oude kazerne of een oud klooster is de basisaccommodatie niet bedoeld voor kinderen. De kinderen leven er samen met hun gezin in een kamer en delen de vaak drukke leef- en speelruimtes met andere kinderen en volwassenen. Ze hebben dus weinig private en stille ruimtes. Om uitdaging te vinden en in hun vrije

tijd tot spel te komen, hebben kinderen bouwstenen nodig in hun sociale en materiële omgeving. Die bouwstenen zijn soms wel en soms niet voorhanden. De kinderen delen hun eigen materialen met andere kinderen en ze kunnen ook materialen lenen van het centrum. Voor dat laatste hebben ze vaak een badge of een volwassene nodig. Ook hebben kinderen tot veel ruimtes geen toegang. Daarom gaan ze op zoek naar manieren om die toch te krijgen, onder meer door te onderhandelen. Ondanks de inzet van de begeleiders en ondanks hun vindingrijkheid hebben de kinderen toch een tekort aan speelruimtes en -materialen op maat.

Ook het leven in groep vormt een wezenlijk onderdeel van de manier waarop kinderen hun vrije tijd in het opvangcentrum beleven. Ook in dat opzicht bevestigen onze bevindingen die uit andere onderzoeken: de kinderen zoeken aansluiting bij de regels van het centrum, ze tonen veerkracht en een groot samenhangsgevoel met de andere kinderen van hun gezin,¹⁶² ze hebben conflicten en hebben het moeilijk met de spanningen in het centrum.¹⁶³ Ten opzichte van de volwassenen tonen ze hun veerkracht zowel met verbindende strategieën als met opstandigheid en verzet. In ons belevingsonderzoek valt bovendien op dat de kinderen ook samenhangsgevoel voelen ten opzichte van elkaar, als groep. Grotere kinderen zorgen voor andere kinderen, kinderen die al langer in het centrum zijn vertalen voor kinderen die nog geen Nederlands kennen en kinderen schakelen andere kinderen in om te bemiddelen bij een conflict.

Meer formele tijd in het opvangcentrum

Onze inzichten over de beleving van de meer formele vrije tijd in de centra zijn fragmentarischer. De kinderen waarderen de georganiseerde vrijetijdsactiviteiten en ze benaderen de begeleiders als vertrouwenspersonen en ankerfiguren.¹⁶⁴ Ze houden van motorische, tactiele en muzische activiteiten en wensen daar ook toegang toe op andere dagen dan op woensdag. Ze zijn enthousiast wanneer vrijwilligers, stagiaires, onderzoekers of jeugdorganisaties op woensdag, in het weekend of tijdens de vakanties een aanbod in het centrum organiseren. Maar ze willen een grotere variatie aan mogelijkheden, verlangen naar activiteiten in kleinere groepen en in leeftijdsgroepen. Ze zijn ook erg enthousiast over de culturele, sportieve of muzische uitstappen die de begeleiders organiseren. In het weekend, waarin veel vrije tijd voorhanden is, voelen de kinderen echter een gebrek aan mogelijkheden en ervaren ze de beperkte aanwezigheid van begeleiders en activiteiten als een gemis.

De inzichten over de meer formele vrije tijd in het centrum zijn redelijk nieuw, al is het maar omdat er amper onderzoek over dit onderwerp bestaat met kinderen van deze leeftijd. De resultaten bevestigen wel wat UNICEF en de Kinderrechtencoalitie reeds formuleerden over de nood aan maatwerk en aan een vraaggestuurd aanbod in opvangcentra waar kinderen verblijven.¹⁶⁵ Net als voor de informele vrije tijd hebben de kinderen ondanks de vele inspanningen van begeleiders nood aan gediversifieerde en meer leeftijdsspecifieke materialen en activiteiten in hun directe leefomgeving. Ze hebben ook nood aan een pedagogisch gebruik van de beschikbare ruimtes en aan meer leeftijdsspecifieke begeleiding bij het spelen in groep. Begeleiders hebben een minder divers takenpakket en meer tijd en middelen nodig om aan deze noden te kunnen voldoen.

Formeel georganiseerde vrije tijd

Sommige kinderen nemen buiten het centrum deel aan een georganiseerd vrijetijdsaanbod zoals voetballen of een jeugdbeweging. In de vakanties hebben de kinderen uit de

opvangcentra recht op een kortingstarief om een week op kamp te gaan. Meestal faciliteren de centra de toegang tot die activiteiten; ze hebben samenwerkingsverbanden met verschillende vrijetijdsorganisaties. Niet alle kinderen voelen zich even goed bij het beschikbare aanbod, omdat het niet altijd aansluit bij hun interesses of omdat ze ervaringen hebben met pestgedrag, ervaringen die ook in ander onderzoek naar voren kwamen.¹⁶⁶ Zowel tijdens het schooljaar als in de vakanties willen de kinderen graag meer mogelijkheden.

Die inzichten over de beleving van de formele vrije tijd buiten het centrum bevestigen de bevindingen van eerdere studies met oudere kinderen en jongeren. Uit dit belevingsonderzoek blijkt dat ook jonge kinderen en hun gezinnen op de vlucht drempels ondervinden in de toegang tot de formele vrije tijd.¹⁶⁷ Ook voor de jongere kinderen en hun gezinnen zijn die drempels sociaal, cultureel, organisatorisch en financieel. Gezinnen lijken vaak voorrang te geven aan de asielprocedure, vinden hun weg moeilijk naar jeugdwerk, sport-, cultuur-, of muziekactiviteiten en eens ze het aanbod gevonden hebben, vormen het gemengde spel¹⁶⁸ en de benodigde uitrusting en inschrijfgelden¹⁶⁹ volgens de begeleiders vaak een probleem. Voor jongere kinderen komt er nog een aandachtspunt bij: ze hebben altijd een volwassene nodig om de formele vrije tijd voor hen te ontsluiten. Volwassenen helpen bij de inschrijving, maar zijn ook nodig om kinderen te brengen en te halen en een regelmatige deelname aan activiteiten te garanderen. Voor ouders die een asielprocedure doorlopen, soms alleenstaand zijn en ver weg verblijven van de activiteiten, is dat niet altijd makkelijk te realiseren. Voor begeleiders van het centrum en vrijetijdsactoren ontbreekt het aan systemen en middelen om die taak op zich te kunnen nemen.¹⁷⁰

Recht op vrije tijd, rust en spel

Wanneer we deze inzichten koppelen aan het recht op vrije tijd, rust en spel in het IVRK (Art.31 IVRK), kunnen we ons de vraag stellen of kinderen op de vlucht dat recht kunnen uitoefenen en of dat recht voldoende verankerd is in praktijk- en beleidskeuzes. Terwijl de toegang tot onderwijs helder gestructureerd is, is de formele vrije tijd eerder georganiseerd als een 'markt' waarin kinderen en hun gezinnen kunnen rondneuzen op zoek naar het aanbod dat zij interessant en haalbaar vinden. Op zo'n markt vallen kinderen uit opvangcentra vaker uit de boot. Wanneer ze wel aansluiting vinden, is dat dikwijls te danken aan vrijetijdsinitiatieven die outreachend werken en daar veel inspanningen voor leveren en aan de opvangcentra die samenwerkingen opzetten. Opvangcentra en vrijetijdsactoren zoeken vaak op eigen initiatief verder naar oplossingen, zonder dat ze daarvoor op voldoende structurele steun kunnen rekenen. Sinds het belevingsonderzoek zijn er in beide opvangcentra initiatieven bijgekomen en stopgezet. In het ene centrum zijn de voorleessessies met vrijwilligers vervangen door spelactiviteiten en komt een sportclub af en toe ondersteunen. Het vrijetijdsaanbod voor kleuters is er uitgebreid in samenwerking met een externe organisatie en de begeleiders richten samen met de bewoners een kinderopvang op. Ook die opvang schept op termijn hopelijk ruimte om de oudere kinderen een gericht aanbod te geven. In het andere centrum ontwikkelden de begeleiders van de kinderopvang een breder spelaanbod en zetten ze in op een centrumbrede visie op de pedagogische omgang met kinderen.

Als we het recht op vrije tijd ook voor kinderen op de vlucht willen garanderen, blijven de vermelde initiatieven te fragmentarisch en te afhankelijk van de goodwill van individuele organisaties en mensen. Met name de brede toegang tot georganiseerde vrije tijd kan uitgebreid worden,

omdat die formele vrije tijd kansen biedt om een hybride integratie waar te maken.¹⁷¹ Op die hybride integratie komen we later terug. Eerst staan we stil bij de belangrijkste inzichten over de school als leefomgeving voor kinderen op de vlucht.

De beleving van de school als leefomgeving

Het belevingsonderzoek had niet als doel schools succes of formeel leren van kinderen op de vlucht te onderzoeken of evalueren. Toch beginnen veel kinderen hun relaas over de school met de mededeling dat ze daar kunnen leren en slimmer kunnen worden. Wanneer ze in België aankwamen, was de school voor meerdere kinderen uit het onderzoek een nieuwe omgeving. Dat bevestigt de bevindingen van het Kinderrechtencommissariaat en Vluchtelingenwerk Vlaanderen dat sommige kinderen op de vlucht geen of weinig schoolse vaardigheden hebben kunnen verwerven.¹⁷² Maar zoals Vluchtelingenwerk Vlaanderen aangeeft, brengen de kinderen veel andere competenties mee naar de schoolbanken. Eigenlijk gaan deze kinderen naar school met veel bestaande kennis en vaardigheden maar zonder specifieke leerervaring.¹⁷³ De kinderen willen schoollopen en ervaren daarbij net als andere kinderen drempels, alleen zijn dat vaak andere drempels.

Tijdens hun hele schoolloopbaan ondervinden de kinderen die wij spraken materiële drempels, drempels die te maken hebben met identiteit, drempels die te maken hebben met welbevinden en drempels die te maken hebben met verbinding. Ook andere onderzoeken brachten dergelijke drempels aan het licht.^{174 - 175} Kinderen geraken soms moeilijk op school, krijgen niet altijd toegang tot bepaalde materialen of leerplatformen, vinden moeilijk aansluiting bij bestaande klasgroepen, krijgen te maken met pestgedrag¹⁷⁶ en vinden soms wel en soms geen steun bij leerkrachten. Hun verhalen tonen dat vanzelfsprekendheden in de dagelijkse schoolpraktijk voor sommige kinderen uitsluiting tot gevolg kunnen hebben. Hun onzekere verblijfsstatus wringt met het idee van een organisatie in schooljaren. Hun leerweg verloopt niet altijd met de snelheden die de opdeling in leerjaren vereist en vindt plaats in uiteenlopende omgevingen.¹⁷⁷ Huiswerk maken is minder evident, omdat hun ouders dat niet altijd kunnen begeleiden of omdat de kinderen de opdrachten niet begrijpen. Deze drempels gelden voor vele anderstalige nieuwkomers. De onderzoekers van het Edinaplatform¹⁷⁸ spreken in dat verband over een gebrek aan biografische continuïteit.¹⁷⁹ Dat betekent dat de verschillende educatieve milieus waarin de kinderen zich bewegen, zoals het gezin, de school, de hulporganisatie, niet helemaal op elkaar zijn afgestemd. Als kinderen in opvangcentra verblijven, geldt dit gebrek aan continuïteit des te meer, onder meer omdat wat zij leren in het gezin weinig aansluit bij wat ze op school leren en omdat ze voor huiswerkbegeleiding vaak moeten rekenen op vrijwilligers.

