

MULTILINGUALISM IN ANTWERP (MiNA)

METHODOLOGISCH RAPPORT

GRAZIELA DEKEYSER

CeSO/GB/2016-1



CeSO

Centrum voor Sociologisch Onderzoek
Centre for Sociological Research

For academic reference only: not to be quoted without the explicit permission of the authors.

Faculteit Sociale Wetenschappen
Centrum voor Sociologisch Onderzoek – CeSO
Parkstraat 45 bus 3601
3000 Leuven – België
Tel. +32 16 32 31 83
graziela.dekeyser@kuleuven.be
www.soc.kuleuven.be/fapos

Adres:
KU Leuven – Faculteit Sociale Wetenschappen
Centrum voor Sociologisch Onderzoek
Parkstraat 45 – bus 3601 – 3000 Leuven

All rights reserved. Except in those cases expressly determined by law, no part of this publication may be multiplied, saved in an automated data file or made public in any way whatsoever without the express prior written consent of the authors.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteurs.

D/2016/1192/8
ISBN: 9789067841993
EAN: 9789067841993

Inhoudsopgave

Lijst met tabellen.....	3
Lijst met figuren.....	6
1. Multilingualism in Antwerp (MiNA): what's in a name?	7
1.1 Maatschappelijke context	7
1.2 Doelstellingen.....	8
1.3 Onderzoekseenheden	8
1.4 Multi-method: wat en waarom?	9
2 Kwantitatieve MiNA survey	11
2.1 De steekproef	11
2.2 Onderzoeksinstrument	13
2.3 Veldwerkprocedure.....	15
2.4 Beschrijvende statistieken	16
2.4.1 Demografische achtergrond	16
2.4.2 Gezinsstructuur	17
2.4.3 Sociaal-economische status van gezinnen	19
2.4.4 Gezinsrelaties	20
2.4.5 Taalklimaat thuis.....	24
2.4.6 Instrumentele en emotionele communicatie	34
2.4.7 Etnische socialisatie	37
2.4.8 Indicatoren individueel welzijn	39
2.5 Reflectie kwantitatieve data	43
2.5.1 Steekproef.....	43
2.5.2 Veldwerk.....	43
2.5.3 Dataverzameling.....	44
3 Kwalitatieve MiNA data.....	45
3.1 De steekproef	45
3.1.1 Selectiefase 1	45
3.1.2 Selectiefase 2	46
3.2 Onderzoeksmethode	48
3.2.1 De keuze voor de focusgroep	48
3.2.2 Aandachtspunten bij kwalitatief onderzoek met kinderen.....	49
3.3 Opbouw en inhoud focusgroepen	50
3.3.1 Voorbereiding en testing	52
3.3.2 Sessie 1	53
3.3.3 Sessie 2.....	54
3.3.4 Sessie 3.....	55
3.4 Veldwerkprocedure.....	56
3.4.1 Voorbereiding.....	56
3.4.2 Algemeen.....	57
3.4.3 Sessies.....	57
3.5 Inventaris dataverzameling	58
3.5.1 Focusgroepen.....	58

3.5.2	Gezinstesten	59
3.5.3	Extra material	61
3.6	Reflectie kwalitatieve data.....	62
3.6.1	Steekproef.....	62
3.6.2	Veldwerk.....	62
3.6.3	Dataverzameling.....	63
3.6.4	Positionaliteit van de onderzoeker.....	64
4	Besluit.....	65
5	Dankwoord.....	66
6	Verwijzingen.....	67
7	Bijlagen.....	79
7.1	Aanbevelingsbrief Antwerpse Onderwijsraad.....	79
7.2	Aanbevelingsbrief Lokaal Overlegplatform.....	80
7.3	Ouderlijke consent.....	81
7.3.1	Survey	81
7.3.2	Focusgroepen.....	82
7.4	Talenposter	83
7.5	Talenpaspoort.....	84
7.6	Vignettes	86
7.6.1	Scenario 1	86
7.6.2	Scenario 2.....	86
7.6.3	Scenario 3.....	86
7.6.4	Scenario 4.....	87
7.6.5	Scenario 5.....	87
7.6.6	Scenario 6.....	87
7.6.7	Scenario 7.....	88
7.7	Stellingen.....	89
7.7.1	Sessie 2.....	89
7.7.2	Sessie 3.....	89
7.8	Gevoelensemoticons	90
7.9	Taal en opvoeding: invulschema	91
7.10	Emotiemanagement.....	92
7.10.1	Verhaal 1: gelukkig.....	92
7.10.2	Verhaal 2: boos.....	92
7.10.3	Verhaal 3: verdrietig	92
7.10.4	Verhaal 4: bang.....	92
7.10.5	Invulschema.....	93

Lijst met tabellen

Tabel 1: Aantal scholen per stratum (S) kwantitatieve MiNA-steekproef (beoogd en gerealiseerd), Antwerpen (2014-2015)	12
Tabel 2: Aantal scholen per onderwijsnet per stratum (S) kwantitatieve MiNA-steekproef (beoogde en gerealiseerd), Antwerpen (2014-2015)	12
Tabel 3: Aantal en aandeel leerlingen per onderwijsnet per stratum (S) kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	13
Tabel 4: Demografische achtergrondkenmerken leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	17
Tabel 5: Gezinsstructuur leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	19
Tabel 6: Sociaal-economische situatie leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015).....	20
Tabel 7: Relatie met de moeder gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	21
Tabel 8: Relatie met de vader gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	22
Tabel 9: Gezinsfrictie gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	23
Tabel 10: Frequentie ernstige ruzie tussen ouders en tussen respondent en siblings gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	24
Tabel 11: Taalcompetentie in het Nederlands en de thuistaal van het kind leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	25
Tabel 12: Taalcompetentie in het Nederlands en de thuistaal van de ouders gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015).....	25
Tabel 13: Taalgebruik thuis (algemeen) gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	27
Tabel 14: Taalgebruik moeder met kinderen gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	28
Tabel 15: Taalgebruik vader met kinderen gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	29
Tabel 16: Intergenerationele dissonantie en meertaligheid gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	29

Tabel 17: Taalgebruik kinderen onderling gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	30
Tabel 18: Belang Nederlands voor kind en ouders gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	31
Tabel 19: Belang thuistaal voor kind en ouders gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	32
Tabel 20: (On)evenwichtig belang aan het Nederlands en de thuistaal gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015).....	32
Tabel 21: Taalregels gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	33
Tabel 22: Gebruikstalen gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	35
Tabel 23: Emotietalen gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	35
Tabel 24: Schuldgevoel over taalgebruik gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	36
Tabel 25: Emotionele communicatie gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	37
Tabel 26: Emotionele verwarring gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	37
Tabel 27: Etnische socialisatie gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	39
Tabel 28: Kindwelzijn gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	39
Tabel 29: Etnische identificatie gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	41
Tabel 30: Schoolloopbaan en schoolwelzijn gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)	42
Tabel 31: Steekproefkader kwalitatieve MiNA-steekproef (beoogd), Antwerpen (2014-2015).....	45
Tabel 32: Focusgroepen per school, per stratum in kwalitatieve MiNA-steekproef (gerealiseerd), Antwerpen (2014-2015).....	47
Tabel 33: Aantal leerlingen per focusgroep, per sessie, per geslacht in kwalitatieve MiNA-steekproef (gerealiseerd), Antwerpen (2014-2015).....	47

Tabel 34: Instrumenten per focusgroepsessie kwalitatieve MiNA-dataverzameling, Antwerpen (2014-2015).....	52
---	----

Lijst met figuren

Figuur 1: Kinetic Family Drawing voorbeeld 1, kwalitatieve MiNA-dataverzameling (2014-2015).....	59
Figuur 2: Kinetic Family Drawing voorbeeld 2, kwalitatieve MiNA-dataverzameling (2014-2015).....	60
Figuur 3: Family System Test voorbeeld 1, kwalitatieve MiNA-dataverzameling (2014-2015)	60
Figuur 4: Family System Test voorbeeld 2, kwalitatieve MiNA-dataverzameling (2014-2015)	61

1. Multilingualism in Antwerp (MiNA): what's in a name?

1.1 MAATSCHAPPELIJKE CONTEXT

Antwerpen verwerft in toenemende mate de status van een 'superdiverse' stad à la New York en Amsterdam (Geldof, 2013). De stad telde in 2014 172 nationaliteiten op een bevolking van 514.432 (Stad Antwerpen, 2014). Zulke etnische diversiteit is het rechtstreekse gevolg van de verschillende opeenvolgende migratiegolven die de stad heeft gekend gedurende de afgelopen decennia; van Mediterrane gastarbeiders in de jaren vijftig en zestig tot Oost-Europese migranten, studenten, asielzoekers en vluchtelingen vanaf de jaren negentig. In de praktijk heeft de havenstad echter altijd al een aantrekkingskracht gehad op mensen uit andere landen en streken. Al sinds de gouden zestiende eeuw, is Antwerpen een bestemming voor migranten uit binnen- en buitenland (Van Puymbroeck, 2014; Puschmann, Van den Driessche, Grönberg, Van de Putte, & Matthijs, 2014; Saerens, 2000; Winter, 2009). De stad wordt dan ook niet voor niets "de Metropool" genoemd (Van Puymbroeck, 2014). De Antwerpse superdiversiteit lijkt haar hoogtepunt overigens nog niet te hebben bereikt. 44% van de huidige bevolking heeft een migratieachtergrond. Onder de jongste leeftijdsgroepen stijgt dit percentage boven de 70%. Dus zelfs zonder nieuwe immigratie zal Antwerpen zich ontwikkelen tot een stad waar de meerderheid van de bevolking bestaat uit verschillende minderheden (cfr. *majority-minority steden*) (Geldof, 2013).

Diversiteit in etnische herkomst gaat gepaard met diversiteit in taal. In 2011 had 42% van de kleuters en 36% van de lagereschoolkinderen in Antwerpen een andere moedertaal dan het Nederlands. In 2013 steeg dit percentage onder de kleuters al tot boven de 50% (Onderwijs stad Antwerpen, 2013; Studiedienst van de Vlaamse Regering, 2013). Steeds meer Antwerpse kinderen groeien m.a.w. op in een meertalige omgeving, waarbij ze thuis de herkomsttaal leren, terwijl ze zich tegelijkertijd op school en hun ruimere socio-ecologische omgeving het Nederlands eigen maken (Bronfenbrenner, 1986). Tijdens het afgelopen decennium heeft deze tendens wetenschappers aangezet om de impact van het hebben van een andere moedertaal op kinderen te onderzoeken. Dat onderzoek heeft zich voornamelijk geconcentreerd op de mogelijke effecten van meertaligheid op de schoolloopbanen van kinderen en hun etnische identificatie. Een review van die literatuur wijst echter op een *knowledge gap* met betrekking tot de oorsprong van de divergentie tussen thuis- en schooltaal: het gezin. Bovendien is tot op heden slechts weinig aandacht besteed aan het actief actorschap van meertalige kinderen als handelende individuen binnen en buiten hun gezin (Luykx, 2005).

Het opgroeien van kinderen tot meertalige individuen beïnvloedt ook de gezinnen waarin deze kinderen opgroeien. In sommige gezinnen leiden verschillende taalontwikkelingspaden van gezinsleden ertoe dat ouders en kinderen andere talen gebruiken om met elkaar te communiceren. In andere gezinnen geven ouders hun moedertaal op en spreken enkel Nederlands. Daarnaast zijn er ook heel wat gezinnen die ernaar streven om de moedertaal een centrale plaats te geven in het dagelijkse gezinsleven. Er is momenteel slechts weinig wetenschappelijk onderzoek naar de impact van meertaligheid en verschillende zogeheten "taalklimaten" op het welzijn van meertalige gezinnen. Zo weten we weinig over de invloed van meertaligheid op gezinscohesie en gezinsconflict. Er blijven ook grote vraagtekens met betrekking tot de ontwikkeling van instrumentele versus emotionele talen binnen meertalige gezinnen

(Wang, 2013). Daarenboven spitst slechts weinig onderzoek zich toe op hoe kinderen hun meertaligheid beleven: Is meertalig zijn leuk? Wat is er leuk aan? Wat minder leuk? Door welke factoren wordt dit beïnvloed? En hoe hebben emotionele connotaties met een bepaalde taal een invloed op vragen rond identiteit, eigenwaarde, etc.? Ten slotte, is het actief hanteren van taal als een sociale grens tot op heden slechts summier belicht. Nochtans kan taal als een medium fungeren voor sociale in- of uitsluiting binnen en buiten het gezin.

1.2 DOELSTELLINGEN

Het doel van het Multilingualism in Antwerp-project (MiNA) is viervoudig. Ten eerste, brengt het project verschillen en gelijkenissen tussen Antwerpse gezinnen inzake taalgebruik, taalmanagement en taalideologie in kaart.

Ten tweede, focust het project op de factoren die de totstandkoming van verschillende “taalklimaten” determineren (King, Fogle, & Logan-Terry, 2008). Daarbij gaat de aandacht uit naar de impact van demografische, socio-economische en socio-culturele kenmerken. Bovendien probeert MiNA te achterhalen welke rol specifieke gezinsactoren (moeders, vaders, broers, zussen) spelen.

Ten derde, werpt het project een licht op de gevolgen van verschillende taalklimaten op het welbevinden van het gezin en van de individuele kinderen. Wat betreft het gezinsniveau, gaat MiNA na in welke mate taalgebruik, dan wel taalmanagement en/of taalideologie binnen een gezin leidt tot meer of minder gezinsconflict. Wat betreft de bevroegde kinderen, stelt het project zich tot doel om verschillende aspecten van hun welzijn te belichten. Zo beperkt MiNA zich niet tot het psychologisch welbevinden van kinderen, maar buigt het zich ook over etnische identificatie- en socialisatieprocessen.

Ten vierde, stelt het project zich tot doel expertise op te bouwen rond de vraag hoe meertalige kinderen taaldynamieken binnen en buiten hun gezin ervaren. Veel wetenschappelijk onderzoek is gericht op het aantonen van statistische verbanden tussen het gebruiken van een bepaalde taal en uitkomsten als welzijn en schoolprestaties, maar verliezen daarbij uit het oog welke ervaringen het (al dan niet) gebruiken van de ene dan wel de andere taal met zich meebrengt voor het kind in kwestie.

1.3 ONDERZOEKSEENHEDEN

De onderzoekseenheden van het project zijn leerlingen uit het vijfde en zesde leerjaar uit basisscholen in Antwerpen en districten. De keuze voor deze groep is ingegeven door methodologische en theoretische overwegingen. Ten eerste, wordt in het algemeen aangenomen dat deze kinderen van deze leeftijd voldoende bekwaam zijn om zelf te rapporteren over hun ervaringen, zowel via surveys als via interviews (Christensen & James, 2008). Ten tweede, gaan de meeste onderzoekers ervan uit dat voor deze leeftijdsgroep het gezin nog steeds de meest prominente socialisatiecontext is. Vanaf de start van het middelbaar onderwijs, stijgt de invloed van *peers* exponentieel waardoor het nog moeilijker wordt om gezinsinvloeden te onderscheiden van andere socialisatieprocessen (Grusec & Davidov, 2007; Rogoff, et al., 2007).

Doorheen het onderzoek willen we onder meer nagaan wat de invloed is van de culturele setting van een gezin op het gehanteerde taalklimaat. Daarom focussen we, waar mogelijk, op vier etnisch-culturele herkomstgroepen: tweedegeneratie Marokkaanse kinderen, kinderen uit gemengde ouderschappen, eerstegeneratie Oost-Europese kinderen en Belgische kinderen (als controlegroep). De keuze voor Marokkaanse kinderen van de tweede generatie ligt voor de hand aangezien ze de op twee na grootste etnisch-culturele minderheidsgroep (na de Nederlanders) vormen in Antwerpen (Noppe & Lodewijckx, 2012; Stad Antwerpen, 2014). Bovendien hebben kinderen uit deze groep een hoger risico op een problematische schoolloopbaan dan Belgische kinderen, ondanks het feit dat ze hier geboren en getogen zijn (Hirrt, Nicaise, & De Zutter, 2007). Verder zijn Marokkaanse jongeren minder dan hun Turkse tegenhangers voorwerp van onderzoek naar taalgebruik. Nochtans is taal *an sich* een problematisch *issue* voor de Marokkaanse gemeenschap. In tegenstelling tot het Turks, die een sterke link vormt met de Turkse identiteit, is de taalsituatie in Marokko erg complex waardoor “het Marokkaans” als *cultural marker* minder eenduidig is (Clycq, 2009).

Antwerpen kent een sterk stijgend aandeel kinderen uit Oost-Europa (Noppe & Lodewijckx, 2012; Stad Antwerpen, 2014). De meerderheid van deze kinderen is in het herkomstland geboren en heeft er zelfs nog enkele jaren gewoond. Bijgevolg hebben ze een andere startpositie dan de Marokkaanse kinderen die in België geboren zijn. Tweedegeneratiekinderen zijn immers hun hele leven al geconfronteerd geweest met minstens twee talen: de herkomsttaal en het Nederlands, zowel binnen als buiten het eigen gezin. Voor het project vormen de eerste generatie kinderen dus een interessant vergelijkingspunt.

Naar kinderen uit gemengde huwelijken is tot op heden slechts sporadisch onderzoek gedaan in Vlaanderen (onder meer omwille van hun geringere aantal). De etnisch-gemengde groepen zijn comparatief interessant omwille van de verschillende taalinput van de ouders. Waar tweedegeneratiekinderen van beide ouders dezelfde minderheidstaal meekrijgen, ligt dat bij etnisch gemengde gezinnen vaak anders. Daar vindt er in de meerderheid van de gevallen slechts taalinput plaats via één ouder (bijv. de Turkse mama spreekt Turks terwijl de Belgische vader Nederlands spreekt of de Griekse vader spreekt Grieks terwijl de Poolse moeder Pools gebruikt).

Ten slotte besteedt het project aandacht aan de vergelijking tussen *native* (autochtone) kinderen en kinderen met een migratieherkomst. Veel onderzoek focust zich enkel op dynamieken die spelen binnen de migrantengroep. Hierdoor verliest men de mogelijkheid na te gaan hoe beide groepen elkaar beïnvloeden. Bovendien worden verschillen tussen migrantenkinderen en autochtone kinderen inzake taal, alsook emotiemanagement, gezinsrelaties en identificatieprocessen vaak beperkt geïnterpreteerd als zijnde het gevolg van culturele verschillen. Door een vergelijking in te bouwen tussen kinderen met een hoge en kinderen met een lage socio-economische status (SES) zou het mogelijk moeten zijn om te achterhalen of verschillen tussen autochtone en migrantenkinderen inzake taal, welzijn, identiteit en emotiehuishouding te wijten zijn aan culturele, dan wel socio-economische verschillen.

1.4 MULTI-METHOD: WAT EN WAAROM?

Het project tracht een diepgaand inzicht te verwerven in verschillende mogelijke mechanismen en ervaringen van de betrokken actoren. Hiervoor doet het project beroep op verschillende soorten van informatievergaring. Door een combinatie van zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden is het

mogelijk om hetzelfde fenomeen via verschillende oogpunten te benaderen (Axinn & Pearce, 2007). Het specifieke type onderzoeksdesign dat voor dit project wordt gebruikt, is een zogenaamd *sequentieel exploratief design*, bestaande uit twee aparte dataverzamelingsfasen (Creswell & Plano Clark, 2011; Plano Clark, Huddleston-Casas, Churchill, O'Neil Green, & Garrett, 2008). In een eerste fase verzamelen we kwantitatieve informatie via de MiNA-vragenlijst. In de tweede, verdiepende fase wordt er kwalitatieve data verzameld door middel van focusgroepen met kinderen. Kwantitatieve gegevens verzameld in de eerste fase worden gebruikt om de *sampling* van de kwalitatieve fase vorm te geven (d.i. *participant selection model* (Morse & Niehaus, 2009)). De kwalitatieve data dragen bij tot een beter begrip van de associaties gevonden in de kwantitatieve data. Daarnaast worden er in de kwalitatieve gesprekken ook onderwerpen behandeld die moeilijker te bevragen zijn via een vragenlijst, zoals de *agency* van kinderen inzake het hanteren van verschillende talen thuis en buitenshuis.

2 Kwantitatieve MiNA survey

2.1 DE STEEKPROEF

Het onderzoeksproject maakte gebruik van een tweestapssteekproef: in een eerste fase werden scholen geselecteerd en pas in een tweede fase werden leerlingen binnen een school geselecteerd.

Scholen werden geselecteerd op basis van een disproportionele quotasteekproef. Dat wil zeggen dat de scholenpopulatie van het Antwerpse basisonderwijs in verschillende strata (S) of groepen werd opgedeeld. Een kruistabel van twee indicatoren vormde de basis voor de strata: 1) het % leerlingen in de school met een andere thuistaal, en 2) het % leerlingen in de school die ofwel een schooltoelage kregen¹ en/of een laagopgeleide moeder hadden (als proxy voor SES²)³. De keuze voor het werken met strata werd gemotiveerd door het feit dat vorig onderzoek aantoonde dat verschillende soorten scholen ook verschillende soorten gezinnen aantrekken (Hirtt, Nicaise, & De Zutter, 2007; Jacobs & Rea, 2011). Om zeker te zijn dat er kinderen uit dergelijke verschillende gezinscontexten werden vertegenwoordigd in het project, werd er besloten om een aantal scholen per stratum te selecteren. De cijfers die gebruikt werden voor de aanmaak van deze strata waren afkomstig van het Departement Onderwijs, dat jaarlijks een overzicht van de Gelijke Kansen-Indicatoren per school in Vlaanderen ter beschikking stelt. Binnen een school werden alle kinderen in het vijfde en zesde leerjaar uitgenodigd om de survey in te vullen tijdens een lesmoment vrijgemaakt door het schoolteam.

De representativiteit van de Antwerpse scholenpopulatie vormde geen zwaartepunt in het project. Zo werd er bewust gekozen voor een *oversampling* van lage SES scholen. Deze keuze werd voornamelijk ingegeven door de vaststelling dat migrantenkinderen nog steeds vaker in deze lagere SES scholen terug te vinden zijn (Hirtt, Nicaise, & De Zutter, 2007; Jacobs & Rea, 2011). Bovendien wou het project een werkbaar aantal Belgische kinderen uit lagere SES gezinnen recruter in de steekproef (zie Tabel 1). Na de opdeling van de volledige scholenpopulatie in de verschillende strata, bleek slechts één school tot het stratum “lage SES en laag aantal kinderen met een andere thuistaal” te behoren (zie Tabel 1: S2). Dit reduceerde het aantal vooropgestelde scholen voor de steekproef van 36 naar 29 scholen.

¹ Scholen werden opgesplitst in drie categorieën. Scholen met een laag % andere thuistaal kinderen scoorden lager dan één standaardafwijking van het gemiddelde op de indicator % andere thuistaal. Scholen met een hoog % andere thuistaal kinderen scoorden meer dan één standaardafwijking van het gemiddelde op de indicator. De resterende scholen werden gecategoriseerd als de middencategorie.

² Lage SES scholen werden gedefinieerd als scholen die hoger dan één standaardafwijking van het gemiddelde scoorden op de indicator % schooltoelage en/of % laagopgeleide moeder.

³ Er werd gekozen om de combinatie van de twee indicatoren te laten culmineren in zes strata. Het eerste stratum (S1) bestond uit de combinatie van de categorie laag% andere thuistaal met de categorie lage SES. Het tweede stratum (S2) bestond uit de combinatie van de categorie midden% andere thuistaal met de categorie lage SES, enzovoort.

Tabel 1: Aantal scholen per stratum (S) kwantitatieve MiNA-steekproef (beoogd en gerealiseerd), Antwerpen (2014-2015)

	Laag SES		Midden/hoog SES		TOTAAL	
	Beoogd	Gerealiseerd	Beoogd	Gerealiseerd	Beoogd	Gerealiseerd
Laag % andere thuistaal	S1: 8	S1: 7	S4: 4	S4: 3	12	10
Midden % andere thuistaal	S2: 8 1	S2: 0	S5: 4	S5: 2	12	2
Hoog % andere thuistaal	S3: 8	S3: 5	S6: 4	S6: 2	12	7
TOTAAL	24 17	12	12	7	36 29	19

Ook werd niet geprobeerd om een exacte representatie van de onderwijsnetten in de steekproef te weerspiegelen, al werd er wel rekening gehouden met de verdeling van de verschillende onderwijsnetten. Het grootste net zijn vrije scholen (VO), het tweede net het stedelijk onderwijs (SO) en het kleinste net het gemeenschapsonderwijs (GO). Helaas lukte het niet om de quota voor het aantal vrije katholieke scholen te bereiken. Voor het stedelijke onderwijs en het gemeenschapsonderwijs werden de quota wel bereikt (zie Tabel 2). In totaal werden 19 scholen bevestigd tussen 17 november 2014 en 16 januari 2015.

Tabel 2: Aantal scholen per onderwijsnet per stratum (S) kwantitatieve MiNA-steekproef (beoogde en gerealiseerd), Antwerpen (2014-2015)

	VO		SO		GO		TOTAAL	
	Beoogd	Gerealiseerd	Beoogd	Gerealiseerd	Beoogd	Gerealiseerd	Beoogd	Gerealiseerd
S1	4	3	3	3	1	1	8	7
S2	1	0	0	0	0	0	1	0
S3	4	1	3	3	1	1	8	5
S4	2	1	1	1	1	1	4	3
S5	2	0	1	1	1	1	4	2
S6	2	0	1	1	1	1	4	2
TOTAAL	15	5	9	9	5	5	29	19

Dat de steekproef niet representatief is voor de verdeling van de populatie Antwerpse leerlingen per onderwijsnet is duidelijk. Dat weerspiegelde zich ook in de uiteindelijke aandelen van het vrij, officieel en gemeenschapsonderwijs. In onze steekproef bedragen de aandelen van de drie onderwijsnetten respectievelijk 18%, 45% en 37% (zie Tabel 3). Uit gegevens verkregen van de studiedienst Stadsobservatie (persoonlijke communicatie, 15 december 2015) blijkt dat de populatieverdeling sterk hiervan afwijkt voor het schooljaar 2014-2015 (vrij onderwijs: 58%; officieel onderwijs: 33%; gemeenschapsonderwijs: 9%).

Tabel 3: Aantal en aandeel leerlingen per onderwijsnet per stratum (S) kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

	Aantal VO IIn (%)	Aantal SO IIn (%)	Aantal GO IIn (%)	TOTAAL
S1	119 (11.3)	175 (16.7)	85 (8.1)	379 (36.1)
S2	0	0	0	0
S3	36 (3.4)	229 (21.8)	111 (10.6)	376 (35.8)
S4	34 (3.2)	31 (3.0)	64 (6.1)	129 (12.3)
S5	0	20 (1.9)	76 (7.2)	96 (9.2)
S6	0	20 (1.9)	49 (4.7)	69 (6.6)
TOTAAL	189 (18.0)	475 (45.2)	385 (36.7)	1049 (100)

Scholen werden niet rechtstreeks gecontacteerd maar via een tussenpersoon. In eerste instantie verliep dit via het persoonlijk netwerk van de hoofdonderzoeker wat uiteindelijk de medewerking opleverde van drie scholen. In tweede instantie werden scholen via de vertegenwoordiger van hun inrichtende macht gecontacteerd. Het onderzoeksproject werd in de Antwerpse Onderwijsraad en het Lokale Overlegplatform besproken en in beide organen werd er uitdrukkelijk steun betuigd voor het project omwille van de veronderstelde meerwaarde voor de betrokken partners (zie Bijlage 7.1 en Bijlage 7.2). Er werd gevraagd aan de vertegenwoordigers van de verschillende onderwijsnetten om de scholen te contacteren die *at random* geselecteerd werden per stratum, per onderwijsnet door de hoofdonderzoeker. Scholen die bereid waren om mee te werken, stelde de hoofdonderzoeker en hun vertegenwoordiger hiervan per e-mail op de hoogte. Indien scholen zich niet in de mogelijkheid zagen om deel te nemen aan het project, werd opnieuw *at random* een andere vergelijkbare school geselecteerd en vervolgens gecontacteerd door de vertegenwoordiger van de inrichtende macht.

2.2 ONDERZOEKSINSTRUMENT

MiNA maakte voor de kwantitatieve dataverzameling gebruik van een online vragenlijst, geprogrammeerd in Qualtrics. De vragenlijst verzamelde informatie over drie hoofdthema's: 1) taalcompetenties en taalklimaat van kinderen en hun gezin, 2) gezinsstructuur, -relaties en -opvoeding en 3) (on)welbevinden van kinderen. Daarnaast werden ook vragen naar etnische identificatie en etnische socialisatie opgenomen.

Er werd geopteerd voor een online survey in plaats van de klassieke schriftelijke vragenlijst. De keuze werd ingegeven door de algemene conclusie uit vorig onderzoek dat surveys bij jongere kinderen hogere datakwaliteit genereerde indien ze via een online programma werden aangeboden (De Leeuw & Otter, 1995). Klassieke invulfouten bij schriftelijke vragenlijsten (bijvoorbeeld: twee bolletjes aanvinken in plaats van één, verkeerde doorverwijzing gevolgd, etc.) werden hierdoor vermeden. Bovendien maakte Qualtrics het mogelijk om verschillende lay-outs van antwoordopties te incorporeren (bijvoorbeeld: sterretjes, thermometers, etc.), wat mogelijks de kortere concentratiespanne van jongere leeftijdsgroepen (Holoday & Turner-Henson, 1989) deels heeft geremedieerd. Ook de dataverwerking na de surveyafname verliep snel. Antwoorden werden rechtstreeks naar een beveiligde online databank

gestuurd. Daardoor verdween ook de kans op fouten bij het ingeven van de schriftelijke data in een database door codeurs.

