

'DUBBELBLOEDJES' AAN HET WOORD

EEN EXPLORATIEF, NARRATIEF EN RETROSPECTIEF
ONDERZOEK NAAR DE (ONDERWIJS)ERVARINGEN VAN
MULTI-ETNISCHE JONGVOLWASSENEN

Aantal woorden: 25 923

Nikita Exsteyl

01707531

Promotor: Prof. Dr. Kris Rutten

Masterproef II voorgelegd voor het behalen van de graad master in de Pedagogische
Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek & Onderwijskunde

Academiejaar: 2019 – 2020



**UNIVERSITEIT
GENT**

'Dubbelbloed! Niks halfbloed!' [...] 'Begrijp je?'[...] 'Dubbel staat voor én-én, én de schoonheid én de wijsheid van twee culturen. Niks half. Dubbel. Denk daaraan.' – *Blog 2, Nederlands-Surinaams*

"Ik vind halfbloed... dat klopt niet, want ik ben niet half één, half ander, ik ben 100% één 100% ander." – *Participant 3, Nederlands-Guinee-Bissaus*

CORONA VERKLARING VOORAF

Aan de hand van deze 'Corona preambule', wil ik meegeven dat de huidige situatie met betrekking tot Corona, ook zijn invloed heeft gehad op deze thesis.

Binnen deze masterproef werd gebruikt gemaakt van zes methodes om data te verzamelen: semi-gestructureerd interview, BNIM-interview, bloganalyse, vloganalyse, photovoice en een auto-etnografische studie om de (onderwijs)ervaringen van multi-etnische jongvolwassenen exploratief, narratief en retrospectief in kaart te brengen.

Deze crisis heeft zijn invloed gehad op het semi-gestructureerd interview, waarbij de laatste twee interviews via Skype dienden te verlopen, in plaats van persoonlijk. Naar mijn gevoel had dit geen grote invloed op de data, al kon het mogelijks een drempel zijn geweest voor de participanten om hun verhaal via de webcam te delen.

Ook de 'photovoice' (een vorm van kwalitatief, participatief actieonderzoek die wordt gebruikt om mensen hun leefwereld en realiteit in beeld te brengen door middel van fotografie), ging in een andere vorm door. De twee deelnemende participanten aan de 'photovoice' werden belemmerd in het nemen van hun foto's, aangezien deelnemers vaak foto's nemen van mensen in hun omgeving en dit door de crisis dus niet mogelijk was. Hier werd als oplossing de optie gegeven om zelf te kiezen uit reeds bestaande foto's die ze ter beschikking hadden om hun levenservaringen met betrekking tot multi-etniciteit te weerspiegelen. Deze alternatieve methode heeft mogelijks het overbrengen van hun verhaal belemmerd. Bovendien ging ook de groepsessie niet door, ook niet online, aangezien de participanten dit niet zagen zitten.

We kunnen dus besluiten dat deze thesis, zo goed mogelijk de invloed van deze crisis heeft proberen te beperken, maar dat voornamelijk 'de afstand' alsnog indirect een invloed kan gehad hebben op het delen van de persoonlijke verhalen.

VOORWOORD

Mijn zoektocht naar een onderwerp voor deze thesis heeft niet lang geduurd, het moest en zou een thema zijn dat een aspect van 'diversiteit' zou belichten. Diversiteit in de huidige samenleving is iets wat mij al heel mijn leven heeft aangesproken. Als een multi-etnisch individu zette ik verdraagzaamheid ten op zichte van diversiteit altijd op één. Zo verdedigde ik als kind al de vooroordelen die men had van op een concentratieschool te zitten in het Gentse. Mijn missie zette zich voort in mijn opleiding tot leerkracht lager onderwijs, waar ik ook intrinsiek gemotiveerd werd wanneer men het (veel te weinig) had over diversiteit. Ook in deze huidige opleiding tot pedagoog grijp ik, waar ik kan, de kans om het te hebben over dit thema: in papers, groepswerken, maar ook zoals mijn eindstage te laten doorgaan bij het Steunpunt Diversiteit en Leren. Dialoog en levenservaringen, dat zijn de zaken waaruit ik zoveel heb geleerd. Tot en met vandaag, het schrijven van dit voorwoord, voor de kers op de taart: mijn thesis, waar ook hier weer diversiteit wordt belicht. En geloof mij, ik ben het thema 'diversiteit' nog lang niet beu want ik heb op mijn drieëntwintig lentes jong nog zoveel te leren, te vertellen én te schrijven. Maar voor ik aan mijn verhaal begin, wil ik ook van deze gelegenheid gebruik maken om (cliché, maar daarom niet minder belangrijk) een aantal mensen te bedanken.