Het belevingsonderzoek toont ons wat de kinderen waarderen en hoe ze veerkrachtig met hun mogelijkheden omgaan. Ze willen graag bij de schoolgemeenschap horen en putten hoop uit het toekomstperspectief dat deelname aan het onderwijs hun biedt. Ze zijn ook erg enthousiast over de speelmogelijkheden op de speelplaats, hechten zich sterk aan vrienden en volwassenen en waarderen de toegang tot een ruimere vrijetijdbeleving. Ze hebben daarnaast ook impliciete en expliciete wensen over de school als leefomgeving. In de eerste plaats komt uit hun verhalen sterk naar voren

hoe belangrijk rust is. Kinderen zoeken plekken op waar ze zich even kunnen terugtrekken, zoals een wilgenhut, een speelhuisje of een bankje. Als dergelijke rustige plekken niet voorhanden zijn, trekken sommige kinderen zich terug in de toiletten.

In de tweede plaats tonen kinderen een behoefte aan een grotere *sense of belonging*. Ze willen zich deel voelen van de schoolgemeenschap en zich op die manier veilig en geborgen weten.¹⁸⁰ Voor kinderen op de vlucht is de *sense of belonging* een complex gegeven op school. Enerzijds hebben de kinderen het gevoel dat ze erbij horen: ze vertellen met warmte over sommige vrienden en leraren en zijn enthousiast over hun leerproces.¹⁸¹ Anderzijds is het voor kinderen op de vlucht moeilijker om zich thuis te voelen omdat hun schoolleven vaak uiteenvalt in lessen in de onthaalklas en in de reguliere klas. In de onthaalklas is er veel oog voor de specifieke achtergrond en omstandigheden van kinderen op de vlucht. De kinderen ervaren de leraren en met name de AN-leraren en de zorgleraren als ankerpunten en vertrouwenspersonen. Ze hebben het gevoel dat ze in de onthaalklas Nederlands kunnen leren, en dat ze er terecht kunnen voor psychosociale zorg en ondersteuning. In de reguliere klas hangt het vaak af van de aanpak van de leerkracht of kinderen zich gehoord, erkend en gesteund voelen. Sommige leraren blijken erg benaderbaar. Andere zijn voor de kinderen moeilijker in te schatten. Ook deze bevindingen bevestigen eerder onderzoek.¹⁸² De kinderen willen graag bij de reguliere klas horen en deelnemen aan de dagelijkse praktijken, zoals werken op de computer of op uitstap gaan. Als ze dat niet kunnen doen, begrijpen ze niet altijd waarom meedoen niet kan en soms ervaren ze de aanpak zelfs als oneerlijke uitsluiting.

Ook taalgebruik en taalleren spelen een rol bij de *sense of belonging* van kinderen. Uit ons onderzoek blijkt dat niet alle scholen en leraren daar op dezelfde manier mee omgaan. Op de ene school is de thuistaal toegelaten, op de andere school niet. De ene leerkracht laat toe dat de kinderen hun thuistaal of contacttaal gebruiken in de klas, een andere zegt dat ze altijd Nederlands moeten spreken. Alle kinderen willen graag Nederlands leren, maar vinden dat moeilijk en ervaren het gebruik van hun thuistaal of een gemeenschappelijke contacttaal als ondersteunend en als een belangrijk onderdeel van hun identiteit. Ook in dat opzicht bevestigen onze bevindingen ander onderzoek.¹⁸³

Wanneer we deze inzichten bekijken vanuit het recht op onderwijs, dat verankerd is in Art.28 en 29 van het IVRK, kunnen we de vraag stellen of deze kinderen zich volledig kunnen ontplooien in het onderwijs.¹⁸⁴ Het recht op onderwijs uit Art. 28 wordt zo snel mogelijk verzekerd door een inschrijving op een school. Maar deze kinderen op de vlucht botsen nog op drempels waardoor ze niet op een gelijkwaardige manier van dat onderwijs kunnen genieten. Sommige drempels hebben te maken met omstandigheden uit hun voorgeschiedenis of hun leefsituatie en andere met de regels en aanpak van de school. Artikel 29 van het IVRK stelt de doelen van onderwijs op scherp: onderwijs moet onder meer ontplooiingskansen bieden en kinderen eerbied bijbrengen voor anderen, voor de omgeving en voor rechten. Het IVRK stelt dus dat kinderen kennis moeten maken met dit rechtenkader in onderwijs, maar ook dat ze dat recht daar zelf zouden moeten ondervinden. In het geval van de kinderen op de vlucht lukt dat maar gedeeltelijk: ze botsen op teveel drempels om de emancipatorische werking van onderwijs ten volle te kunnen ervaren.¹⁸⁵

Opvallend is dat de kinderen niet op zoek zijn naar een ander soort school, maar wel naar manieren om 'echt op school te zijn', zoals de andere kinderen. Dat raakt aan de veel ruimere

discussie over de rol van de school in de samenleving en aan de vraag of de school dan problemen in de samenleving moet oplossen.¹⁸⁶ Deze kinderen wijzen ons erop dat ze naar school moeten en willen, maar in hun schoolparcours op situaties botsen die het schoolgaan bemoeilijken.

In navolging van eerdere pleidooien¹⁸⁷ en onderzoeken¹⁸⁸ bepleiten ook wij een reorganisatie van het onthaalonderwijs en van het opvangmodel met als belangrijkste doel: vermijden dat kinderen tijdens hun verblijf in België van school moeten veranderen. Zo'n advies erkent dat het onthaalonderwijs veel meer is dan een plek waar kinderen zo snel mogelijk Nederlands moeten verwerven¹⁸⁹ en het bepleit een vorm van continuïteit voor alle betrokkenen: kinderen en hun ouders kunnen op hun gemak wennen aan de school en er een band mee opbouwen en op hun beurt kunnen de leerkrachten rustig de kinderen en gezinnen leren kennen. Ons belevingsonderzoek toonde dat op school aandacht nodig is voor de volledige leefwereld van de kinderen op de vlucht, niet alleen voor leren maar ook voor rusten, spelen, eten en voor relationele dynamieken. Door aandacht te schenken aan die volledige leefwereld worden de inspanningen van kinderen om aansluiting te vinden bij de school zichtbaar, net als hun rijke ervaringen en vaardigheden waarmee zij de school kunnen verrijken.

Kwetsbaarheid, veerkracht, actorschap en de mogelijkheden van hybride integratie

Tijdens het onderzoek toonden de kinderen dat ze veel kansen zien, maar rapporteerden ze in beide leefwerelden ook over gemis, tekorten en frustraties. Zowel in wat de kinderen vertelden over hun leefwereld als in de manier waarop ze dat deden, zagen we kwetsbaarheid én veerkracht. Die combinatie sluit aan bij de contrapuntische stemmen die kinderen gebruiken. Groeninck en collega's¹⁹⁰ zeggen dat kinderen: "naast of zelfs door de ervaren kwetsbaarheid, veerkrachtige acties stellen." Kinderen op de vlucht zijn kwetsbaar: ze missen mensen uit het verleden, worden gepest, kunnen of willen niet meedoen met lessen of activiteiten en moeten wachten op een beslissing over hun asielaanvraag. Op die kwetsbaarheid reageren de kinderen met alle negen manieren van veerkrachtig handelen die Groeninck en collega's benoemen: ze behouden hoop, hanteren 'resistance as resilience'-strategieën, creëren leefbaarheid, staan open voor nieuwe kennis en ervaringen, zwijgen of 'delen om te helen', zorgen voor elkaar, netwerken, maken gebruik van integrale hulp en brengen minstens twee werelden samen.

Eerder stelden we dat sociologen die het actorschap van kinderen met een migratieachtergrond centraal stellen¹⁹¹ het begrip intersectionaliteit of de "interactie van meerdere identiteiten en ervaringen van uitsluiting en ondergeschiktheid"¹⁹² willen aanvullen met het concept 'hybride identiteit': het vermogen verschillende (culturele, religieuze, etnische, temporele) deelaspecten van een identiteit met elkaar en met de omgeving te verbinden. Intersectionaliteit kan de voorstelling van kinderen als kwetsbare wezens immers te ver drijven en zo hun bijdrage aan de sociale constructie van relaties minimaliseren of zelfs over het hoofd zien. Uit het belevingsonderzoek blijkt duidelijk dat kinderen niet uitsluitend bepaald worden door de sociale en culturele beperkingen waarmee ze te maken krijgen. Bovendien tonen veel kinderen

zich niet in elke leefwereld op dezelfde manier en slagen ze erin te onderhandelen over hun wensen en ervaringen. Een onderhandelende constructie van de identiteit kan maatschappelijke uitsluiting tegengaan.¹⁹³ Uit eerder onderzoek blijkt dat simultane hybride integratie in school en vrije tijd mogelijk is en bijdraagt aan het welbevinden en de sense of belonging van kinderen op de vlucht.¹⁹⁴ Maar om die integratie ten volle uit te oefenen, moeten de kinderen zich in verschillende werelden kunnen begeven. Uit dit onderzoek blijkt dat kinderen niet altijd toegang hebben tot die werelden of moeten onderhandelen om toegang te krijgen.

Toekomstperspectieven voor de pedagogische en maatschappelijke omkadering van kinderen op de vlucht

Uit dit onderzoek leerden we hoe kinderen op de vlucht hun vrije tijd beleven in het opvangcentrum en op school. We concludeerden daaruit dat kinderen in hun leefwerelden de kans moeten krijgen een hybride identiteit te ontwikkelen, een proces waarvoor volledige toegang nodig is tot de werelden waarin kinderen zich begeven. Hoe kunnen we met deze kennis een toekomstperspectief uittekenen voor kinderen op de vlucht in opvangcentra en op school?

Voor we een antwoord zoeken op die vraag, staan we stil bij twee onderliggende vragen: is het een maatschappelijke opdracht om in te spelen op de beleving van deze kinderen en zo ja, wiens verantwoordelijkheid is dat? Een rechtvaardige verdeling van middelen is een van de kernvraagstukken waarvoor elke maatschappij staat. Een van de antwoorden hierop is vandaag de zoektocht naar een vergaande efficiëntie in de verdeling van middelen, een aanpak die er vaak toe leidt te investeren in voorzieningen die een duidelijk resultaat opleveren. In die logica ligt het meer voor de hand om te investeren in taalonderwijs voor kinderen op de vlucht dan in hun vrije tijd. Dit onderzoek toonde echter dat kinderen hieraan niet voldoende hebben om hun veerkrachtige kant te kunnen inzetten en om actorschap te tonen. Ook het recht op onderwijs is voor deze groep kinderen niet ten volle gerealiseerd. Het is wel degelijk een maatschappelijke taak om dat recht in de praktijk te brengen, niet in het minst omdat België het IVRK geratificeerd heeft.