Om de begrijpbaarheid van de vragenlijst voor deze jonge leeftijdsgroep zo hoog mogelijk te maken, werden drie stappen ondernomen. Ten eerste, werd een panel van zowel wetenschappers als veldexperten gevraagd om de survey te bekijken en aan te geven welke vragen en/of antwoordcategorieën mogelijks onduidelijk zouden zijn. Ten tweede namen studenten uit het seminarie Gezins sociologie van de KU Leuven semi-cognitieve interviews af met zes vergelijkbare testrespondenten. Hier werd wederom gepolst naar de algemene begrijpbaarheid van de gestelde vragen, alsook de tijd die nodig was om de vragen te beantwoorden. Cognitieve interviews zijn te verkiezen boven een grootschaligere pilootstudie van de survey aangezien kinderen in deze leeftijdsfase de neiging hebben om te antwoorden op vragen, ook al begrijpen ze die niet helemaal (Billiet, 2003; de Leeuw & Borgers, 2004). *Proben* naar hun feitelijke begrip van de gestelde vraag en de bijbehorende antwoordmogelijkheden is dus aangewezen.

Ten derde, werd in de finale testfase de survey online aangeboden in een vergelijkbare onderzoekssetting (een klas op een school) aan vier testsubjecten. De school uit deze testfase werd niet opgenomen in de uiteindelijke steekproef.

De testinterviews en de bemerkingen van de experts resulteerden in verschillende aanpassingen van de originele meetinstrumenten. Vooral uit de testinterviews bleek dat verschillende instrumenten niet aan de leeftijd van de kinderen waren aangepast. Daarnaast waren de specifieke taalcompetenties van de kinderen sterk uiteenlopend. Dit noopte de onderzoeker ertoe om soms lichte wijzigingen, en op andere momenten sterke ingrepen door te voeren. Zo werden enkele formuleringen van de opgenomen stellingen licht vereenvoudigd (bijv. “verdrietig” in plaats van “droevig”). Op andere plekken bleek het noodzakelijk om lange batterijen van statements aanzienlijk te reduceren. De finale selectie van items werd bepaald door de frequentie van vergelijkbare items over verschillende alternatieven van schaaldimensies heen (bijv. een statement die in drie van de zes schalen voorkwam werd verkozen boven een statement die slechts in één schaal werd opgenomen). Negatief geformuleerde items werden behouden, ondanks het advies om dergelijke vragen voor deze leeftijdsgroep te vermijden (Borgers & Hox, 2000). Deze keuze werd gemotiveerd door de mogelijkheid om de betrouwbaarheid van de antwoorden op deze wijze beter te kunnen inschatten.

1080 vragenlijsten werden online afgenomen, waarvan zo'n 1049 overbleven na *cleaning* op geslacht, leeftijd en *missing values* op andere thuistaal. Gemiddeld bedroeg de invultijd van de vragenlijst 1 uur en 8 minuten. De meerderheid van de kinderen kon de vragenlijst beantwoorden binnen het uur. 21% van de kinderen had tussen een uur en anderhalf uur nodig. De invultijd varieerde sterk per kind (en per school) naargelang 1) het taal- en leesniveau van het kind in kwestie, 2) de gezinssituatie van het kind (hoe meer gezinsleden, hoe langer de invultijd), en 3) kinderen van Belgische origine waren, dan wel een andere herkomst hadden. De minimuminvultijd was twintig minuten, het maximum twee uur.

Sommige vragen moesten verplicht beantwoord worden door de respondent om de vragenlijst verder te kunnen invullen (bijv. het geslacht, de leeftijd, de geboortedatum, etc.). Andere vragen hoefden niet aan deze conditie te voldoen (bijv. straatnaam). Bovendien werden sommige vragen slechts aan een gedeelte van de kinderen voorgelegd, omdat ze wel of niet aan een conditie voldeden (bijv. leeftijd

waarop ze zich in België vestigden werd enkel aan kinderen gevraagd die niet in België geboren zijn). Geen enkel kind vulde de vragenlijst volledig in. Het gemiddelde invulpercentage bedroeg 68%.

2.3 VELDWERKPROCEDURE

Na bevestiging van een school tot deelname aan het onderzoek, werd er in onderling overleg met de directeur, de hoofdonderzoeker en eventueel de leerkracht(en) van de klas een moment voor de bevraging ingeroosterd. Scholen werden gevraagd om minstens één week voorafgaand aan de bevraging een *passive consent* brief te bezorgen aan de ouders van de kinderen (zie Bijlage 7.3). Enkele scholen pasten de brief aan volgens de communicatierichtlijnen die ze binnen de school hanteren (bijvoorbeeld het toevoegen van pictogrammen). Via de brief werd ouders een *opt-out* (i.e. men kon aangeven dat men niet wenste dat hun kind meewerkte aan het onderzoek) aangeboden. Slechts drie ouders belden de hoofdonderzoeker zelf op om te laten weten dat hun kind niet mocht deelnemen. De meeste ouders lieten aan de school weten wat dat ze deelname weigerden. In totaal leidde dit tot tien weigeringen. Volgens de leerkrachten was de weigering van de ouders niet uitzonderlijk maar een standaardantwoord van de betrokken ouders. Bij het begin van de survey werden kinderen zelf door de hoofdonderzoeker gewezen op hun mogelijkheid om niet mee te doen aan de survey als ze dit niet wilden. Geen enkel kind weigerde om aan de survey te beginnen. De hoofonderzoeker liet één kind stoppen met de bevraging, nadat er duidelijke zorg was over de emotionele impact die de survey op het kind had.

Quasi alle scholen hadden een voorkeur om de bevraging per klas te laten doorgaan. In sommige scholen werd deze regeling strikt behouden en kon er niet met een volgende groep gestart worden als er nog enkele leerlingen niet klaar waren. Dit vertraagde de bevraging aanzienlijk. In de meeste scholen bleek het echter wel mogelijk om al te beginnen met een deel van de volgende klas als de meeste kinderen uit de vorige groep klaar waren. Aangezien de bevragingstijd zeer sterk varieerde tussen kinderen bleek dit de meest efficiënte wijze om de bevraging te laten verlopen.

De hoofdonderzoeker en minstens één onderzoeksassistent arriveerden ongeveer 45 min. voor het begin van de afgesproken lessen op de school om het benodigd materiaal klaar te zetten. Veel scholen beschikten immers niet over een eigen computerlokaal met voldoende computers voor een hele klas leerlingen. De onderzoekers brachten daarom zo'n twintig computers mee, die verbonden konden worden met het WIFI-netwerk van de school. In twee scholen was er geen extra materiaal van de onderzoekers nodig, omdat deze scholen een computerlokaal ter beschikking hadden.

Ook waren er slechts een aantal scholen met een WIFI-verbinding sterk genoeg om de bevraging voor verschillende leerlingen tegelijkertijd te laten verlopen. Daarom werd er voor gezorgd dat de onderzoekers steeds een *switch* met bijbehorende internetkabels ter beschikking hadden om desnoods een verbinding met het vaste internetnetwerk te tot stand te brengen.

Voor de start van de survey stelde de hoofonderzoeker het doel en de inhoud van het project kort voor. Er werd tevens gewezen op het belang van hun eigen mening en de garantie van anonimiteit. Ook wees de onderzoeker erop dat vragen aan de aanwezige onderzoekers dienen gesteld te worden en niet

aan elkaar. Na enkele bevestigingen merkte de hoofdonderzoeker op dat enkele vragen steeds terugkwamen. Daarom werden deze vragen voortaan voor de start van de survey klassikaal toegelicht.

Zoals boven vermeld, varieerde de bevestigingstijd sterk. Sommige kinderen kregen extra vragen (omwille van hun specifieke gezinssituatie), andere kinderen hadden dan weer meer tijd nodig om alles te lezen en vervolgens hun antwoord in te geven. De hoofdonderzoeker en minstens één onderzoeksassistent waren in het lokaal aanwezig om eventuele vragen van de kinderen omtrent de inhoud van de vragenlijst te beantwoorden en/of technische problemen op te lossen. Bij de meeste bevestigingen waren geen leerkrachten aanwezig. In enkele gevallen bleef de leerkracht wel in de klas aanwezig om vragen te beantwoorden. Aanwezige leerkrachten werden gevraagd om zo discreet mogelijk te zijn en zo weinig mogelijk vragen te beantwoorden opdat de geldigheid van het onderzoek niet in het gedrang zou komen.

Na afloop van de survey werden de kinderen bedankt voor het deelnemen aan het onderzoek. Op het einde van de survey werd ook aangegeven dat eventuele problemen of vragen omtrent het onderzoek steeds gemeld konden worden bij de hoofdonderzoeker.

2.4 BESCHRIJVENDE STATISTIEKEN

In wat volgt tonen we de beschrijvende statistieken van de belangrijkste variabelen in het MiNA-project: achtergrondkenmerken, gezinskenmerken, taalgerelateerde variabelen, welzijns- en identificatievariabelen. Variabelen die enkel voorgelegd zijn aan kinderen waarvan de ouders niet samenwonen, krijgen de aantekening NS. Variabelen die enkel voorgelegd zijn aan kinderen die meerdere talen spreken thuis (d.i. nog een taal naast het Nederlands) duiden we met M aan.

Omwille van de vergelijkbaarheid van respondenten, zijn de kinderen met één of twee overleden ouders uit deze statistieken geweerd. De uiteindelijke sample bedraagt 1036 respondenten.

2.4.1 Demografische achtergrond

Eerstegeneratiekinderen vormen een derde van onze steekproef. Dit zijn kinderen die zelf niet in België zijn geboren. 38% van de kinderen zijn tweedegeneratiekinderen (d.w.z. dat zowel de moeder als de vader in het buitenland geboren zijn en het kind zelf in België geboren is). Kinderen die behoren tot de zogenaamde tweeënehalvegeneratie zijn zelf in België geboren en hebben minstens één ouder die in België geboren is en één ouder die niet in België geboren is. Kinderen uit “importhuwelijken” vallen onder deze noemer. De derdegeneratie is de kleinste groep. Slechts 26 kinderen hebben minstens twee grootouders die in het buitenland zijn geboren, terwijl zijzelf en hun ouders in België zijn geboren. Opvallend is het hoge aandeel eerstegeneratiekinderen. Dit cijfer lijkt de *arrival*-functie van de stad Antwerpen te bevestigen. Bij aankomst in België trekken de meeste migranten naar de grote steden. Zodra gezinnen langer in België verblijven, trekken ze vaak uit de grootstad weg naar de randsteden.

Slechts één op tien kinderen zijn autochtone Belgen. Bovendien zijn deze kinderen vaak leerlingen uit de Ekerse scholen, die een overgrote meerderheid aan autochtone leerlingen hebben. De schoolklassen in

het centrum van de stad zijn vaak al een miniatuur *majority-minority* gemeenschap: binnen de klas is er geen etnische meerderheidsgroep maar een meerderheid van kleine minderheden.

Ongeveer een derde van de steekproef heeft Marokkaanse wortels. Opvallend is ook het grote aandeel van kinderen uit Oost-Europese landen, zeker in vergelijking met het relatief kleine aandeel van kinderen uit de “oudere” Turkse migratiegolf. Mogelijks heeft dit te maken met de vaststelling dat de Marokkaanse gemeenschap sterker verspreid is over de hele stad dan de Turkse gemeenschap. De kans dat we een school met veel Turkse kinderen (bijvoorbeeld een school in een buurt met veel gezinnen van Turkse herkomst) *at random* in onze steekproef opnemen verkleint hierdoor. Kinderen uit gemengde-herkomstpartnerschappen vertegenwoordigen zo’n 7% van de hele sample. De categorie “Ander” vertegenwoordigt zo’n 22% van de steekproef en weerspiegelt de grote diversiteit in etnische herkomst van de leerlingen in de stad.

Tabel 4: Demografische achtergrondkenmerken leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N
Migratiegeneratie	Belg	11.3	117
	1 ^{ste} generatie	32.9	341
	2 ^{de} generatie	37.5	388
	2.5 ^{de} generatie	15.8	164
	3 ^{de} generatie	2.5	26
Etnische herkomst	België	12.1	125
	Nederland	0.8	8
	Marokko	31.2	323
	Turkije	6.6	68
	Oost-Europa (incl. Rusland)	9.9	103
	Zwart-Afrika	5.3	55
	Ander	21.5	223
	Gemengd	7.4	77
	Ongekend	5.2	54
	Levensbeschouwing kind	Katholiek	19.6
Moslim		58.8	586
Ik heb geen geloof		13.0	130
Ander		8.6	86
Missing			39
Levensbeschouwing ouders	Ouders zelfde levensbeschouwing	90.5	871
	Ouders verschillende levensbeschouwing	5.5	53
	Weet ik niet (voor min. 1 ouder)	4.1	39
	Missing		73

Eén op vijf kinderen geeft aan katholiek te zijn. De overgrote meerderheid van de kinderen is moslim (59%), terwijl zo’n 13% zegt geen geloof te hebben. 86 kinderen (9%) geven aan een ander geloof te hebben. Er werd aan de kinderen tevens gevraagd welk geloof hun ouders hebben. Het leeuwendeel van de kinderen beweert dat hun ouders eenzelfde religie delen (91%). Eén op twintig zegt dat de ouders een verschillende religie aanhangen. 4% van de kinderen beweert niet te weten wat de religie is van minstens één ouder.

2.4.2 Gezinsstructuur

43% van de kinderen rapporteert zowel oudere als jongere broers en/of zussen te hebben. Slechts 7% van de kinderen is enig kind. Dit is slechts de helft van het percentage enige kinderen in Vlaanderen tussen zes jaar en twaalf jaar volgens Kind en Gezin (Kind en Gezin, 2013). Dit lijkt een weerspiegeling van de hogere vruchtbaarheidscijfers onder recente immigranten (Van Bavel & De Hauw, 2014). 29% van de MiNA-kinderen is het oudste kind thuis, terwijl zo'n 22% het jongste kind is.

Er is in de survey geen onderscheid gemaakt naargelang het geslacht van de *siblings* (omwille van de lengte van de vragenlijst). Daarnaast is de kinderen gevraagd om aan te geven *hoeveel* oudere dan wel jongere broers en/of zussen ze hadden. Tijdens de afname van de survey en na een eerste inspectie van de data valt het echter op dat verschillende kinderen in plaats van het aantal kinderen, de *leeftijd* van hun oudere/jongere sibling hebben ingevuld. Dit maakt het onmogelijk om geldige uitspraken te doen over het aantal kinderen in het huishouden.

81% van de kinderen zegt dat hun ouders samenwonen in hetzelfde huis. Een kleine 20% geeft aan dat de ouders niet samenwonen. Niet alle kinderen die melden dat hun ouders niet samenwonen, zeggen dat dit een gevolg is van een scheiding tussen de ouders. Sommigen - voornamelijk vluchtelingen en kinderen van nieuwe arbeidsmigranten - geven aan dat één van de ouders nog in het herkomstland woont, maar dat hun ouders nog wel degelijk een koppel vormen. Het aantal kinderen dat een effectieve scheiding heeft meegemaakt in de steekproef ligt dus lager dan het cijfer op Vlaams niveau. Dat cirkelt de afgelopen jaren rond de 25% (Mortelmans, et al., 2011).

Het aantal kinderen dat aangeeft dat ze bij beide ouders wonen, ligt iets lager dan het aantal kinderen dat aangeeft dat hun ouders niet samenwonen. Dit is te verklaren doordat sommige kinderen bij de grootouders en/of andere familieleden wonen en niet bij de ouders zelf. In geval van een niet-samenwoonst (NS) van de ouders, blijken de kinderen hoofdzakelijk bij hun moeder te wonen. Co-ouderschapregelingen zijn beperkt. Nochtans zien we dat op Vlaams niveau het aantal co-ouderschappen het afgelopen decennium sterk gestegen is (Sodermans, Vanassche, & Matthijs, 2011). Wanneer kinderen aangeven dat hun ouders niet samenwonen, krijgen ze nog enkele extra vragen die peilen naar de aanwezigheid van nieuwe partners van de ouders (en zo ook naar deel- en/of voltijdse stiefouders). In de tabel worden deze vragen aangeduid met de vermelding NS. In de steekproef worden dezelfde gendergekleurde cijfers gerapporteerd als op Vlaams niveau. Moeders blijken vaker alleenstaand te zijn op het moment van de bevraging (56%) dan vaders (29%). Moeders lijken m.a.w. minder snel te herpartneren dan vaders.

Ten slotte, blijkt dat zo'n 6% van de kinderen in een multigenerationeel (d.w.z. dat minstens één grootouder bij hen woont) huishouden woont. 8% van de kinderen rapporteert dat minstens één lid van hun uitgebreide familie bij hen woont (bijv. een tante/oom/neef,...). Dit zijn opvallend lage percentages in vergelijking met de Vlaamse Registerdata. Zo blijkt uit een studie van Lodewijckx et. al. (2010) dat oudere vreemdelingen minder vaak met een partner in een tweepersonshuishouden wonen. Ze wonen vaker dan de Belgische ouderen in omvangrijkere huishoudens; vrouwen nog meer dan mannen. De cijfers zijn opvallend aangezien juist onder de Marokkaanse herkomstgroep, de meerderheidsgroep in deze studie, huishoudens bestaande uit minstens drie generaties procentueel meer voorkomen dan bij autochtone huishoudens (Vanderleyden & Callens, 2012). Op basis van deze cijfers zou je dus verwachten dat meer kinderen de aanwezigheid van grootouder(s) zouden rapporteren. Het valt te

raden naar mogelijke verklaringen voor deze afwijkende cijfers onder de MiNA kinderen. Mogelijks spelen mechanismen van sociale wenselijkheid een rol. Maar concrete uitspraken hierover zijn moeilijk te hard te maken.

Tabel 5: Gezinsstructuur leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N
Pariteit leerling	Enig kind	7.1	73
	Jongste kind	21.5	223
	Middelste kind	42.9	444
	Oudste kind	28.6	296
Ouderlijke samenwoonst	Samenwonen	80.6	835
	Niet samenwonen (NS)	19.4	201
Verblijfsregeling	Bij beide ouders	79.5	822
	Moederverblijf	13.9	144
	Vaderverblijf	1.6	17
	Co-ouderschap	1.9	20
	Ander	3.0	31
	Missing		2
Nieuwe partner moeder (NS)	Geen nieuwe partner	55.7	112
	Nieuwe partner, niet samenwonen met moeder	11.4	23
	Nieuwe partner, samenwonen met moeder	26.4	53
	Weet ik niet	6.5	13
Nieuwe partner vader (NS)	Geen nieuwe partner	28.9	57
	Nieuwe partner, niet samenwonen met vader	10.7	21
	Nieuwe partner, samenwonen met vader	34.0	67
	Weet ik niet	26.4	52
	Missing		4
Grootouders in huis	Geen grootouder(s)	93.6	970
	Grootouder(s) (min. 1)	6.4	66
Andere familie in huis	Geen familie	92.5	958
	Andere familie (min. 1)	7.5	78

2.4.3 Sociaal-economische status van gezinnen

In de beschrijving van de steekproef is er melding gemaakt van de oververtegenwoordiging van scholen met een laag SES-profiel. Uit de beschrijvende statistieken van het aandeel leerlingen met ouders in de werkloosheid, met financiële moeilijkheden en laag onderwijsniveau blijkt dit ook duidelijk (zie Tabel 6). Meer dan de helft (51%) van de moeders van de kinderen in onze sample werken niet. Wat de vaders betreft zien we dat 78% minstens deeltijds werkt, terwijl 22% werkloos is.

Om een idee te krijgen van de financiële moeilijkheden waarin het gezin van de kinderen zich bevindt, is aan de kinderen gevraagd of hun ouders soms moeilijkheden hadden om eten voor hen te kopen. Dit is een zeer sterke en zeer simplistische indicator om dergelijke complexe situaties in kaart te brengen. Toch lijkt het nuttig om een dergelijke vraag op te nemen als een ruwe schatting van het aantal kinderen

in armoedesituaties. Bovendien is het ook interessant om na te gaan hoe de antwoorden op deze vraag verschillen van andere, meer indirecte schattingen van sociaal-economische status. Toch is gebleken tijdens het veldwerk dat deze vraag soms moeilijk te interpreteren is voor kinderen. Daarom willen we wijzen op een voorzichtige omgang met deze descriptieve cijfers.

Tabel 6: Sociaal-economische situatie leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N
Werkstatus moeder	(Deeltijds) werkend	48.7	474
	Thuis	51.3	500
	<i>Missing</i>		62
Werkstatus vader	(Deeltijds) werkend	78.3	705
	Thuis	21.7	195
	<i>Missing</i>		136
Moeilijkheden om eten te kopen	Nooit	75.3	761
	Af en toe	11.3	114
	Vaak	5.0	51
	Altijd	8.4	85
	<i>Missing</i>		25
Opleidingsniveau moeder	Lagere school	17.0	170
	Middelbaar en/of hoger	64.7	649
	Weet niet	18.3	184
	<i>Missing</i>		33
Opleidingsniveau vader	Lagere school	14.3	143
	Middelbaar en/of hoger	62.3	621
	Weet niet	23.4	233
	<i>Missing</i>		39

Er is de kinderen gevraagd om aan te geven of ze van zowel moeder als vader weten of ze een diploma van de lagere school, de middelbare school en hoger onderwijs hadden behaald (antwoordopties: ja/nee/weet ik niet). Uit vorig onderzoek is reeds meermaals gebleken dat kinderen vaak niet weten welk opleidingsniveau hun ouders hebben genoten (Dekeyser, Vanassche, Sodermans, & Matthijs, 2012; Vanassche, Sodermans, & Matthijs, 2011). Dat blijkt ook uit de soms inconsistente antwoorden. Zo duiden ze soms aan dat ze niet weten of hun moeder middelbaar onderwijs heeft gevolgd maar vinken ze wel aan dat ze in het bezit is van een hoger onderwijsdiploma. Om de interpretatie te vergemakkelijken, is dan ook geopteerd om hier geen onderscheid te maken tussen middelbaar en hoger onderwijs zodat de scheidingslijn getrokken wordt op lager onderwijs versus hogere opleidingsniveaus.

Onwetendheid omtrent het scholingsniveau van de ouders kan deels te wijten zijn aan sociale wenselijkheidsproblematieken (men weet het eigenlijk wel maar wil het niet vertellen). Maar voor kinderen wiens ouders niet in België geboren zijn, speelt mogelijks ook dat ze het schoolstelsel in het herkomstland van hun ouders niet kunnen vergelijken met het Belgische. Tijdens de bevraging vroegen kinderen meermaals of het uitmaakt of ouders in het thuisland, dan wel in België onderwijs hebben gevolgd. Opnieuw wensen we dan ook te wijzen op de mogelijk sterke vertekening van deze variabele. Een kleine 20% van de moeders en 14% van de vaders zou enkel lager onderwijs gevolgd hebben.

2.4.4 Gezinsrelaties

In wat volgt presenteren we de beschrijvende statistieken van enkele indicatoren van de relatiekwaliteit tussen kind en ouder, de opvoeding en het algemene gezinsklimaat. Enkel de schalen die een minimum betrouwbaarheidswaarde (Cronbach's alpha) opleverden, zijn opgenomen in het rapport. Twee opvoedingsdimensieschalen (gedragscontrole en autonomie) voldeden niet aan de absolute minimumgrens van 0,5. Dit kan te wijten zijn aan de vooraf gemaakte selectie van specifieke items uit de standaardbatterij.

Relatie met moeder

De overgrote meerderheid van de kinderen geeft aan zich goed tot heel goed bij hun moeder te voelen (97%) (zie Tabel 7). Ook ernstige ruzies met de moeder worden niet of nauwelijks gerapporteerd. Het is moeilijk in te schatten in hoeverre deze cijfers een reflectie zijn van de realiteit. Het is mogelijk dat ernstige conflicten met de moeder inderdaad slechts zeer sporadisch voorkomen. Indien deze cijfers toch een onderschatting zijn van de reële conflictsituaties, zijn daar mogelijk twee redenen voor. Allereerst, kan een "sociale wenselijkheidsbias" spelen: kinderen rapporteren mogelijk minder conflict dan dat ze feitelijk meemaken omwille van het sociale stigma dat met ouderlijke ruzie gepaard gaat. Kinderen uit collectivistische culturen zouden mogelijk minder geneigd kunnen zijn om dergelijke conflicten publiek te maken vanwege de centrale plaats die familiale solidariteit in hun gemeenschap inneemt (Hooghiemstra, 2003; Pels & de Haan, 2003). Daarnaast is het ook mogelijk dat kinderen in deze leeftijdsgroep onenigheden met ouders nog niet percipiëren als "ruzie" in de zin van conflicterende meningen en daaropvolgende ernstige woordenwisselingen, zoals adolescenten en volwassenen dat doen. Mogelijks zien kinderen de uitkomst van een discussie eerder als "gehoorzaamheid" en "luisteren naar" en classificeren ze het niet als ruzie.

Tabel 7: Relatie met de moeder gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N		
Hoe voel jij je bij je moeder?	Helemaal niet goed	0.39	4		
	Niet goed	0.20	2		
	Onzeker	2.94	30		
	Goed	10.0	102		
	Heel goed	86.5	881		
	Missing		17		
Ernstige ruzie met moeder	Niet of nauwelijks (0-2)	86.5	873		
	Af en toe tot vaak (3-10)	13.5	136		
	Missing		27		
	Gem	Std	Min	Max	N
Responsiviteit moeder	10.0	2.3	0	12	978
Psychologische controle moeder	4.1	2.9	0	12	971

Slechts twee opvoedingsdimensies zijn betrouwbaar genoeg om in dit rapport te vermelden: responsiviteit en psychologische controle. De responsiviteit van de moeder is gemeten aan de hand van drie items (Smits, et al., 2008): 1) "Mijn mama vrolijkt me op als ik verdrietig ben", 2) "Mijn mama geeft

mij veel zorg en aandacht” en 3) “Mijn mama vindt het belangrijk om mij te tonen dat zij van me houdt”. De interne betrouwbaarheid van de schaal (Cronbach’s alpha) bedraagt 0.70. Gemiddeld rapporteren kinderen een tien op een schaal van twaalf wat dus opnieuw wijst op een goede tot zeer goede band met hun moeders. Slechts 5% van de kinderen rapporteert een cijfer minder dan 6 op een schaal van 0 tot 12.

Psychologische controle van de moeder is gemeten aan de hand van drie items (Smits, et al., 2008): 1) “Mijn mama maakt dat ik me schuldig voel als ik iets niet goed heb gedaan”, 2) “Mijn mama kijkt mij niet aan wanneer ik haar heb teleurgesteld” en 3) “Mijn mama onderbreekt mij wanneer ik iets aan het vertellen ben”. De Cronbach’s alpha bedraagt slechts 0.55. Toch valt dit nog net boven het geaccepteerd minimum bij kinderen (Ilma de Souza Cortes, Marcenes, & Sheiham, 2002). Kinderen scoren gemiddeld 4.1 op deze schaal; één op drie rapporteert een 6 of hoger op de schaal van 0 tot 12.

Relatie met vader

Ook over de relatie met hun vader is de meerderheid van de kinderen positief (zie Tabel 8). In vergelijking met de relatie met hun moeder zijn kinderen wel iets minder positief over de vader-kindrelatie: 89% rapporteert een goede tot zeer goede relatie met de vader. Ernstige conflicten met de vader worden tevens weinig gerapporteerd.

De responsiviteit van de vader is op eenzelfde manier gemeten als die van de moeder (Cronbach’s alpha: 0.76). De gemiddelde responsiviteit van de vader (9.7) ligt iets lager vergeleken met die van de moeder (10.0) maar blijft aan de hoge kant. 5% van de kinderen rapporteert een score lager dan zes op de vaderlijke responsiviteitsschaal.

Ook wat betreft de psychologische controleschaal (Cronbach’s alpha: 0.59) gelijken de scores voor vaders en moeders op elkaar. Net zoals bij de moeder rapporteren kinderen gemiddeld weinig psychologische controle te ervaren vanwege hun vader: 4.2 op een schaal van nul tot tien. 30% van de kinderen geeft een 6 of minder aan op een schaal van 0 tot 12.

Tabel 8: Relatie met de vader gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N		
Hoe voel jij je bij je vader?	Helemaal niet goed	3.1	31		
	Niet goed	1.6	16		
	Onzeker	5.7	58		
	Goed	12.1	123		
	Heel goed	77.5	787		
	Missing		21		
Ernstige ruzie met vader	Niet of nauwelijks (0-2)	86.9	877		
	Af en toe tot altijd (3-10)	13.1	132		
	Missing		27		
	Gem	Std	Min	Max	N
Responsiviteit vader	9.7	2.4	0	12	920
Psychologische controle vader	4.2	3.0	0	12	923

Gezinsklimaat

Het gezinsklimaat is gemeten op basis van de gezinscohesieschaal uit de Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CILS4EU, 2014). De verwoording van de schaal is licht aangepast na overleg met enkele zorgcoördinatoren. De schaal opgenomen in de vragenlijst bestaat uit twee positieve items (“Wij vinden het leuk om in onze vrije tijd samen dingen te doen” en “Wij voelen ons erg verbonden met elkaar”) en drie negatieve items (“Er zijn ruzies als iedereen thuis is”, “Als we samen zijn, is het niet zo leuk” en “We hebben ruzie over kleine dingen”). Uit de factoranalyse blijkt dat de items niet één intern consistente schaal vormen in de sample. Daarom is er geopteerd om de schaal te reduceren tot de drie negatieve items die het concept “gezinsfrictie” meten.

Kinderen die een niet-samenwoont van de ouders rapporteren (NS), krijgen de schaal aangeboden voor het huishouden van de vader (Cronbach’s alpha: 0.52⁴) en het huishouden van de moeder (Cronbach’s alpha: 0.46⁵) afzonderlijk. Gezinsrelaties kunnen immers erg verschillen tussen beide huishoudens. Kinderen waarvan de ouders wel samenwonen, krijgen de schaal slechts éénmaal aangeboden (Cronbach’s alpha: 0.68). Aangezien de interne betrouwbaarheid van de afzonderlijke moeder- en vaderschalen laag is, lijkt het aangewezen om enkel de schaal voor intacte gezinnen te gebruiken in verdere analyses.