De allereerste bedanking gaat uiteraard uit naar mijn promotor, prof. dr. Kris Rutten. Ik wil hem hierbij uitgebreid bedanken voor zijn eeuwige toegankelijkheid en constructieve feedback die mij keer op keer hebben geholpen. Daarnaast wil ik hem vooral ook bedanken voor zijn geloof in mij en in dit eigen gekozen onderwerp, zonder zijn geloof in de relevantie van dit onderwerp had deze masterproef nooit plaatsgevonden (en dat meen ik écht!). Dank u wel!

Hierbij aansluitend wil ik Merlijn Karssen bedanken, die als grote inspiratiebron voor mij diende, om soortgelijk onderzoek uit Nederland, ook in Vlaanderen uit te voeren. Ook voor Geert Van Hove een welgemeende dank je wel, voor ook het geloven in mijn onderwerp én mij te inspireren om niet op één manier, maar op zes verschillende manieren mijn data te verzamelen. Veel extra werk, maar dit zorgde voor een rijk resultaat waar ik trots op ben. Dank jullie wel! Bij deze ook een welgemeende dank je wel naar alle participanten van dit onderzoek. Dankzij jullie verhalen kwam dit tot stand, hopelijk heb ik door dit kleinschalig onderzoek jullie een stem gegeven die jullie verdienen! Dank jullie wel!

Daarnaast richt ik mijn dankwoord ook tot 'The Barn +' (Britt, Andres, Reinout, Stijn, Sven, Chris en Iris) een hechte vriendengroep, waaraan ik zoveel heb gehad deze tijden. Ook Quentin bedankt, voor alle nachtjes door die je mij gezelschap hield tijdens de blok, dank jullie wel!

Lieve papa, mama en kleine zus, dank jullie wel voor jullie onvoorwaardelijke steun. Ook mijn lieve schoonouders, dank je wel voor jullie liefde, feedback én hulp bij het design van mijn concentrische cirkel, deze heeft mijn thesis toch wel wat mooier gemaakt!

En als laatste, lieve Andres, guapje, bedankt voor alles.

ABSTRACT

Diversiteit in de samenleving is een feit, ook in Vlaanderen. Dit zien we terug in de vorm van gemengde huwelijken en interetnische relaties die almaar blijven toenemen. Als gevolg zien we dat “dubbelbloedjes”, “halfbloedjes” of ook wel “multi-etnische kinderen” genoemd, hieruit voortvloeien en hierbij een unieke identiteitsontwikkeling ervaren. Naast de samenleving, heeft meer specifiek het onderwijs hier ook een niet te onderschatten invloed op. Toch zien we in de Vlaamse literatuur en statistiek dat deze individuen en hun, soms unieke, (onderwijs)ervaringen onzichtbaar zijn, laat staan mee in rekening gebracht worden in het onderwijs of breder gezien, in onze huidige maatschappij.

Om deze redenen werd binnen deze thesis getracht om op een exploratieve, narratieve en retrospectieve manier de (onderwijs)ervaringen van jongvolwassenen, die deze unieke ontwikkeling net achter de rug hebben, in kaart te brengen. Aan de hand van zes verschillende methodes (semi-structureerd interview, BNIM-interview, bloganalyse, vloganalyse, photovoice en een auto-etnografische studie), met in totaal 16 multi-etnische participanten werden de resultaten beschreven aan de hand van een thematische analyse.

De gevonden resultaten werden opgedeeld in 3 onderdelen met volgende thema's:

1. 'Multi-etnisch zijn' met als thema's: *'voelen', 'denken', 'zien' en 'horen'*;
2. 'Specifieke belevenissen uit het onderwijs' met als thema's: *'leerling', 'leerkracht & het lesgeven' en 'peers'*;
3. 'Verhalen uit de samenleving' met als thema: *'dualiteit: multi-etniciteit als barrière en/of als hefboom'*.