Rest de vraag wiens verantwoordelijkheid het is om in te spelen op de beleving van de kinderen en hun volledige toegang te garanderen tot de werelden waarin ze zich begeven. Het onderzoek speelde zich af in omgevingen waar de rol van professionals groter was dan die van ouders. Dat komt onder meer omdat het onderzoek er is gekomen als een reactie op vragen van professionals in pedagogische praktijken. De stem van ouders kwam daardoor weinig aan bod, al observeerden we dat vele ouders het onderzoek geboeid volgden, dat professionals soms verwachtingen koesteren ten opzichte van ouders en dat zij merken dat ouders niet altijd aan die verwachtingen kunnen beantwoorden. Ander onderzoek bracht in kaart hoe ouders van gezinnen op de vlucht hun rol invullen, hoe die rol verandert tijdens en na een vluchtproces¹⁹⁵ en hoe die rol te verzoenen is met maatschappelijke verwachtingen over ouderschap in het aankomstland.¹⁹⁶ Wij hebben er slechts in de marge van dit project informatie over verzameld.

Aangezien ouders op de vlucht zelden bij machte zijn om volledige toegang tot het vrijetijdslandschap en de school als leefomgeving teweeg te brengen of te garanderen, richten we onze adviezen in de eerste plaats op professionals. Door hun werk kunnen ze kinderen en hun ouders ondersteunen om hun weg te vinden in de vrije tijd en op school.

De adviezen houden rekening met twee aspecten die het werk van dergelijke professionals beïnvloeden. Ten eerste willen we oog hebben voor de werkomstandigheden van professionals, die zich bewegen in omgevingen waar de maatschappelijke roep om efficiëntie erg groot is, ook al zouden ze dat zelf graag anders zien. Elke professional werkt bovendien voor een organisatie met een eigen doel: school maken, vrije tijd maken en opvang verzekeren. Die bredere doelstellingen moeten zij zien te verzoenen met de beleving en vragen van de kinderen op de vlucht.¹⁹⁷ Om dat te realiseren hebben professionals ook ondersteuning nodig, van lokale besturen en centrale overheden. Een tweede aspect dat het werk van deze professionals beïnvloedt, is dat zij kinderen op de vlucht doorgaans in groep zien en begeleiden. Op school en in de vrije tijd leren en spelen kinderen op de vlucht samen met andere kinderen. In de opvangcentra leven de kinderen samen met andere bewoners, die ook hun eigen noden hebben.

6.2

Onderweg met kinderen op de vlucht: drie wegen vooruit

We zien drie wegen om kinderen ruimer te ondersteunen tijdens hun vrije tijd in opvangcentra en op school:

- De weg van het inzicht in de leefwereld van de kinderen;
- De weg van de samenwerking, met het welbevinden van deze kinderen voor ogen;
- De weg van de belangenbehartiger, die op deuren klopt en blijft kloppen.

Het vraagt geen grootschalige organisatorische ingrepen om deze wegen te volgen. Veeleer presenteren ze mogelijkheden om in de dagelijkse praktijk veranderingen te bewerkstelligen en om sterke praktijken te bestendigen. Wel hebben deze wegen een sterk fundament nodig, in de vorm van een ruimhartig beleid.

Weg 1: Het inzicht in de leefwereld van de kinderen

Het waarom

Aandacht voor de leefwerelden van kinderen op de vlucht kan vanzelfsprekendheden van praktijken aan het licht brengen die voor de kinderen een drempel vormen of die hun volledige toegang tot een wereld verhinderen. In een volgende stap kunnen professionals hun praktijk in vraag stellen, aanpassen of verfijnen.

Voorbeeld

De vanzelfsprekende verwachting dat kinderen in een opvangcentrum 'overal kunnen spelen' komt op losse schroeven te staan wanneer duidelijk wordt dat dit tot conflicten leidt met andere bewoners.

Voorbeeld

De vanzelfsprekende verwachting van scholen dat ouders kinderen ondersteunen bij hun huiswerk, staat onder druk wanneer begeleiders en vrijwilligers dat doen. Zij kunnen niet dezelfde soort beslissingen nemen als ouders.

Voorbeeld

De vanzelfsprekende verwachting van scholen dat kinderen hun energie kwijt kunnen tijdens de speeltijd of tijdens samenspel met andere kinderen, vraagt om nuance wanneer duidelijk wordt dat vele kinderen tijdens de speeltijd op zoek gaan naar rust.

Nog interessanter wordt het als professionals ook inzicht krijgen in de leefwereld die kinderen op de vlucht in een andere omgeving ervaren. Scholen gaan in hun beleid bijvoorbeeld vaak uit van een gezin als eenheid, maar dat strookt zelden met de werkelijkheid van kinderen in een opvangcentrum. De georganiseerde vrije tijd verspreidt vaak flyers via de school, maar het is de vraag of dat een goede strategie is om kinderen op de vlucht te bereiken.

Inzicht in de diverse leefwerelden van kinderen op de vlucht kan professionals die actief zijn in een van deze leefwerelden dus helpen om vanzelfsprekendheden te ontdekken en op zoek te gaan naar alternatieve praktijken.

Twee mogelijke manieren om inzicht te verwerven

Uiteraard zijn er veel manieren waarop professionals inzicht kunnen verwerven in de leefwerelden van kinderen op de vlucht. We lichten er twee toe uit dit onderzoeksproject.

Een eerste manier gebruikten we zelf tijdens het onderzoeksproject: pedagogisch documenteren.¹⁹⁸ Pedagogisch documenteren is een manier om het proces van individuele kinderen of van groepen te documenteren op allerlei manieren die op die plek toegankelijk zijn: met foto's, voorwerpen, knipsels, gesproken of geschreven reflecties. Die materialen worden samengebracht op posters, op panelen, in mappen of tijdens tentoonstellingen. Het hoofddoel van pedagogisch documenteren is dat verschillende actoren reflecteren over het verzamelde materiaal om daarna pedagogische acties op te zetten en die opnieuw te documenteren. De methode is inclusief doordat ze niet per se op een specifieke groep kinderen hoeft in te zetten en omdat ze altijd meerdere deelnemers betreft. De documentatie maakt een denkproces zichtbaar voor kinderen, ouders, professionals en externen. Zo kan de documentatie voor uitwisseling en een co-creatieve aanpak zorgen.

Een tweede manier ontwikkelden we tijdens dit onderzoek: een verhalende website waarin de bezoeker kennis kan maken met verschillende aspecten van de leefwerelden van kinderen op de vlucht. De website belicht het perspectief van kinderen en is opgebouwd uit de foto's, filmpjes, audio-opnames en citaten die we tijdens het onderzoek verzamelden. De website bevat ook een praktijkbibliotheek die materiaal ontsluit dat al ontwikkeld is om met de kinderen op de vlucht te werken.¹⁹⁹ Je vindt er bijvoorbeeld een verzameling traumasensitieve materialen om met kinderen over de aankomst in België te praten, doorverwijzingen naar organisaties die muzisch werken, handreikingen over meertaligheid, peer mediation, vriendschap, traumaverwerking en toegankelijkheid van de vrije tijd.

Randvoorwaarden

Beide methodes kunnen het handelingsrepertoire van professionals vergroten. Ze vragen echter ook tijd, terwijl het huidige systeem amper leertijd, verwerkingstijd en reflectietijd voorziet. Om voor deze weg te kunnen kiezen, is dus steun nodig van de organisatie waarin professionals werken en van het ruimere beleid.

Weg 2: De weg van de samenwerking, met het welbevinden van deze kinderen voor ogen.

Het waarom

Professionals hoeven er niet alleen voor te staan. Bestaande samenwerkingen tussen organisaties uit verschillende sectoren gebeurt al dagelijks en professionals ervaren hierin vaak een meerwaarde. De opvangcentra staan bijvoorbeeld in contact met scholen en met organisaties in de vrije tijd. Zeker voor de ontsluiting van vrije tijd bestaan er heel wat succesvolle samenwerkingen op lokaal niveau.²⁰⁰ Van hun kant nemen scholen regelmatig contact op met de opvangcentra en werken ze soms samen met traumapsychologen en met vrijetijdbemiddelaars. Al deze samenwerkingen komen het totale welbevinden van kinderen op de vlucht ten goede.

Voorbeeld

Door gesprekken tussen het opvangcentrum en een lokaal netwerk vrijetijdsparticipatie, zorgde een gemeente ervoor dat kinderen uit het opvangcentrum opgehaald werden om naar de speelpleinwerking te gaan tijdens de vakantie. Anders konden ze niet deelnemen.

Voorbeeld

Dankzij een samenwerking tussen scholen, een opvangcentrum en een opleiding aan de hogeschool, konden studenten spelimpulsen ontwikkelen voor kinderen in hun informele vrije tijd. Die spelimpulsen werden op school en in het opvangcentrum aangeboden. De kinderen kregen bovendien een rol als 'ambassadeur' van dat spel op school.

Randvoorwaarden

Om een samenwerking succesvol te maken zijn naast een gedeeld doel, tijd en inspanningen nodig van alle betrokken organisaties en professionals. Organisaties en professionals moeten hiervoor dus voldoende ruimte kunnen maken.

In verband met de vrije tijd van kinderen op de vlucht zien we ook een rol voor lokale besturen. Zij kunnen netwerken samenstellen van organisaties uit verschillende

beleidsdomeinen, de regie voeren, een lokaal beleidskader over de vrijetijdsbesteding van jonge nieuwkomers opstellen en de uitvoering ervan in de samenwerkingsverbanden stimuleren.²⁰¹ Samenwerking tussen verschillende beleidsdomeinen is voor vele kinderen belangrijk en relevant. Samenwerkingsverbanden zullen daarom een evenwicht moeten vinden tussen generiek werken en aandacht schenken aan specifieke doelgroepen zoals kinderen op de vlucht. Een generieke aanpak helpt om beleids- en praktijklijnen uit te zetten. Tegelijk maakt dit onderzoek duidelijk dat een te generieke aanpak sommige kinderen uitsluit.

Ook voor een netwerk of samenwerkingsverband blijft het belangrijk dat verschillende partners in het netwerk ook de eerste weg bewandelen en inzicht verwerven in de leefwereld van kinderen op de vlucht.²⁰² Daarnaast hebben de professionals tijd, middelen en ruimte nodig om elkaar te ontmoeten en inzichten over de leefwereld van kinderen op de vlucht met elkaar te delen.

Weg 3: De belangenbehartiger die op deuren klopt en blijft kloppen

Het waarom

Tussen vraag en aanbod staan veel praktische bezwaren. Dat geldt voor de school en voor de vrije tijd. In beide omgevingen zagen we hoe professionals de rol opnemen van informele belangenbehartiger voor de kinderen op de vlucht. In een voorziening die met groepen werkt, vangen sommige professionals signalen op van specifieke groepen kinderen. Door die door te spelen aan collega's, kunnen die in hun praktijk rekening houden met die signalen. Op de langere termijn kunnen belangenbehartigers zorgen voor veranderingen in een organisatie of voor beleidsaanpassingen.

Voorbeeld

Nadat de begeleiders van de kinderwerking samen met de kinderen hun ruimtegebruik in het opvangcentrum in kaart brachten, maakten deze begeleiders een poster. Op basis van die poster gingen ze in gesprek met collega's over de beschikbare ruimtes voor de kinderen.