Tabel 9: Gezinsfrictie gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

	Gem	Std	Min	Max	N
Gezinsfrictie	1.6	1.9	0	9	813
Gezinsfrictie mama (NS)	1.8	1.6	0	9	193
Gezinsfrictie papa (NS)	1.5	1.6	0	9	135

Zoals Tabel 9 aantoont rapporteren kinderen nauwelijks of geen gezinsfrictie. Het gemiddelde bedraagt 1.6 op een schaal van 0 (weinig) tot 9 (veel). Ook op het niveau van het gezin maken kinderen dus weinig of geen melding van negatieve gezinsrelaties. Dat weerspiegelt zich in de specifieke vragen naar ernstige ruzies tussen ouders onderling (zie Tabel 10). 77% van de kinderen beweert dat er nooit of nauwelijks ernstige ruzies zijn tussen hun vader en moeder. Net zoals eerder vermeld, zijn er verschillende verklaringen voor dit cijfer. Mogelijks zijn conflicten binnen de gezinnen van deze leerlingen inderdaad eerder beperkt. Anderzijds kan dit hoog percentage te wijten zijn aan de sociale wenselijkheidsbias. Daarnaast is het mogelijk dat ouders zoveel mogelijk hun ruzies verborgen houden voor de kinderen. Dat kan wijzen op een culturele terughoudendheid in het openlijk tonen van conflict, maar evengoed kan de jonge leeftijd van de kinderen een reden zijn voor ouders om ze niet aan conflict bloot te stellen, los van cultuur. Om de vraag naar culturele verschillen te beantwoorden, dienen verdere analyses na te gaan of autochtone kinderen meer of minder conflict rapporteren dan de migrantenkinderen.

⁴ Indien de schaal beperkt wordt tot twee items (‘Er zijn ruzies als iedereen thuis is’ en ‘We hebben ruzie over kleine dingen’) stijgt de Cronbach’s alpha tot 0.62).

⁵ Indien de schaal beperkt wordt tot twee items (‘Er zijn ruzies als iedereen thuis is’ en ‘We hebben ruzie over kleine dingen’) stijgt de Cronbach’s alpha tot 0.48).

Wat betreft de ruzies met hun broers en/of zussen is er meer variatie op te merken in de antwoorden van de kinderen (zie Tabel 10). Dat maakte het mogelijk om drie inhoudelijk zinvolle categorieën te construeren. Ongeveer 60% van de kinderen rapporteert niet of nauwelijks ruzie te maken met hun *siblings*. Ongeveer een vierde van de kinderen zegt af en toe ruzie te maken en zo'n 15% zegt vaak tot altijd ruzie te hebben met zijn of haar *siblings*.

Tabel 10: Frequentie ernstige ruzie tussen ouders en tussen respondent en siblings gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N
Ernstige ruzie tussen moeder en vader	Niet of nauwelijks (0-2)	76.6	773
	Af en toe tot zeer vaak (3-10)	23.4	236
	<i>Missing</i>		27
Ernstige ruzie tussen kind en oudere siblings	Niet of nauwelijks (0-2)	60.8	393
	Af en toe (3-6)	22.9	148
	Vaak tot zeer vaak (7-10)	16.3	105
	<i>Missing</i>		21
Ernstige ruzie tussen kind en jongere siblings	Niet of nauwelijks (0-2)	59.0	423
	Af en toe (3-6)	25.8	185
	Vaak tot zeer vaak (7-10)	15.2	109
	<i>Missing</i>		23

2.4.5 Taalklimaat thuis

Taalcompetentie

Aan de kinderen is gevraagd aan te geven hoe goed ze het Nederlands begrijpen, spreken, schrijven en lezen (zie Tabel 11). De antwoordcategorieën bestaan uit: niet of nauwelijks, een beetje, redelijk, goed en heel goed. Een factoranalyse brengt ons tot de constructie van één intern consistente schaal (Cronbach's alpha: 0.87). Gemiddeld rapporteren de kinderen in onze steekproef een score van 14 op een schaal van 0 tot 16. Dit is een hoog gemiddelde en lijkt het gevolg van de zelfrapportage van de kinderen. In het MiNA-project wordt de perceptie van het kind centraal gesteld. Aldus is er geopteerd om een zelfrapportagemaat van de eigen taalcompetenties op te nemen in de survey in plaats van een geobjectiveerd cijfer.

In Tabel 11 is een onderscheid gemaakt tussen kinderen die thuis nog een andere taal spreken naast het Nederlands (aangeduid met de letter M) en kinderen die thuis enkel Nederlands spreken⁶. Kinderen die meertalig zijn, rapporteren duidelijk een lager gemiddeld competentieniveau in het Nederlands (13.9) dan kinderen die thuis enkel Nederlands spreken (14.6).

⁶ In volgende tabellen wordt er steeds melding gemaakt van het concept "thuis taal" versus Nederlands. In dit rapport verwijst "thuis taal" enkel naar de meest gebruikte taal naast het Nederlands die thuis gebruikt wordt. Dat wil dus niet zeggen dat deze taal automatisch ook de taal is die thuis effectief het meest gebruikt wordt. Dat kan nog steeds het Nederlands zijn.

Tabel 11: Taalcompetentie in het Nederlands en de thuistaal van het kind leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Gem	Std	Min	Max	N
Taalcompetentie NL kind (allen)	14.0	2.5	0	16	1034
Taalcompetentie NL kind (M)	13.9	2.6	0	16	845
Taalcompetentie NL kind	14.6	2.2	4	16	189
Taalcompetentie thuistaal kind (M)	10.5	4.2	0	16	845
	Categorieën	Percentage	N		
Gelijke competenties in NL vs thuistaal kind (M)	Even goed	16.0	135		
	NL beter	65.6	554		
	Thuistaal beter	18.4	156		
	Missing		2		

Tabel 12: Taalcompetentie in het Nederlands en de thuistaal van de ouders gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N
Taalcompetentie NL moeder (M)	Helemaal niet goed	12.9	107
	Niet goed	17.7	147
	Redelijk	31.2	259
	Goed	13.9	115
	Heel goed	24.3	201
	Missing		18
Taalcompetentie thuistaal moeder (M)	Helemaal niet goed	1.3	9
	Niet goed	1.3	11
	Redelijk	2.5	21
	Goed	6.2	51
	Heel goed	88.9	737
	Missing		18
Gelijke competenties in NL versus thuistaal moeder	Even goed	21.8	181
	NL beter	5.6	46
	Thuistaal beter	72.6	602
	Missing		18
Taalcompetentie NL vader (M)	Helemaal niet goed	8.4	66
	Niet goed	15.9	125
	Redelijk	29.8	235
	Goed	19.9	157
	Heel goed	26.0	205
	Missing		59
Taalcompetentie thuistaal vader (M)	Helemaal niet goed	1.8	14
	Niet goed	1.4	11
	Redelijk	1.3	10
	Goed	6.1	48
	Heel goed	89.4	705
	Missing		59
Gelijke competenties in NL versus thuistaal vader	Even goed	24.0	189
	NL beter	4.8	38
	Thuistaal beter	71.2	561
	Missing		59

Voor de kinderen die thuis nog een andere taal dan het Nederlands spreken, is dezelfde competentievraag gesteld voor de taal die ze thuis het meest spreken naast het Nederlands. Opnieuw is een factoranalyse uitgevoerd die een intern consistente schaal oplevert (Cronbach's alpha: 0.84). De gemiddelde competentie in de thuistaal is aanzienlijk lager (10.5) dan de competentie in het Nederlands (13.9). Daarom is een nieuwe variabele geconstrueerd die nagaat hoeveel kinderen gelijke competenties dan wel ongelijke competenties hebben in hun dominante talen. Slechts 16% van de kinderen zegt dat ze de thuistaal even goed beheerst als het Nederlands. Voor 66% van de kinderen is het Nederlands echter de taal die ze het best beheersen. Ongeveer één op vijf rapporteert dat hun thuistaal de taal is waarin ze meest vaardig zijn.

Aan de kinderen die thuis nog een andere taal spreken dan het Nederlands is gevraagd om aan te geven hoe goed hun ouders het Nederlands machtig zijn (zie Tabel 12). Daarvoor mogen ze sterren uitdelen: één ster betekent helemaal niet goed, vijf sterren betekent heel goed. 38% van de kinderen beweert dat hun moeder het Nederlands goed tot heel goed beheerst. Kinderen schatten hun vaders vaardiger in het Nederlands in dan hun moeders. 46% zegt dat hun vader goed tot heel goed Nederlands kan. Wat betreft de taalvaardigheid van de ouders in de thuistaal, rapporteren quasi alle kinderen dat hun vaders (95,5%) en hun moeders (95,1%) de taal goed tot heel goed beheersen. Er zijn iets meer kinderen die beweren dat hun vader het Nederlands even goed beheerst als de thuistaal (25%) dan kinderen die dit rapporteren voor hun moeder (22%). Ongeveer drie vierde van de kinderen denkt dat hun vader en moeder de thuistaal beter beheersen dan het Nederlands.

Taalgebruik

Vervolgens zijn er verschillende vragen aan de kinderen voorgelegd in verband met de talen die binnen het gezin gebruikt worden door de verschillende gezinsleden. Belangrijk om hierbij in het achterhoofd te houden, is dat er aan de kinderen gevraagd is rekening te houden met de taal die het *meest* gebruikt wordt. Kinderen gebruiken immers verschillende talen door elkaar met hun gezinsleden. In zulke gevallen hebben de onderzoekers de kinderen gevraagd de taal ze volgens hen het allermeest gebruiken aan te duiden. Indien dit ook niet mogelijk is, is gevraagd om de taal aan te duiden die ze het laatst hebben gebruikt die ochtend thuis. Deze vragen zijn enkel gesteld voor de gezinsleden die effectief (nog) in het leven van het kind aanwezig zijn. Zo krijgen kinderen die geen oudere broers of zussen hebben hierover geen overbodige vragen. Hetzelfde principe geldt voor kinderen die geen contact meer hebben met hun vader en/of moeder.

In de meeste surveys naar taalgebruik wordt er geen rekening gehouden met de richting van de conversatie. Standaard wordt er gevraagd welke taal ze het meest spreken met hun ouders, maar dit betekent niet dat dit ook de taal is die hun ouders met hen het meeste spreken. Dat kan immers verschillen. Er zijn gezinnen waar de kinderen meestal in het Nederlands iets vertellen of vragen aan een ouder, maar die ouder een andere taal gebruikt om te antwoorden, en vice versa. Daarom is in de survey gekozen om dit onderscheid mee op te nemen in de vraagstelling. Voor elke dyade tussen het kind en een gezinslid is in beide richtingen gevraagd welke taal het meest gebruikt wordt. Bijvoorbeeld: welke taal gebruik jij het vaakst om met je moeder te praten? Enkele vragen later werd dan gepolst naar de taal die de moeder het vaakst gebruikt om met het kind te praten. Deze bevragingwijze maakt het mogelijk om inter- en/of intragenerationele dissonanties (ongelijkheden) in taalgebruik vast te stellen.

Tabel 13: Taalgebruik thuis (algemeen) gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N		
Andere taal naast Nederlands	Nee	18.2	189		
	Ja (M)	81.8	847		
Aantal talen thuis (excl. NL) (M)	1	77.8	658		
	2	18.3	155		
	3	3.4	29		
	4	0.24	2		
	5	0.24	2		
	Missing		27		
	Gem	Std	Min	Max	N
Vertaalfrequentie (M)	3.2	3.6	0	12	804

Tabel 13 toont enkele eerste cijfers inzake taalgebruik thuis. 82% van de kinderen in onze steekproef spreekt naast het Nederlands nog minstens één andere taal thuis. Wanneer we vragen welke talen er thuis nog gesproken worden naast het Nederlands, rapporteert 78% van de kinderen het gebruik van slechts één andere taal. 18% rapporteert twee andere talen en 4% van de kinderen vermeldt het gebruik van drie of meer talen. Dat betekent dat één op vijf kinderen niet twee- maar meertalig wordt opgevoed.

Meertalige kinderen fungeren vaak als brugfiguur tussen hun gezin en de buitenwereld omdat ze vaardiger zijn in de meerderheidstaal dan hun ouders. Ze treden op als vertalers in allerlei situaties, gaande van het helpen bij de dagelijkse boodschappen tot vertalen van huurcontracten. In de survey is gevraagd hoe vaak kinderen moesten vertalen op school, bij de dokter en bij dagelijkse aankopen zoals de bakker, de supermarkt, etc. De gemiddelde vertaalfrequentie bedraagt 3.2 op een schaal van 0 tot 12 (Cronbach's alpha: 0.80) (zie Tabel 13). De meeste kinderen dienen dus niet op dagelijkse basis te vertalen. Dat sluit niet uit dat broers en/of zussen in het huishouden dat wel doen. Internationaal onderzoek suggereert dat de oudste kinderen vaker de vertalersrol op zich nemen (Buriel, Perez, De Ment, Chavez, & Moran, 1998; Martinez, McClure, & Eddy, 2009).

Tabel 14: Taalgebruik moeder met kinderen gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N
Taal kind met moeder (M)	Nederlands	27.0	227
	Thuis taal	69.5	584
	Andere taal	3.5	29
	<i>Missing</i>		7
Taal moeder met kind (M)	Nederlands	24.0	201
	Thuis taal	71.3	598
	Andere taal	4.7	40
	<i>Missing</i>		8
Taal moeder met oudere broers/zussen (M)	Nederlands	29.8	164
	Thuis taal	65.1	358
	Andere taal	5.1	28
	<i>Missing</i>		8
Taal moeder met jongere broers/zussen (M)	Nederlands	42.2	260
	Thuis taal	53.3	328
	Andere taal	4.5	28
	<i>Missing</i>		7
Taal oudere broers/zussen met moeder (M)	Nederlands	25.8	144
	Thuis taal	70.1	391
	Andere taal	4.1	23
	<i>Missing</i>		9
Taal jongere broers/zussen met moeder (M)	Nederlands	38.1	236
	Thuis taal	59.0	365
	Andere taal	2.9	18
	<i>Missing</i>		9

Tabel 14 geeft een overzicht van het taalgebruik van moeders met hun kinderen. 70% spreekt meestal de thuistaal met zijn of haar moeder, terwijl een kleine één op drie het Nederlands het meest gebruikt. Moeders gebruiken net iets meer de thuistaal om met hun kinderen te communiceren (71%). Ook het Nederlands wordt door moeders wat minder gebruikt (24%). In 8% van de gezinnen is er inderdaad sprake van dissonant of asymmetrisch taalgebruik tussen moeders en kinderen (zie Tabel 16). Opvallend is ook de lagere percentages in het gebruik van de thuistaal met jongere broers en/of zussen. Waar met oudere broers en/of zussen 65% de thuistaal met de moeder praat, daalt dit aandeel tot 53% voor de jongere broers en/of zussen. Dit is in lijn met resultaten uit het buitenland (Arriagada, 2005; Obied, 2009). Hoe meer *siblings*, hoe meer het Nederlands een plaats krijgt binnen het gezin. De resultaten voor het taalgebruik met de vader liggen in dezelfde lijn als die van de moeder (zie Tabel 15).

Tabel 15: Taalgebruik vader met kinderen gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N
Taal kind met vader (M)	Nederlands	24.4	195
	Thuis taal	70.7	565
	Andere taal	4.9	39
	<i>Missing</i>		48
Taal vader met kind (M)	Nederlands	24.6	196
	Thuis taal	70.0	559
	Andere taal	5.4	43
	<i>Missing</i>		49
Taal vader met oudere broers/zussen (M)	Nederlands	29.0	152
	Thuis taal	67.2	352
	Andere taal	3.8	20
	<i>Missing</i>		34
Taal vader met jongere broers/zussen (M)	Nederlands	39.9	238
	Thuis taal	55.6	332
	Andere taal	4.4	27
	<i>Missing</i>		30
Taal oudere broers/zussen met vader (M)	Nederlands	26.7	140
	Thuis taal	68.6	360
	Andere taal	4.8	25
	<i>Missing</i>		42
Taal jongere broers/zussen met vader (M)	Nederlands	36.7	219
	Thuis taal	58.3	348
	Andere taal	5.0	30
	<i>Missing</i>		31

De meeste kinderen (79%) ondervinden geen dissonant taalgebruik met hun vader en/of moeder. 8% maakt gebruik van een andere taal om met hun moeder te communiceren dan de moeder met hen, terwijl voor 9% van de kinderen er een asymmetrie op te merken valt in de communicatie met hun vader. Eén op twintig gebruikt meestal een andere taal dan de taal waarin hun vader en moeder met hen communiceren (zie Tabel 16).

Tabel 16: Intergenerationele dissonantie en meertaligheid gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N
Intergenerationele dissonantie (M)	Geen dissonantie	79.3	631
	Met moeder	7.5	60
	Met vader	8.5	68
	Met vader en moeder	4.7	37
	<i>Missing</i>		51
Meertaligheid (excl. siblings) (M)	Meertalig	52.8	447
	Enkel Nederlands	2.36	20
	Enkel thuis taal	43.9	372
	Enkel andere taal	0.9	8

Tabel 16 geeft aan dat een meerderheid van de kinderen zowel het Nederlands als de thuistaal gebruikt in de ouder-kindcommunicatie. Bij 44% van de kinderen wordt er enkel in de thuistaal gecommuniceerd. Slechts 2% van de kinderen rapporteert enkel het Nederlands te gebruiken.

Waar de thuistaal meestal de taal is waarmee kinderen met hun ouders communiceren, is dat voor de communicatie met hun broers en/of zussen het Nederlands. Een overgrote meerderheid van de kinderen rapporteert dat ze zowel met hun oudere broers en/of zussen (71%) als met hun jongere broers en/of zussen (72%) het Nederlands het vaakst gebruiken. Ook de communicatie tussen jongere *siblings* en oudere *siblings* verloopt meestal in het Nederlands (70%) (zie Tabel 17).

Tabel 17: Taalgebruik kinderen onderling gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N
Taal kind met oudere broers/zussen (M)	Nederlands	71.2	395
	Thuistaal	27.2	151
	Andere taal	1.6	9
	Missing		3
Taal oudere broers/zussen met kind (M)	Nederlands	69.3	384
	Thuistaal	28.3	157
	Andere taal	2.4	13
	Missing		4
Taal kind met jongere broers/zussen (M)	Nederlands	71.8	446
	Thuistaal	26.6	165
	Andere taal	1.6	10
	Missing		2
Taal jongere broers/zussen met kind (M)	Nederlands	73.7	456
	Thuistaal	24.7	153
	Andere taal	1.6	10
	Missing		4
Taal oudere broers/zussen met jongere broers/zussen (M)	Nederlands	70.0	264
	Thuistaal	27.9	105
	Andere taal	2.1	8
	Missing		3
Taal jongere broers/zussen met oudere broers/zussen (M)	Nederlands	69.5	262
	Thuistaal	27.9	105
	Andere taal	2.7	10
	Missing		3

Taalideologie

Volgens Spolsky (2004) fungeert het taalgebruik binnen een gezin slechts als één dimensie van een complexer taalklimaat. De auteur beweert dat naast effectief gebruik van taal, er tevens inzicht nodig is in de taalideologie en het taalmanagement van de gezinstalen. Taalideologie verwijst naar de overtuigingen en attitudes die gezinsleden hebben ten aanzien van verschillende talen.

Zoals Tabel 18 aantoont, zijn quasi alle kinderen overtuigd van het belang van het Nederlands. 91% geeft aan dat ze het leren van het Nederlands belangrijk of heel belangrijk vinden. Volgens de kinderen vindt ook de meerderheid van de ouders dat Nederlands leren (heel) belangrijk is. Moeders vinden het Nederlands iets vaker “heel belangrijk” dan vaders (67% versus 61%), en beide ouders lijken het Nederlands vaker “heel belangrijk” te vinden dan de kinderen zelf.

Tabel 18: Belang Nederlands voor kind en ouders gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N
Belang gehecht aan NL leren door kind (M)	Helemaal niet belangrijk	1.9	19
	Niet belangrijk	1.7	17
	Onzeker	5.7	58
	Belangrijk	35.4	361
	Heel belangrijk	55.4	565
	<i>Missing</i>		16
Belang gehecht aan NL leren door moeder (M)	Helemaal niet belangrijk	1.6	16
	Niet belangrijk	2.1	21
	Onzeker	5.3	54
	Belangrijk	24.2	246
	Heel belangrijk	66.8	678
	<i>Missing</i>		21
Belang gehecht aan NL leren door vader (M)	Helemaal niet belangrijk	2.2	21
	Niet belangrijk	2.9	28
	Onzeker	6.6	63
	Belangrijk	27.6	265
	Heel belangrijk	60.7	582
	<i>Missing</i>		77

Hetzelfde werd gevraagd voor de thuistaal (zie Tabel 19). Ook hier vindt ongeveer de helft van de kinderen dat de thuistaal leren “heel belangrijk” is, terwijl 11% van de kinderen onzeker is over het belang van de thuistaal. Dat is twee keer meer dan het aandeel kinderen dat zegt onzeker te zijn over het belang van het Nederlands. Wat betreft de perceptie van de ideologie van de ouders, zien we eenzelfde patroon. Ook hier liggen de percentages in de categorie “heel belangrijk” lager dan voor het Nederlands, zowel voor moeders (57%) als vaders (58%). Vooral het gerapporteerde verschil voor moeders springt in het oog. Sommige auteurs hebben al gewezen op het belang van de moeder m.b.t. het leren van de meerderheidstaal (Pels & de Haan, 2003). Aan de andere kant zijn er ook meerdere studies die verwijzen naar de centrale rol van moeders als dragers van culturele continuïteit en bijgevolg het gevestigde belang van moeders in het aanleren van de thuistaal (Clycq, 2009).

Tabel 19: Belang thuistaal voor kind en ouders gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N
Belang gehecht aan TT leren door kind (M)	Helemaal niet belangrijk	3.0	25
	Niet belangrijk	3.1	26
	Onzeker	10.6	88
	Belangrijk	31.3	260
	Heel belangrijk	52.0	433
	<i>Missing</i>		15
Belang gehecht aan TT leren door moeder (M)	Helemaal niet belangrijk	1.5	12
	Niet belangrijk	3.7	31
	Onzeker	8.5	70
	Belangrijk	29.8	247
	Heel belangrijk	56.5	468
	<i>Missing</i>		19
Belang gehecht aan TT leren door vader (M)	Helemaal niet belangrijk	2.2	17
	Niet belangrijk	2.4	19
	Onzeker	8.5	67
	Belangrijk	28.7	226
	Heel belangrijk	58.2	458
	<i>Missing</i>		60

Op basis van de vorige variabelen is een nieuwe variabele geconstrueerd die aangeeft of eenzelfde belang hecht aan het Nederlands als aan de thuistaal (zie Tabel 20). De helft van de kinderen vindt het Nederlands even belangrijk als de thuistaal. Ongeveer een derde van de kinderen vindt het Nederlands belangrijker en 21% van de kinderen vindt de thuistaal belangrijker.

Tabel 20: (On)evenwichtig belang aan het Nederlands en de thuistaal gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N
(On)evenwichtig belang aan talen door kind (M)	Evenveel belang aan NL als thuistaal	50.2	418
	NL belangrijker dan thuistaal	28.6	238
	Thuistaal belangrijker dan NL	21.2	176
	<i>Missing</i>		15
(On)evenwichtig belang aan talen door moeder (M)	Evenveel belang aan NL als thuistaal	56.8	470
	NL belangrijker dan thuistaal	27.0	224
	Thuistaal belangrijker dan NL	16.2	134
	<i>Missing</i>		19
(On)evenwichtig belang aan talen door vader (M)	Evenveel belang aan NL als thuistaal	55.2	434
	NL belangrijker dan thuistaal	23.5	185
	Thuistaal belangrijker dan NL	21.3	168
	<i>Missing</i>		60

57% denkt dat hun moeder het Nederlands even belangrijk vindt als de thuistaal, terwijl 27% denkt dat ze het Nederlands belangrijker vindt en 16% meent dat hun moeder de thuistaal boven het Nederlands stelt. Eenzelfde patroon wordt gerapporteerd voor de vaders. Volgens de kinderen is voor de meerderheid van de vaders het Nederlands even belangrijk als de thuistaal (55%). 21% vindt de

thuis taal belangrijker dan het Nederlands, terwijl 24% het Nederlands belangrijker vindt. Opnieuw lijken we hier een sterkere pro-Nederlands attitude van de moeder terug te vinden dan bij de kinderen zelf en de vaders. De lezer dient wel steeds rekening te houden met het feit dat deze metingen slechts weergaven zijn van de perceptie van het kind over zijn of haar ouders en dat het niet gaat om effectieve verschillen tussen de ouders.

Taalmanagement

Een derde taalklimaatdimensie volgens Spolsky (2004) is het taalmanagement binnen een gezin. Taalmanagement verwijst naar de strategieën die door gezinsleden worden gebruikt om het taalgebruik van het gezin te beïnvloeden. Ouders kunnen bijvoorbeeld expliciet verbieden om het Nederlands thuis te gebruiken. Het kan ook om subtielere vormen gaan zoals het herhalen van een zin in een andere taal vooraleer antwoord te geven. Omwille van de subtiliteit van dit concept, is het moeilijk om in een survey een duidelijk zicht op deze dimensie te krijgen. Vaak zijn mensen zich immers niet bewust van hun eigen strategieën. Daarom is een sterke indicator opgenomen in de survey, die voor de meeste kinderen wel herkenbaar zou zijn. Er is gevraagd of kinderen taalregels hebben. Indien ja, is gevraagd in te typen welke dat zijn. Ook hier hebben de onderzoekers opgemerkt dat kinderen de vraag soms verkeerd interpreteerden. Sommigen hadden begrepen dat het ging om het verbod van scheldwoorden. Het is daardoor mogelijk dat het aantal kinderen dat rapporteert regels te hebben, overschat werd.

Kinderen die aangaven dat ze regels hebben thuis is vervolgens gevraagd of ze ook gestraft worden indien ze die regels overtreden. Daarbij is een onderscheid gemaakt tussen het straffen door de moeder, de vader en overige gezinsleden. In Tabel 21 is een samengestelde maat getoond die deze twee variabelen combineert. 82% van de kinderen heeft geen regels. 11% van de kinderen zegt wel regels te hebben en effectief wel eens gestraft te worden bij een overtreding. 7% van de kinderen heeft wel regels maar wordt niet gestraft.

Tabel 21: Taalregels gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N
Taalregels thuis	Geen regels	81.7	833
	Regels, geen straf	7.5	76
	Regels, straf	10.9	111
	<i>Missing</i>		16
Thuis taal op school toegelaten (Me)	Ja, altijd	7.1	59
	Ja, soms	14.9	124
	Nee, nooit	54.5	453
	Weet ik niet	23.5	196
	<i>Missing</i>		15
Mag thuis taal op school? (niet-Me)	Nee	53.5	99
	Ja	46.5	86
	<i>Missing</i>		4

Kinderen spenderen heel wat van hun tijd op de schoolbanken. Ook daar bevinden ze zich in een taalklimaat. Bovendien is er onder onderzoekers de vraag naar de invloed van externe *settings* zoals de school op het taalklimaat en het algemeen welzijn van het gezin. Daarom is in de survey de vraag

opgenomen naar het taalbeleid op school. Deze vraag is enkel gesteld aan de kinderen die melden dat ze naast het Nederlands nog een andere taal spreken thuis. 55% van deze kinderen is van mening dat ze nooit hun thuistaal op school mogen gebruiken. Ongeveer een vierde van de kinderen zegt dat ze eigenlijk niet weten of ze de thuistaal op school mogen gebruiken. Zo'n één op vijf meent dat de thuistaal op school wel toegelaten is.

Aan de kinderen die thuis enkel Nederlands spreken, is een spiegelvraag voorgelegd: 'Vind jij dat kinderen op school hun eigen taal mogen spreken?'. Kinderen blijken hierover verdeeld te zijn. 47% vindt dat het wel zou moeten mogen terwijl een kleine meerderheid (53%) vindt dat het niet zou mogen.

2.4.6 Instrumentele en emotionele communicatie

Veel onderzoek heeft zich geconcentreerd op algemene indicatoren van taalgebruik (zoals wie welke taal met wie spreekt). Er is veel minder bekend wanneer welke talen gebruikt worden, in het bijzonder bij lagereschoolkinderen. Er zijn immers talen die kinderen vooral in een instrumentele context aangeleerd krijgen, in het bijzonder in de schoolse context. Denk bijvoorbeeld aan concepten en begrippen uit de wiskunde: het woord "geodriehoek" heeft men nooit in de thuistaal geleerd, omdat dat voorwerp geen deel uitmaakt van het dagelijkse wel en wee in een gezin. Een kind kent dan vaak het woord enkel in het Nederlands, in de taal waarin het is aangeleerd, en niet in de thuistaal. Hetzelfde maar omgekeerde proces kan plaatsvinden voor woorden die typisch zijn voor het gezinsleven. Vaak wordt hier aan emotionele communicatie gedacht. Woorden die het gevoelsleven beschrijven, zouden in de eerste plaats meer te vinden zijn binnen de contouren van het gezin. Kinderen zouden hun emotietaal dus mogelijks meer verbinden met hun thuistaal. De vraag naar dergelijke emotietalen is relevant omdat onderzoek aantoonde dat emotiemanagement sterk afhankelijk is van de cognitieve verwerking van emoties. Daarvoor dient men in de eerste plaats emoties te kunnen benoemen en situeren. Om dit te kunnen is er een aanzienlijk reservoir nodig aan emotiewoorden. Indien kinderen dergelijke emotietaal missen, lijkt dit vaker geassocieerd te zijn met zowel interne als externe gedragsproblemen (Cervantes, 2002; Chen, Kennedy, & Zhou, 2012; De Leersnyder, Boiger, & Mesquita, 2013; Eisenberg, 1999).