De resultaten van deze studie tonen aan dat multi-etnische jongvolwassenen als leerling zowel unieke (onderwijs)ervaringen hadden, alsook ervaringen die gelijkaardig waren aan ervaringen van mono-etnische jongeren, zoals ook in de literatuurstudie werd beschreven.

Als suggestie naar vervolgonderzoek toe wordt aangeraden om als eerste de schaal en inclusiecriteria van dit onderzoek te verruimen en eventueel elke methodiek op zichzelf diepgaander uit te voeren. Daarnaast zou de mogelijkheid er zijn om andere factoren (leerprestaties, burgerschapscompetenties), andere actoren (leerkracht, ouders) en andere contexten (multi-etniciteit in kunst) te gaan onderzoeken. Tenslotte wordt ten zeerste aangeraden om in de toekomst een onderzoeksgroep, 'hulpdesk' ook hier in Vlaanderen te creëren of dit onderzoeksdomein te integreren binnen andere organisaties, waar men multi-etniciteit in verschillende sectoren, waaronder het beleid en in het onderwijs, bespreekbaar maakt en men de onzichtbaarheid doet verdwijnen.

Kernwoorden: Diversiteit, gemengde huwelijken, interetnische relaties, multi-etniciteit, (onderwijs)ervaringen

LIJST MET FIGUREN EN TABELLEN

Figuur 1. De 14 assen van identiteitsvorming volgens Helma Lutz (2002)	8
Tabel 1. Overzicht van de participanten.....	28
Figuur 2. Overzicht van de etniciteiten op een wereldkaart.....	29
Tabel 2. Ontleding transcripties.....	31
Tabel 3. Markeren patronen.....	31
Figuur 3. Alle stappen van de thematische analyse.....	31
Tabel 4. Overzicht methodologie.....	33
Figuur 4. Overzicht onderdelen van de resultaten.....	34
Tabel 5. Overzicht thema's van de resultaten.....	34

Inhoudstafel

1	Onderzoeksopzet	1
1.1	Inleiding	1
1.2	Probleemstelling	1
1.3	Onderzoeksvragen	3
2	Theoretisch kader	4
2.1	Toegepaste begrippen	4
2.1.1	Interetnische relaties – gemengde huwelijken	4
2.1.2	Diversiteit en (multi)-ethniciteit	4
2.1.3	Sense of belonging	6
2.2	Theoretische modellen en concepten	7
2.2.1	Model 1: Assen van identiteitsvorming van Helma Lutz (2002)	7
2.2.2	Model 2: Poston & Root (1990)	8
2.2.3	Model 3: Renn (2004)	10
2.2.4	Concept: 'Contextual Racial Presentation' (2018)	11
2.2.5	Besluit	11
2.3	Multi-ethniciteit en (onderwijs)ervaringen	12
2.3.1	Identiteit	12
2.3.2	Verwachtingen	14
2.3.3	Zichtbaarheid	14
2.3.4	Ondersteuning	15
2.3.5	Peers	16
2.4	Mogelijke hefboomen	17
3	Methodologie	20
3.1	Onderzoeksdesign	20
3.1.1	Exploratief	20
3.1.2	Kwalitatief	20
3.1.3	Narratief	20
3.1.4	Retrospectief	21
3.2	Dataverzameling	21
3.2.1	Onderzoeksinstrumenten	21
3.2.2	Triangulatie	25
3.2.3	Onderzoekspopulatie	26
3.2.4	Informed consent	29
3.3	Data-analyse	30
3.3.1	Transcriptie	30
3.3.2	Thematische analyse	30
3.4	Kwaliteitscriteria	32
3.4.1	Validiteit en betrouwbaarheid	32