De sector van vrije tijd voor kinderen werkt al langer met brugfiguren of met toeleiders die kinderen helpen om hun weg te vinden naar het vrijetijdsaanbod.²⁰³ De aanpak geeft meer kinderen toegang tot het georganiseerde vrijetijdsaanbod. Tijdens het onderzoek gaven de kinderen op de vlucht aan mogelijkheden te missen in de informele vrije tijd, in de formele vrije tijd en op school. Een belangenbehartiger zou ervoor kunnen zorgen dat de kinderen toegang krijgen. Als die belangenbehartiger ook formeel wordt aangesteld, maakt dat de noden van een specifieke groep zichtbaar. Nadat de belangenbehartiger betrokkenen heeft gesensibiliseerd en voor toegang heeft gezorgd, blijft hij best alert voor processen van insluiting en uitsluiting, zodat aanpassingen duurzaam kunnen worden.

Randvoorwaarden

Dikwijls nemen professionals de rol van belangenbehartiger informeel op, vaak vanuit een persoonlijk engagement. De kinderbegeleiders in de opvangcentra doen dat wanneer ze het belang van spel in het centrum benoemen; de AN-leerkrachten en zorgleraren doen dat wanneer ze eenheid trachten te brengen in het gefragmenteerde leerparcours van

de kinderen. Die rol zou best formeel gemaakt worden, zodat de belangenbehartigers een mandaat krijgen om specifieke situatie van kinderen op de vlucht voor het voetlicht te brengen.

Overigens is de rol van belangenbehartiger niet alleen zinvol in een voorziening, maar ook in een netwerk van voorzieningen, zoals een lokaal netwerk vrijetijdsparticipatie of een Lokaal Overlegplatform Basisonderwijs.

Tot slot: De weg van de erkenning

De drie wegen die een perspectief bieden voor een pedagogische en maatschappelijke omkadering van kinderen op de vlucht beschrijven concrete praktijken, die professionals en organisaties kunnen inzetten. Ze maken het voor professionals en organisaties haalbaar om kinderen op de vlucht beter te ondersteunen, een vraag die zij ook expliciet formuleren. Maar een betere omgang met deze kinderen mag niet alleen in handen liggen van individuele professionals en organisaties. Dat is op den duur niet duurzaam voor de kinderen en gezinnen, die afhankelijk zijn van het engagement van individuen of organisaties. Evenmin is het duurzaam voor de professionals en organisaties, die te veel op hun bord krijgen.

Nood aan een ruimhartig beleid

In de randvoorwaarden wijzen we er al op dat voor elk van de drie wegen tijd en inspanningen, en dus investeringen nodig zijn. Door te wijzen op die randvoorwaarden morrelen deze wegen toch aan de volledige systemen van opvangcentra, scholen en vrijetijdsorganisaties. Elk van die systemen zet personeel, middelen en infrastructuur in op specifieke manieren. De drie wegen laten zien dat dat ook anders kan, zelfs zonder die systemen volledig op hun kop te zetten. De manier waarop deze systemen zijn georganiseerd, is het gevolg van beleidskeuzes. Daarom pleiten wij tot slot voor

een ruimhartig beleid, dat onder meer professionals in de frontlinie ruimte geeft om hun kerntaak te verbinden met de diversiteit tussen de kinderen met wie ze werken. Een dergelijk ruimhartig beleid maakt ruimte, middelen en tijd vrij om op een bredere manier te kijken naar kinderen op de vlucht en om die kinderen de kans te geven hun hybride identiteit ten volle te ontwikkelen en actorschap te tonen.

De weg van erkenning en wederkerigheid

In zijn werk 'Migratie als metafoor' brengt de kinder- en jeugdpsychiater Métraux verslag uit van een zoektocht naar een 'scheppende integratie'.²⁰⁴ Zolang ontvangende samenlevingen de ander, de gast, de tijdelijke gast, aanspreken als iemand die er nog niet bij hoort, gaan die samenlevingen uit van een fundamenteel tekort bij de ander. Het tekort bij de ander leggen, vrijwaart de ontvangende samenleving van een kritische blik op de systemen die ze gecreëerd heeft. Dat brengt risico's met zich mee: risico's van onbegrip en risico's van machtsmisbruik. Een 'scheppende integratie' is een integratie waarin nieuwkomers én ontvangstgemeenschappen samen tot een vorm van samenleven komen. De basis daarvoor ziet Métraux in een praktijk van de erkenning, uitgezet in een erkenningsparcours.²⁰⁵ Die erkenning begint altijd met een erkenning van de ander als volwaardige gesprekspartner, en vereist dus wederkerigheid. Erkenning behelst daarnaast bereidheid om oog te hebben voor structurele ongelijkheid.

In dit onderzoek ondernamen we een poging om inzicht te verwerven in de beleving van kinderen op de vlucht door hen te erkennen als volwaardige gesprekspartners, die we zo goed mogelijk willen leren kennen. Daarom creëerden we kansen voor de kinderen om zich op uiteenlopende manieren te tonen en luisterden we naar de verschillende stemmen waarmee de kinderen spreken over hun leefwereld. De kinderen grepen die kansen en deden veel meer dan dat: ze deden een appel op ons, met hun vraag om een aanbod te voorzien. Met dit rapport willen we hun ook de kans geven een appel te doen op onze hele samenleving.

*Als ik boos ben: Ik weet!
Ik ga op mijn lievelingsplek
Ik ga je praten of spelen met vrienden!
Lennard, Liam, Yusuf en Omar!
Ja zeker mijn vrienden komen mij troosten
Ik ga nooit.
Ik ga nooit.
Mijn vrienden huilen
en ik kom.
Mijn vrienden huilen
en ik troost.
Ik huil nooit in de school!*

– Voicepoem Rafid, 9 jaar –

7 Bijlagen

7.1 Voorbeeldformulier informed consent

Mag uw kind meedoen aan onderzoek over de school en de vrije tijd?

Antwoord op deze vragen.

Dat kan je doen door een kruisje te zetten in de kolom die bij jouw antwoord past.

	JA	NEE
Informatie over het onderzoek		
Iemand heeft mij verteld waarover het onderzoek gaat en waarvoor het gebruikt zal worden.		
Ik heb een blad met informatie over het onderzoek gekregen.		
Ik begrijp de informatie.		
Ik heb vragen kunnen stellen over het onderzoek.		
Welke gegevens verzamelen we?		
Ik begrijp dat de onderzoekers samen met mijn kind interviews, foto's, groepsgesprekken en tekeningen gaan verzamelen.		
Ik begrijp hoe de onderzoekers de gegevens van mijn kind zullen gebruiken en bewaren.		
Ik begrijp dat de dingen die mijn kind vertelt misschien opgenomen worden in publicaties over het onderzoek. Mijn naam of de naam van mijn kind staat daar niet bij.		
Ik begrijp dat deze foto's en tekeningen kunnen gebruikt worden op evenementen of in publicaties over het onderzoek. Mijn naam of de naam van mijn kind staat daar niet bij.		
Ik begrijp dat ik tijdens het onderzoek mag beslissen om een foto of een tekening niet te gebruiken.		
Ik begrijp dat ik de foto's mag kiezen die mogen gebruikt worden.		
Toestemming		
Ik sta toe dat er tijdens het onderzoek foto's van mijn kind genomen worden.		
Ik sta toe dat er tijdens het onderzoek foto's van mij genomen worden.		
Ik mag op elk moment beslissen om mijn kinderen te laten stoppen met het onderzoek. Ik moet daarvoor geen redenen geven.		

Samen met de onderzoeker
ga ik akkoord met het
ondertekenen van dit
toestemmingsformulier.

.....
Naam van de ouder

.....
Naam van het kind

.....
Naam van de onderzoeker

.....
Handtekening

.....
Handtekening

.....
Datum

.....
Datum

7.2 Voorbeeld informatieblad voor ouders

Onderzoek Onderweg

Elk kind heeft recht op onderwijs, vrije tijd en spel.
Elk kind mag daar een mening over hebben.

Dat zegt het Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind.

Wij werken aan de Karel de Grote Hogeschool.
Wij doen onderzoek naar kinderrechten.

We willen weten wanneer kinderen zich goed voelen op school.
We willen weten wanneer kinderen zich goed voelen in hun vrije tijd.

We willen ook aan jullie kinderen vragen:
“Wanneer voel je je goed op school?”
“Wanneer voel je je goed tijdens je vrije tijd?”

De kinderen zullen foto's nemen van fijne momenten op school en tijdens hun vrije tijd.

We willen samen naar de foto's kijken.
We willen samen tekenen en spelen.
We willen op uitstap gaan.

Niet iedereen vindt foto's fijn.
Iedereen heeft recht op privacy.
We tonen jullie de foto's.
We vragen of we ze mogen gebruiken.

Mag jouw kind met ons meedoen?
Mogen we foto's van jouw kind nemen?

In februari komen we elke maandagavond en elke woensdagnamiddag langs.

Siska van Daele
An Piessens

7.3 Overzicht onderzoeksessies en onderzoeksactiviteiten in onderzoekssetting 1

Onderzoekssessie	1 • Basisactiviteit	2 • Participatieve onderzoeksmethode	3 • Onderzoekende pedagogische interventie
Kennismaking Beleving vrije tijd	Naambadges maken Kennismakingsspel Playdough	Beeldactiviteit collage vrije tijdsvoorkeuren Participerende observatie vanhuiswerkbegeleiding	
Verkenning thema recht op spel en vrije tijd	Vrij tekenen Mandala's kleuren	Photovoice en groepsgesprekken adhv photo-elicitation	
Beleving school en vrije tijd	Werken met klei	Groepsgesprek vrije tijdsvoorkeuren Individuele schoolbevraging adhv photo-elicitation Participerende observatie huiswerkbegeleiding	
Feest en groepsspel	Feest, georganiseerd door het centrum	Participerende observatie	
Beleving school en vrije tijd	Werken met zoutdeeg Vrij tekenen en mandala's kleuren	Individuele schoolbevraging adhv photo-elicitation Beeldactiviteit speelplaats Participerende observatie huiswerkbegeleiding	

Onderzoekssessie	1 • Basisactiviteit	2 • Participatieve onderzoeksmethode	3 • Onderzoekende pedagogische interventie
Beleving schoolomgeving		Schoolbezoek aan twee scholen met photovoice en participerende observatie	
Beleving school en vrije tijd	Tekenen en playdough	Photovoice speelvoorkeuren centrum	Intro in de kunsten: Vrij tekenen Fotografie met camera en Ipad Dansen Kamishibaivertelling
Beleving school en vrije tijd	Maskers maken	Individuele schoolbevraging adhv photo-elicitation. Participerende observatie huiswerkbegeleiding. Individuele babbelboxinterviews.	
Beleving school en vrije tijd	Georganiseerd buitenspel; bewegen en sporten	Synthesetekening over vrije tijd, school en identiteit Individuele babbelboxinterviews	
Vorbereiding tentoonstelling	Koekjes bakken Vrij tekenen	Photovoice Gezamenlijk tentoonstelling opstellen Beeldactiviteit uitnodiging maken Groepsgesprekken vrije tijd	
Tentoonstelling voor kinderen, ouders en begeleiders	Feest	Tentoonstelling Participerende observatie	
Terugkomactiviteit Beleving vrije tijd		Participerende observatie	Uitstap naar het MAS en buitenspeeltuin
Terugkomactiviteit Beleving vrije tijd	Gezamenlijke picknick Gezamenlijke speeltijd	Participerende observatie	Uitstap naar Konijnenwei (Antwerpen Zuid) en deelname aan workshop voorlezen op campus Zuid
Terugkomactiviteit Beleving school	Georganiseerd buitenspel; bewegen en sporten Koekjes bakken	Film-elicitation gezamenlijk filmvoorstelling bekijken + nabespreking.	