Gebruikstalen versus emotietalen

Om meer inzicht te verkrijgen in de dagelijkse gebruikstalen van de kinderen, is hen gevraagd aan te geven welke taal ze het meest gebruiken op het internet, in welke taal ze het meest naar muziek luisteren, een boek lezen en naar televisie kijken. Kinderen leren taal niet enkel op een schoolse manier of via mondelinge communicatie thuis. Taalontwikkeling wordt mede gestimuleerd door de eigen vormgegeven taalomgeving (Cunningham-Andersson & Andersson, 1999). 83% van de kinderen gebruikt op het internet meestal het Nederlands. 12% gebruikt de thuistaal en 4% gebruikt nog een andere taal (bijvoorbeeld het Engels). Een boek lezen gebeurt quasi altijd in het Nederlands (94%) terwijl 70% van de kinderen naar Nederlandstalige televisie meestal kijkt. Voor muziek zien we een heel ander patroon: slechts een vierde van de kinderen luistert meestal naar Nederlandstalige muziek. 20% van de kinderen

luistert meestal naar muziek in de thuistaal maar meer de helft van de kinderen luistert naar muziek in een andere taal (meestal het Engels).

Tabel 22: Gebruikstalen gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N
Taal op het internet (M)	Nederlands	83.3	697
	Thuistaal	12.3	103
	Andere taal	4.4	37
	<i>Missing</i>		10
Taal muziek (M)	Nederlands	25.2	210
	Thuistaal	21.3	178
	Andere taal	53.5	447
	<i>Missing</i>		12
Taal televisie (M)	Nederlands	69.9	584
	Thuistaal	21.4	179
	Andere taal	8.7	73
	<i>Missing</i>		11
Taal lezen (M)	Nederlands	93.7	781
	Thuistaal	5.3	45
	Andere taal	1.0	8
	<i>Missing</i>		13

Op eenzelfde manier is aan de kinderen gevraagd om voor de vier basisemoties (blij, boos, bang en verdrietig) aan te geven welke taal ze meestal gebruiken (zonder specificatie met wie of waar). Sommige kinderen merkten op dat ze niets zeggen wanneer ze zich op een bepaalde manier voelen. De hoofdonderzoeker vertelde dan dat ze moesten nagaan in welke taal ze in hun hoofd tegen zichzelf praten.

Tabel 23: Emotietalen gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N
Taal: boos (M)	Thuistaal	29.1	244
	Nederlands	30.6	257
	Thuistaal en NL even graag	40.3	338
	<i>Missing</i>		8
Taal: blij (M)	Thuistaal	24.4	204
	Nederlands	42.9	359
	Thuistaal en NL even graag	32.7	274
	<i>Missing</i>		10
Taal: verdrietig (M)	Thuistaal	31.5	261
	Nederlands	39.4	327
	Thuistaal en NL even graag	29.2	242
	<i>Missing</i>		17
Taal: bang (M)	Thuistaal	30.7	256
	Nederlands	38.4	321
	Thuistaal en NL even graag	30.9	258
	<i>Missing</i>		12

Drie van de vier emoties – bang, blij en verdrietig – wordt door een meerderheid van de kinderen geassocieerd met het Nederlands (resp. 38%, 43% en 39%). Enkel boosheid wordt door de meerderheid evenveel geassocieerd met het Nederlands als met de thuistaal. Dit is opvallend aangezien internationaal onderzoek aantoont dat de overgrote meerderheid van ouders een voorkeur hebben voor de thuistaal inzake emotionele communicatie (Chen, Kennedy, & Zhou, 2012; Harris, Gleason, & Ayçiğegi, 2006; Pavlenko, 2004). Het lijkt dus niet zo te zijn dat de emotietaal van de ouders per definitie overeenstemt met de emotietaal van de kinderen. Dat is een bijzonder interessante bevinding aangezien een onevenwicht in emotietalen tussen ouders en kinderen de emotionele communicatie mogelijk beïnvloedt.

Tabel 24: Schuldgevoel over taalgebruik gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N
Schuldig voelen NL praten (M)	Ja	5.0	42
	Nee	95.0	797
	Missing		8
Schuldig voelen thuistaal praten (M)	Ja	6.1	51
	Nee	93.9	788
	Missing		8

Volgens sommige experts zijn stoornissen in de ontwikkeling van vaardigheden in een taal te wijten aan emotionele blokkades geassocieerd met die taal (De Smedt, 2013). Daarom is in de survey een harde indicator als “zich schuldig voelen” opgenomen om na te gaan of dit gevoel door de kinderen (h)erkend zou worden. Uiteindelijk rapporteerden zeer weinig kinderen dit soort van schuldgevoelens. 42 kinderen meldden dat ze zich soms schuldig voelen als ze in het Nederlands praten en 51 kinderen antwoordden bevestigend op de vraag naar schuldgevoelens omtrent het spreken van de thuistaal. Uit de reacties tijdens de bevraging bleek duidelijk dat kinderen dergelijk gevoel herkennen maar er zijn er maar weinige kinderen die het ook effectief rapporteren.

Emotionele en instrumentele communicatie in het gezin

De emotionele communicatievaardigheden die kinderen ontwikkelen is mede beïnvloed door hoe het kind thuis omgaat met emotionele communicatie (Denham, Bassett, & Wyatt, 2007). Eerder toonden de beschrijvende statistieken dat zowel moeders als vaders hoog scoren op de responsiviteitsschaal. Betekent dit ook automatisch dat kinderen gemakkelijk over hun gevoelens praten thuis?

Daartoe is de kinderen gevraagd op een schaal van 0 tot 10 aan te geven hoe vaak ze thuis praten over hoe ze zich voelen. 41% van de kinderen geeft een score lager dan 5 op deze vraag. Het gemiddelde gerapporteerde cijfer bedraagt 5.3. Kinderen praten thuis voornamelijk met hun moeder over hun gevoelens (39%). Maar één op drie zegt evenveel met de moeder als met de vader te praten. 13% van de kinderen zegt met iemand anders te praten. Meestal gaat het hier om oudere broers en/of zussen. Ten slotte rapporteert 15% van de kinderen dat ze met niemand praten over hun gevoelens.

Tabel 25: Emotionele communicatie gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N		
Met wie praat kind thuis over gevoelens	Mama	39.1	398		
	Papa	4.3	44		
	Evenveel met papa als mama	28.8	293		
	Iemand anders	13.4	136		
	Niemand	14.5	148		
	Missing		17		
Met wie praat kind thuis over school	Mama	36.0	367		
	Papa	9.7	99		
	Evenveel met papa als mama	39.6	403		
	Iemand anders	8.5	87		
	Niemand	6.2	63		
	Missing		17		
	Gem	Std	Min	Max	N
Frequentie over gevoelens praten	5.3	3.52	0	10	1019

Over schoolse aangelegenheden lijken kinderen gemakkelijker te praten thuis. Het percentage dat met niemand over school praat bedraagt slechts 6%. Verder spreekt de meerderheid van de kinderen evenveel met de moeder als de vader hierover (40%), gevolgd door (voornamelijk) communicatie met de moeder (36%). Er wordt wel meer enkel met de vader over school gesproken (10%) in vergelijking met het percentage kinderen dat rapporteert enkel met de vader over zijn of haar gevoelens te praten (4%). Het aandeel kinderen dat hoofdzakelijk met iemand anders over school praat bedraagt 9%, tevens een lichte daling t.a.v. het aandeel kinderen dat met iemand anders over gevoelens praat.

Ten slotte is er gepeild naar het vermogen van kinderen om emoties van elkaar te kunnen onderscheiden. Hoe lager men scoort op de schaal, hoe minder vaak kinderen in de war zijn over hun gevoelens. De zeven items die zijn opgenomen in de vragenlijst vormen een subschaal van de *Emotion Awareness*-schaal van Rieffe e.a. (2007). Voorbeelden zijn: "Ik ben vaak in de war over hoe ik me voel", "Als ik me slecht voel, weet ik niet of ik boos, bang of verdrietig ben", en "Ik weet niet wanneer iets mij verdrietig maakt". Uit de factoranalyse bleek dat de items één intern consistente schaal vormen (Cronbach's alpha: 0.78). De gemiddelde score over alle kinderen heen is 3.9 op een schaal van 0 tot 14. Kinderen lijken gemiddeld genomen dus niet erg in de war over hun gevoelens. Toch scoort ongeveer één op twintig minder dan de helft (7) op de schaal.

Tabel 26: Emotionele verwarring gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

	Gem	Std	Min	Max	N
Emotionele verwarring	3.9	3.9	0	14	1019

2.4.7 Etnische socialisatie

Internationaal onderzoek toont vaak een verband aan tussen de waarden die ouders hechten aan het in stand houden van het etnoculturele erfgoed en de vaardigheden in de thuistaal van de kinderen (Phinney, Romero, Nava, & Huang, 2001). Culturele identificatie met het herkomstland en/of met het bestemmingsland beïnvloedt op eenzelfde wijze de wijze waarop talen worden onderhandeld in het gezin. Sterke culturele identificatie met de eigen etnolinguïstische minderheidsgroep is vaak geassocieerd met het behoud van de thuistaal (Ben-Rafael, et al., 2006). Voor veel gezinnen is het spreken van de herkomsttaal een cruciaal middel om het eigen etnocultureel erfgoed in leven te houden (Clycq, 2009). Om na te gaan in hoeverre dit verband ook geldt voor Antwerpse gezinnen, is in het project het thema “etnische socialisatie” opgenomen.

Een eerste wijze waarop ouders proberen om hun kroost de normen, waarden en gedragspatronen van het herkomstland aan te leren, is hen erin onder te dompelen door het land te bezoeken. Tabel 27 toont dat de meerderheid van de kinderen (47%) met een migratieachtergrond één keer per jaar op vakantie gaat naar het herkomstland. Een vierde van de kinderen gaat zelfs twee keer per jaar of meer. 15% van de kinderen gaat nooit naar het herkomstland terwijl 13% van de kinderen sporadisch gaat (minder dan 1 keer per jaar). Zeven op de tien heeft m.a.w. dus een (vrij) sterke connectie met het herkomstland.

Om de culturele socialisatie in het gezin in kaart te brengen, is aan de kinderen gevraagd om aan te geven hoe vaak hun familieleden (moeder, vader, *siblings* en andere familieleden zoals grootouders, tantes, ooms, etc.) hen iets leren over het land waar ze vandaan komen. De antwoordcategorieën bestaan uit: nooit, enkele keren per jaar, enkele keren per maand, enkele keren per week of dagelijks. De factoranalyse leidt tot één intern betrouwbare schaal (Cronbach's alpha: 0.82). De gemiddelde score op deze somschaal bedraagt 6.6 op een schaal van 0 tot 12. Kinderen worden dus op regelmatige basis dingen bijgebracht over het leven in hun herkomstland. Wanneer we kijken naar wie dit het vaakst doet, lijken vaders en moeders dit ongeveer tegen eenzelfde frequentie te doen (ongeveer de helft van de kinderen rapporteert dat hun vader en moeder dit enkele keren per week of dagelijks doen). Andere familieleden lijken dit op veel minder regelmatige basis te doen. Eén op vijf rapporteert zelfs dat ze hen nooit iets leren over hun herkomstland (zie Tabel 27).

Dezelfde vraag is alle kinderen (dus ook degenen zonder migratieachtergrond) voorgelegd m.b.t. België: 'Hoe vaak leert jouw familie je iets over België?'. Opnieuw is een somschaal berekend na factoranalyse (Cronbach's alpha: 0.83). Deze is allereerst berekend voor alle kinderen samen, ongeacht migratieachtergrond. Het gemiddelde op deze schaal ligt duidelijk lager (5.2) dan op de schaal die peilt naar socialisatie van het herkomstland. Belgische kinderen rapporteren ongeveer eenzelfde mate van socialisatie (5.4) over België als kinderen met een migratieachtergrond (5.2) (zie Tabel 27). Het is dus niet zo dat kinderen met een migratieachtergrond weinig of geen informatie over België vanuit hun thuisfront meekrijgen. Wat er over België wordt verteld thuis, is niet geweten. Maar dat geldt evenzeer voor de Belgische kinderen. Of er inhoudelijke verschillen zijn is m.a.w. niet duidelijk op basis van deze data. Daarvoor zijn inzichten uit kwalitatieve bevragingen nodig.

Tabel 27: Etnische socialisatie gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N		
Op vakantie naar herkomstland (M)	2 keer per jaar of meer	25.2	225		
	1 keer per jaar	46.5	415		
	Minder dan 1 keer per jaar	13.3	118		
	Nooit	15.0	134		
	Missing		43		
	Gem	Std	Min	Max	N
Socialisatie herkomstland (M) ⁷	6.6	3.6	0	12	809
Socialisatie België (allen)	5.2	3.8	0	12	903
Socialisatie België (M)	5.2	3.8	0	12	810
Socialisatie België (Belg)	5.4	3.3	0	12	93

2.4.8 Indicatoren individueel welzijn

Probleemgedrag

In de MiNA-vragenlijst zijn enkele indicatoren van psychologisch welzijn en probleemgedrag opgenomen teneinde de associaties na te gaan tussen het welzijn van kinderen en allerlei indicatoren van het taalklimaat waarin kinderen zich bevinden (zie Tabel 28). De meeste kinderen lijken zich goed in hun vel te voelen. Zo bedraagt de gemiddelde levenstevredenheid (gemeten via de vraag “Hoe gelukkig ben je?” op een schaal van 0 tot 10) 8.4 op 10. Toch rapporteert iets minder dan één op tien een score lager dan 5 op deze vraag.

Zelfwaarde van de kinderen is gemeten door middel van een batterij van vier items waar de kinderen voor elk item moesten aangeven in hoeverre de stelling waar was (gaande van helemaal niet waar tot helemaal waar op een 5-punten schaal). De items zijn: “Ik voel me over het algemeen een mislukkeling”, “Ik vind mezelf best ok”, “Ik vind dat ik trots kan zijn op wie ik ben” en “Ik vind dat ik een aantal dingen heel goed kan” (Elchardus, Kavadias, & Siongers, 1998). Uit de factoranalyse bleek dat de interne betrouwbaarheid van de schaal stijgt indien het eerste item niet mee opgenomen wordt in de analyse. De uiteindelijke somschaal is geconstrueerd op basis van de drie laatste items (Cronbach’s alpha: 0.69). Net zoals bij de vraag naar levenstevredenheid, is de gemiddelde score op deze schaal vrij hoog: 9.6 op een schaal van 0 tot 12. Slechts 7% scoort lager dan een 6.

Tabel 28: Kindwelzijn gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

	Gem	Std	Min	Max	N
Levenstevredenheid	8.4	2.5	0	10	1006
Zelfwaarde	9.6	2.3	0	12	1006
Externaliserend probleemgedrag	1.3	1.6	0	8	1006

⁷ De etnische socialisatie door siblings werd niet mee opgenomen in deze algemene somschaal omdat niet elk kind over broers en/of zussen beschikt.

Ten slotte, poogt de survey het externaliserend probleemgedrag van leerlingen te meten. Deze schaal is gebaseerd op de probleemgedrag-subschaal van de *Strengths & Difficulties Questionnaire*, zoals die is opgenomen in de Scheiding in Vlaanderen-vragenlijst (Scheiding in Vlaanderen, 2009-2010). De originele schaal bestaat uit vijf items: “Ik word erg boos en heb vaak woedeaanvallen”, “Ik doe meestal wat er van me gevraagd wordt”, “Ik vecht of pest vaak”, “Mensen zeggen vaak dat ik lieg of bedrieg” en “Ik neem dingen weg die niet van mij zijn thuis, op school of op andere plaatsen”. Kinderen moesten aangeven of de stelling 1) soms waar, 2) een beetje waar of 3) zeker waar was. Uit de factoranalyse bleek dat het weglaten van het tweede item leidde tot een hogere interne betrouwbaarheid (Cronbach’s alpha: 0.64). De gemiddelde score op deze schaal is erg laag: 1.3 op een schaal van 0 tot 8. Dit kan te wijten zijn aan sociale wenselijkheidskwesaties.

Identificatie

(Inter)nationaal onderzoek gebruikt vaak het concept “etnische identiteit” als een indicator van socio-economische en socio-culturele integratie van migranten in de samenleving (Van Craen, Vancluyse, & Ackaert, 2009). Veel van deze studies vinden een consistent patroon: jongeren behorend tot een etnische minderheid scoren aanzienlijk hoger op metingen van etnische identiteit dan autochtone jongeren (Phinney and Alipuria, 1990; Phinney et al., 1994), beschouwen hun etniciteit als meer centraal voor hun zelfconcept (Fuligni et al., 2005) en hebben meer kans om hun levenservaringen door een etnische bril te interpreteren (London et al., 2005). Veel onderzoek omtrent etnische identiteit focust zich op adolescenten (middelbare scholieren). De kiemen van deze etnische identiteitsontwikkeling zijn waarschijnlijk veel vroeger te situeren. Daarom dat MiNA nagaat in hoeverre dit onderwerp al deel uitmaakt van de leefwereld van lagereschoolkinderen. Belangrijk is dat het project focust op de eigen *etnische identificatie*. Met andere woorden: er wordt nagegaan 1) hoe individuele kinderen hun etnische identiteit positioneren in relatie tot de andere sociale identiteiten die ze ter hunner beschikking hebben (cfr. “etnisch”) (Crafter & de Abreu, 2010), en 2) hoe kinderen zich identificeren (cfr. “identificatie” in plaats van “identiteit”). Het is belangrijk een onderscheid te maken tussen wat Verkuyten (1999) noemt “etnisch zijn” (d.w.z. objectief van Marokkaanse herkomst zijn) en “zich etnisch voelen” (d.w.z. zich ook Marokkaans voelen). De wijze waarop iemand een sociale identiteit ervaart is analytisch distinct van de sociale identiteit zelf. De ervaring van een sociale identiteit is immers gekleurd door persoonlijke interpretaties, die op hun beurt weer sterk vormgegeven zijn door de externe sociale omgeving.

Alle kinderen zijn gevraagd of ze zich Antwerpenaar voelen. De exacte verwoording is: “Jij woont in Antwerpen. Voel jij je Antwerpenaar?”. De eerste zin is toegevoegd na testing. Sommige kinderen lijken niet vertrouwd met het concept “Antwerpenaar”. Vervolgens hebben kinderen sterren toegekend naargelang de sterkte van hun identificatie: één ster betekent dat ze zich helemaal geen Antwerpenaar voelen, vijf sterren betekent dat ze zich heel erg sterk Antwerpenaar voelen. Er is aanzienlijke variatie in de antwoorden op deze vraag, maar de meerderheid (32%) van de kinderen voelt zich wel heel erg sterk Antwerpenaar. 16% van de kinderen voelt zich helemaal geen Antwerpenaar.

Op eenzelfde wijze is de identificatie met Vlaanderen bevestigd (d.i. “Jij woont in Vlaanderen. Voel jij je Vlaming?”). Ook hier is de variatie tussen de kinderen opvallend. Eén op drie zegt echter zich helemaal

geen Vlaming te voelen. Dat is het dubbele van het aantal kinderen dat zich helemaal geen Antwerpenaar voelt. Kinderen lijken zich dus gemakkelijker te identificeren met Antwerpen, de eigen stad, dan met Vlaanderen. Tijdens de bevraging is ook opgevallen dat sommige kinderen zich afvragen wat Vlaanderen eigenlijk is. Dit verklaart mogelijks het hogere aantal *missings* op deze variabele.

Wat de identificatie met België betreft, valt de polarisatie in de antwoordverdeling op. 26% van de kinderen voelt zich helemaal geen Belg maar tegelijkertijd voelt 35% van de kinderen zich wel heel sterk Belg. Dit in tegenstelling tot de vraag naar hoe sterk kinderen zich identificeren met hun etnische herkomst (M): een verwaarloosbare 4.5% van de kinderen zegt zich helemaal niet te identificeren met hun migratieachtergrond terwijl zes op tien rapporteert zich heel sterk Marokkaans/Turks/Koerdisch/Russisch/etc. te voelen. Dit weerspiegelt zich in de antwoordverdeling op de vraag naar hoe trots kinderen zijn op hun herkomst: 94% is trots, terwijl slechts 6% dit niet is.

Tabel 29: Etnische identificatie gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N
Zich Antwerpenaar voelen	1 ster (helemaal niet)	15.8	153
	2 sterren	13.2	129
	3 sterren	21.2	205
	4 sterren	18.0	174
	5 sterren (heel erg wel)	31.8	308
	<i>Missing</i>		67
Zich Vlaming voelen	1 ster (helemaal niet)	28.3	257
	2 sterren	14.2	129
	3 sterren	18.8	171
	4 sterren	16.5	150
	5 sterren (heel erg wel)	22.2	202
	<i>Missing</i>		127
Zich Belg voelen	1 ster (helemaal niet)	25.8	260
	2 sterren	10.2	103
	3 sterren	15.5	156
	4 sterren	13.7	138
	5 sterren (heel erg wel)	34.8	351
	<i>Missing</i>		28
Zich (etnisch) voelen (M)	1 ster (helemaal niet)	4.5	35
	2 sterren	4.3	34
	3 sterren	12.0	94
	4 sterren	19.1	150
	5 sterren (heel erg wel)	60.1	471
	<i>Missing</i>		63
Trots op etnische herkomst (M)	Ja	93.5	729
	Nee	6.5	51
	<i>Missing</i>		155

School

Een laatste onderdeel van de vragenlijst belicht de schoolloopbaan van het kind en het schoolwelzijn (zie Tabel 30). Een eerste vraag peilt naar de ervaring van het kind met buitenhuiselijke opvang. 46% van de kinderen zegt nooit naar de crèche of naar de onthaalmoeder te zijn geweest. Dit is een interessante vraag, omdat uit vorig onderzoek blijkt dat kinderen die in dergelijke opvangfaciliteiten tijd hebben gependend sneller taalvaardig worden en deze voorsprong ook op latere leeftijd behouden (Hart & Risley, 1995). Bovendien lijkt onderzoek te suggereren dat de algemene cognitieve ontwikkeling van kinderen gestimuleerd wordt in dergelijke groepscontext (Coley, Chase-Lansdale, & Li-Grining, 2001).

93% van de kinderen is naar de kleuterschool geweest. Deze schoolfase is uit veelvuldig onderzoek al voorspellend gebleken voor de latere schoolloopbaan. De Vlaamse Regering stimuleert dan ook al enige jaren participatie in het kleuteronderwijs.

Tabel 30: Schoolloopbaan en schoolwelzijn gerapporteerd door leerlingen kwantitatieve MiNA-steekproef, Antwerpen (2014-2015)

Variabele	Categorieën	Percentage	N
Crèche of onthaalmoeder geweest	Ja	27.9	278
	Nee	46.2	461
	Weet ik niet	25.9	259
	<i>Missing</i>		38
Kleuterschool geweest	Ja	93.3	923
	Nee	4.7	46
	Weet ik niet	2.0	20
	<i>Missing</i>		47
Blijven zitten ooit	Ja	29.7	293
	Nee	70.3	695
	<i>Missing</i>		48
Hoeveel keer blijven zitten	1	88.1	258
	2	11.6	34
	3	0.3	1
	<i>Missing</i>		
Schoolwelzijn	Helemaal niet goed	2.2	21
	Niet goed	3.8	37
	Onzeker	10.5	103
	Goed	33.5	327
	Heel goed	50.0	489
	<i>Missing</i>		59

Opvallend: 30% van de kinderen is al minstens één keer blijven zitten. Meer dan één op tien zegt meer dan één keer gedubbeld te hebben. Er is dus een groot aandeel van de kinderen dat reeds op jonge leeftijd schoolse vertraging oploopt. Bovendien hypothekeert dubbele vertraging de verdere schoolloopbaan van het kind. Sommige kinderen worden immers vanuit het vijfde leerjaar rechtstreeks naar het eerste B-leerjaar doorverwezen indien ze meer dan acht jaar in het basisonderwijs hebben doorgebracht. Veel ouders volgen deze aanbeveling, ondanks het feit dat het niet verplicht is. Starten in de B-stroom betekent echter heel vaak dat er niet meer doorgestroomd wordt naar het ASO- en/of TSO in hogere graden van het secundair onderwijs (Groenez, Nicaise, & De Rick, 2009).

Als laatste is aan de kinderen gevraagd hoe goed ze zich op school voelen. De helft van de kinderen zegt zich heel goed op school te voelen. 34% voelt zich goed op school. Zo'n 15% van de kinderen rapporteert zich onzeker tot niet goed te voelen.

2.5 REFLECTIE KWANTITATIEVE DATA

2.5.1 Steekproef

De selectie van de scholen verliep niet helemaal *at random*. De scholen die gerekruteerd werden tijdens de eerste fase worden gekenmerkt door een spontane interesse in het project. Hoogstwaarschijnlijk lag het specifieke schoolklimaat van deze scholen aan de basis van deze interesse (met name, een hoog aandeel leerlingen met een migratieachtergrond). In het algemeen werd er vanwege de beperkte tijdsspanne waarin de data verzameld diende te worden, nauwelijks onderzocht waarom sommige scholen wel meededen (in de tweede fase) en anderen niet. Al konden er uit de meeste weigeringen aan de telefoon of per e-mail twee mogelijke redenen gedestilleerd worden: 1) de school was al overbevraagd en/of, 2) de school kampte (nog) niet (op grote schaal) met het probleem van meertalige kinderen en zag vervolgens het nut niet in om deel te nemen aan het project. Dat impliceert dat de resultaten van de steekproef niet zomaar generaliseerd kunnen worden naar de volledige Antwerpse scholenpopulatie.

Een tweede beperking van de kwantitatieve *sample* is de beperking van de survey tot leerlingen in het vijfde en zesde leerjaar. Sommige kinderen uit dezelfde leeftijdscategorie raken niet in het vijfde leerjaar omwille van het te veel dubbelen van leerjaren, waardoor ze rechtstreeks naar het eerste B-jaar worden doorverwezen in het secundair. Dat betekent dat het project informatie mist over de zwakste leerlingen, mogelijks net degenen die met een grotere taalproblematiek kampen.

2.5.2 Veldwerk

Ondanks het feit dat de onderzoekers trachtten om op elke school de bevraging op dezelfde wijze te laten plaatsvinden, varieerde dit af en toe naargelang de school. Eerder werd al melding gemaakt van het feit dat sommige scholen opteerden voor een klas-per-klas aanpak waar anderen dan weer kozen voor het gaandeweg vervangen van de leerlingen wanneer een deel van de klas klaar was. De klas-per-klas aanpak maakte dat sommige leerlingen verveeld raakten wanneer ze sneller klaar waren dan de rest van hun klas. Enkelingen onder hen begonnen hierdoor onder elkaar te praten en/of andere leerlingen die nog bezig waren met de survey te storen door vragen te stellen of mee te kijken wat ze invulden. Leerlingen werden dan aangemaand hiermee te stoppen. Het onderling praten met elkaar van de leerlingen leidt mogelijks tot een verstoring van de data doordat leerlingen niet eerlijk durven te antwoorden, doordat ze afgeleid werden en dus minder geconcentreerd de vragen beantwoorden, etc.

Bovendien waren in sommige scholen de leerkrachten wel aanwezig tijdens de bevraging. Het feit dat ze er waren, maakten dat leerlingen sneller geneigd waren vragen te stellen aan de voor hen

vertrouwde leerkracht, ondanks dat dit ontmoedigd werd door de onderzoekers voor de start van de survey. Tegelijkertijd betekende de aanwezigheid van de leerkrachten mogelijks een extra kans op vertekening van de data. Sommige leerkrachten bleven immers niet achter hun bureau zitten maar liepen mee rond en keken uitdrukkelijk naar wat de kinderen invulden. Dat heeft mogelijks invloed op de antwoorden van de kinderen. Kinderen schaamden zich en/of voelden zich niet veilig om het echte antwoord te delen met de leerkracht en aldus gaven ze mogelijks een sociaal wenselijk antwoord. Wanneer de onderzoekers merkten dat leerkrachten te opvallend aanwezig waren tijdens de survey, werden ze verzocht zich afzijdig te houden.

2.5.3 Dataverzameling

Bij de bespreking van de beschrijvende statistieken werd reeds af en toe verwezen naar interpretatieproblemen van enkele vragen en/of stellingen. Sommige leerlingen vroegen expliciet uitleg over dingen die ze niet begrepen, maar zo blijkt uit de soms problematische factoranalyses dat meerdere leerlingen niet consequent op een vraag antwoordden. Voornamelijk negatief geformuleerde items bleken moeilijk te interpreteren. Hoewel dit in de literatuur reeds werd vermeld, werd de keuze toch gemaakt om de originele schalen te gebruiken aangezien die aan de leeftijdscategorie zouden aangepast zijn. Dat bleek niet altijd een goede keuze. Mogelijks is dit te wijten aan het lagere taalniveau van bepaalde leerlingen.

3 Kwalitatieve MiNA data

3.1 DE STEEKPROEF

3.1.1 Selectiefase 1

Voor het MiNA-project werd er gekozen om op basis van de reeds verzamelde surveydata, groepen samen te stellen per school die voldeden aan vooropgestelde stratificatiecriteria. Deze criteria waren: etnische herkomst, geslacht, en één- versus meertalige communicatie met ouders⁸. Per groep werd vooropgesteld minimum vijf en maximum acht kinderen op te nemen (Mayall, 2008). Wat betreft etnische herkomst werd aanvankelijk geopteerd te focussen op drie groepen: tweede- en tweeënehalvegeneratie Marokkaanse kinderen (de meerderheidsgroep in onze kwantitatieve steekproef), kinderen uit etnisch-gemengde ouderschappen, en autochtone kinderen.