3.5	Overzicht methodologie	33
4	Resultaten	34
4.1	Overzicht resultaten	34
4.2	Multi-etnisch zijn	35
4.2.1	Thema: Voelen	35
4.2.2	Thema: Denken	38
4.2.3	Thema: Zien	39
4.2.4	Thema: Horen	40
4.3	Specifieke belevenissen uit het onderwijs	43
4.3.1	Thema: multi-etnisch zijn als leerling	43
4.3.2	Thema: Leerkracht & lesgeven	47
4.3.3	Thema: Peers	51
4.4	Verhalen uit de samenleving	52
4.4.1	Thema: Dualiteit, multi-etniciteit als barrière en/of hefboom	52
5	Discussie	57
6	Conclusie	63
6.1	Relevantie	63
6.1.1	Maatschappelijke relevantie	63
6.1.2	Wetenschappelijke relevantie	63
6.1.3	Praktische relevantie	63
6.1.4	Persoonlijke relevantie	63
6.2	Beperkingen en aanbevelingen	65
6.2.1	Generaliseerbaarheid	65
6.2.2	Methodologie	65
6.2.3	Andere factoren, actoren en contexten	65
6.2.4	Retrospectiviteit	66
6.2.5	Sociale wenselijkheid	66
6.2.6	Afstand onderzoeker	66
6.2.7	Hulpdesk of integratie in andere organisatie	67
6.2.8	Term 'dubbelbloed'	67
6.3	Besluit	68
7	Referentielijst	69
8	Bijlagen	81
8.1	Bijlage 1: Informed consent	81
8.2	Bijlage 2: Interviewleidraad	84
8.3	Bijlage 3: Foto's van de Photovoice participant 1	87
8.4	Bijlage 4: Foto's van de Photovoice participant 2	93
8.5	Bijlage 5: Literatuuronderzoek criteria	98

1 ONDERZOEKSOPZET

1.1 Inleiding

“Love knows no borders and has no nationality” -Reza Farivar

Liefde steekt, naast figuurlijk, ook letterlijk de grenzen over. Zo trouwde in het jaar 2000 12% van de Belgen met iemand van een andere nationaliteit. Tien jaar later steeg dit naar één op de zes huwelijken die gemengd was (Bergmans, 2010) en dit aantal blijft stijgen (Statbel, 2016, 2017, 2018). Dit kan ook niet anders, gezien onze huidige diverse samenleving zich kenmerkt met een geschiedenis van gastarbeiderspolitiek, migratie en kolonisatie (Lucassen & Laarman, 2009). Door een stijging in het aantal interetnische relaties, is er ook een stijging in het hebben van “mixed kids”, “mixed race children”, “gemengde kinderen”, “dubbelbloedjes” of “halfbloedjes”. Binnen een context van diversiteit, belicht de (gemengde) etnische origine van iemand, echter slechts een klein deeltje van het grote debat. Waar op zich geen probleem mee is, maar wel wanneer de betekenisvolle, unieke ervaringen van multi-etnische individuen worden vergeten. Van hieruit vertrekt deze thesis.

1.2 Probleemstelling

Jongeren met een multi-etnische achtergrond worden weinig tot niet erkend in de wereldwijde literatuur (Baxley, 2008; Crippen & Brew, 2007; Karssen, van der Veen, & Volman, 2016; Kerwin, Ponterotto, Jackson, & Harris, 1993; Lewis, 2016). Dit met uitzondering van de Verenigde Staten waar wel uitvoerig aandacht wordt besteed aan deze groep individuen (Karssen, van der Veen, & Volman, 2015; Williams, 2013). Gezien de Amerikaanse geschiedenis is dit niet meer dan logisch dat de situatie zich er beter toe aanleunde om de specifieke noden van ‘biracials’ in kaart te brengen (Kerwin et al., 1993; Wardle, 2018; Williams, 2013). Al is er ook beperkt onderzoek in Nederland beschikbaar dat aantoont dat de diversiteit stijgt en dus ook langzamerhand de belangen van bi-etnische jongeren erkent (Karssen et al., 2016). Voor Vlaanderen is dit niet het geval, ondanks de huidige diversiteit ook in de Vlaamse samenleving almaar toeneemt. Bovendien toont literatuur net aan dat de multi-etnische populatie de snelst groeiende groep is in verschillende landen. Daarenboven bevestigen migratiecijfers ook de mogelijkheid van een toenemende bi-etnische groep (Baxley, 2008; Cheng & Klugman, 2010; Tikly, Tikly et al., 2004). Naast migratie wordt ook het aantal stijgende interetnische relaties als mogelijke verklaring gegeven voor de snelle groei van de bi-etnische populatie in de samenleving (Crippen & Brew, 2007; Karssen, 2017).