7.4 Overzicht onderzoeksessies en onderzoeksactiviteiten in onderzoekssetting 2

Onderzoekssessie	1 • Basisactiviteit	2 • Participatieve onderzoeksmethode	3 • Onderzoekende pedagogische interventie
Kennismaking Beleving vrije tijd	Naambadges en individuele mappen maken Mandala's kleuren	Photovoice speelvoorkeuren centrum Participerende observatie	
Beleving vrije tijd Waar ben je graag en wat doe je graag?	Kinderen knutselen (aanbod door begeleiders)	Photovoice Participerende observatie vrije tijd	
Beleving vrije tijd	Bouwen met natuurelementen	Photovoice speelvoorkeuren centrum Groepsgesprekken	Natuurbeleving en bouwen
Beleving school en vrije tijd	Bouwen met natuurelementen	Vrijtijdsbevraging adhv photo-elicitation Groepsgesprekken Individuele babbelboxinterviews	Natuurbeleving en bouwen
Beleving school	Georganiseerd buitenspel; bewegen en sporten	Schoolbevraging paired-pal interviews adhv photo-elicitation	
Beleving vrije tijd	Vrij tekenen en mandala's kleuren	Participerende observatie Individuele babbelboxinterviews Schoolbevraging – paired-pal interviews adhv photo-elicitation	Dorpsspel
Beleving school, vrije tijd op school en vrije tijd in het centrum		Schoolbezoek aan twee scholen met photovoice en participerende observatie.	
Beleving vrije tijd	Vrij tekenen	Participerende observatie Groepsgesprekken vrije tijd	Workshop muziek
Beleving vrije tijd	Zaaien (aanbod door begeleiders)	Participerende observatie Door de kinderen geïnitieerde photo-voice	
Beleving vrije tijd	Waterspelletjes (aanbod door begeleiders)	Participerende observatie Beeldactiviteit speelplaats Beeldactiviteit vrije tijd	
Vorbereiding tentoonstelling	Koekjes en fruitspiezen maken	Photovoice Gezamenlijk tentoonstelling opstellen Groepsgesprekken vrije tijd	
Tentoonstelling voor kinderen, ouders en begeleiders	Feest	Tentoonstelling Participerende observatie	
Beleving vrije tijd	Gezamenlijke picknick	Participerende observatie	Uitstap naar zwembad
Beleving school	Koekjes bakken	Film-elicitation gezamenlijk filmvoorstelling bekijken + nabespreking.	

7.5 Betrouwbaarheid en validiteit: maatregelen

Maatregelen om de betrouwbaarheid te verhogen

Maatregel om de betrouwbaarheid te verhogen	Toepassing in Onderweg
Een heldere onderzoekspositie	De onderzoekspositie en het onderzoeksopzet zijn helder beschreven in hoofdstuk 3.
Een rijke beschrijving van het materiaal (thick description)	We geven een rijke beschrijving van de onderzoekscontext en de onderzoeksresultaten.
Triangulatie van databronnen	We verzamelden verschillende soorten van data. Triangulatie helpt om een fenomeen rijker en genuanceerder te begrijpen en beschrijven.
Verwerking van de data in thema's	Dat is beschreven in dit analysekader.
Interbeoordelaars-betrouwbaarheid	Begrijpen de onderzoekers het materiaal op dezelfde manier? Tijdens het onderzoek organiseerden we regelmatig momenten waarin we een analysekader toepasten op hetzelfde materiaal. Op basis van de daaropvolgende discussie werd het analysekader verder verfijnd.
Reflectie	Doorheen het onderzoek werkten de onderzoekers individuele reflecties uit (in de observatieverslagen) en reflecties in dialoog (in de dialoogdocumenten).
Externe checks	Enkele malen legden we het onderzoeksmateriaal en tussentijdse interpretaties voor aan de klankbordgroep van het onderzoek. Met de kinderen hielden we een member check tijdens de opbouw van de tentoonstelling waarmee een onderzoek in een setting afsloot en tijdens terugkommomenten. Tijdens die tentoonstelling beslisten de kinderen samen met de onderzoekers welk materiaal getoond zou worden.

Maatregelen om de validiteit te verhogen

Maatregel om de betrouwbaarheid te verhogen	Toepassing in Onderweg
Dataverzameling	We verzamelden data in de twee omgevingen waar de kinderen het merendeel van hun tijd doorbrengen.
Onderzoeker maakt deel uit van de onderzochte wereld	We kozen ervoor om gedurende een langere periode tijd door te brengen met de kinderen. Dit hielp om een beter begrip van de context te verwerven.
De onderzoeker, meer dan het instrument, is een sleutel in het onderzoek	De onderzoeksmethodes zijn grondig beschreven en als onderzoekers zetten we onze verschillende referentiekaders en achtergronden in om tot een zo rijk mogelijke analyse te komen.
Inductieve data-analyse	De analyse vertrok vanuit de data en werkte niet met voorafbepaalde categorieën.

In dit onderzoek ondernamen we verschillende stappen om de validiteit te verhogen. De descriptieve validiteit realiseren we door de analyse in hoofdstuk 5 zo feitelijk mogelijk te beschrijven. Interpretatieve validiteit streefden we na door kritisch na te gaan of de interpretaties wel aansluiten bij de interpretaties van de kinderen. Af en toe geven we extra contextinformatie, die meer inzicht geeft in een alternatieve interpretatie. Theoretische validiteit proberen we te realiseren door de inzichten te verbinden met concepten uit ander

onderzoek. Generaliseerbaarheid gaat over de vraag of de inzichten overgezet kunnen worden naar andere groepen kinderen in gelijkaardige levensomstandigheden. Aan generaliseerbaarheid werkten we door het opzet van het onderzoek en door verschillende analysekaders te gebruiken. Transparantie hebben we gerealiseerd door de werkwijze in verschillende fasen van het onderzoek te beschrijven.

8 Eindnoten

- ¹ Goldin, Hägglöf, Levin, & Persson, 2008; Unicef België, 2018
- ² Zie van Daele, Biessen, Brants, & de Graef, 2019; Dom & Willockx, 2018; van Daele & Willockx, 2014. Een ander voorbeeld is het lopende Interreg – 2 Zeeën project VRAC – it takes a Village to Raise a Child.
- ³ Een onderzoeker nam in 2017 contact op met verschillende scholen, vrijetijdsinitiatieven en opvangcentra om de vraag van het werkveld te verkennen.
- ⁴ Zie bijvoorbeeld van Daele, 2021 voor een beschrijving van acties in een van de proeftuinen.
- ⁵ Je kunt de website vinden achter deze link: <http://onderweg.kdg.be/>
- ⁶ We nemen de door belevingsonderzoek georiënteerde acties tijdens het actieonderzoek niet expliciet op in de bespreking van de resultaten, maar zullen er wel naar verwijzen in de discussie, bij wijze van voorbeeld.
- ⁷ Geldof, 2015
- ⁸ OECD, 2013a, 2013b, 2015
- ⁹ Timmerman C., Clyck, & Segaeert, 2012
- ¹⁰ Het komt o.a. aan bod in Groeninck et al., 2019
- ¹¹ Bešić, Paleczek, Krammer, & Gasteiger-Klicpera, 2017; Mthethwa-Sommer & Kisiara, 2015
- ¹² Samara, El Asam, Khadaroo, & Hammuda, 2020
- ¹³ UNHCR, 2016a
- ¹⁴ UNHCR, 2019
- ¹⁵ UNHCR, 2016b
- ¹⁶ Unicef België, 2018
- ¹⁷ Asher & Weeks, 2013
- ¹⁸ o.a. Goldin et al., 2008
- ¹⁹ Almqvist & Broberg, 1999; Becker, Weine, Vojvoda, & McGlashan, 1999; Hjern & Jeppsson, 2004
- ²⁰ Vlaanderen is onderwijs en vorming, 2017
- ²¹ AGODI-databanken, geraadpleegd op 23/01/2020
- ²² AGODI-databanken, geraadpleegd op 23/01/2020
- ²³ Cijfers zijn enkel gebaseerd op de kinderen voor wie de scholen aanvullende lestijden aanvragen. Specifieke getallen voor kinderen op de vlucht zijn er niet.
- ²⁴ Zij kunnen de anderstalige nieuwkomers bijvoorbeeld aan bestaande klassen laten deelnemen, een klasje anderstalige nieuwkomers vormen, een apart taalbad organiseren of die benaderingen met elkaar combineren.
- ²⁵ Kinderrechtencommissariaat, 2013
- ²⁶ Vluchtelingenwerk Vlaanderen, 2017a, 2017b
- ²⁷ Concreet stellen zij voor dat elke school een diversiteitscoach krijgt die de leraren ondersteunt, oog heeft voor psychosociale en cultuursensitieve zorg en onder andere met buddywerk een groot sociaal draagvlak implementeert. (Vluchtelingenwerk Vlaanderen, 2017)
- ²⁸ Pulinx et al., 2017
- ²⁹ Ibid.
- ³⁰ VLOR, 2018
- ³¹ Vlaamse Onderwijsinspectie, 2017
- ³² Webpagina Omgaan met Trauma, Vlaanderen is Onderwijs en Vorming, z.d.
- ³³ Vandecandelaere, Van den Branden, Juchtmans, Vandenbroeck, & De Fraine, 2016
- ³⁴ Amara et al., 2005; Block & Gibbs, 2017; De Clerck, Piqueray, Bruyne, Philips, & Truys, 2014; Stack & Iwasaki, 2009; Unicef België, 2018
- ³⁵ O.a. Myria, Unia, Agentschap Integratie en Inburgering, Vlaamse Sportfederatie, & Sport Vlaanderen, 2016; Reynvoet, 2016; Tumult vzw, 2010
- ³⁶ Glorieux et al., 2006
- ³⁷ Ibid.
- ³⁸ Berten & Piessens, 2014; Meire, 2013
- ³⁹ Pissens, Siongers, Lievens, Bradt, & Derluyn, 2019
- ⁴⁰ Ibid.
- ⁴¹ Pulinx, in ESF, 2013
- ⁴² Webpagina Wereldspelers, geraadpleegd op 4 oktober, 2021, De Ambrassade, z.d..
- ⁴³ Pulinx, in ESF, 2013
- ⁴⁴ Ibid.
- ⁴⁵ Pissens, Siongers, Lievens, Bradt, & Derluyn, 2019
- ⁴⁶ Alloctonen van de toekomst in, Agentschap Integratie en Inburgering & Bataljong, 2020
- ⁴⁷ Groeninck et al., 2019
- ⁴⁸ Kinderrechtencoalitie, 2016
- ⁴⁹ Ibid.
- ⁵⁰ United Nations, 1989
- ⁵¹ Van Gils, 2013
- ⁵² Archambault & Haugen, 2016; Lidén, 2005
- ⁵³ Baraldi, 2015; Bolland, 2017
- ⁵⁴ Davis, 2008, p. 67
- ⁵⁵ Child-up, Micreate, Sharmed, MultInclude, Uppeer
- ⁵⁶ Wie meer wil lezen over de stem van gezinnen op de vlucht en over het perspectief van professionals verwijzen we graag door naar de publicatie Veerkracht in beweging van Groeninck, Meurs, Geldof, Wiewauters, Van Acker, De Boe en Emmery, 2019
- ⁵⁷ In het actieonderzoek probeerden we dingen uit om drempels weg te werken en in Op Weg, het vervolg van Onderweg dat loopt in de periode 2021-2022, zullen we daar aan verder werken.
- ⁵⁸ Masschelein & Simons, in (VLOR, 2015)
- ⁵⁹ Baraldi & Rabello de Castro, 2020; James & James, 2012
- ⁶⁰ Baraldi & Rabello de Castro, 2020
- ⁶¹ Lauwers, 2013
- ⁶² In het Nederlandse taalgebied waren Bleeker & Mulderij pioniers van het belevingsonderzoek met kinderen, in Vlaanderen zette Van Gils het op de kaart.
- ⁶³ “Kennistheoretisch moet de fenomenologie gezien worden als een radicale reactie op het standpunt van Kant.” De fenomenologie verzet zich tegen de idee dat er een ware werkelijkheid schuilgaat onder de oppervlakte van de dagelijkse werkelijkheid. (Levering, 2001, p. 74)
- ⁶⁴ O.a. Kellett, 2003
- ⁶⁵ Riessman, 2008; Rose, 2012b
- ⁶⁶ Ibid.
- ⁶⁷ Baraldi, 2016; Riessman, 2008
- ⁶⁸ Emirbayer & Mische, 1998; James & James, 2012; Meire, 2012
- ⁶⁹ Baraldi & Rabello de Castro, 2020; James & James, 2012, pp. 3-6
- ⁷⁰ Baraldi, 2016
- ⁷¹ Meire, 2012, p. 198
- ⁷² Emirbayer & Mische, 1998
- ⁷³ Malaguzzi, 1996