Op basis van de onderzoeksliteratuur werd gekozen om met *single-sex* groepen te werken. Kinderen in deze leeftijdscategorie spelen vaker in *single-sex* groepen, waardoor het voor hen natuurlijker is om ook in dergelijke groepen gesprekken te voeren (Hennessy & Heary, 2005). Dat bleek ook duidelijk uit de commentaren van de kinderen zelf wanneer ze opmerkten dat ze allemaal meisjes of allemaal jongens waren. Reflecties als “al goed dat er geen meisjes zijn” of “jeej, er zijn geen jongens hier, die doen toch maar ambetant” kwamen in de meeste groepen voor.

Voor de Marokkaanse en etnisch gemengde groepen werd een theoretisch onderscheid vooropgesteld tussen één- en meertalige gezinnen. Dit omwille van de mogelijkheid om via extra kwalitatieve informatie meer inzicht te verzamelen in mogelijke verschillen in motivaties voor het taalgebruik, -management en -attitudes tussen deze twee groepen. Tabel 31 toont het oorspronkelijk beoogde steekproefdesign. Per etnische herkomstgroep werden vier groepen onderscheiden: twee meisjesgroepen (één ééntalig en één meertalig) en twee jongensgroepen (één ééntalig en één meertalige). In totaal bevatte de origineel beoogde steekproef twaalf groepen.

Tabel 31: Steekproefkader kwalitatieve MiNA-steekproef (beoogd), Antwerpen (2014-2015)

	Marokkaans		Gemengd			Autochtoon		TOTAAL
	Jongens	Meisjes	Jongens	Meisjes		Jongens	Meisjes	
Eéntalig	5-7	5-7	5-7	5-7	Lage SES	5-7	5-7	30-42
Meertalig	5-7	5-7	5-7	5-7	Hoge SES	5-7	5-7	30-42
TOTAAL	10-14	10-14	10-14	10-14	Totaal	10-14	10-14	60-84

⁸ Ééntalig: kinderen rapporteren overwegend slechts één taal te gebruiken met beide ouders (zowel in de ouder-kind communicatierichting als de kind-ouder communicatierichting). Meertalig: kinderen rapporteren één of meer verschillende talen te gebruiken met één of beide ouders (in de ouder-kind richting en/of de kind-ouder richting).

De kwantitatieve databank die als basis fungeerde voor de kwalitatieve *sample* maakte het niet mogelijk om aan de origineel beoogde steekproef te voldoen. Voor de Marokkaanse groepen en de meertalige etnisch-gemengde groepen kwamen telkens minstens twee scholen in aanmerking voor selectie. Maar voor de overige groepen waren wel praktische belemmeringen. Wat betreft de lage SES (minstens één ouder werkloos en/of twee laagopgeleide ouders) autochtone groep, lag het aantal meisjes in de meerderheid van de Antwerpse binnenstadscholen te laag om per school een voltallige groep samen te stellen. Eenzelfde probleem stelde zich voor de hoge SES autochtone groepen. Slechts één school uit de kwantitatieve databank kwam in aanmerking. Die lag echter in een specifiek district dat niet te vergelijken valt qua context, woonomgeving, etc. met de Antwerpse binnenstad waar de overige groepen werden gerecruteerd. Daarom werd geopteerd om de hoge SES groepen niet op te nemen. Ook werden er geen ééntalige etnisch-gemengde groepen samengesteld. Uit de kwantitatieve data konden slechts enkele gevallen teruggevonden worden waardoor het niet mogelijk was om een groep binnen één school te vormen. In totaal werden er van de originele steekproef zeven groepen effectief gevormd in plaats van twaalf.

Er werd beslist om maximaal twee groepen per school te organiseren, telkens één meisjes- en één jongensgroep. Voor deze aanpak werd geopteerd omdat: 1) de maximum draagkracht van scholen met twee groepen bereikt leek, omwille van het feit dat meerdere sessies georganiseerd werden per groep en, 2) te veel groepen in eenzelfde school de kans op bias van de antwoorden door *peer* beïnvloeding nog meer zou vergroten.

3.1.2 Selectiefase 2

In een collectief besprekingsmoment en verschillende vergaderingen tijdens de voorbereiding van de kwalitatieve dataverzamelingsperiode, werd geregeld verwezen naar de invloed van de school op gezinnen en vice versa. Daarom stelden externe experts voor om tevens variatie in de scholen aan te brengen inzake de attitudes t.a.v. de thuistaal van de kinderen. Daarvoor werd opnieuw gebruikt gemaakt van informatie uit de MiNA-survey. Deze bevatte één vraag die peilde naar hoe leerlingen de houding van de school inzake het gebruik van de thuistaal op school percipieerden (“Mag je op school [*ingevulde thuistaal*] spreken?”). Naast de selectie van potentiële scholen die in aanmerking kwamen voor de origineel beoogde focusgroepen, werd een tweede selectie gemaakt op basis van het aandeel leerlingen die in de school aangaven dat ze hun thuistaal niet mochten spreken.

De variantie op de schoolvariabele was groot, gaande van 10% tot 90% van de kinderen die rapporteerden dat ze de thuistaal niet mochten spreken. De meeste scholen bevonden zich tussen de 60% en de 75%. Op basis van een tweede analyse van het aantal mogelijke groepen per etnische herkomst per geslacht per school, werd ervoor geopteerd een extra etnische herkomstgroep op te nemen in de steekproef, namelijk kinderen van Oost-Europese herkomst (incl. Rusland). Hoewel de focus op Oost-Europese kinderen normaliter beperkt bleef tot de surveydata, werden ze toch als specifieke doelgroep opgenomen. Het bleek immers mogelijk om de groepen te vormen net in die scholen die zich op de twee uitersten van de schoolattitude-vraag bevonden. Helaas was het niet mogelijk om een onderscheid te maken tussen één- en meertalige gezinnen binnen deze groepen.

Tabel 32 toont een overzicht van de karakteristieken van de finaal gevormde focusgroepen (geletterd) per school (genummerd).

Tabel 32: Focusgroepen per school, per stratum in kwalitatieve MiNA-steekproef (gerealiseerd), Antwerpen (2014-2015)

School	% lln: thuistaal is verboden	Marokkaans		Oost-Europees		Gemengd		Autochtoon								
		Eéntalig		Meertalig		Eéntalig		Meertalig		Lage SES	Hoge SES					
		M	J	M	J	M	J	M	J	M	J					
1	10%				A	B										
2	39%										C		D			
3	59%	E			F											
4	70%											G				
5	70%		H	I												
6	90%				J	K										

Er werd gestreefd om vier tot zeven kinderen per focusgroep op te nemen. In de meerderheid van de gevallen bestond de focusgroep ook uit minimum vier kinderen. Het aantal kinderen per groep varieerde wel per sessie wegens ziekte (in de meeste gevallen) of belangrijke deelname aan een schoolactiviteit (twee gevallen).

Tabel 33: Aantal leerlingen per focusgroep, per sessie, per geslacht in kwalitatieve MiNA-steekproef (gerealiseerd), Antwerpen (2014-2015)

Focusgroep	Aantal leerlingen sessie 1	Aantal leerlingen sessie 2	Aantal leerlingen sessie 3
A: meisjes	6	4	6
B: jongens	6	5	6
C: meisjes	5	4	4
D: jongens	3	4	4
E: meisjes	5	5	5
F: jongens	4	4	4
G: jongens	6	5	5
H: jongens	7	7	7
I: meisjes	4	5	5
J: meisjes	4	4	4
K: jongens	6	5	6
Test: jongens	4	4	4
Test: meisjes	4	4	4
TOTAAL	64	60	64

In totaal werden 24 meisjes en 32 jongens in de finale selectie van de focusgroepen opgenomen. Ook de data van de twee finale Marokkaanse testgroepen worden in verdere analyses gebruikt ter verzadiging van de informatie. De meisjesgroep bestond uit vier leerlingen, allen in België geboren. De jongensgroep telde vier leerlingen, waarvan twee jongens in Marokko geboren werden, maar op heel jonge leeftijd (tijdens de kleuterjaren) naar België zijn gekomen.

3.2 ONDERZOEKSMETHODE

In het project is ervoor gekozen om zowel kwantitatieve als kwalitatieve data te verzamelen. Het kwalitatief gedeelte beoogde om 1) de data verzameld in het surveyluik beter te begrijpen, alsmede 2) andere deelaspecten van het fenomeen te belichten (bijv. ervaringen van kinderen). Om die kwalitatieve data te vergaren, viel de keuze op de focusgroep als onderzoeksmethode. In wat volgt, worden de voor- en nadelen van de keuze voor focusgroepen beschreven.

3.2.1 De keuze voor de focusgroep

Sociologisch kindonderzoek heeft lange tijd gelijk gestaan aan onderzoek over kinderen, in plaats van onderzoek *met* of *voor* kinderen (Fargas-Malet, McSherry, Larkin, & Robinson, 2010). Wat we over hen weten, is meestal niet rechtstreeks gevraagd aan de kinderen zelf, maar aan de ouders of andere volwassen socialisatie-agenten (Korteluooma, Hentinen, & Nikkonen, 2003). Bovendien spitst de meerderheid van de studies waar kinderen dan toch als onderzoekssubjecten fungeren, zich toe op ofwel heel jonge kinderen ofwel adolescenten. Kinderen in hun latere kindertijd zijn tot op heden, zowel in internationaal als nationaal onderzoek, ondervertegenwoordigd. Sinds de jaren '80, met de opkomst van de Rechten van het Kind en de popularisering van de idee van de kindertijd als sociaal construct, richten onderzoekers zich meer en meer op kinderen zelf. Het is tegenwoordig algemeen gangbaar dat kinderen vanaf hun zevende levensjaar over de nodige vaardigheden beschikken om accurate en waardevolle informatie te verschaffen indien de onderzoekers zich bedienen van methoden die aangepast zijn aan het cognitief ontwikkelingsniveau van de kinderen (Gibson, 2012).

Eén van de methoden die goed *matcht* met de cognitieve ontwikkeling van kinderen is de focusgroep. Een focusgroep is een groepsdiscussie tussen een klein aantal participanten, geleid door een moderator. Focusgroepen worden voornamelijk gebruikt om inzicht te verwerven in de ervaringen, attitudes en/of percepties van de participanten (Hennessy & Heary, 2005). Bovendien vormen focusgroepen een efficiënte methode om veel data te verzamelen in een relatief korte periode (Morgan, 1996). Groepsdiscussies zijn bijzonder geschikt om verschillende perspectieven over hetzelfde onderwerp te vergaren (Hennessy & Heary, 2005; Morgan, 1996). Bovendien kan men door focusgroepen samen te stellen per etnische groep en geslacht, vergelijkingen maken tussen groepen. Focusgroepen bieden dus het voordeel om zowel intra- als intergroepsverschillen te bestuderen.

Werken met focusgroepen is interessant als onderzoeksmethode voor kindsociologisch onderzoek omwille van een aantal redenen. De belangrijkste reden is dat gesprekken in groep voor de meeste kinderen veel natuurlijker aanvoelen dan één-op-één gesprekken met een quasi onbekende volwassene (Gibson, 2012). In de literatuur wordt vaak verwezen naar de mogelijke "machtsbias" die ontstaat doordat de onderzoeker een volwassene is en het onderzoekssubject een kind. Bovendien zijn kinderen minder dan volwassenen gewend aan het onder woorden brengen van hun eigen meningen, gevoelens en waarden. Focusgroepen zijn een goede manier om deze kwestie aan te pakken aangezien kinderen van die leeftijd het gewend zijn om samen te zijn in groep. Via interactie met andere kinderen leren ze en vormen ze hun beleving van de omgeving. Zoals boven vermeld zijn groepsinterviews inherent gebaseerd op interacties. Dat maakt dat kinderen vaak onder elkaar de vragen van de onderzoeker bediscussiëren, ze elkaar helpen met antwoorden, ze elkaar herinneren aan details, en ze elkaar controleren op de waarheidsgetrouwheid van de antwoorden die ze geven. Bovendien kunnen ze zelf

vragen stellen aan elkaar over de gegeven antwoorden en bijgevolg fungeren ze zelf als interviewers. De volwassen onderzoeker neemt dus eigenlijk slechts een secundaire rol in, als facilitator om het gesprek op gang te brengen en te stimuleren wanneer het dreigt stil te vallen. Bovendien voelen kinderen zich vaak in een sterkere positie wanneer ze samen zijn, en zijn ze meer op hun gemak wanneer ze met een vriend(in) zijn dan wanneer ze alleen zijn met een volwassene (die niet hun ouder is) (Einarsdóttir, 2007).

Een bijkomend voordeel is dat focusgroepen de onderzoeker op een snelle manier laten kennis maken met de manier waarop kinderen praten en redeneren. Omdat de kinderen in een kleine groep op elkaar reageren en met elkaar in gesprek gaan, stelt dit de onderzoeker in staat om zich vertrouwd te maken met de taal- en argumentatiestijl van kinderen (Mayall, 2008).

3.2.2 Aandachtspunten bij kwalitatief onderzoek met kinderen

Focusgroepen zijn een vruchtbare manier om onderzoek te doen bij kinderen. Dat neemt niet weg dat het organiseren van focusgroepen met kinderen zijn eigen specifieke aandachtspunten met zich meebrengt. Kinderen zijn minder dan volwassenen gewend dat er naar hun meningen, gevoelens en waarden wordt gevraagd. Dat leidt er mogelijks toe dat kinderen de onderzoeker willen plezieren door antwoorden te geven waarvan ze denken dat de onderzoeker ze verwacht (Einarsdóttir, 2007). Bovendien zouden kinderen meer geneigd zijn met elkaar akkoord te gaan dan volwassenen, zeker wanneer ze zich in een onbekende situatie bevinden. Hierdoor zijn ze sneller verleid om de authenticiteit van hun eigen mening bij te stellen ten voordele van de groepsovereenstemming (Einarsdóttir, 2007; Morison, Moir, & Kwansa, 2000). In het project worden verschillende technieken gebruikt om deze vertekening zoveel mogelijk te verminderen.

Ten eerste vinden de gesprekken plaats op de eigen school, bekend terrein dus voor de kinderen. In de literatuur wordt gewezen op het belang van een vertrouwde locatie voor kinderen wanneer ze het voorwerp van onderzoek zijn (Hennessy & Heary, 2005). Tegelijkertijd is de school niet noodzakelijk de meest ideale locatie voor onderzoek bij kinderen. In de literatuur wordt immers meermaals verwezen naar de kwestie van “ongelijke machtsrelaties” die onherroepelijk ontstaan naar aanleiding van het feit dat de onderzoeker een volwassene is en het onderzoekssubject, een kind (Boyden & Ennew, 1997). Een schoolse setting van het onderzoek kan daardoor bijdragen aan het idee dat volwassenen “de leiding” hebben, wat op zijn beurt de neiging om sociaal wenselijke antwoorden te geven kan verhogen. Het is daarom van belang kinderen goed duidelijk te maken dat zij de experts zijn over het te onderzoeken fenomeen, en niet de onderzoeker (Delfos, 2000; Heintz, 2012; Thornberg, 2007).

Ten tweede is ervoor gezorgd dat de kinderen minstens één ander kind in de groep kennen, zodat de mate van onbekendheid alvast wat gereduceerd wordt door de aanwezigheid de vertrouwde peer (Spratling, Coke, & Minick, 2012).

Ten derde is er tijdens de groepsgesprekken gebruik gemaakt van vignetten. Vignetten zijn korte, fictieve verhalen over een hoofdpersonage. Nadat deze worden voorgelezen aan de onderzoekssubjecten, wordt hen gevraagd om verschillende vragen gerelateerd aan het verhaal te beantwoorden (bijvoorbeeld: “Mirthe voelt zich niet goed in de les maar ze zegt er niets van tegen haar juf.”-“Waarom zou Mirthe niets vertellen?”). In de literatuur wordt dit soort van verhalen aanbevolen om drie redenen: 1) jongere kinderen antwoorden moeilijk of niet op open vragen (Delfos, 2000), 2) het

geeft aanleiding tot groepsdiscussies onder de kinderen (men vraagt naar mogelijke alternatieve reacties van het fictionele personage) (Hennessy & Heary, 2005; Morison, Moir, & Kwansa, 2000), en 3) het vermindert het risico op sociaal wenselijke antwoorden. Kinderen zijn immers erg loyaal t.o.v. hun gezin en familie en andere naasten, en zijn daardoor vaak minder snel bereid om open kaart te spelen over moeilijkheden en fricties binnen hun gezin en dichte sociale omgeving (Delfos, 2000). De druk op kinderen om iets te zeggen over de eigen situatie en beleving wordt via het gebruik van vignetten verminderd. Er wordt gevraagd “wat Jonas/Sarah zou doen, voelen, zeggen...” in plaats van dat kinderen zelf rechtstreeks aangesproken worden. Bij de opmaak van de vignetten is het belangrijk dat ze aansluiten bij de leefwereld van de kinderen, zodat ze in staat zijn zich in te leven in de personages. Daarom werd bijvoorbeeld het geslacht van de hoofdpersonages aangepast aan het geslacht van de kinderen van de focusgroep.

Omdat er gepolst wordt naar hoe fictieve personages zouden reageren, is het in principe niet mogelijk om zeker te weten of de antwoorden van de kinderen hun eigen situatie exact weerspiegelen. Toch gaat in de literatuur men ervan uit dat de verkregen informatie een spiegel biedt voor de *mental maps* van kinderen. Mensen vertonen immers de neiging om hun eigen innerlijke wereld te projecteren op een voorgestelde “fantasie”-wereld (Barter & Renold, 2000). Bovendien sluit het gebruik van vignetten niet uit dat er gepolst kan worden naar meer persoonlijke antwoorden. Zodra de hoofdonderzoeker voelt dat de groep in kwestie of sommige kinderen binnen de groep bereid zijn meer persoonlijke details vrij te krijgen, kunnen follow-up vragen gesteld worden over hoe zijzelf en/of gezinsleden zouden reageren op de voorgestelde situaties.

Ten vierde, worden kindonderzoekers steeds aangeraden een goede vertrouwensband op te bouwen met hun respondenten (Hennessy & Heary, 2005; Heintz, 2012). Dergelijk vertrouwen wordt niet gewonnen tijdens een éénmalig bezoek. Indien het onderzoek voldoende tijd en ruimte biedt, is het aan te raden kinderen op geregelde basis en gedurende een lange periode te ontmoeten (bijvoorbeeld een participatief observatieperiode van drie maanden in één klas) (Boyden & Ennew, 1997; Crivello, Camfield, & Woodhead, 2009; Heintz, 2012).

Ten slotte, wordt er aangeraden om na een sessie ook een “ontstress”- moment in te bouwen (Delfos, 2000). Zo leren kinderen de onderzoeker ook met “leuke” momenten te associëren. Bovendien komen kinderen vaak losser tijdens zo'n ontspanningsmoment, wat bijdraagt aan de opbouw van de vertrouwensband naar de volgende ontmoeting toe.

3.3 OPBOUW EN INHOUD FOCUSGROEPEN

Groepsgesprekken zijn populair onder sociale wetenschappers, omdat ze op een snelle manier in staat zijn om verschillende interpretaties, ervaringen, meningen en argumenten te genereren. Ze zijn echter minder aangewezen om informatie te vergaren over intiemere onderwerpen zoals het eigen gezinsleven (Christensen & James, 2008). In dergelijke groepsdiscussies blijken volwassenen, maar ook kinderen minder geneigd om gevoelige kwesties, zoals gezinsconflict te bespreken. Heel vaak wordt in kwalitatief onderzoek dan geopteerd voor één-op-één gesprekken (diepte-interviews).

In het MiNA-project zijn er geen diepte-interviews afgenomen. Vooreerst is het praktisch niet of nauwelijks mogelijk om binnen de aangegeven periode (april-juni) naast de groepsgesprekken, ook individuele interviews met de kinderen te organiseren (zowel qua tijdsinvestering van de onderzoeker alsook vanwege de lestijd, die reeds door de scholen voor het project werd uitgetrokken). Bovendien worden diepte-interviews voor deze leeftijdscategorie niet aangeraden, tenzij nadat er sterke onderzoeker-respondent-relatie tot stand is gekomen (Boyden & Ennew, 1997; Crivello, Camfield, & Woodhead, 2009; Heintz, 2012). Opnieuw laat de beperkte tijdsspanne waarin de data verzameld wordt niet toe dat de hoofdonderzoeker gedurende lange tijd op één school aanwezig was om een dergelijke sterke band op te bouwen. Om toch informatie te vergaren over gezinsbanden en gezinsklimaat (naast de surveyinformatie), is beroep gedaan op enkele minder conventionele instrumenten in het sociologisch onderzoek.

Tijdens het afgelopen decennium is in het sociologisch onderzoek naar kinderen meer en meer aandacht ontstaan voor het gebruik van instrumenten waar kinderen zelf de leiding hebben. Zo worden kinderen “actieve co-onderzoekers” door ze hun eigen data te laten verzamelen via tekeningen, foto’s, videofilmpljes, collages, etc. (Boyden & Ennew, 1997; Crivello, Camfield, & Woodhead, 2009; Young & Barrett, 2001). Door kinderen dergelijke soorten van materiaal te laten produceren zonder daarbij al te veel instructies te geven (bijv. enkel de instructie “film je gezinsleven”), laat de onderzoeker de ruimte om aspecten aan bod te laten komen waar men in eerste instantie niet aan denkt (Rusk, Pörn, Sahlström, & Slotte-Lüttge, 2012). Bovendien krijgt de onderzoeker een goed idee van wat belangrijk is voor een kind en wat niet, zonder de kinderen op voorhand een bias voor te schotelen via het eigen ontworpen instrumentarium. Als het ene kind wel een stukje voetbaltraining vastlegt en het andere kind dat ook voetbalt, niet, is dat mogelijks een indicatie van welke momenten in zijn/haar leven als gezinstijd wordt beschouwd. Dergelijke participatorische technieken vereisen ook een aanzienlijke tijdsinvestering om het verzameld materiaal samen met de kinderen te bespreken (Boyden & Ennew, 1997).

Door de beperkte tijd per focusgroepsessie is er gekozen voor een combinatie van gesprekken en semi-participatorische instrumenten. Het project incorporeert twee projectieve technieken, specifiek ontwikkeld voor het in kaart brengen van gezinssystemen: de *Kinetic Family Drawing Test* en de *Family System Test*. Bovendien werden de kinderen vrijblijvend uitgenodigd om een logboek in te vullen.

Tabel 34 geeft een overzicht van de instrumenten die per focusgroepsessie gebruikt werden. Omwille van de langere duur van een focusgroep (één of twee lessen, met en/of zonder speeltijd) werd er afwisseling aangebracht in de structuur van de focusgroepsessie.

Tabel 34: Instrumenten per focusgroepsessie kwalitatieve MiNA-dataverzameling, Antwerpen (2014-2015)

Sessie	Instrumenten	Cool down – activiteit	Take-home opdracht
Introductie	Taalposter Taalpaspoorten		Logboek
Meertalig “doen”	Taalgebruik- en management vignettes Akkoord/niet-akkoord stellingen	Kinetic Family Drawing	Logboek
Emoties en meertaligheid	Gevoelsemoticons Taal en opvoeding Taal en emotiemanagement	Family Systems Test	/

3.3.1 Voorbereiding en testing

Net zoals voor de kwantitatieve vragenlijst, werd er aanzienlijk veel tijd besteed aan de voorbereiding van het kwalitatief veldwerk. Voor het opstellen van de draaiboeken exploreerden de hoofdonderzoeker verschillende bronnen ter inspiratie van de draaiboeken. Zo werden boeken rond het werken met meertaligheid op school en/of verenigingen nagekeken, studiedagen rond meertaligheid bijgewoond, en gesprekken gevoerd met verschillende actoren (ouders, taalanalysten, interculturele bemiddelaars, leerkrachten, etc.).

Na deze exploratieve fase werd per sessie een eerste versie van het draaiboek voorbereid waarin de vragen en mogelijke bijvragen werden opgenomen per gebruikt instrument (bijv. een vignet, een stelling...). De draaiboeken en bijbehorende instrumenten werden daarna doorgestuurd voor feedback naar de verschillende experts die reeds deel uitmaakten van het expertenpanel voor de kwantitatieve studie. Op basis van hun feedback werden de eerste aanpassingen doorgevoerd.

Na deze voorbereidingsfase, werden drie scholen gecontacteerd om de eerste testgesprekken uit te voeren. In deze testscholen werd er telkens slechts één *single-sex* focusgroep samengesteld, bestaande uit vier tot zes kinderen die thuis naast het Nederlands nog een andere taal spraken. Uit deze testgesprekken bleek dat de verwoording van sommige stellingen diende aangepast te worden. Ook bleek dat het heel belangrijk was om het geslacht van de hoofdpersonages uit de vignetten telkens aan te passen aan het geslacht van de groep. Zo had een groep meisjes kritische bedenkingen bij hoe het personage zou reageren want “dat was ne jongen”. Op basis van deze eerste testing werden de originele draaiboeken aangepast voor de laatste testfase in de vierde en laatste school.

In de vierde en laatste testschool werden drie gesprekken gehouden: twee gesprekken met een vergelijkbare samenstelling van de groepen als in de finale gesprekken (etnisch homogeen, enkel meisjes/jongens) en één extra groep (gemengd qua etnische herkomst, enkel meisjes). Na deze finale testfase werden weder de draaiboeken, noch de instrumenten gewijzigd.

3.3.2 Sessie 1

Voorstelling

De kinderen werden uitgenodigd om plaats te nemen op de grond waar een ronde kring was gevormd van kussens en dekens, zodat er alvast geen hoogte-onderscheid werd gemaakt tussen de onderzoeker en de kinderen (in tegenstelling tot de klassieke leerkracht-leerlingsituatie in een klas). Het gesprek startte met een voorstellingsrondje waarin de kinderen hun naam noemden en wat ze het allerliefste deden in hun vrije tijd. De hoofdonderzoeker deed hetzelfde en benadrukte op dat moment dat de kinderen haar bij de voornaam mochten noemen en alle vragen mochten stellen. Doel van dit alles was om de onderzoeker zo min mogelijk in “de volwassene”-rol te plaatsen (Mayall, 2008).

Taalposter en taalpaspoort

Na de voorstellingsronde werden de kinderen uitgenodigd om plaats te nemen aan tafel. Daar werden ze gevraagd een collectieve taalposter in te vullen (zie Bijlage 7.4). Kinderen werden gevraagd alle talen neer te schrijven die ze zelf gebruikten (al was het soms maar een paar woorden) en/of vaak hoorden in hun omgeving. Daarna legden de kinderen per taal uit waarom ze die opgeschreven hadden. Vervolgens werd hen gevraagd de taal aan te duiden die ze het meeste gebruikten. Tijdens het invullen werden de kinderen vragen gesteld over de dingen die ze invulden: wie sprak welke taal met wie wanneer waar en waarom?

Daarna vulden de kinderen een individueel taalpaspoort in (zie Bijlage 7.5). Dat bestond uit vijf onderdelen: 1) talen die ze vaak gebruikten (kinderen vulden in waar ze die geleerd hadden en waar of met wie ze die vaak gebruikten), 2) taalvoorkeuren (achtereenvolgens vulden kinderen in welke taal ze het liefste spraken, welke ze het gemakkelijkste vonden, welke ze het mooiste vonden, welke ze het belangrijkste vonden en welke taal ze het beste konden), 3) een 5-punten Likert-schaal over het taalgebruik met hun gezinsleden, grootouders, vrienden en school gaande van bijna altijd de thuistaal tot bijna altijd Nederlands, 4) welke taal de ouders onderling met elkaar het vaakst gebruikten, en ten slotte 5) een korte demografische fiche (naam, voornaam, geboortedatum, geboorteland respondent, geboorteland moeder, geboorteland vader en woonplaats).

Logboek

Wanneer dit alles besproken was, kregen de kinderen nog een logboekje mee met de vraag of ze de opdrachten wilden maken tegen de derde sessie. Er werd wel verteld dat het niet persé hoefde, om zo weinig mogelijk de indruk van “huiswerk” op te roepen. In de logboeken werden nog enkele kleine opdrachtjes opgenomen die peilden naar extra informatie over de besproken thema's tijdens de gesprekken. Ook werd er ruimte voorzien voor feedback of extra opmerkingen van de kinderen die ze niet kwijt konden en/of durfden te vermelden tijdens de groeps gesprekken.

3.3.3 Sessie 2

Vignetten

De structuur van de tweede sessie rond taalgebruik en taalmanagement bestond uit een afwisseling van vignetten met akkoord/niet-akkoord stellingen, afgesloten door de Kinetic Family Drawing Test. Inhoudelijk werden twee thema's behandeld: taalmanagement en taalideologie. Taalmanagement werd vooral in kaart gebracht door middel van het gebruik van vignetten. Kinderen werden aan de hand van een fictieve verhaallijn gevraagd naar wie welke taal wanneer zou spreken maar voornamelijk ook waarom en in welke situaties dit mogelijk zou veranderen. Bovendien werd er gevraagd hoe ouders en/of leerkrachten reageerden op het taalgebruik van de kinderen in het verhaal en wat ze van dergelijke reactie(s) vonden. De gebruikte vignetten (jongensversie) zijn terug te vinden in Bijlage 0.

Stellingen

Ter afwisseling werd voor het tweede gedeelte van de sessie gebruik gemaakt van korte stellingen (zie Bijlage 7.7) waar de kinderen moesten aangeven of ze akkoord of niet akkoord waren door een kaart op te steken met ofwel de duim naar beneden of naar boven. Na het tellen van het aantal niet-akkoord en akkoord antwoorden werd kinderen de kans gegeven uit te leggen waarom ze al dan niet akkoord waren. Daarna werden nog enkele *prompts* gesteld om extra informatie in te winnen. Wegens tijdsgebrek lukte het in sommige groepen niet om alle stellingen aan bod te laten komen. Er werd dan voor gezorgd dat steeds dezelfde stelling(en) niet besproken werden.