Uit de beschikbare literatuur blijkt dat deze steeds groeiende groep vaak wordt samengenomen met de mono-etnische populatie (Baxley, 2008; Karssen, 2017; Williams, 2013). Dit is onterecht aangezien er duidelijk blijkt uit literatuur dat multi-etniciteit ook zijn eigen unieke ervaringen kent (Baxley, 2008; Joseph-Salisbury & Andrews, 2017; Karssen, 2017; Tikly et al., 2004). Het veralgemenen van de bi-

etnische groep zien we ook terug in Vlaanderen. Hierbij vinden we amper, na vele pogingen, cijfers van het aantal multi-etnische jongeren terug. Dit toont mede aan dat zij gecategoriseerd zijn in een andere groep of gewoonweg worden vergeten. Uit onderzoek blijkt ook dat ze vaak worden gecategoriseerd volgens één etnisch origine, wat teniet doet aan de ervaring van multi-etnische jongeren die zich met één, beide of meerdere etnische achtergronden identificeren.

Wereldwijd zijn er opkomende initiatieven die hieraan tegemoet willen komen. Zo ontstond er bijvoorbeeld de '2000 Census' waarin Amerikanen de mogelijkheid kregen om zich te identificeren als 'multiracial'. Dit bleek ook nodig, aangezien het aantal mensen die zich hiermee identificeren sinds deze toepassing zienderogen blijft stijgen, met reeds 1,2 miljoen individuen die zichzelf in 2011 als biraciaal beschouwde (U.S. Bureau of the Census 2001 in Cheng & Klugman, 2010; Lewis, 2016). Ook bestond er 'The Black Supplementary School Movement' die diende als initiatief om de roots van bi-etnische zwarte jongeren terug onder de aandacht te brengen door naschoolse activiteiten te organiseren voor dit doelpubliek. Dit bestond uit bijvoorbeeld het bediscussiëren van racistische opmerkingen (Joseph-Salisbury & Andrews, 2017). Een ander voorbeeld is een initiatief in Nederland, die zijn oorsprong ook kent in Amerika, genaamd de 'Stichting Lovingday'. Een organisatie bestaande uit verschillende individuen "die vanuit hun professionele en persoonlijke leven een bijzondere interesse hebben voor interculturele relaties en gezinnen. Ze vinden elkaar in de ervaring dat gemengde huwelijken en kinderen een onderbelicht, maar een maatschappelijk belangrijk thema zijn" (Sterckx, Sportel, Geltink, Karssen, de Hart, Beck, & Altena, 2014). Via deze stichting proberen ze zo de aandacht te trekken voor de noden van de bi-etnische populatie (Karssen, 2017). Tot op heden zijn dergelijke initiatieven hier in Vlaanderen, en breder gezien, België echter beperkt.

Naast de steeds toenemende diversiteit in de samenleving, de beperkte beschikbare literatuur, het beperkt aantal initiatieven en het onterecht samennemen van deze groep met mono-etnische jongeren blijkt uit onderzoek ook dat de bi-etnische jongeren zelf negatieve ervaringen ondervinden met hun 'onzichtbaarheid' (Baxley, 2008; Joseph-Salisbury & Andrews, 2017; Kerwin et al., 1993; Tikly et al., 2004; Wallace, 2004; Williams, 2013). Literatuur die wél deze groep in acht nemen, tonen aan dat jongeren met een bi-etnische achtergrond zich niet erkend, eenzaam, genegeerd of vaak vergeten voelen (Joseph-Salisbury & Andrews, 2017; Lewis, 2016; Tikly et al., 2004; Wallace, 2004; Williams, 2013). Hoewel ze bovendien een even groot risico hebben op racistische opmerkingen en discriminatie als mono-etnische leerlingen (Karssen, 2017; Lewis, 2016; Tikly et al., 2004; Williams, 2013). Daarenboven kampen ze mogelijks met moeilijkheden tijdens de identiteitsontwikkeling, voelen ze spanningen door de culturele verwachtingen en ervaren ze ook emotionele drempels, doordat ze zich marginaal binnen twee culturen voelen (Crippen & Brew, 2007; Kerwin et al., 1993; Wallace, 2004). Hier dient de kanttekening gemaakt te worden dat in ander ouder onderzoek geschreven staat dat deze jongeren zich vaker niet dan wel marginaal voelen binnen twee culturen (Kerwin et al., 1993).