- ⁷⁴ Hugman, Pittaway, & Bartolomei, 2011
- ⁷⁵ Het dossier is ingediend op 5 december 2018. Toestemming is verleend op 21 februari 2019.
- ⁷⁶ Hugman et al., 2011
- ⁷⁷ European Commission, s.d.
- ⁷⁸ European Commission, s.d.; Hopkins, 2008; Hugman et al., 2011
- ⁷⁹ European Commission, s.d.; Hugman et al., 2011
- ⁸⁰ American Anthropological Association, 2004; Hugman et al., 2011
- ⁸¹ De Visscher, 2010; Gallacher & Gallagher, 2008; Hopkins, 2008
- ⁸² Lauwers & Van Hove, 2010
- ⁸³ De procedure kan op vraag ter beschikking gesteld worden.
- ⁸⁴ De tekst is vertaald in het Arabisch, Russisch, Spaans, Dari, Frans en Engels.
- ⁸⁵ Amara et al., 2005; Hjern & Jeppsson, 2004; McCarthy & Marks, 2010; Samara et al., 2020; Stack & Iwasaki, 2009
- ⁸⁶ www.solentra.be, AUGEO Foundation, 2018; Belgium, 2017; Vlaanderen is Onderwijs en Vorming
- ⁸⁷ We baseerden ons op gesprekken met Solentra, de Augeocursus 'Steun bieden aan vluchtelingenkinderen', de stabilisatiebox van Trauma Aid Belgium en de werkmap 'Traumasensitief werken op school' van het interprovinciaal project traumapsychologen van de Vlaamse Overheid en volgden vormingen op de Studiedag 'Trauma- en cultuursensitief werken in de Klas' op 30/11/2019 en namen deel aan 'Youth on the Run', een inleefweekend van het Rode Kruis.
- ⁸⁸ Solentra biedt psychische zorg en hulpverlening aan jonge vluchtelingen- en migrantenkinderen en hun gezin. De organisatie zet een ecologische kijk (waarin meer naar de omgeving en de gemeenschap gekeken wordt) naast een psychopathologische kijk op trauma (waar trauma het probleem is van een individu).
- ⁸⁹ van Manen, 2014
- ⁹⁰ Ibid.
- ⁹¹ Velasco, Berckmans, O'Driscoll, & Loots, 2014
- ⁹² Wonderwijs, z.d.
- ⁹³ Belluigi, 2018
- ⁹⁴ Cohen, Manion, & Morrison, 2011, p. 298
- ⁹⁵ Rose, 2012; Velasco et al., 2014
- ⁹⁶ Rose, 2012
- ⁹⁷ Belluigi, 2018; Bernardi, 2019
- ⁹⁸ <https://www.aqr.org.uk/glossary/paired-depth-interview>
- ⁹⁹ Fleet, 2006; Pelo, 2006
- ¹⁰⁰ Gallacher & Gallagher, 2008
- ¹⁰¹ Bernardi, 2019
- ¹⁰² Belluigi, 2018
- ¹⁰³ Tronto, 2013
- ¹⁰⁴ Groeninck et al., 2019
- ¹⁰⁵ Zie nota 84
- ¹⁰⁶ In het eerste centrum viel het op dat de kinderen graag afdrukken kregen van hun foto's. Daarom voorzagen we op het einde een moment om foto's af te drukken. In het tweede centrum konden de kinderen op regelmatige tijdstippen zelf foto's afprinten en verzamelen in een persoonlijke map.
- ¹⁰⁷ Hugman et al., 2011
- ¹⁰⁸ Bernardi, 2019, p. 28
- ¹⁰⁹ Gilligan & Eddy, 2017
- ¹¹⁰ Beide fotografen namen deel aan een onderzoekende pedagogische interventie over de taal der kunsten en verzamelden in dat kader beelden waarin de kinderen de regierol opnamen. Een fotograaf legde ook een bezoek af tijdens de voorbereiding van een tentoonstelling in onderzoekssetting 1 en verzamelde toen meer documentaire beelden.
- ¹¹¹ Riessman, 2008
- ¹¹² Gilligan, 1982
- ¹¹³ o.a. Velasco et al, 2014 & Riessman, 2008
- ¹¹⁴ Gilligan, 1982
- ¹¹⁵ Gilligan & Eddy, 2017
- ¹¹⁶ Geïnteresseerden die meer over de methode willen weten, bevelen we Gilligan, 2015; Gilligan & Eddy, 2017; Woodcock, 2016, aan.
- ¹¹⁷ Woodcock, 2016
- ¹¹⁸ Ibid.
- ¹¹⁹ Brown & Gilligan, 1992
- ¹²⁰ Balan, 2005
- ¹²¹ Van zeven kinderen hebben we geen voicepoem kunnen samenstellen. Die kinderen namen niet deel aan opgenomen verbale interviews of zwegen tijdens groepsgesprekken. Ze kwamen in het vorige deel wel allemaal aan bod.
- ¹²² Riessman, 2008, p. 203
- ¹²³ Riessman, 2008
- ¹²⁴ Rose, 2012b
- ¹²⁵ Velasco et al., 2014
- ¹²⁶ Herman & Vervaeck, 2005
- ¹²⁷ Rose, 2012a
- ¹²⁸ Riessman, 2008; Rose, 2012a
- ¹²⁹ Herman & Vervaeck, 2005
- ¹³⁰ Riessman, 2008
- ¹³¹ Emirbayer & Mische, 1998; Laevers, 2019; Meire, 2012; valentine, 2011
- ¹³² De stappen zijn ontleend aan een overzicht van (Verschelden, 2002)
- ¹³³ Cohen et al., 2011, p. 468
- ¹³⁴ Verschelden, 2002, pp. 185-187
- ¹³⁵ valentine wijst erop dat ook uitsluiting kan ontstaan in wat onderzoekers als agency herkennen. Zij pleit ervoor om eerder 'negatief gedrag', of strategieën en acties die zich tegen het kind kunnen keren ook als agency te benoemen. (valentine, 2011)
- ¹³⁶ valentine, 2011
- ¹³⁷ Laevers, 2019
- ¹³⁸ Laevers, 2019
- ¹³⁹ Gilligan, 2015
- ¹⁴⁰ Beaudry & Miller, 2016; Cohen et al., 2011; Verschelden, 2002
- ¹⁴¹ Guba & Lincoln, 2005; Lather, 2006; Loh, 2015; Riessman, 2008
- ¹⁴² Cohen et al., 2011; Verschelden, 2002
- ¹⁴³ Cohen et al., 2011; Verschelden, 2002
- ¹⁴⁴ Zie nota 88
- ¹⁴⁵ Groeninck, Meurs, Geldof, Van Acker, & Wiewauters, 2020
- ¹⁴⁶ Ibid.
- ¹⁴⁷ De Maesschalck, z.d.; Groeninck et al., 2020
- ¹⁴⁸ Wonderwijs, z.d.
- ¹⁴⁹ Dom, Vorsselmans, & Willockx, 2019
- ¹⁵⁰ Tijdens het actieonderzoek werden vrijetijdsorganisaties wel betrokken in de lerende netwerken.
- ¹⁵¹ Berten & Piessens, 2014; Meire, 2013
- ¹⁵² De kinderen van juf Kiet (Lataster-Czisch & Lataster, 2016).
- ¹⁵³ Woodcock, 2016
- ¹⁵⁴ Riessman, 2008
- ¹⁵⁵ Lauwers, 2013; van Manen, 2014
- ¹⁵⁶ Dit advies kwam bijvoorbeeld aan bod in de maatschappelijke schets van dit onderzoek.
- ¹⁵⁷ Glorieux et al., 2006
- ¹⁵⁸ Unicef België, 2018
- ¹⁵⁹ Ibid. en Groeninck et al., 2019
- ¹⁶⁰ Pissens et al., 2019
- ¹⁶¹ Berten & Piessens, 2014; Meire, 2013
- ¹⁶² Groeninck et al., 2019
- ¹⁶³ Unicef België, 2018
- ¹⁶⁴ De verschillende rollen van begeleiders zijn ook terug te vinden in belevingsonderzoek bij schoolkinderen over hun opvang. (Peleman, Boudry, Bradt, & Van de Walle, 2014)