Kinetic Family Drawing

De tweede sessie werd afgesloten met de *Kinetic Family Drawing*. Dat is een projectieve test waarin kinderen gevraagd wordt om hun gezin te tekenen terwijl de gezinsleden iets aan het doen zijn. Men veronderstelt dat de kenmerken van de tekeningen van de geportretteerde figuren een indicatie geven van het leven thuis. Zo zijn er individuen die sommige gezinsleden niet meenemen in hun tekening, anderen plaatsen figuren op verschillende vlakken in de tekening of verschillende hoeken. Uit voorgaand onderzoek blijkt dat gezinsleden die niet afgebeeld worden, vaak net degenen zijn waarmee het testsubject een conflict heeft. Of indien het gezinslid wel nog afgebeeld wordt, wordt deze op grotere afstand van het ik-personage getekend. Ook indicatief zijn de relatieve groottes van de figuren. Ze symboliseren vaak het relatieve belang en/of macht van een persoon binnen het gezin. Verder is ook de richting van de figuren interessant. Zo kunnen sommige figuren elkaar aankijken terwijl anderen dan met de rug naar elkaar toe staan (Handler & Habenicht, 1994).

De kinderen werden gevraagd om aan tafel te gaan zitten waar de onderzoekers vooraf al het benodigde materiaal (A4-papieren en tekenmateriaal) hadden klaargezet. Terwijl de kinderen aan het tekenen waren, vroegen de onderzoekers op te schrijven wie wie was en wat die persoon aan het doen was omdat dat niet in alle gevallen duidelijk was.

3.3.4 Sessie 3

Gevoelens

Inhoudelijk verdiepte de derde sessie zich in het verband tussen taal, emoties en relaties tussen gezinsleden. De sessie startte met de vraag aan de kinderen welke positieve en negatieve emoticons meertalige kinderen zouden kunnen omcirkelen wanneer ze dachten aan enerzijds het Nederlands en anderzijds hun herkomsttaal (zie Bijlage 7.8). Vervolgens werd aan de kinderen gevraagd uit te leggen waarom ze een bepaalde emoticon aanduidden.

Vervolgens werden enkele korte stellingen aangeboden m.b.t. de relatie tussen taal en emoties (bijv.: “Voor meertalige kinderen is het moeilijker om in het Nederlands te vertellen hoe ze zich voelen dan in hun thuistaal.”) Opnieuw werd er de kinderen gevraagd om uit te leggen waarom ze akkoord of niet akkoord waren met deze stelling. Ook werden er soms enkele bijvragen gesteld ter verdieping. De volledige stellingenlijst is terug te vinden in Bijlage 7.7.2.

Opvoedinginvulschema's

Om de cognitieve en/of emotionele druk op de kinderen even te verlichten tijdens deze sessie, werd er een kort rustmoment ingebouwd. Er werd de kinderen gevraagd een blad in te vullen waarop ze aangeven welke taal hun ouder(s) gebruikten tijdens enkele opvoedingspraktijken (zie Bijlage 7.9). Zo werd er gevraagd aan te vinken welke taal (of geen taal) de mama/papa gebruikten om hen te straffen, te prijzen, etc.

Emotiemanagement

Vervolgens werden de kinderen gevraagd om te luisteren naar vier korte verhaaltjes waarin hetzelfde hoofdpersonage vier emotionele episoden beleeft. De emoties die de verhalen impliciet zouden moeten losweken waren achtereenvolgens: gelukkig, bang, verdrietig en angstig zijn. De bijvragen gesteld voor de *emotion management* test zijn gebaseerd op het instrument ontwikkeld door Cole, Bruschi en Tamang (2002). Het doel van de verhalen is om inzicht te verkrijgen in hoe het kind omgaat binnen zijn gezinscontext met bepaalde emoties. Bovendien peilt de test naar de reacties van de ouders op de emotionele toestand van het kind. Zo wordt er gevraagd of ze het ok vinden dat het hoofdpersonage zijn/haar emoties toont, wat ze zouden doen/zeggen op dat moment, etc. Waar mogelijk en gepast, werd ook doorgevraagd naar wat eigen reactie zou zijn van de kinderen en hun ouders.

Family Systems Test

De derde sessie werd afgerond met de *Family System Test* (of 'FAST'). Dat is een techniek om individuele percepties van macht en cohesie binnen het gezin van het testsubject in kaart te brengen (Gehring, Debry, & Smith, 2001). Individuen worden gevraagd houten figuren op een schaakbord te plaatsen om

te tonen hoe dicht de gezinsleden zich bij elkaar voelen. Hoe dichter men de gezinsleden bij elkaar plaatst, hoe sterker de intrafamiliale cohesie wordt geacht te zijn tussen deze gezinsleden. Daarnaast krijgen de testpersonen ook de mogelijkheid om gezinsleden groter/kleiner te maken door middel van het plaatsen op houten verhoogjes (met drie verschillende hoogtes). Er wordt gezegd dat ze gezinsleden groter/kleiner kunnen maken naargelang die persoon meer of minder te zeggen heeft in het gezin. De relatieve hoogtes weerspiegelen m.a.w. de gepercipieerde machtsverhoudingen binnen het gezin (Bowers, Smith, & Binney, 1992; Gehring, Debry, & Smith, 2001).

Op het einde van de derde sessie werden kinderen gevraagd om de test uit te voeren. Het materiaal hiervoor bestond uit: grote schaakborden die op de grond werden gekleefd, de poppetjes en de verschillende hoogteblokken. Elk kind kreeg een eigen schaakbord en bijbehorend testmateriaal. Ook werd ervoor gezorgd dat de kinderen wat verspreid over de ruimte plaats namen zodat ze niet al te veel beïnvloed werden door elkaar. Wanneer de kinderen klaar waren, werd hen gevraagd even te wachten bij het schaakbord totdat een onderzoeker was langs geweest om de resultaten op te tekenen. Daarvoor werden schaakborden afgedrukt op een A4-papier waarop de figuren van de kinderen werden aangeduid, de richting naar waar de figuren keken, en de hoogten waarop de figuren geplaatst werden. Tijdens het optekenen van de posities werd aan de kinderen gevraagd om te vertellen wie wie was op het schaakbord.

3.4 VELDWERKPROCEDURE

3.4.1 Voorbereiding

Geselecteerde scholen voor de kwantitatieve survey werden reeds bij de eerste contactname op de hoogte gebracht over een mogelijke kwalitatieve opvolging. Nadat een school finaal geselecteerd werd voor het tweede onderzoeksluik (zie boven: steekproef), werd ze per e-mail gecontacteerd met de vraag of: 1) ze nog steeds bereid waren deel te nemen aan het tweede luik van het onderzoeksproject, 2) of ze de geselecteerde leerlingen⁹ in hun leerlingenbestanden konden terugvinden en 3) de ouders een ouderlijke consentbrief konden overhandigen en terug laten bezorgen aan de school (zie Bijlage 7.3). Enkele scholen pasten de brief aan volgens de communicatierichtlijnen die ze binnen de school hanteren (bijv. het toevoegen van pictogrammen).

Alle zes geselecteerde scholen stemden toe de groepsdiscussies te laten plaatsvinden. Slechts in één school mochten twee leerlingen niet deelnemen van hun ouders. Een motivering werd niet gegeven. Tijdens de focusgroepsessies werden de kinderen zelf tijdens elke bijeenkomst gewezen op de mogelijkheid niet meer deel te nemen aan het onderzoek. Dat leidde tot de weigering van één meisje in de etnisch-gemengde meisjesgroep. De motivering voor het stoppen met het onderzoek was dat ze liever haar levensbeschouwelijke vak volgde.

⁹ Leerlingen konden op basis van de survey teruggevonden worden via: 1) de toewijzing van een unieke ID-nummer, 2) de school waarin de vragenlijst was afgenomen, 3) het geslacht, 4) het leerjaar (vijfde of zesde) en 5) de geboortedatum. Aan de school werden het geslacht, het leerjaar en de geboortedatum doorgegeven. Soms werden meer dan 6 leerlingen doorgegeven. Scholen werden dan aangemaand om de ouders van de eerste 6 leerlingen te contacteren. Indien er weigeren waren, konden ze overgaan tot contact met de ouders van de overige leerlingen.

Na bevestiging van een school tot deelname aan het onderzoek, de *parental consent* en de toestemming van het kind, werden in onderling overleg met de directeur, de hoofdonderzoeker en de klasleerkrachten drie momenten voor de groepsessie ingeroosterd. Meestal vonden de gesprekken op hetzelfde tijdstip plaats tijdens de schoolweek. Er werd de school meegedeeld dat er best minimum vijf dagen en maximum tien dagen tussen de sessies zaten. Als gevolg hiervan zagen de kinderen de onderzoekers in de meeste gevallen één keer per week gedurende drie weken. In enkele groepen vond dit omwille van onvoorziene omstandigheden in de planning van de school niet op dergelijke wijze plaats (bijv. door een foute inroostering waardoor een andere algemene schoolactiviteit op de planning stond, een ongeplande brandoefening, etc.). De maximale tijdsspanne tussen twee sessies bedroeg zestien dagen. Ongeveer de helft van de scholen opteerde voor het achter elkaar plaatsvinden van de meisjes- en de jongensgroep. De andere helft van de scholen koos ervoor om slechts één groep per week te plannen. De totale tijdspanne van de interactie tussen onderzoekers en school varieerde hierdoor van ongeveer drie weken tot maximum zeven weken. De meeste scholen kozen er voor om de groepen te roosteren tijdens minder cruciale lessen zoals levensbeschouwelijke vakken en/of L.O. lessen. Bovendien was de periode waarin de groepen konden plaatsvinden, beperkt. De meerderheid van de scholen startten pas met de sessies na de Paasvakantie, waardoor de dataverzamelingsperiode beperkt bleef tot april – juni.

3.4.2 Algemeen

Tijdens de groeps gesprekken was steeds een tweede persoon aanwezig die fungeerde als onderzoeksassistent/observator. De voornaamste taak van de observator bestond erin om non-verbaal gedrag te noteren, de zitposities van de kinderen en de hoofdonderzoeker, opvallende quotes en de kern van de antwoorden op de hoofdvragen te noteren. Daarvoor werden voor elke sessie aangepaste invul fiches voorbereid.

Alle gesprekken werden opgenomen via de smartphone van de hoofdonderzoeker. In de testgroepen werd tegelijkertijd ook gebruikt gemaakt van een audiorecorder van de faculteit, maar uit de vergelijking bleek dat de geluidskwaliteit van de smartphone beter was dan die van de gewone audiorecorder. De eerste keer dat de recorder werd aangezet, werd de kinderen nogmaals gewezen op hun gegarandeerde anonimiteit. Ook werden kinderen aangespoord om hun mening te vertellen, maar daarbij wel naar elkaar te luisteren zodat er niet te veel door elkaar werd gepraat, anders zou het bandje achteraf niet verstaanbaar zijn. Tijdens de sessies was het in sommige groepen nodig om dit op regelmatige basis te herhalen.

3.4.3 Sessies

Voor de eerste sessie, zorgde de hoofonderzoeker ervoor dat ze de kinderen zelf kon ophalen aan hun klas om ze te begeleiden naar het lokaal waar het gesprek zou plaatsvinden. Zo konden de kinderen al wat wennen aan de onderzoeker voor de start van het feitelijke onderzoek. Omwille van het belang van de opbouw van een vertrouwensband, werd tijdens de eerste sessie ook uitdrukkelijk vermeld dat de onderzoeker drie keer zou terugkomen om met hetzelfde groepje te werken.

In elke sessie werden de kinderen gewezen op de redenen waarom het onderzoek werd gevoerd, dat zij de experten waren op dit vlak en dat we daarom met hen wilden praten en niet met hun ouders en/of leerkrachten. De hoofdonderzoeker vermeldde tevens dat er geen juiste of foute antwoorden waren en dat de eigen mening van de kinderen net interessant was voor het onderzoek.. Ook werden ze nogmaals verteld dat ze steeds mochten stoppen met het onderzoek indien ze dit wensten.

De sessies zelf vonden in de meerderheid van de gevallen niet in dezelfde ruimte plaats. Meestal werden minstens twee verschillende ruimtes opgegeven door de school. De ter beschikking gestelde lokalen varieerden van een gewoon klaslokaal, van zorglokalen tot de refter.

Op het einde van elk gesprek vond een “cool-down” moment plaats. Kinderen werden bedankt voor hun medewerking en gevraagd of ze nog iets wilden toevoegen. Daarna werd ze een drankje aangeboden. De laatste sessie brachten de onderzoekers ook chips en/of andere snoep mee. Dit soort van “afscheidsritueel” kwam tot stand nadat in twee testsessies de kinderen zelf expliciet vroegen of er een “feestje” werd gehouden ter afsluiting van het onderzoek. Opmerkelijk is dat tijdens dit allerlaatste onderdeel van de sessies, kinderen vaak zelf nog op het onderwerp verder ingingen en allerlei voorbeelden aanhaalden. De meeste kinderen bleven immers samen met de rest van de groep en de onderzoekers in het lokaal zitten om dit gezamenlijk te nuttigen. Sommige groepen hadden zelf ook extra snoep/chips voorzien om met z’n allen te delen.

3.5 INVENTARIS DATAVERZAMELING

In wat volgt geven we een korte beschrijving van de gehanteerde instrumenten. De analyse van het kwalitatieve datamateriaal wordt voorzien voor het voorjaar van 2017. Op dit ogenblik worden de interviews getranscribeerd ter voorbereiding van deze fase.

3.5.1 Focusgroepen

Zoals aangegeven werden er per focusgroep drie sessies georganiseerd. De eerste sessie duurde gemiddeld een klein uurtje: één lesuur plus een speeltijd. De tweede sessie was vaak de langste: gemiddeld duurde deze zo’n twee uur (twee lesuren incl. een speeltijd). De tijdsduur van de derde sessie bedroeg gemiddeld een kleine twee uur (twee lesuren). In totaal werd er voor elke focusgroep iets meer dan vijf uur aan audiomateriaal verzameld.

Tijdens de focusgroepen werden er elf collectieve posters ingevuld, één voor elke focusgroep (excl. de twee posters van de Marokkaanse testgroepen). Wat betreft de posters, vulden de meeste kinderen vlot minstens vier talen in. De vraag om de taal te omcirkelen die ze het meest gebruikten, bleek moeilijk voor velen. De overgrote meerderheid van de kinderen omcirkelden er twee, heel af en toe duidde een kind er drie aan. Meestal ging het om het Nederlands en de herkomsttaal. Verder werden er tijdens de eerste sessie nog 56 individuele taalpaspoorten ingevuld (excl. de acht taalpaspoorten van de Marokkaanse testgroepen).

Tijdens de derde sessie werden elf positieve en elf negatieve gevoelsemoticonsfiches verzameld. De variatie in de omcirkelde *emoticons* was afhankelijk van de groep waarin de vraag gesteld werd.

Sommige groepen duiden veel verschillende gevoelens aan in beide talen, andere groepen duiden dan bijv. vooral positieve emoties aan gerelateerd aan hun herkomsttaal.

Ten slotte werden er ook nog 55 exemplaren van de opvoedingspraktijkenfiches en 55 *emotion management tests* (excl. de twee extra Marokkaanse testgroepen) ingevuld.

3.5.2 Gezinstesten

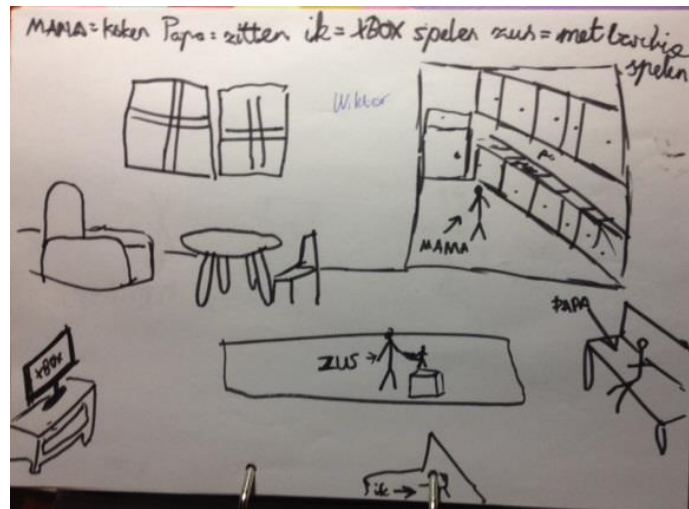
Kinetic Family Drawing

De gezinstekeningen van de kinderen vertoonden aanzienlijke variatie, wat pleit voor de inhoudelijke en methodologische pluspunten van het gebruik van dergelijke test. Zo waren er kinderen die echte huizen tekenden met verschillende verdiepingen waarop ze hun gezinsleden afbeeldden. Andere kinderen opteerden voor het eenvoudig naast elkaar plaatsen van hun gezinsleden terwijl nog anderen hun blad in verschillende vakken opdeelden en daarin de personages een plaats gaven (zie Figuur 1 en Figuur 2). In totaal werden er 45 tekeningen verzameld (exclusief de tekeningen van de Marokkaanse herkomstgroepen). De meeste afwezigheden wegens ziekte werden opgetekend tijdens de tweede sessie, wat het lagere aantal tekeningen verklaart. Bovendien werd de test niet afgenomen in één Oost-Europese meisjesgroep wegens tijdsgebrek.

Figuur 1: Kinetic Family Drawing voorbeeld 1, kwalitatieve MiNA-dataverzameling (2014-2015)



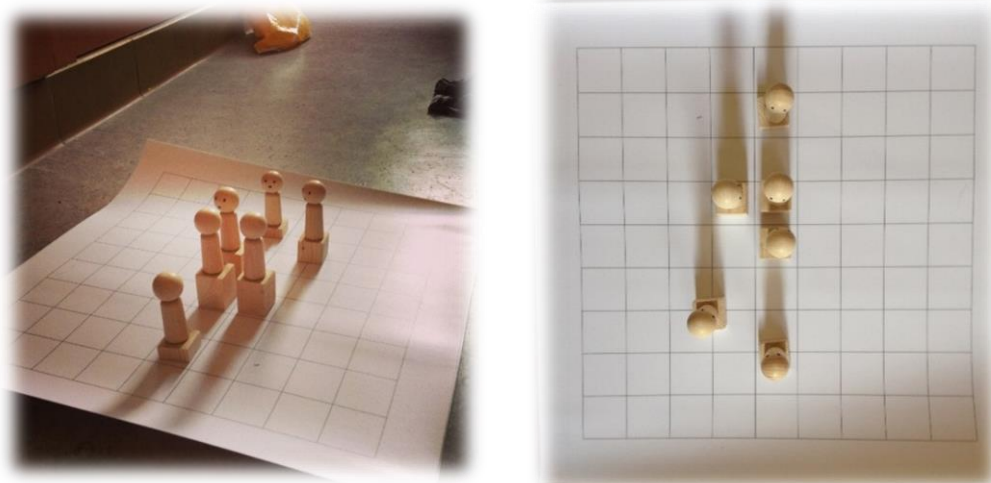
Figuur 2: Kinetic Family Drawing voorbeeld 2, kwalitatieve MiNA-dataverzameling (2014-2015)



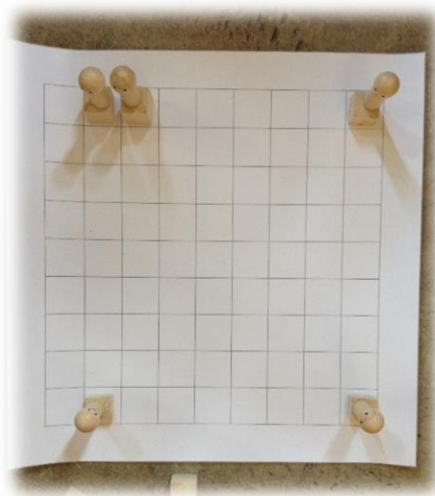
Family Systems Test

Ook de *Family Systems Tests* onderscheidden zich aanzienlijk van elkaar (zie Figuur 3 en Figuur 4). Sommige kinderen plaatsen de poppetjes dicht bij elkaar in het centrum op gelijke hoogte, anderen opteerden voor een maximale spreiding van de gezinsleden over het schaakbord heen, terwijl weer anderen bepaalde gezinsleden bij elkaar clusterden (bijv. mama, papa en oudere zus bij elkaar versus de twee jongste kinderen). In totaal werden er 56 testen afgenomen.

Figuur 3: Family System Test voorbeeld 1, kwalitatieve MiNA-dataverzameling (2014-2015)



Figuur 4: Family System Test voorbeeld 2, kwalitatieve MiNA-dataverzameling (2014-2015)



3.5.3 Extra material

Kinderen: logboeken

Over het algemeen was dit luik van de dataverzameling niet succesvol. De vrijblijvendheid van de opdracht maakte dat de meerderheid van de kinderen de logboeken niet of slechts minimaal ingevuld inleverden. Bovendien was een aantal kinderen vergeten om de logboeken mee te nemen tijdens de laatste groepsessie. In totaal werden er slechts zestien logboeken verzameld.

School: schoolreglementen, schoolinrichting, ...

Tijdens en na de dataverzameling op de scholen zelf werd aandacht besteed aan het vergaren van extra informatie over de scholen. Zo werd opgetekend hoe de schoolinrichting de communicatie naar de leerlingen toe uitdrukte, inzake de plaats van de thuistaal op school. Zo maakten sommige scholen expliciet gebruik van verschillende talen op hun posters en/of voorzagen ze plaats voor voorstellingen van de kinderen in hun eigen taal naast het Nederlands. Eén school had zelfs een kleine bibliotheek met een verzameling kinderboeken in de verschillende thuistalen van de kinderen (bijv. Turks, Pools, Roemeens, etc.). Andere scholen daarentegen communiceerden nauwelijks of niet over de thuistaal, tenzij in de zorglokalen waar enkele boeken stonden over thuistaal en meertaligheid op school.

Ook de online communicatie van de scholen inzake meertaligheid op school wordt nagegaan. Zo worden schoolreglementen nagekeken, welke troeven de scholen naar voor schuiven op hun websites en in het bijzonder of meertaligheid en de thuistaal daarin een plaats krijgen en op welke wijze.

3.6 REFLECTIE KWALITATIEVE DATA

3.6.1 Steekproef

De verdeling van de scholen naar het aandeel leerlingen dat hun thuistaal niet mocht spreken, is gebaseerd op een surveyvraag. Belangrijk is dat deze vraag ging over de *perceptie* van het individuele kind t.a.v. de houding van de school, wat dus niets objectief zegt over de feitelijke maatregelen, houding en/of algemene klimaat van de school t.a.v. de thuistaal. Ook ging het hier over het gebruik van de thuistaal op school, wat op zijn beurt geen indicatie is van de houding van de school t.a.v. het gebruik van de thuistaal buiten de schoolmuren.

Verder bleek naast het feit dat sommige groepen niet konden worden samengesteld, dat in de etnisch gemengde meisjesgroep (Groep C) twee meisjes zaten die niet meertalig waren. Dat kwam omdat ze voor één van de ouders een geboorteland buiten België hadden gerapporteerd maar dat die ouder eigenlijk wel Nederlandstalig was. Om het groepsgevoel niet te doorbreken, werd er geopteerd om deze meisjes toch in de groep te houden. Bovendien bleek ook dat ze elk net een goede vriendschapsband hadden met één van de andere twee etnisch-gemengde meisjes. Het uit de groep sluiten, bracht mogelijks het gevaar met zich mee dat de overige groepsleden ook zouden afhaken.

Doordat niet alle groepen konden worden samengesteld, bleef het gevoel van volledige informatieverzadiging voor sommige groepen uit. De onderzoekers hadden het gevoel dat er nog meer informatie nodig was voor een vollediger inzicht in de dynamieken binnen de etnisch-gemengde groepen, alsook de autochtone groepen. Met name die laatste groep lijkt een vruchtbare bodem om interetnische groepsspanningen binnen een sociale context (bijv. school) beter te begrijpen.

3.6.2 Veldwerk

Elk onderzoeksproject streeft naar een standaardisatie van het veldwerk. Omdat we echter werken met scholen - levende gemeenschappen met hun eigen waarden, normen en handelingen van alledag - is dit in realiteit quasi onmogelijk te bereiken. Hoewel aan elke school dezelfde richtlijnen werden gegeven, trad er aanzienlijke variatie op in de praktische invulling van deze richtlijnen. Zo vond niet elk gesprek op school steeds in hetzelfde lokaal plaats, was het aangeboden lokaal soms niet echt ideaal voor het houden van een groepsdiscussie (bijv. te klein, gestoord door in- en uitlopend kuispersoneel,...), en varieerde de tijd tussen de gesprekken soms naar aanleiding van onvoorziene omstandigheden.

Zoals eerder vermeld, werden de kinderen voor de eerste bijeenkomst opgehaald door de onderzoeker. De meeste kinderen maakten zich geen zorgen over wat zou volgen, maar quasi alle kinderen vroegen wel waarom net zij geselecteerd waren uit hun klas. Sommige deden dat vrijblijvend uit een soort nieuwsgierigheid, andere kinderen (in het bijzonder in één welbepaalde school) vroegen de onderzoeker of ze iets verkeerd gedaan hadden. Na uitleg over de wijze waarop de selectie was verlopen, volstond dit voor alle kinderen en werden er verder geen vragen meer over gesteld.

3.6.3 Dataverzameling

De tweede en derde focusgroepsessie duurden redelijk lang, waardoor de aandacht van de kinderen af en toe verminderde. Vooral de jongens leken het moeilijker te hebben om altijd even aandachtig bij de vragen te blijven. Wanneer het soort opdracht of gespreksthema veranderde, waren ze echter vrij snel terug bij de les. Op het einde van de derde sessie werd ook expliciet geïnformeerd of ze hun deelname leuk hadden gevonden. Die vraag werd door alle kinderen volmondig positief beantwoord.

Verder viel op dat kinderen vlot antwoordden op de inhoudelijke vragen. Af en toe vroegen ze om verduidelijking. Over het algemeen leken ze echter geen problemen hebben met het beantwoorden van de vragen rond taalgebruik, taalmanagement en taalideologie. Bij een enkele leerling was het moeilijker om de opvolgvragen rond de *emotion statement test* te beantwoorden. Ook erg opvallend was de terughoudendheid van de Marokkaanse meisjesgroepen en een Poolse jongensgroep om hun voornaam (en/of achternaam) in te vullen.

Boven werd vermeld dat kinderen vaker de neiging vertonen om met elkaar akkoord te gaan. Tijdens de dataverzameling werd een strategie in gebruik genomen om deze bias te vermijden. Zo werden kinderen aangemaand om bij de akkoord/niet-akkoord stellingen even te wachten na de tweede lezing van de stelling, alvorens op de derde tel hun bordje naar boven te steken. Die werkwijze lukte in de meisjesgroepen goed maar in de jongensgroepen hing het vaak af van de groepsdruk op dat moment. In sommige groepen lukte het wel, in andere groepen niet: jongens staken al duimen omhoog voor het gezamenlijke aftelmoment, etc. Ook pasten sommige kinderen hun antwoord soms aan nadat ze antwoorden van de anderen zagen. De hoofdonderzoeker probeerde echter zo snel mogelijk luidop te zeggen hoeveel kinderen initieel akkoord dan wel niet akkoord waren en gaf aan wanneer ze zag dat iemand van antwoord wisselde. Zo werd op de audiotape de mogelijke vertekening vastgelegd.

Hoewel de variatie in verschillende instrumenten gebruikt tijdens de focusgroepen voor de meeste kinderen als positief werd bevonden, participeerden niet alle kinderen even graag aan alle instrumenten. De *Kinetic Family Drawing* werd door een deel van de kinderen met gezucht begonnen. De reden hiervoor was voor de meesten dat ze niet goed konden tekenen. Anderen zeiden dan weer dat ze teveel mensen moesten tekenen, omdat ze zoveel broertjes en zussen hadden. Maar nog anderen vonden het dan weer een fijne opdracht en vroegen tijdens de sessie al naar het tijdstip waarop ze mochten tekenen. De kinderen zaten in de meeste gevallen samen aan een grote tafel wat mogelijk de kwaliteit en de inhoud van de tekeningen heeft beïnvloed doordat kinderen de tekeningen van anderen zagen en mogelijk hun eigen tekening hieraan aanpasten.

Een tweede instrument dat niet populair bleek, waren de logboeken. Zoals boven vermeld, werden er slechts enkelen terug ingezameld. Naar alle waarschijnlijkheid zorgde de vrijblijvendheid van de opdracht ervoor dat de meeste kinderen het niet zo nauw namen met dit onderdeel van het onderzoek. Bovendien is het niet duidelijk of alle kinderen de logboeken effectief mee naar huis hadden genomen. Op basis van enkele opmerkingen kregen de onderzoekers de indruk dat zeker in een aantal gevallen, de kinderen ervoor gekozen hadden om de logboeken op school te laten.