- ¹⁶⁵ Kinderrechtencoalitie, 2016; Unicef België, 2018
- ¹⁶⁶ Almqvist & Broberg, 1999; Samara et al., 2020
- ¹⁶⁷ Pissens et al., 2019; Unicef België, 2018
- ¹⁶⁸ Webpagina Wereldspelers, geraadpleegd op 4 oktober, 2021, (De Ambassade, z.d.)
- ¹⁶⁹ Pulinx, inESF, 2013
- ¹⁷⁰ Pissens et al., 2019; Unicef België, 2018
- ¹⁷¹ Archambault & Haugen, 2016; Lidén, 2005
- ¹⁷² Kinderrechtencommissariaat, 2013; Vluchtelingenwerk Vlaanderen, 2017b
- ¹⁷³ Griebel & Sassu, 2013
- ¹⁷⁴ Groeninck et al., 2019; Pulinx et al., 2017; Unicef België, 2018
- ¹⁷⁵ Gelijkaardige drempels werden opgemerkt in een belevingsonderzoek met kinderen in armoede (Van Gils & Willekens, 2010)
- ¹⁷⁶ Bešić et al., 2017; Mthethwa-Sommer & Kisiara, 2015
- ¹⁷⁷ Johannson, Dunlop, & Fabian, 2007
- ¹⁷⁸ <https://edinaplatform.eu/>
- ¹⁷⁹ Herzog-Punzenberger, Le Pichon, & Siarova, 2017
- ¹⁸⁰ Asher & Weeks, 2013
- ¹⁸¹ Unicef België, 2018
- ¹⁸² Unicef België, 2018 ; Groeninck et al, 2019
- ¹⁸³ Groeninck et al., 2019. Zie ook het Edina platform en (Greene, 1997; Hajer, 2003; Trammel, 2016) over het gebruik van de thuistaal in de klas.
- ¹⁸⁴ Verhellen, 1997
- ¹⁸⁵ United Nations, 1989; Verhellen, 1997
- ¹⁸⁶ VLOR, 2015, 2018
- ¹⁸⁷ Kinderrechtencommissariaat, 2013; Vluchtelingenwerk Vlaanderen, 2017
- ¹⁸⁸ Pulinx et al., 2017; VLOR, 2018
- ¹⁸⁹ Het zou ons te ver leiden de voordelen en nadelen van verschillende (taal) integratiemodellen te vergelijken. Daarvoor verwijzen we graag door naar het Edinaplatform.
- ¹⁹⁰ Groeninck et al, 2019
- ¹⁹¹ Baraldi, 2015; Bolland, 2017
- ¹⁹² Davis, 2008, p. 67
- ¹⁹³ Holliday & Amadasi, 2019
- ¹⁹⁴ Archambault & Haugen, 2016; Lidén, 2005
- ¹⁹⁵ De Maesschalck, z.d.; Métraux, 2018
- ¹⁹⁶ Ramaekers & Suissa, 2013
- ¹⁹⁷ van Avermaet, in (VLOR, 2015)
- ¹⁹⁸ Fleet, 2006; Pelo, 2006; van Daele, 2021
- ¹⁹⁹ Je kunt de website vinden achter deze link: <http://onderweg.kdg.be/>
- ²⁰⁰ Agentschap Integratie en Inburgering & Bataljong, 2020
- ²⁰¹ Ibid.
- ²⁰² Kinderrechtencoalitie, 2016
- ²⁰³ Agentschap Integratie en Inburgering & Bataljong, 2020
- ²⁰⁴ Métraux, 2018
- ²⁰⁵ Métraux, 2018, pp. 155-185

9 Bibliografie

- Agentschap Integratie en Inburgering, & Bataljong. (2020). *Vrije tijd, ook voor jonge nieuwkomers?*. Retrieved from Brussel
- Almqvist, K., & Broberg, A. G. (1999). Mental Health and Social Adjustment in Young Refugee Children y 3½ Years After Their Arrival in Sweden. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(6), 723-730. doi:https://doi.org/10.1097/00004583-199906000-00020
- Amara, M., Aquilina, D., Argent, E., Betzer-Tayar, M., Green, M., Henry, I., Taylor, J. (2005). *The Roles of Sport and Education in the Social Inclusion of Asylum Seekers and Refugees: An Evaluation of Policy and Practice in the UK*.
- Ambrassade, De (z.d.). Wereldspelers Retrieved from https://www.wereldspelers.be
- American Anthropological Association. (2004). American Anthropological Association *Statement on Ethnography and Institutional Review Boards* Retrieved from http://web.archive.org/web/20101116183009/http://aaanet.org/stmts/irb.htm
- Archambault, J., & Haugen, G. M. D. (2016). Belonging and Identification: Challenges and Negotiations in Refugee Children's Everyday Life in Norway. In *Movement, Mobilities, and Journeys* (pp. 1-21).
- Asher, S. R., & Weeks, M. S. (2013). Loneliness and Belongingness in the College Years. In *The Handbook of Solitude* (pp. 283-301).
- AUGEO Foundation. (2018). Cursus 'steun bieden aan vluchtelingenkinderen.' Retrieved from https://www.augeo.nl/nl-nl/belgie/
- Balan, B. N. (2005). Multiple Voices and Methods: Listening to Women Who Are in Workplace Transition. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(4), 63-86. doi:10.1177/160940690500400405
- Baraldi, C. (2015). Intercultural Communication Systems and Discourses of Cultural Identity. *Applied Linguistics Review*, 6(1), 49-71. doi:doi:10.1515/applirev-2015-0003
- Baraldi, C. (2016). Promoting narratives of children's daily life in educational interactions. *Saber & Educar* (21), 20. doi:10.17346/se.vol21.245
- Baraldi, C., & Rabello de Castro, L. (2020). *Global Childhoods in International Perspective: Universality, Diversity and Inequalities* (C. Baraldi & C. Rabello de Castro Eds.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: Sage.
- Beaudry, J. S., & Miller, L. (2016). *Research literacy: a primer for understanding and using research*. New York: The Guilford Press.
- Becker, D. F., Weine, S. M., Vojvoda, D., & McGlashan, T. H. (1999). Case series: PTSD symptoms in adolescent survivors of "ethnic cleansing." Results from a 1-year follow-up study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(6), 775-781. doi:10.1097/00004583-199906000-00027
- Belgium, T. A. (2017). De stabilisatie Box Retrieved from https://traumaaid.wordpress.com/stabilisatie-kit/
- Belluigi, D. Z. (2018). Practice-Based Reflections of Enabling Agency through Arts-Based Methodological Ir/Responsibility In T. Chemi & X. Du (Eds.), *Arts-Based Methods in Education Around the World* (pp. 153-182). Gistrup, Delft River Publishers
- Bernardi, F. (2019). *Reclaiming Childhood. Disrupting discourses of identity, autonomy and dis/ability, adopting Arts-based methods, Gramsci and Bourdieu. A cross-cultural study in Central Italy and North West England*. (Doctor of Philosophy). Edge Hill University
- Berten, H., & Piessens, A. (2014). *Vrijtijdsbesteding en -beleving van leerlingen uit het Nederlandstalige Onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk gewest*. Retrieved from Brussel: http://www.k-s.be
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329-345. doi:10.1080/008856257.2016.1240339
- Block, K., & Gibbs, L. (2017). Promoting Social Inclusion through Sport for Refugee-Background Youth in Australia: Analysing Different Participation Models. *Social Inclusion*, 5(2), 91-100. doi:10.17645/si.v5i2.903
- Bolland, N. (2017). Vulnerable Practice: Why We Need Honest Conversations To Make Change. *Concept*, 8(1), 11. Retrieved from http://concept.lib.ed.ac.uk/article/view/2493
- Brown, L. M., & Gilligan, C. (1992). *Meeting at the Crossroads. Women's Psychology and Girls' Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9(1), 67-85. doi:10.1177/1464700108086364
- De Clerck, H. M. L., Piqueray, E., Bruyne, D., Philips, I., & Truys, I. (2014). *Geïntegreerd eindrapport: 16 tot 18-jarige nieuwkomers uit derdelanden*. R
- De Maesschalck, S. (z.d.). Trauma bij vluchtelingen Retrieved from www.solentra.be
- De Visscher, S. (2010). Hoe participatiever, hoe beter? Acterschap van kinderen en jongeren in onderzoek. In K. Samenleving (Ed.), *Tussen kind en samenleving. Over het sociale actorschap van kinderen* (pp. 149-161). Meise: Lannoo.
- Dom, L., Vosselmans, S., & Willockx, D. (2019). Kinderopvang 2030. Retrieved from www.pedagogischondersteunen.org
- Dom, L., & Willockx, D. (2018). Spreekkansen in de buitenschoolse kinderopvang: films en methodiekenmap. Retrieved from https://pedagogischondersteunen.org/spreekkansen-buitenschoolse-opvang-films-en-methodiekenmap/
- Edina platform. Retrieved from https://edinaplatform.eu/
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is Agency? . *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. doi:https://www.jstor.org/stable/10.1086/231294
- ESF. (2013). *Vrijuit* Retrieved from https://www.esf-vlaanderen.be/sites/default/files/attachments/articles/vrijuit_1.pdf
- European Commission, D.-G. f. R. a. I. (s.d.). Guidance note - *Research on refugees, asylum seekers and migrants* http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020
- Fleet, A. (2006). Interrogating diversity. In A. Fleet, C. Patterson, & J. Robertson (Eds.), *Insights: Behind early childhood pedagogical documentation* (pp. 225-245). Sydney: Pademelon Press.
- Gallacher, L., & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in Childhood research? Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*, 15(4), 499-516.
- Geldof, D. (2015). *Superdiversiteit*. Hoe migratie onze samenleving verandert. Leuven: Acco.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*.

- Psychological Theory and Women's Development.** Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2015). The Listening Guide method of psychological inquiry. *Qualitative Psychology*, 2(1), 69-77. doi:10.1037/qup0000023
- Gilligan, C., & Eddy, J. (2017). Listening as a path to psychological discovery: an introduction to the Listening Guide. *Perspectives on Medical Education*, 6(2), 76-81. doi:10.1007/s40037-017-0335-3
- Glorieux, I., Koelet, S., Mestdag, I., Minnen, J., Moens, M., & Vandeweyer, J. (2006). *De 24 uur van Vlaanderen* Leuven: LannooCampus.
- Goldin, S., Hägglöf, B., Levin, L., & Persson, L. Å. (2008). Mental health of Bosnian refugee children: A comparison of clinician appraisal with parent, child and teacher reports. *Nordic Journal of Psychiatry*, 62(3), 204-216. doi:10.1080/08039480801983604
- Greene, J. P. (1997). A meta-analysis of the Rossell and Baker review of bilingual education research. *Bilingual Research Journal*, 21(2-3), 103-122.
- Griebel, W., & Sassu, R. (2013). Transitions to school. In W. Griebel, R. Heinisch, C. Kieferle, E. Röbe, & A. Seifert (Eds.), *Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit: ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte* (pp. 259-298). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Groeninck, M., Meurs, P., Geldof, D., Van Acker, K., & Wiewauters, C. (2020). Resilience in liminality: how resilient moves are being negotiated by asylum-seeking families in the liminal context of asylum procedures. *Journal of Refugee Studies*, 33(2), 358-370. doi:10.1093/jrs/feaa031
- Groeninck, M., Meurs, P., Geldof, D., Wiewauters, C., Van Acker, K., De Boe, W., & Emmery, K. (2019). *Veerkracht in beweging: dynamieken van vluchtelingengezinnen versterken* Garant Uitgevers
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In *The Sage handbook of qualitative research*, 3rd ed. (pp. 191-215). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Hajer, M. (2003). Kleurrijke gesprekken. Interactie in een multiculturele school.
- Herman, L., & Vervaeck, B. (2005). *Vertelduivels. Handboek verhaalanalyse*. Brussel: VUBPress/Vantilt.
- Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon, E., & Siarova, H. (2017). *Multilingual education in the light of diversity: Lessons learned*. Publications Office of the European Union.
- Hjern, A., & Jeppsson, O. (2004). Mental Health Care for Refugee Children in Exile In D. Ingleby (Ed.), *Forced migration and mental health: Rethinking the care of refugees and displaced persons*. New York: Klouwer.
- Holliday, A., & Amadasi, S. (2019). Making sense of the intercultural: *Finding decentred threads*: Routledge.
- Hopkins, P. (2008). Ethical issues in research with unaccompanied asylum-seeking children *Children's geographies*, 6(1), 37-48. doi:10.1080/14733280701791884
- Hugman, R., Pittaway, E., & Bartolomei, L. (2011). When 'Do No Harm' Is Not Enough: The Ethics of Research with Refugees and Other Vulnerable Groups. *British Journal of Social Work*, 41(7), 1271-1287. doi:10.1093/bjsw/bcr013
- James, A., & James, A. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Johannson, I., Dunlop, A., & Fabian, H. (2007). Horizontal transitions: what can it mean for children in the early school years. *Informing transitions in the early years*, 33-44.
- Kellett, M. (2003). *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?* Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/7539/>
- Kinderrechtencoalitie. (2016). *Papieren rechten* Retrieved from <https://www.kinderrechtencoalitie.be/wp-content/uploads/2018/12/2016-papieren-rechten-kinderen-in-een-migratiecontext.pdf>
- Kinderrechtencommissariaat. (2013). *Heen en retour. Rechtspositie van kinderen op de vlucht*. Retrieved from Brussel: www.kinderrechtencommissariaat.be/publications/detail/8335
- Laevers, F. (2019). *Daarom welbevinden en betrokkenheid! Een kosteneffectieve strategie voor kwaliteitszorg in opvang en onderwijs*. Retrieved from <http://expertisecentrum.cego.be/wp-content/uploads/2019/12/Een-beleidsgerichte-nota-Daarom-welbevinden-en-betrokkenheid.pdf>
- Lataster-Czisch, P., & Lataster, P. (2016). *De kinderen van juf Kiet*. <http://dekinderenvanjufkiet.nl/>
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 35-57. doi:10.1080/09518390500450144
- Lauwers, H. (2013). *Phenomenological research in educational sciences or learning how to cope with ambiguity*. Kind Retrieved from Brussel <https://k-s.be/medialibrary/purl/nl/8320364/Phenomenological%20research%20in%20educational%20sciences.pdf>
- Lauwers, H., & Van Hove, g. (2010). Supporting the Participation Rights of Children in a Sensitive Research Project: The Case of Young Road Traffic Victims. *International Journal of Children's Rights*, 18, 335-354. doi:10.1163/157181810X501615
- Levering, B. (2001). Van fenomenologie naar hermeneutiek: met een accent op de Utrechtse School In P. Smeyers & B. Levering (Eds.), *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek* (pp. 73-92). Amsterdam: Boom.
- Lidén, H. (2005). *Mangfoldig barndom: hverdagskunnskap og hierarki blant skole*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning
- Loh, J. (2015). Inquiry into Issues of Trustworthiness and Quality in Narrative Studies: A Perspective. *The Qualitative Report*. doi:10.46743/2160-3715/2013.1477
- Malaguzzi, L. (1996). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. New Jersey Ablex Publishing Corporation.
- McCarthy, C., & Marks, D. F. (2010). Exploring the Health and Well-being of Refugee and Asylum Seeking Children. *Journal of Health Psychology*, 15(4), 586-595. doi:10.1177/1359105309353644
- Meire, J. (2012). Kinderen in hun leefwereld: agency als relationeel concept. *Tijdschrift voor Jeugd en Kinderrechten* (TJK)(3), 194-201.
- Meire, J. (2013). *Over vrijbuiters en ankertijd. De tijdsbeleving van kinderen onderzocht*. Brussel: Kind & Samenleving vzw.
- Métraux, J.-C. (2018). *Migratie als metafoor* (P. V. Caneghem, Trans.). Brussel: Uitgeverij Politeia
- Mthethwa-Sommer, S., & Kisiara, O. (2015). Listening to Students from Refugee Backgrounds: Lessons for Education Professionals. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 12(1), 9. Retrieved from <http://www.urbanedjournal.org>
- Myria, Unia, Agentschap Integratie en Inburgering, Vlaamse Sportfederatie, & Sport Vlaanderen. (2016). *Aansluiting van niet-Belgen als niet-professionele sportbeoefenaar. Hoe pakt een sportclub dit aan*. Retrieved from
- OECD. (2013a). *PISA 2012 results: What makes schools successful? (Volume IV)*. Retrieved from PISA: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- OECD. (2013b). *PISA 2012 results: What students know and can do. Student performance in mathematics, reading and science (Volume I)*. Retrieved from PISA: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- OECD. (2015). *Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy* Paris: OECD Publishing

- Peleman, B., Boudry, C., Bradt, L., & Van de Walle, T. (2014). *Schoolkinderen over hun opvang. Wat leren ze ons over kwaliteit?*
- Pelo, A. (2006). At the crossroads: Pedagogical documentation and social justice. In A. Fleet, C. Patterson, & J. Robertson (Eds.), *Insights: behind early childhood pedagogical documentation* (pp. 173-190). Sydney: Pademelon Press.
- Pissens, L., Siongers, J., Lievens, J., Bradt, L., & Derluyn, I. (2019). *Vrije tijd van jongeren in migratie*
- Pulinx, R., Kemper, R., Verswijvel, K., De Bruyne, L., Vanthournout, G., Baeten, M., & Keygnaert, I. (2017). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OK-leerlingen. Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen in kaart brengen en kritisch analyseren. Eindrapport in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming*. Retrieved from Brussel: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=9679>
- Ramaekers, S., & Suissa, J. (2013). *Goed ouderschap. Een andere kijk op opvoeden*. Antwerpen - Apeldoorn Garant Uitgevers.
- Reynvoet, L. (2016). *Welkom in de groep. Concrete tips en aandachtspunten voor het werken met vluchtelingenkinderen in het jeugdwerk*. Retrieved from
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Science*.
- Rose, G. (2012a). To audience studies and beyond: ethnographies of television audiences, fans and users. In *Visual Methodologies. An Introduction to Researching with Visual Materials*. (3rd ed., pp. 261-296). London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore Sage Publications
- Rose, G. (2012b). Towards a critical visual methodology In *Visual Methodologies. An Introduction to Researching with Visual Materials*. (3rd ed., pp. 19-40). London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore Sage Publications.
- Rose, G. (2012). Making photographs as part of a research project: photo-documentation, photo-elicitation and photo-essays. In *Visual Methodologies. An Introduction to Researching with Visual Materials*. (3rd ed., pp. 297-327). London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore Sage Publications.
- Samara, M., El Asam, A., Khadaroo, A., & Hammuda, S. (2020). Examining the psychological well-being of refugee children and the role of friendship and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 301-329. doi:10.1111/bjep.12282
- Stack, J. A. C., & Iwasaki, Y. (2009). The role of leisure pursuits in adaptation processes among Afghan refugees who have immigrated to Winnipeg, Canada. *Leisure Studies*, 28(3), 239-259. doi:10.1080/02614360902951658
- Timmerman C., Clyck, N., & Segaert, B. (2012). *Cultuuroverdracht en Onderwijs in een multiculturele context*. Retrieved from Gent:
- Trammel, K. (2016). What approaches have been proven effective for managing the use of two or more languages in a bilingual/multilingual curriculum? In B. Trudell & C. Young (Eds.), *Good Answers to Tough Questions in Mother Tongue-Based Multilingual Education* (pp. 39-44). Dallas: SIL International.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York: New York University Press.
- Tumult vzw. (2010). *Samen één. Over minderjarige vluchtelingen in het jeugdwerk*. Retrieved from
- UNHCR. (2016a). Global trends. Forced displacement in 2016. Retrieved from <http://www.unhcr.org/globaltrends2016/>.
- UNHCR. (2016b). Left Behind: Refugee Education in Crisis. Retrieved from <http://www.unhcr.org/left-behind/>
- UNHCR. (2019). *Stepping up: refugee education in crisis*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/steppingup/>
- Unicef België. (2018). *Migranten- en vluchtelingenkinderen in België aan het woord*. Retrieved from Brussel <https://www.unicef.be/nl/beleidsbeïnvloeding/rapporten-unicef-belgie/what-do-you-think-rapporten>
- Convention on the Rights of the Child, (1989).
- valentine, k. (2011). Accounting for Agency. *Children & Society*, 25(5), 347-358. doi:10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x
- van Daele, S. (2021). Pedagogisch documenteren. Een methode om te luisteren, te vertragen en in gesprek te gaan. Pedagogisch documenteren *Kleuters en ik: ervaringsgericht werken met jonge kinderen* 12-15.
- van Daele, S., Biessen, E., Brants, D., & de Graef, G. (2019). *Het Indyspel*. In. Antwerpen: KdG Hogeschool, Expertisecentrum Pedagogische Ondersteuning in Kinderopvang en School.
- van Daele, S., & Willockx, D. (2014). Spreekkansen in Kinderdagverblijven Antwerpen: KdG Hogeschool, Expertisecentrum Pedagogische Ondersteuning in Kinderopvang en School.
- Van Gils, J. (2013). Het recht op spelen concreet ingevuld: Een Algemeen Commentaar met ambitie. *QuaJong*, 1(1), 13-16.
- Van Gils, J., & Willekens, T. (2010). *Belevingsonderzoek bij kinderen in armoede*. Retrieved from Meise:
- van Manen, M. (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen* (G. Bors, Trans.): Driebergen.
- Vandecandelaere, M., Van den Branden, N., Juchtmans, G., Vandenbroeck, M., & De Fraine, B. (2016). *Flexibele leerwegen. Inspiratiegids voor basisonderwijs en secundair onderwijs*. Tielt: Lannoo.
- Velasco, M. L., Berckmans, I., O'Driscoll, J. V., & Loots, G. (2014). A visual narrative research on photographs taken by children living on the street in the city of La Paz – Bolivia. *Children and Youth Services Review* 42, 136-146. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.04.006>
- Verhellen, E. (1997). *Convention on the Rights of the Child. Background, motivation, strategies, main themes*. Leuven/ Apeldoorn: Garant Publishers.
- Verschelden, G. (2002). *Opvattingen over "welzijn" en "begeleiding". Een sociaal-(ped)agogische analyse van leerlingenbegeleiding als exemplarisch thema in het jeugdbeleid*. Gent: Academia Press.
- Vlaamse Onderwijsinspectie. (2017). *Monitoringrapport OKAN. Monitoringsrapport van de vernieuwde regelgeving over de vervolgschoolcoaches*. Retrieved from Brussel:
- Vlaanderen is Onderwijs en Vorming. Omgaan met trauma Retrieved from <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/omgaan-met-trauma>
- Vlaanderen is onderwijs en vorming. (2017). Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Retrieved from <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13800#2>.
- VLOR. (2015). *De basisschool als fundament voor ontwikkeling en leren*. Leuven/Den Haag: Acco.
- VLOR. (2018). *Onderwijs voor vluchtelingen: warm onthaal, vlotte leerloopbaan en duurzaam toekomstperspectief. Verslag van een strategische verkenning*. Retrieved from Brussel
- Vluchtelingenwerk Vlaanderen. (2017a). *Jaarverslag 2016*.
- Vluchtelingenwerk Vlaanderen. (2017b). Maximale onderwijskansen voor elke vluchteling en asielzoeker, Visie van vluchtelingenwerk Vlaanderen. Retrieved from <http://docs.vlaamsparlament.be/pfile?id=1285542>
- Wonderwijs. (z.d.). Retrieved from <https://wonderwiseorg.blogspot.com/>
- Woodcock, C. (2016). The Listening Guide: A How-To Approach on Ways to Promote Educational Democracy. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1), 1609406916677594. doi:10.1177/1609406916677594