3.6.4 Positionaliteit van de onderzoeker

Zoals boven meermaals vermeld, werd tijdens het veldwerk bijzondere aandacht besteed aan het verminderen van de machtsbias, o.a. door het opbouwen van een vertrouwensband tussen de hoofdonderzoeker en de kinderen. Opvallend positief was dat de meeste kinderen zich bij eerste ontmoeting de hoofdonderzoeker nog herinnerden. Meestal werd er gereageerd met “Ah jaaaa, dat is die van die computers!”, verwijzend naar het eerste bezoek aan de school voor de kwantitatieve bevraging. Die eerste aanwezigheid tijdens de survey leek alvast een eerste belangrijke bouwsteen voor het opbouwen van de vertrouwensband

Ondanks allerlei techniekjes (zoals de gesprekken deels te laten plaatsvinden op de grond), bleek uit het gebruik van de titel “juf” toch hoe de kinderen mogelijks toch met een leerling-leerkracht-situatie in het achterhoofd zaten (hoewel de hoofdonderzoeker ook een “moeilijke naam” had om te onthouden). Bovendien bleek dat kinderen soms hun antwoorden aanpasten. Opvallend was het verschil tussen jongens en meisjes. Zoals eerder vermeld, dient de analyse nog plaats te vinden maar op basis van de eerste observaties tijdens het veldwerk leken jongens minder gevoelig voor sociaal wenselijkheidsgedrag dan meisjes. Jongens gaven vaak spontanere antwoorden. Dat bleek duidelijk wanneer ze onderbroken werden door een andere leerling. Dan waren ze hun verhaal vaak kwijt en wisten ze niet meer wat ze eigenlijk wilden vertellen. Jongensgroepen waren ook vaak een stuk chaotischer, omdat ze sneller wilden antwoorden op vragen, zonder te wachten op hun medeleerlingen. Meisjesgroepen verliepen een stuk ordelijker, waardoor de kans dat meisjes hun antwoorden aanpasten aan wat de vorige leerling zei ook groter was.

Daarnaast rijst de vraag of het geslacht van de onderzoekers (in de meerderheid van de gevallen waren zowel de hoofdonderzoeker als de observator vrouwen) een rol speelde tijdens de gesprekken. Hoewel het misschien minder voor de hand ligt dat jongere kinderen al gevoelig zijn voor dit type van vertekening, toont onderzoek aan dat kinderen al op heel jonge leeftijd zichzelf sterk identificeren met hun geslacht en het als een ordenend principe hanteren. Omdat vooralsnog jongens minder geacht worden om hun emoties te uiten dan meisjes, zou het in theorie dus mogelijk zijn dat jongensgroepen minder snel inkijk in hun emotionele ervaringen verschaffen. Bovendien toont onderzoek onder Marokkaanse adolescenten aan dat de gendersocialisatie binnen deze gemeenschappen strikter verloopt dan onder de autochtone gemeenschap (Pels & de Haan, 2003). Dus voor deze jongens zou het in bijzonder moeilijk kunnen zijn om hun emoties bloot te geven. Maar het is evenzeer mogelijk dat het net gemakkelijker is om hun emoties te tonen aan een vrouwelijk personage dan een mannelijke onderzoeker, omdat een performance van “machogedrag” ten aanzien van een volwassen man niet speelt. Op basis van de eerste observaties lijkt het echter dat jongens zich minder gehinderd voelden in het expliciteren van hun gevoelens en gedachten dan de meisjes, zoals boven aangegeven. Bovendien zou het introduceren van een mannelijke onderzoeker voor variatie in het veldwerk zorgen, wat tevens ongewenst zou zijn geweest.

4 Besluit

Dit rapport vormt een methodologisch verslag van het onderzoeksdesign en de dataverzameling van het onderzoeksproject *Multilingualism in Antwerp (MiNA)*. Het voornaamste doel van het rapport bestaat uit het toelichten van de methodologie van het kwantitatieve en kwalitatieve veldwerk uitgevoerd in het kader van het MiNA-project voor externen. Zo zijn de beslissingen omtrent de steekproef, de onderzoeksmethoden en de procedure voor het veldwerk geëxpliciteerd. Daarnaast bevat het rapport een inventaris van de gebruikte instrumenten en een reflectie over de gevolgen van enkele methodologische keuzes.

5 Dankwoord

We wensen de scholen, de deelnemende leerlingen en hun ouders, alsook andere betrokken partners zoals het LOP, de Onderwijsraad Antwerpen en de respectievelijke vertegenwoordigers van de onderwijsgemeenschappen oprecht te bedanken voor hun steun en inzet voor het project. We benadrukken graag dat bijkomende informatie over het project steeds mogelijk is. Informatie per school en/of onderwijsgemeenschap behoren niet tot de mogelijkheid omwille van de anonimiteit van de betrokken leerlingen. Maar specifieke deelanalyses van enkele inhoudelijke componenten op aanvraag van scholen en/of scholengroepen en/of -gemeenschappen zijn wel mogelijk.

Verder verdienen de studenten uit het *Family Research Seminar* aan de KU Leuven - Liselot Verschueren, Els Hugaerts en Lies Jaeken - bedankt te worden voor hun medewerking en bijdrage aan het project. Een speciaal woordje van dank gaat uit naar masterproefstudentie Isabelle Van Rompaey voor haar inzet, vele werk en passie voor het project. Zowel tijdens de voorbereidingsfase als de eigenlijke dataverzameling was haar aanwezigheid en input in het project van grote meerwaarde.

Daarnaast geven we ook bloemetje aan de collega's van de onderzoeksgroep *Family en Population Studies* voor zowel hun inhoudelijke als praktische ondersteuning gedurende de voorbereiding en uitvoering van het veldwerk. Last but not least, gaat onze dank uit naar de vrijwillige onderzoeksassistenten, Enrico Dario Costantino in het bijzonder, voor hun tijd en inspanningen.

6 Verwijzingen

- Agirdag, O. (2010). Exploring Bilingualism in a Monolingual School System: Insights from Turkish and Native Students from Belgian Schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 307-321.
- Alba, R., Logan, J., Lutz, A., & Stults, B. (2002). Only English by the Third Generation? Loss and Preservation of the Mother Tongue Among the Grandchildren of Contemporary Immigrants. *Demography*, 39, 467-484.
- Alders, M., & Keij, I. (2001). Niet-westerse derde generatie, een eerste verkenning. . *Maandstatistiek van de bevolking*, 49, 16-19.
- Arriagada, P. (2005). Family Context and Spanish-Language Use: A Study of Latino Children in the United States. *Social Science Quarterly*, 86, 599-619.
- Auer, P. (2005). A Postscript: Code-Switching and Social Identity. *Journal of Pragmatics*, 37, 403-410.
- Auer, P. (2013). The Social Meaning of Bilingual Talk. In T. Akinmade, & T. Rotimi, *Contact Linguistics in Africa and Beyond* (pp. 11-40). New York: Nova Science.
- Axinn, W., & Pearce, L. (2007). Motivations for Mixed-Method Social Research. In W. Axinn, & L. Pearce, *Mixed Method Data Collection Strategies* (pp. 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ayçiçeği, A., & Harris, C. (2004). Bilinguals' Recall and Recognition of Emotion Words. *Cognition and Emotion*, 18, 977-987.
- Azmitia, M., & Hesser, J. (1993). Why Siblings are Important Agents of Cognitive Development: A Comparison of Siblings and Peers. *Child Development*, 64, 430-444.
- Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language Strategies for Bilingual Families: The One-Parent-One-Language Approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barter, C., & Renold, E. (2000). "I Wanna Tell You A Story": Exploring The Application of Vignettes In Qualitative Research with Children. *International Journal of Social Research Methodology*, 3, 307-323.
- Becker, B. (2011). Cognitive and Language Skills of Turkish Children in Germany: A Comparison of the Second and Third Generation and Mixed Generational Groups. *International Migration Review*, 45, 426-459.
- Benet-Martinez, V., & Haritatos, J. (2005). Bicultural identity integration (BII): components and psychosocial antecedents. *Journal of Personality*, 73(4), 1015-1050.
- Benet-Martinez, V., Leu, J., Lee, F., & Morris, M. (2002). Negotiating Biculturalism. Cultural Frame Switching in Biculturals with Oppositional versus Compatible Cultural Identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 492-516.
- Ben-Rafael, E., Lyubansky, M., Glöckner, O., Harris, P., Israel, Y., & Jasper, W. (2006). *Building a Diaspora: Russian Jews in Israel, Germany and the USA*. Leiden: Brill.
- Billiet, J. (2003). De gestandaardiseerde vragenlijst. In J. Billiet, & H. Waege, *Een samenleving onderzocht. Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek* (pp. 223-284). Berchem: Uitgeverij De Boeck.

- Borgers, N., & Hox, J. (2000). Reliability of Responses in Questionnaire Research with Children. *Fifth International Conference on Logic and Methodology*. Cologne.
- Borgers, N., & Hox, J. (2004). Response Effects in Surveys on Children and Adolescents: the Effect of Number of Response Options, Negative Wording, and Neutral Mid-Point. *Quality & Quantity*, 38, 17-33.
- Borgers, N., Hox, J., & Sikkel, D. (2003). Response Quality in Survey Research with Children and Adolescents: The Effect of Labeled Response Options and Vague Quantifiers. *International Journal of Public Opinion Research*, 15, 83-94.
- Borgers, N., Leeuw, E., & Hox, J. (2000). Children as Respondents in Survey Research: Cognitive Development and Response Quality. *Bulletin de Méthodologie Sociologique (BMS)*, 66, 60-75.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1992). Cohesion and Power in the Families of Children Involved in Bully/Victim Problems at School. *Journal of Family Therapy*, 14, 371-387.
- Boyden, J., & Ennew, J. (1997). *Children in Focus: a Manual for Participatory Research with Children*. Rädda Barnen.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brown, T., Tanner-Smith, E., Lesane-Brown, C., & Ezell, M. (2007). Child, Parent, and Situational Correlates of Familial Ethnic/Race Socialization. *Journal of Marriage and Family*, 69, 14-25.
- Buriel, R., Perez, W., De Ment, T., Chavez, D., & Moran, V. (1998). The Relationship of Language Brokering to Academic Performance, Biculturalism and Self-Efficacy Among Latino Adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20, 283-297.
- Bush, K., & Peterson, G. (2013). Parent-Child Relationships in Diverse Contexts. In G. Peterson, & K. Bush, *Handbook of Marriage and the Family* (pp. 275-302). New York: Springer.
- Butler, Y., & Hakuta, K. (2013). Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition. In T. Bhatia, & W. Ritchie, *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 109-136). Malden: Wiley-Blackwell.
- Cavalli-Sforza, L., & Feldman, M. (1981). *Cultural Transmission and Evolution: a Quantitative Approach*. Princeton: Princeton University Press.
- Cervantes, C. (2002). Explanatory Emotion Talk in Mexican Immigrant and Mexican American Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 24, 138-163.
- Chen, S., Kennedy, M., & Zhou, Q. (2012). Parents' Expression and Discussion of Emotion in the Multilingual Family Does Language Matter? *Perspectives on Psychological Science*, 7, 365 -383.
- Christensen, P., & James, A. (2008). *Research with Children. Perspectives and Practices*. 2nd edition. New York: Routledge.
- CILS4EU. (2014). *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries*. Codebook. Wave 1 – 2010/2011, v1.1.0. . Mannheim: Mannheim University.
- Clycq, N. (2009). *Van keukentafel tot 'God'*. Belgische, Italiaanse en Marokkaanse ouders over identiteit en opvoeding. Antwerpen: Garant.
- Clyne, M. (1991). *Community Languages: The Australian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Codó, E. (2008). Interviews and Questionnaires. In L. Wei, & M. Moyer, *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (pp. 158-176). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Cole, P., & Tan, P. (2008). Emotion Socialization From A Cultural Perspective. In J. Grusec, & P. Hastings, *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp. 516-542). New York: Guilford Press.
- Cole, P., Bruschi, C., & Tamang, B. (2002). Cultural Differences in Children's Emotional Reactions to Difficult Situations. *Child Development*, 73, 983-996.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coley, R., Chase-Lansdale, P., & Li-Grining, C. (2001). *Child Care in the Era of Welfare Reform: Quality, Choices and Preferences*. Baltimore: John Hopkins University.
- Connor, J. (2007). *The Sociology of Loyalty*. New York: Springer .
- Corijn, E. (2011). Brussel, een kosmopolitische stad... in wording. In B. Lleshi, & M. Van Den Bossche, *Identiteit en interculturaliteit. Identiteitsconstructie bij jongeren in Brussel*. (pp. 111-126). Brussel: Uitgeverij VUBPRESS.
- Corijn, M., & Lodewijckx, E. (2009). *De start van de gezinsvorming bij de Turkse en Marokkaanse tweede generatie in het Vlaamse Gewest* . Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.
- Cort, D. (2010). What Happened to Familial Acculturation? *Ethnic and Racial Studies*, 33, 313-335.
- Cox, M., & Paley, B. (1997). Families as Systems. *Annual Review of Psychology*, 48, 243-267.
- Cox, M., & Paley, B. (2003). Understanding Families as Systems. *Current Directions in Psychological Science*, 193-196.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2e ed.). California: SAGE Publications, Inc .
- Crivello, G., Camfield, L., & Woodhead, M. (2009). How Can Children Tell Us About Their Well-Being? Exploring the Potential of Participatory Research Approaches Within Young Lives. *Social Indicators Research*, 90, 51-72.
- Cunningham-Andersson, U., & Andersson, S. (1999). *Growing Up in Two Languages: A Practical Guide*. New York: Routledge.
- De Leersnyder, J., Boiger, M., & Mesquita, B. (2013). Cultural Regulation of Emotion: Individual, Relational and Structural Resources. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-11.
- De Leersnyder, J., Mesquita, N., & Kim, H. (2011). Where Do My Emotions Belong? A Study of Immigrants' Emotional Acculturation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 451-463.
- de Leeuw, E., & Borgers, N. (2004). Pretesting Questionnaires for Children and Adolescents. In S. Presser, J. Rothgeb, M. Couper, J. Lessler, E. Martin, J. Martin, & E. Singer, *Methods for Testing and Evaluating Survey Questionnaires* (pp. 409-429). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- De Leeuw, E., & Otter, M. (1995). The Reliability of Children's Responses to Questionnaire Items; Question Effects in Children's Questionnaire Data. In J. Hox, B. Meulen, J. Janssens, J. Laak, & L. Tavecchio, *Advances in Family Research* (pp. 251-257). Amsterdam: Thesis Publishers.
- De Smedt, H. (2013). Taalscreening van meertalige kinderen in de basisschool. *Caleidoscoop*, 6-13.
- Deal, J., Hagan, M., Bass, B., Hetherington, E., & Clingempeel, G. (1999). Marital Interaction in Dyadic and Triadic Contexts: Continuities and Discontinuities. *Family Process*, 38, 105-115.

- Dekeyser, G. (2016). *Meertaligheid in Antwerpen: een kinderblik. Technisch Rapport I - De MiNA survey*. Leuven: Centrum voor Sociologisch Onderzoek.
- Dekeyser, G., Puschmann, P., Swicegood, G., & Matthijs, K. (2013). Language Use of Migrant Families in Flanders and Brussels. *Annual Meeting of the Population Association of America*. New Orleans.
- Dekeyser, G., Vanassche, S., Sodermans, A., & Matthijs, K. (2012). *Het Leuvens Adolescenten en Gezinnen Onderzoek 2010 – 2011: Onderzoeksrapport*. Leuven: Centrum voor Sociologisch Onderzoek, KU Leuven.
- Delfos, M. (2000). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The Socialization of Emotional Competence. In J. Grusec, & P. Hastings, *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp. 614-637). Guildford Press: New York.
- Dewaele, J., & Pavlenko, A. (2001-2003). Web Questionnaire Bilingualism and Emotions.
- DiMaggio, P. (1997). Culture and Cognition. *Annual Review of Sociology*, 23, 263-287.
- Döpke, S. (1998). Competing Language Structures: The Acquisition of Verb Placement by Bilingual German-English Children. *Journal of Child Language*, 25, 555-584.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with Children: Methodological and Ethical Challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, 197-211.
- Eisenberg, A. (1999). Emotion Talk among Mexican American and Anglo American Mothers and Children from Two Social Classes. *Merrill-Palmer Quarterly*, 267-284.
- Elchardus, M., Kavadias, D., & Siongers, J. (1998). *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren. Een empirisch onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel - TOR.
- Ellis, R., Johnson, K., & Shin, S. (2002). Birth Order and the Language Experience of Bilingual Children. *TESOL Quarterly*, 36, 103-113.
- Espenshade, T., & Fu, H. (1997). An Analysis of English-Language Proficiency among U.S. Immigrants. *American Sociological Review*, 62, 288-305.
- Evans, D. (2002). *Emotion: The Science of Sentiment*. Oxford: Oxford University Press.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with Children: Methodological Issues and Innovative Techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8, 175-192.
- Fishman, J. (2000). Who Speaks What Language to Whom and When? In L. Wei, *The Bilingualism Reader* (pp. 89-106). London: Routledge.
- Fogle, L. (2013). Family Language Policy from the Children's Point of View: Bilingualism in Place and Time. In M. Schwartz, & A. Verschik, *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction* (pp. 177-200). Dordrecht: Springer.
- Fogle, L., & King, K. (2013). Child Agency and Language Policy in Transnational Families. *Issues in Applied Linguistics*, 19, 1-25.
- Friedlmeier, W., Corapci, F., & Cole, P. (2011). Emotion Socialization in Cross-Cultural Perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 410-427.

- García, O., & Otheguy, R. (1988). The Language Situation of Cuban Americans. In S. W.-L. McKay, *Language dDiversity, Problem or Resource?: A Social and Educational Perspective on Language Minorities in the United States* (pp. 166-192). Cambridge: Newbury House.
- Garrett, P., & Baquedano-López, P. (2002). Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change. *Annual Review of Anthropology*, 31, 339-361.
- Gehring, T. M., Debry, M., & Smith, P. K. (2001). *Family Systems Test (FAST): Theory and Application*. Philadelphia: Psychology Press.
- Geldof, D. (2013). *Superdiversiteit: welke uitdagingen voor gezinnen en voor de samenleving?* Brussel: Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen.
- Gibson, J. (2012). Interviews and Focus Groups With Children: Methods That Match Children's Developing Competencies. *Journal of Family Theory & Review*, 4, 148-159.
- Giles, H., Bourhis, R., & Taylor, D. (1977). Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations. In H. Giles, *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. New York: Academic Press.
- Goddard, C. (1997). Cultural Values and 'Cultural Scripts' of Malay (Bahasa Melayu). *Journal of Pragmatics*, 27, 183-201.
- Gonzales-Backen, M. (2013). An Application of Ecological Theory to Ethnic Identity Formation Among Biethnic Adolescents. *Family Relations*, 62, 92-108.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American life: The Role of Race, Religion, and National Origins*. New York: Oxford University.
- Groenez, S., Nicaise, I., & De Rick, K. (2009). De ongelijke weg door het onderwijs. In L. Vanderleyden, M. Callens, & J. Noppe, *De Sociale Staat van Vlaanderen 2009* (pp. 33-68). Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.
- Grusec, J., & Davidov, M. (2007). Socialization within the family. The role of parents. In J. Grusec, & M. Davidov, *Handbook of Socialization. Theory and Research* (p. 720). New York: The Guilford Press.
- Halberstadt, A. (1986). Family Socialization of Emotional Expression and Nonverbal Communication Styles and Skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 827.
- Handler, L., & Habenicht, D. (1994). The Kinetic Family Drawing Technique: A Review of the Literature. *Journal of Personality Assessment*, 14, 440-464.
- Harris, C. L., Gleason, J. B., & Ayçiçeği, A. (2006). When is a First Language More Emotional? Psychophysiological Evidence from Bilingual Speakers. *Bilingual Education and Bilingualism*, 56, 257-283.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful Differences*. Baltimore: Brooks.
- Heintz, M. (2012). Fieldwork with Children in School: Positioning Oneself as an Out-of-the-Ordinary-Adult. In K. Jacobsson, & K. Sjöberg, *Pondering on Methods. A Variety of Methodological Concerns* (pp. 81-94). Lund: Lund University.
- Hennessy, E., & Heary, C. (2005). Exploring Children's Views Through Focus Groups. In S. & Greene, *Researching Children's Experience: Approaches and Methods* (pp. 236-252). Londen: Sage Publications.
- Hirtt, N., Nicaise, I., & De Zutter, D. (2007). *De school van de ongelijkheid*. Berchem: Epo.
- Hochschild, A. (1979). Emotion Work, Feeling Rules and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85, 551-575.

- Holoday, B., & Turner-Henson, A. (1989). Response Effects in Surveys with School-Age Children. *Nursing Research*, 38, 248-250.
- Hooghiemstra, E. (2003). *Trouwen over de grens. Achtergronden van partnerkeuze van Turken en Marokkanen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hull, G., & Schultz, K. (2002). *School's out! Bridging Out-Of-School Literacies with Classroom Practice*. New York: Teachers College Press.
- Huynh, Q. L., Nguyen, A. M., & Benet-Martínez, V. (2011). Bicultural Identity Integration. In S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vignoles, *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 827-842). New York: Springer.
- Ilma de Souza Cortes, M., Marcenes, W., & Sheiham, A. (2002). Impact of Traumatic Injuries to the Permanent Teeth on the Oral Health-Related Quality of Life in 12–14-Year-Old Children. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 30, 193-198.
- Jackson, L. (2007). *Talking Tactics - Fathers' Language Work in Bilingual Childrearing in Intermarried Families in Japan*. Queensland: University of Queensland.
- Jacobs, D., & Rea, A. (2011). *Verspild talent. De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Jarovinskij, A. (1995). On Bilingual Socialization. In K. Nelson, & Z. Reger, *Children's Language* (pp. 23-40). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kalmijn, M. (2010). Racial differences in the effects of parental divorce and separation on children: Generalizing the evidence to a European case. *Social Science Research*, 39, 845-856.
- Katz, V. (2014). Communication Dynamics of Immigrant Integration. In E. Cohen, *Communication Yearbook* (pp. 39-68). New York: Routledge.
- Kerig, P. (2005). Revisiting the Construct of Boundary Dissolution: A Multidimensional Perspective. *Journal of Emotional Abuse*, 5, 5-42.
- Ketner, S., Buitelaar, M., & Bosma, H. (2004). Identity strategies among adolescent girls of Moroccan descent in the Netherlands. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 4(2), 145-169.
- Ketner, S., Buitelaar, M., & Bosma, H. (2004). Identity Strategies Among Adolescent Girls of Moroccan Descent in the Netherlands. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 4(2), 145-169.
- Kim, S., Chen, Q., Li, J., Huang, X., & Moon, U. (2009). Parent-Child Acculturation, Parenting, and Adolescent Depressive Symptoms in Chinese Immigrant Families. *Journal of Family Psychology*, 23, 426-437.
- Kind en Gezin, .. (2013). *Het kind in Vlaanderen 2013*. Brussel: Kind en Gezin.
- King, K., & Fogle, L. (2006). Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9, 695-712.
- King, K., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family Language Policy. *Language and Linguistics Compass*, 2, 907-922.

- Koelet, S., Corijn, M., E., L., Mortelmans, D., d'Hooge, A., & Hermans, P. (2009). *Echtscheiding bij personen van Turkse en Marokkaanse herkomst. Deel 2: kwantitatieve en kwalitatieve studie*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Koelet, S., Corijn, M., Lodewijckx, E., Mortelmans, D., d'Hooge, A., & Hermans, P. (2009). *Echtscheiding bij personen van Turkse en Marokkaanse herkomst. Deel 1: literatuurstudie*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Kortesluoma, R., Hentinen, M., & Nikkonen, M. (2003). Conducting a Qualitative Child Interview: Methodological Considerations. *Journal of Advanced Nursing*, 42, 434–441.
- Krefting, L. (1991). Rigor in Qualitative Research: The Assessment of Trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45, 214-222.
- Lesthaeghe, R. (2000). Transnational Islamic Communities in a Multilingual Secular Society. In R. Lesthaeghe, *Communities and Generations: Turkish and Moroccan Population in Belgium*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel Steunpunt Demografie.
- Lesthaeghe, R., & Surkyn, J. (1988). Cultural dynamics and economic theories of fertility change. *Population and Development Review*, 14, 1-45.
- Lewis, A. (1992). Group Child Interviews as a Research Tool. *British Educational Research Journal*, 18, 413-421.
- Li, G. (2006). *Culturally contested pedagogy: Battles of literacy and schooling between mainstream teachers and Asian immigrant parents*. Albany: State University of New York Press.
- Li, G. (2007). Home Environment and Second-Language Acquisition: The Importance of Family Capital. *British Journal of Sociology of Education*, 28, 285–299.
- Lodewijckx, E., Willems, P., Pelfrene, E., & Van Peer, C. (2010). *Grootte van de huishoudens van Belgen en vreemdelingen in het Vlaamse Gewest en in grote Vlaamse steden*. Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.
- Lopez, D. (1996). Language: Diversity and Assimilation. In R. Waldinger, & M. Bozorgmehr, *Ethnic Los Angeles* (pp. 139-163). New York: Russell Sage Foundation.
- Luykx, A. (2005). Children as Socializing Agents: Family Language Policy in Situations of Language Shift. *Proceedings of the 4th International Symposium of Bilingualism* (pp. 1407-1414). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Martinez, C., McClure, H., & Eddy, J. (2009). Language Brokering Contexts and Behavioral and Emotional Adjustment Among Latino Parents and Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 29, 71-98.
- Mayall, B. (2008). Conversations with Children: Working with Generational Issues. In P. Christensen, & A. James, *Research with Children* (pp. 109-124). New York: Routledge.
- Minuchin, S. (1974). *Families and Family Therapy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Montgomery, J. (1988). *Family Systems and Beyond*. New York: Human Sciences Press.
- Morgan, D. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Morison, M., Moir, J., & Kwansa, T. (2000). Interviewing Children for the Purpose of Research in Primary Care. *Primary Health Care Research and Development*, 1, 113-130.
- Morrow, S. (2005). Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 250.

- Morse, J., & Niehaus, L. (2009). *Mixed Method Design. Principles and Procedures*. California: Walnut Creek.
- Mortelmans, D., Pasteels, I., Bracke, P., Matthijs, K., Van Bavel, J., & Van Peer, C. (2011). *Scheiding in Vlaanderen*. Leuven: Acco.
- Nesteruk, O. (2010). Heritage Language Maintenance and Loss Among the Children of Eastern European Immigrants in the USA. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31, 271-286.
- Nichols, M., & Schwartz, R. (1995). *Family Therapy: Concepts and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Noppe, J., & Lodewijckx, E. (2012). *De gekleurde samenleving. Personen van vreemde herkomst in Vlaanderen*. Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering. Opgehaald van Studiedienst van de Vlaamse Regering .
- Novin, S., Banerjee, R., & Rieffe, C. (2012). Bicultural Adolescents' Anger Regulation: In Between Two Cultures? *Cognition and Emotion*, 26, 577-586.
- Obied, V. (2009). How Do Siblings Shape the Language Environment in Bilingual Families? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12, 705-720.
- Okita, T. (2002). *Invisible Work: Bilingualism, Language Choice and Childrearing in Intermarried Families*. Amsterdam: John Benjamins.
- Olsen, D., M. H., Barnes, H., Larsen, A., Muxen, M., & Wilson, M. (1983). *Families: What Makes Them Work*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Olson, D., Sprenkle, D., & Russell, C. (1979). Circumplex Model of Marital and Family Systems: I. Cohesion and Adaptability Dimensions, Family Types, and Clinical Applications. *Family Process*, 18, 3-28.
- Onderwijs stad Antwerpen, X. (2013). *Algemeen Onderwijsbeleid Antwerpen. Jaarrapport 2013*. Antwerpen: Stad Antwerpen.
- Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2007). Sampling Designs in Qualitative Research: Making the Sampling Process More Public. *The Qualitative Report*, 12, 238-254.
- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N., & Zoran, A. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8, 1-21.
- Parcel, T., & Dufur, M. (2001). Capital at home and at school: Effects on student achievement. *Social Forces*, 79, 881-911.
- Park, H., Tsai, K., Liu, L., & Lau, A. (2012). Transactional Associations Between Supportive Family Climate and Young Children's Heritage Language Proficiency in Immigrant Families. *International Journal of Behavioral Development*, 36, 226-236.
- Park, S., & Sarkar, M. (2007). Parents' Attitudes Toward Heritage Language Maintenance for Their Children and Their Efforts to Help Their Children Maintain the Heritage Language: A Case Study of Korean-Canadian Immigrants. *Language, Culture and Curriculum*, 20, 223-235.
- Pauwels, A. (2005). Maintaining the Community Language in Australia: Challenges and Roles for Families . *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8, 124-131.
- Pavlenko, A. (2004). 'Stop Doing That, Ia Komu Skazalal!': Language Choice and Emotions in Parent—Child Communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25, 179-203.
- Pavlenko, A. (2008). Emotion and Emotion-Laden Words in the Bilingual Lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 147-164.

- Pels, T., & de Haan, M. (2003). *Continuity and change in Moroccan socialization: a review of the literature on socialization in Morocco and among Moroccan families in the Netherlands*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Penza-Clyve, S., & Zeman, J. (2002). Initial Validation of the Emotion Expression Scale for Children (EESC). *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 540-547.
- Peterson, G., & Hann, D. (1999). Socializing Children and Parents. In M. Sussman, S. Steinmetz, & G. Peterson, *Handbook of Marriage and the Family, 2nd Edition* (pp. 327-370). New York: Plenum Press.
- Phalet, K., & Swyngedouw, M. (2003). Measuring Immigrant Integration: The Case of Belgium. *Migration Studies*, 152, 773-803.
- Phinney, J., Romero, I., Nava, M., & Huang, D. (2001). The Role of Language, Parents, and Peers in Ethnic Identity among Adolescents in Immigrant Families. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 135-153.
- Plano Clark, V., Huddleston-Casas, C., Churchill, S., O'Neil Green, D., & Garrett, A. (2008). Mixed Methods Approaches in Family Science Research. *Journal of Family Issues*, 29, 1543-1566.
- Portes, A., & Hao, L. (1998). E Pluribus Unum: Bilingualism and Loss of Language in the Second Generation. *Sociology of Education*, 71, 269-294.
- Portes, A., & Rumbaut, R. (1996). *Immigrant America: A Portrait*. California: University of California Press.
- Portes, A., & Rumbaut, R. (2001). *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Portes, A., & Rumbaut, R. (2006). *Immigrant America: A Portrait* (3rd ed.). Berkeley: University of California Press.
- Portes, A., & Schauffler, R. (1994). Language and the Second Generation: Bilingualism Yesterday and Today. *International Migration Review*, 28, 640-661.
- Puschmann, P., Van den Driessche, N., Grönberg, P., Van de Putte, B., & Matthijs, K. (2014). Migratie en sociale in- en uitsluiting in Noordwest-Europese havensteden. Partnerkeuze en huwelijk onder migranten in Antwerpen, Rotterdam en Stockholm, 1850-1930. In I. Devos, K. Matthijs, & B. Van de Putte, *Historisch-demografisch onderzoek in Vlaanderen en Nederland. Jaarboek Historische Demografie. Kwestbare groepen in/en historische demografie* (pp. 115-153). Leuven: Acco.
- Ridgeway, C. (1990). Status in Groups: The Importance of Motivation. *American Sociological Review*, 95, 1189-1212.
- Rieffe, C., Meerum Terwog, M., Petrides, K., Cowan, C., Miers, A., & Tolland, A. (2007). Psychometric Properties of the Emotion Awareness Questionnaire for Children. *Personality and Individual Differences*, 43, 95-105.
- Rogoff, B., Moore, L., Behnosh, N., Dexter, A., Correa-Chávez, M., & Solis, J. (2007). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. In J. Grusec, & P. Hastings, *Handbook of Socialization. Theory and Research* (p. 720). New York: The Guilford Press.
- Roosens, E. (1998). *Eigen grond eerst? Primordiale autochtonie. Dilemma van de multiculturele samenleving*. Leuven: Acco.
- Rotthier, P. (2008). *Bevolkingsprognoses Antwerpen 2009-2030*. Antwerpen: Stad Antwerpen.

- Rumbaut, R. (1994). The Crucible within: Ethnic Identity, Self-Esteem, and Segmented Assimilation among Children of Immigrants. *International Migration Review*, 28, 748-794.
- Rusk, F., Pörn, M., Sahlström, F., & Slotte-Lüttge, A. (2012). Everything, Everywhere, All the Time: Advantages and Challenges in the Use of Extensive Video Recordings of Children. *Responsible Research. Papers from the Fourth Qualitative Research Conference* (pp. 67-78). Vaasa: Åbo Akademi University.
- Saaf, A., Hida, B., & Aghbal, A. (2009). *Belgische Marokkanen. Een dubbele identiteit in ontwikkeling*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Sachdev, I., & Bourhis, R. (2001). Multilingual Communication. In P. Robinson, & H. Giles, *The New Handbook of Language and Social Psychology* (pp. 407-428). Chichester: John Wiley & Sons.
- Saerens, L. (2000). *Vreemdelingen in een wereldstad: een geschiedenis van Antwerpen en zijn joodse bevolking (1800-1944)*. Tielt: Lannoo Uitgeverij.
- Sansisteban, D., & Mitrani, V. (2003). The Influence of Acculturation Processes on the Family. In K. Chun, B. Organista, & G. Marin, *Acculturation: Advances in Theory, Measurement and Applied Research* (pp. 121-135). Washington: American Psychological Association.
- Scheiding in Vlaanderen, X. (2009-2010). *Vragenlijst Inwonende Kinderen*. Scheiding in Vlaanderen.
- Schönpflug, U. (2001). Intergenerational Transmission of Values: The Role of Transmission Belts. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 174-185 .
- Schüpbach, D. (2009). Language Transmission Revisited: Family Type, Linguistic Environment and Language Attitudes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12, 15-30.
- Smaling, A. (2008). Inductive, Analogical, and Communicative Generalization. *International Journal of Qualitative Methods*, 2, 52-67.
- Smits, I., Soenens, B., Luyckx, K., Duriez, B., Berzonsky, M., & Goossens, L. (2008). Perceived parenting dimensions and identity styles: Exploring the socialization of adolescents' processing of identity-relevant information. *Journal of Adolescence*, 31, 151-164.
- Sodermans, A., Vanassche, S., & Matthijs, K. (2011). Gedeelde kinderen en plusouders: De verblijfsregeling en de gezinssituatie na scheiding. In D. Mortelmans, I. Pasteels, P. Bracke, K. Matthijs, J. Van Bavel, & C. Van Peer, *Scheiding in Vlaanderen* (pp. 135-151). Leuven: Acco.
- Sodermans, A., Vanassche, S., Matthijs, K., & Swicegood, C. (2014). Measuring Postdivorce Living Arrangements Theoretical and Empirical Validation of the Residential Calendar. *Journal of Family Issues*, 35, 125-145.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Spotti, M. (2007). "What Lies Beneath?" Immigrant Minority Pupils' Identity Construction in a Multicultural Flemish Primary Classroom. *Journal of language, identity, and education*, 6, 31-51.
- Spratling, R., Coke, S., & Minick, P. (2012). Qualitative Data Collection with Children. *Applied Nursing Research*, 25, 47-53.
- Stad Antwerpen. (2014, Juli 19). *Stad Antwerpen in Cijfers*. Opgehaald van Stad Antwerpen Buurtmonitor: <http://www.antwerpen.buurtmonitor.be/>
- Stevens, G. (1985). Nativity, Intermarriage, and Mother-Tongue Shift. *American Sociological Review*, 50, 74-83.

- Stevens, G. (1986). Sex differences in language shift in the United States. *Sociology and Social Research*, 71, 31-36.
- Stevens, G. (1992). The Social and Demographic Context of Language Use in the United States. *American Sociological Review*, 57, 171-185.
- Studiedienst van de Vlaamse Regering. (2013). *Lokale inburgerings- en integratiemonitor Antwerpen*. Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.
- Tannenbaum, M. (2003). The Multifaceted Aspects of Language Maintenance: A New Measure for its Assessment in Immigrant Families. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6, 374-393.
- Tannenbaum, M., & Abugov, N. (2010). The Legacy of the Linguistic Fence: Linguistic Patterns among Ultra-Orthodox Jewish Girls. *Heritage Language Journal*, 7, 74-90.
- Tannenbaum, M., & Howie, P. (2002). The Association between Language Maintenance and Family Relations: Chinese Immigrant Children in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23, 408-424.
- Thornberg, R. (2007). A Classmate in Distress: Schoolchildren as Bystanders and their Reasons for How They Act. *Social Psychology of Education*, 10, 5-28.
- Timmerman, C., Vanderwaeren, E., & Crul, M. (2003). The Second Generation in Belgium. *International Migration Review*, 37(4), 1065-1090.
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2001). *Raising Multilingual Children: Foreign Language Acquisition and Children*. Westport: Bergin and Garvey.
- Touliatos, J., Perlmutter, B., & Straus, M. (1990). *Handbook of Family Measurement Techniques*. California: Sage Publications.
- Tseng, V., & Fuligni, A. (2000). Parent-Adolescent Language Use and Relationships Among Immigrant Families With East Asian, Filipino, and Latin American Backgrounds. *Journal of Marriage and Family*, 62, 465-476.
- Umaña-Taylor, A., Bhanot, R., & Shin, N. (2006). Ethnic Identity Formation During Adolescence: The Critical Role of Families. *Journal of Family Issues*, 27, 390-414.
- Umaña-Taylor, A., Zeiders, K., & Updegraff, K. (2013). Family Ethnic Socialization and Ethnic Identity: a Family-Driven, Youth-Driven, or Reciprocal Process? *Journal of Family Psychology*, 27, 137-146.
- Valdés, G., Chavez, C., & Angelelli, C. (2003). A Performance Team: Young Interpreters and Their Parents. In G. Valdés, *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Countries* (pp. 63-97). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Van Bavel, J., & De Hauw, Y. (2014). *De recente evolutie van de vruchtbaarheid in het Vlaamse Gewest: 2012-2013*. Leuven: Centrum voor Sociologisch Onderzoek, KU Leuven.
- Van Craen, M., Vancluyse, K., & Ackaert, J. (2009). *Voorbij wij en zij? De sociaal-culturele afstand tussen autochtonen en allochtonen tegen de meetlat*. Brugge: Vanden Broele.
- Van Oort, F. (2006). *Emotional and Behavioral Problems of Turkish Adolescents and Young Adults in the Netherlands*. Rotterdam: Erasmus MC University Medical Center Rotterdam.
- Van Puymbroeck, N. (2014). *Migratie en de Metropool 1964-2013*. Leuven: Acco.
- Vanassche, S., Sodermans, A., & Matthijs, K. (2010). *Adolescenten en gezinnen 2008-2009: onderzoeksrapport*. KU Leuven. Leuven: Centrum voor Sociologisch Onderzoek (CeSO).

- Vanassche, S., Sodermans, A., & Matthijs, K. (2011). *Het Leuvens Adolescenten- en Gezinnenonderzoek 2009-2010: onderzoeksrapport*. KU Leuven. Leuven: Centrum voor Sociologisch Onderzoek (CeSO).
- Vanassche, S., Sodermans, A., Dekeyser, G., & Matthijs, K. (2012). *Methodologische document. Leuvens Adolescenten- en Gezinnenonderzoek. Versie 2.0*. Leuven: Centrum voor Sociologisch Onderzoek.
- Vanassche, S., Sodermans, A., Dekeyser, G., & Matthijs, K. (2012). *Methodologische documenten Leuvens Adolescenten- en Gezinnenonderzoek. Versie 2.0*. KU Leuven. Leuven: Centrum voor Sociologisch Onderzoek (CeSO).
- Vanderleyden, L., & Callens, M. (2012). *Generaties en solidariteit in woord en daad*. Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.
- Veltman, C. (1981). Anglicization in the United States: The Importance of Parental Nativity and Language Practice. *International Journal of the Sociology of Language*, 32, 65-84.
- Wang, X. (2013). Multilingualism and Family Welfare. In T. Bhatia, & W. Ritchie, *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 542-562). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wierzbicka, A. (2004). Preface: Bilingual Lives, Bilingual Experience. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25, 94-104.
- Winter, A. (2009). *Migrants and Urban Change: Newcomers to Antwerp, 1760-1860*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Wong Fillmore, L. (1991). Second Language Learning in Children: A Model of Language Learning in Social Context. In E. Bialystok, *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 49-69). Toronto: Cambridge University Press .
- Wong Fillmore, L. (1996). What Happens When Languages Are Lost? An Essay on Language Assimilation and Cultural Identity. In D. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo, *Social Interaction, Social Context, and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp* (pp. 435-446). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yagmur, K., & Ehala, M. (2011). Tradition and innovation in the Ethnolinguistic Vitality Theory. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32, 101-110.
- Yamamoto, M. (2001). *Language Use in Interlingual Families: A Japanese-English Sociolinguistic Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Young, L., & Barrett, H. (2001). Adapting Visual Methods: Action Research with Kampala Street Children. *Area*, 33, 141-152.
- Yuval-Davis, N. (1993). Gender and Nation. *Ethnic and Racial Studies*, 16, 621-632.

7 Bijlagen

7.1 AANBEVELINGSBRIEF ANTWERPSE ONDERWIJSRAAD

EREN IN
NTWERPEN

Geachte directeur

Een onderzoek naar de taalpraktijken binnen de gezinnen van onze Antwerpse leerlingen is interessant vanuit sociaalwetenschappelijk oogpunt, maar kan ook een relevante bijdrage leveren aan het beeld dat wij ons vormen van de huidige generatie leerlingen. Aan de hand van de resultaten van het onderzoek die het Centrum voor Sociologisch Onderzoek van de KU Leuven in uw school wil uitvoeren, kunnen ons de nodige handvaten aangereikt worden om een meer holistische interpretatie te krijgen van hoe gezinsrelaties- en structuren naast culturele en sociaaleconomische eigenheden etc. de taalcompetenties en –preferenties van onze leerlingen vorm geven.

De mogelijkheden om hierdoor beter te kunnen anticiperen en inspelen op de inhoud en concrete uitvoeringsmodaliteiten van het huidige taalbeleid zijn dan ook ruimschoots aanwezig.

Mogen we u daarom met aandrang vragen om een positief antwoord te geven op de vraag van de onderzoekers om de 3^{de} graad leerlingen van uw school te bevragen? U bepaalt uiteraard volledig zelf welk tijdstip u het meest gepast vindt om de onderzoekers uit te nodigen. Naderhand krijgt u bovendien een uitgebreid overzicht van de analyses en resultaten die uit deze wetenschappelijke studie naar voren komen. Bovendien hebben de onderzoekers zich geëngageerd om verdere inhoudelijke toelichting per school aan te bieden indien dit gewenst is.

Ik dank u alvast bij voorbaat voor uw medewerking aan dit project.

Met dank en oprechte groeten


Robert Scheltjens
Voorzitter onderwijerraad Antwerpen



7.2 AANBEVELINGSBRIEF LOKAAL OVERLEGPLATFORM



LOP Antwerpen basisonderwijs

Aan de directie

Antwerpen, 16 september 2014

Geachte directeur

Uw onderzoek naar de taalpraktijken binnen de gezinnen van onze Antwerpse leerlingen is interessant vanuit sociaalwetenschappelijk oogpunt, maar kan ook een relevante bijdrage leveren aan het beeld dat wij ons vormen van de huidige generatie leerlingen. Aan de hand van de resultaten van het onderzoek dat het Centrum voor Sociologisch Onderzoek van de KU Leuven in uw school wil uitvoeren, kan ons immers ook van de nodige handvatten voorzien om een meer holistische interpretatie te krijgen van hoe gezinsrelaties, de taalkompetenties en -preferenties van onze leerlingen vorm geven. De mogelijkheden om hierdoor beter te kunnen anticiperen en inspelen op de inhoud en concrete uitvoeringsmodaliteiten van het huidige taalbeleid zijn dan ook ruimschoots aanwezig. Enkele doelstellingen van het project zijn o.m.:

- Het in kaart brengen van de diversiteit van taalpraktijken binnen gezinnen : hoe komen gezinnen tot een taalkeuze (thuis en elders);
- Wat zijn gevolgen van de keuze van de taal voor het gezin en voor het kind;
- Hoe beleeft een kind meertaligheid en welke strategieën worden gehanteerd om daarmee om te gaan ?

Er worden drie onderzoeksstrategieën gecombineerd (een online vragenlijst, een individueel gesprek en een groepsinterview) waarbij de beleving van het kind centraal staat.

Mogen we u daarom met aandrang vragen om een positief antwoord te geven op de vraag van de onderzoekers om de 3de graad leerlingen van uw school te bevragen? U bepaalt uiteraard volledig zelf welk tijdstip u het meest gepast vindt om de onderzoekers uit te nodigen. Nadere informatie krijgt u bovendien een uitgebreid overzicht van de analyses en resultaten die uit deze wetenschappelijke studie naar voren komen. Bovendien hebben de onderzoekers zich geëngageerd om verdere inhoudelijke toelichting per school aan te bieden indien dit gewenst is.

Ik dank u alvast bij voorbaat voor uw medewerking aan dit project.

Met dank en oprechte groeten


Luc Tesseur
Voorzitter LOP Antwerpen basisonderwijs

LOP Antwerpen basisonderwijs

7.3 OUDERLIJKE CONSENT

7.3.1 Survey

KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN



5 november 2014

Beste ouders

Als onderzoekers aan de KU Leuven (faculteit Sociale Wetenschappen, Centrum voor Sociologisch Onderzoek, onderzoeksgroep *Family and Population Studies*) starten we met een onderzoek om de aansluiting tussen de school- en gezinsleefwereld van Antwerpse kinderen te optimaliseren. Als iedereen de vragenlijst invult, kan er beter ingespeeld worden op de wensen en noden van kinderen. Zowel de Onderwijsraad van de stad Antwerpen als het Lokale Overlegplatform Lager Onderwijs hebben omwille van de doelstellingen van het onderzoek hun uitdrukkelijke steun betuigd.

Voor dit onderzoek wordt een online vragenlijst afgenomen bij 400 leerlingen uit het vijfde en zesde studiejaar van willekeurig geselecteerde Antwerpse scholen. Er wordt gepeild naar aspecten van het leven van deze kinderen, zoals hun taalgebruik, hun gezinssituatie en hun welzijn binnen en buiten de school.

De online vragenlijst wordt volledig anoniem verwerkt. De onderzoeksrapporten bevatten geen enkele informatie over de identiteit van de deelnemende kinderen, noch over hun antwoorden. De antwoorden op de vragenlijst worden onmiddellijk verzonden naar een strikt beveiligde gegevensdatabank waartoe enkel de onderzoekers toegang hebben. De gegevens worden definitief verwijderd van zodra het dataverzamelingsproces (inclusief de controle van de datakwaliteit) is afgerond.

De vragenlijst zal afgenomen worden tussen medio november 2014 en medio januari 2015.

We zouden het erg op prijs stellen als uw zoon/dochter deze vragenlijst mag invullen op het moment dat deze in zijn/haar klas wordt afgenomen.

Indien u niet wil dat uw zoon/dochter deze vragenlijst invult, kan u dit doorgeven aan de onderzoekers (telefoonnummer: 0494889261).

Alvast oprecht bedankt

7.3.2 Focusgroepen

FACULTEIT SOCIALE WETENSCHAPPEN
CENTRUM VOOR SOCIOLOGISCH ONDERZOEK (CESO)
Parkstraat 45 / postbus 3801
B-3000 LEUVEN



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Leuven, 15 maart '15

Geachte ouder,

ONS KENMERK
UW KENMERK
LEUVEN,

De school van uw zoon of dochter werkt mee aan een nieuw onderzoek van de KU Leuven naar taalgebruik binnen Antwerpse gezinnen. Met dit onderzoek vragen we aan kinderen van verschillende basisscholen hoe ze taal beleven, zowel binnen het gezin als daarbuiten. Er is heel weinig geweten hoe kinderen zich daarbij voelen, aangezien dit meestal aan leerkrachten of ouders wordt gevraagd.

Kinderen zelf kunnen ons veel interessante informatie geven over dit onderwerp. Aan de hand van open vragen die we afwisselen met korte doe-opdrachtjes en spelletjes willen we graag praten met de kinderen over hoe zij zich voelen bij de talen die ze spreken. We werken met groepjes van 4 tot 6 leerlingen. De kinderen krijgen ook een logboek, waarin ze dingen kunnen schrijven en ze een paar vraagjes oplossen.

Op deze manier kunnen de kinderen helpen bij het beter informeren van scholen maar ook beleidsmakers zodat die in de toekomst op een gepaste manier kunnen omgaan met de behoeftes en wensen van kinderen.

De gesprekken vinden plaats op school, op drie verschillende momenten. De school geeft aan op welk moment de gesprekken kunnen doorgaan. De gesprekken duren maximum 2 lesuren.

Uw zoon of dochter heeft natuurlijk het recht om op elk moment te stoppen met het onderzoek. Wij zullen hen daar altijd in het begin van elk gesprek op wijzen. De gesprekken worden opgenomen op audiotape, om achteraf alle informatie te kunnen verwerken.

Alle informatie blijft **anoniem**. Er wordt dus geen informatie over de identiteit van de deelnemende kinderen, noch over hun individuele antwoorden vrijgegeven. Enkel de hoofdonderzoeker en de onderzoeksassistent hebben toegang tot de gegevens. De gegevens worden ook definitief verwijderd van zodra het dataverzamingsproces (inclusief de controle van de datakwaliteit) is afgerond.

We zouden het erg op prijs stellen als uw zoon/dochter mag meewerken aan dit onderzoek.

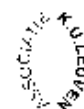
Indien u niet wil dat uw zoon/dochter meewerkt, kan u dit doorgeven aan de leerkracht van uw zoon/dochter. Indien u eerst nog meer wilt te weten komen of vragen hebt dan kunt u altijd de verantwoordelijke onderzoeker, Graziela Dekeyser, telefonisch bereiken (tel: 0494889261).

Alvast oprecht bedankt

Met vriendelijke groet,

Prof. Dr. Koenraad Matthijs
Dra. Graziela Dekeyser
Isabelle Van Rompaey

Prof. Dr. K. Matthijs
TEL. (016)32 31 73 FAX (016)32 33 65
E-mail: koen.matthijs@soc.kuleuven.be



OMDAT KINDEREN HET SOMS GEWOON BETER WETEN... TAAL EN IK!

DEZE TALEN SPREKEN WIJ:



7.5 TALENPASPOORT

MIJN GEFVENS:

VOORNAAM:

NAAM:

ADRES (ENKELE GEMEENTE):

GEBORTELAND:


GEBORTE DATUM:

GEBORTELAND VAN MIJN MAMA:

GEBORTELAND VAN MIJN PAPA:

**OMDAT KINDEREN HET
SOMS GEWOON BETER
WETEN: TAAL EN IK!**

TALENPASPOORT



JUNIOR OUDERZOEKER:

SCHOOLE:



DEZE TALEN GEBRUIK IK ZELF OF HOOR IK VAN

Taal	Hoe ik geleerd in/op	Gebruik of hoor ik vaak in/op
Voorbeeld: Spaans	Voorbeeld: Thuis	Voorbeeld: Met mijn mama

DEZE TAAL SPREEK IK HET LIEFSTE:

DEZE TAAL VIND IK HET GEMAKKELIJKSTE:

DEZE TAAL VIND IK HET MOOISTE:

DEZE TAAL VIND IK HET BELANGRIJKSTE:

DEZE TAAL KAN IK HET BESTE:



WELKE TALEN GEBRUIK JIJ MEESTAL?: zet 1 kruisje per rij

	Bijna altijd thuis taal	Meer thuis taal dan Nederlands	Even veel Nederlands als thuis taal	Meer Nederlands dan thuis taal	Bijna altijd Nederlands
Mama					
Papa					
Oudere broer/zus					
Jongere broer/zus					
Om(s)g					
Op(s)g					
Beste vrienden					
Op school					

WELKE TALEN GEBRUIKEN ANDEREN MEESTAL MET JOU?: zet 1 kruisje per rij

	Bijna altijd thuis taal	Meer thuis taal dan Nederlands	Even veel Nederlands als thuis taal	Meer Nederlands dan thuis taal	Bijna altijd Nederlands
Mama					
Papa					
Oudere broer/zus					
Jongere broer/zus					
Om(s)g					
Op(s)g					
Beste vrienden					
Op school					

MIJN PAPA EN MAMA GEBRUIKEN MEESTAL DEZE TAAL MET ELKAAR:



7.6 VIGNETTES

7.6.1 Scenario 1

Ilias zijn mama is Roemeens maar woont al vanaf haar geboorte in België.

Zijn papa is ook Roemeens maar is in Roemenië geboren.

Ilias heeft ook nog een grote broer en een grote zus.

Het volledige gezin zit samen in de auto op weg naar de grootouders van Ilias.



7.6.2 Scenario 2

Davu en zijn jongere broer en jongere zus zijn in België geboren maar spreken thuis Nederlands en Ethiopisch.

Davu is samen met zijn broer en zus naar de televisie aan het kijken.



7.6.3 Scenario 3

Marco is in België geboren maar kan verschillende talen spreken: Portugees, Nederlands, een beetje Frans en wat Engels.

Marco komt thuis van school en zijn mama is er ook. Ze zitten samen in de keuken.



7.6.4 Scenario 4

Rodrigo komt thuis van school.

Hij begint heel enthousiast in het Nederlands tegen zijn jongere broer te vertellen dat ze een nieuw spel heeft geleerd op de speelplaats vandaag. De twee beginnen druk te praten in het Nederlands met elkaar.

Hun papa die ook thuis is, vraagt hen om over te schakelen naar het Spaans.



7.6.5 Scenario 5

Gaspar is Hongaars. Hij zit in de klas met twee andere Hongaarse jongens.

Op de speelplaats zijn Gaspar en zijn Hongaarse vrienden in het Hongaars een spel aan het spelen.

Een andere jongen van hun klas, Toby, komt bij het groepje staan.



7.6.6 Scenario 6

Nikos spreekt thuis Grieks met zijn papa en Nederlands met zijn mama. Nikos spreekt wel beter Nederlands dan Grieks.

Nikos is samen met zijn papa en mama in de supermarkt. Nikos wil iets vragen in het Grieks aan zijn papa maar hij kan niet de juiste woorden vinden.

De papa van Nikos wordt boos op de mama van Nikos.



7.6.7 Scenario 7

De ouders van Igor komen allebei uit Rusland. Thuis spreekt de hele familie meestal Russisch.

Op het einde van het schooljaar worden alle ouders van kinderen uit basisschool De Zwier uitgenodigd op school voor het schoolfeest.

Na de voorstelling van Igor's klas, wilt de juf van Igor nog even praten met zijn ouders.

De juf zegt tegen de ouders dat het voor Igor goed zou zijn om wat meer Nederlands te gebruiken thuis.



7.7 STELLINGEN

7.7.1 Sessie 2

Kinderen wiens familie uit een ander land afkomstig is (bijv. uit Afghanistan) moeten de taal van hun herkomstland (dus Afghaans) goed kunnen spreken.

Ouders die uit een ander land afkomstig zijn moeten hun kinderen altijd de taal van hun moederland aanleren.

Kinderen die meerdere talen spreken thuis zijn speciaal.

Kinderen hebben niets te zeggen over de talen die ze gebruiken.

Een kind weet altijd welke taal hij moet spreken.

Het is OK als ouders strenger zijn voor 1 van hun kinderen als die een taal wat minder goed kan.

Sommige kinderen gebruiken soms opzettelijk een taal die de ander(en) niet begrijpt.

7.7.2 Sessie 3

Meertalige kinderen voelen zich anders als ze in het Nederlands praten dan wanneer ze in hun thuistaal praten.

Voor meertalige kinderen is het moeilijker om in het Nederlands te vertellen hoe ze zich voelen dan in hun thuistaal.

Als je iemand in het Nederlands uitscheldt meen je het meer dan dat je die in je thuistaal uitscheldt.

Als je ouders zeggen dat ze trots op je zijn, is het leuker dat ze dat zeggen in het Nederlands dan in hun eigen taal.

Ouders zouden best altijd hun eigen taal gebruiken om met hun kind te praten over hoe het zich voelt.

Kinderen die verschillende talen spreken thuis zullen altijd met dezelfde ouder praten over hun gevoelens, dus ofwel met de mama ofwel met de papa.

7.8 GEVOELENSEMOTICONS



blij



tevreden



rustig



vrolijk



eerlijk



moedig



trots



sterk



hoopvol



gelukkig



opgelucht



zenuwachtig



geschrokken



schaamte



machteloos



somber



bang



boos



ongerust



verdrietig



angstig



teleurgesteld



gespannen



ongelukkig



onzeker

Copyright © 2014:
Uitgeverij Pica, Hulzen.
Illustraties: Ruud Bijman
Concept en idee: Adinda de Vreede

7.9 TAAL EN OPVOEDING: INVULSCHEMA

WELKE TAAL GEBRUIKEN JE OUDERS OM....?			
---	--	--	--

- Je op te vrolijken als je verdrietig bent?

Ouder	Thuis taal	Nederlands	Geen taal
Papa			
Mama			

- Je te straffen?

Ouder	Thuis taal	Nederlands	Geen taal
Papa			
Mama			

- Je te tonen dat ze van jou houden?

Ouder	Thuis taal	Nederlands	Geen taal
Papa			
Mama			

- Je te zeggen dat ze trots op je zijn?

Ouder	Thuis taal	Nederlands	Geen taal
Papa			
Mama			

- Je duidelijk te maken dat je je zou moeten schamen?

Ouder	Thuis taal	Nederlands	Geen taal
Papa			
Mama			

- Je te zeggen dat je je aan de regels moet houden?

Ouder	Thuis taal	Nederlands	Geen taal
Papa			
Mama			

- Je duidelijk te maken dat ze teleurgesteld zijn?

Ouder	Thuis taal	Nederlands	Geen taal
Papa			
Mama			

7.10 EMOTIEMANAGEMENT

7.10.1 Verhaal 1: gelukkig

Yolantha spreekt twee talen thuis: Nederlands en Italiaans. Vandaag heeft ze een kei toffe dag gehad op school. Ze heeft een goede toets gedaan én ze heeft een cinematicket gewonnen bij de schooltombola. Yolantha komt thuis van de nabewaking. Haar mama, papa, broer en zus zijn thuis.

7.10.2 Verhaal 2: boos

Het is een weekje later... Yolantha zit in de les naast een meisje van haar klas. Dat meisje zit te fluisteren tegen Yolantha maar zij zegt niets terug. De leerkracht van Yolantha draait zich plots boos om en geeft Yolantha de schuld van het gefluister. Yolantha moet straf schrijven. Als ze na school thuis komt, zit iedereen in de zetel tv te kijken.

7.10.3 Verhaal 3: verdrietig

Drie weken later gaat Yolantha op bezoek bij haar beste vriendin. Ze heeft een super toffe namiddag daar. Wanneer Yolantha moet vertrekken, zegt haar beste vriendin dat ze nog iets moet zeggen... Ze moet verhuizen met haar ouders naar Amerika voor hun werk. Volgende maand moeten ze al vertrekken. Ze komt na haar speelmiddag thuis aan.

7.10.4 Verhaal 4: bang

Yolantha heeft een naar verhaal gehoord van haar vriendinnetje. Bij haar vriendin zijn gisteren twee inbrekers in huis geweest. Als ze naar huis gaat na school, vindt ze haar mama en papa in de keuken, haar broer en zus zitten aan tafel.

7.10.5 Invulschema

Verhaal 1/2/3/4:	Yolanda voelt zich....			
Zou Yolanda tonen hoe zij zich voelt?	Heel zeker niet	Waarschijnlijk niet	Waarschijnlijk wel	Heel zeker wel
	0	0	0	0
Zou de mama van Yolanda het ok vinden dat Yolanda toont hoe zij zich voelt?	Helemaal niet ok	Niet echt ok	Waarschijnlijk wel ok	Helemaal ok
	0	0	0	0
Zou de papa van Yolanda het ok vinden dat Yolanda toont hoe zij zich voelt?	Helemaal niet ok	Niet echt ok	Waarschijnlijk wel ok	Helemaal ok
	0	0	0	0



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Centrum voor Sociologisch Onderzoek
Centre for Sociological Research
<http://soc.kuleuven.be/ceso>