Naast het beperkte onderzoek van hun ervaringen, is er ook onderzoek dat aantoont dat er amper aandacht wordt besteed aan de ervaren moeilijkheden die in het onderwijs optreden. Een voorbeeld

hiervan is dat ze zich nooit volledig aanvaard voelen binnen een (etnische) groep en vaak worden uitgesloten omwille van hun specifieke uiterlijk (Karssen et al., 2015; Renn, 2008; Wallace, 2004). Ze kunnen zich bovendien moeilijk identificeren met de geringe rolmodellen die er ter beschikking zijn in werkboeken (Baxley, 2008; Joseph-Salisbury & Andrews, 2017; Karssen 2017; Williams, 2013). Daarenboven hebben leerkrachten vaak geen idee van de multi-etnische achtergrond van hun leerlingen, praten leerkrachten er onwennig over of houden ze er een stereotypisch beeld op na (Baxley, 2008; Joseph-Salisbury & Andrews, 2017; Karssen et al., 2016; Lewis, 2016; Tikly et al., 2004; Williams, 2013). Er heerst bijvoorbeeld het stereotype beeld dat jongeren niet over hun achtergrond willen praten. Onderzoek spreekt dit tegen en toont aan dat jongeren net wel meer de behoefte hebben om deze ervaringen te delen met vaak onwetende peers (Baxley, 2008; Karssen, 2017). Deze bevindingen moeten in acht genomen worden, gezien de school en leerkracht net bepalend kunnen zijn bij karaktervorming en de identiteitsontwikkeling van een kind (Lewis, 2016; Wallace, 2004; Wardle, 2018).

Om bovenstaande redenen wil ik met deze thesis tegemoet komen aan het hiaat dat wij momenteel ervaren in onze Vlaamse context. Het hiaat van een beperkte kennis over de (onderwijs)ervaringen van multi-etnische individuen.

Binnen deze thesis werd geopteerd om de focus te leggen op jongvolwassenen, die deze specifieke (identiteits)ontwikkelingen, volgens de verschillende theorieën, grotendeels net achter de rug hebben. Hierbij kijken ze terug op hun ervaringen en vertellen ze retrospectief hun verhaal.

1.3 Onderzoeksvragen

Aansluitend bij voorgaande probleemstelling, schuift deze thesis volgende hoofdonderzoeksvraag naar voor:

“Welke (onderwijs)ervaringen hadden jongvolwassenen met een multi-etnische achtergrond gerelateerd aan hun etniciteit?”

Met als deelvragen:

- 1) Welke (onderwijs)ervaringen, gerelateerd aan multi-etnische individuen hun achtergrond, zijn typerend voor multi-etnische jongeren?
- 2) Welke (onderwijs)ervaringen, gerelateerd aan multi-etnische individuen hun achtergrond, zijn gelijkaardig aan die met een mono-etnische achtergrond?

2 THEORETISCH KADER

Binnen het theoretisch kader wordt er allereerst gekeken naar de toegepaste begrippen binnen deze thesis, nadien naar de gebruikte theoretische modellen en concepten, daaropvolgend worden de (onderwijs)ervaringen van multi-etnische individuen in kaart gebracht en wordt tot slot hiervan de mogelijke hefboomen besproken. De begrippen, modellen en concepten werden op een gestructureerd manier opgezocht. De methodiek van het opzoekingswerk vindt u in bijlage bij 'Literatuuronderzoek criteria'.

2.1 Toegepaste begrippen

2.1.1 Interetnische relaties – gemengde huwelijken

België kent een geschiedenis van gastarbeiderspolitiek, migratie en kolonisatie (Lucassen & Laarman, 2009). Een gevolg hiervan is een stijging in het aantal interetnische relaties (Crippen & Brew, 2007; Karssen, 2017). Dit zien we ook terug in wie er in het huwelijksbootje treedt. Tien jaar geleden was één op de zes huwelijken gemengd (Bergmans, 2010). Vandaag blijft ook dat aantal maar stijgen (Statbel, 2018). Tegenwoordig worden interetnische en interreligieuze liefdesrelaties als gemengd beschouwd en vaak in verband gebracht met assimilatie en integratie (Martiniello, 2003; Hondius, 1999). Toch was dit ooit anders. Voor Wereldoorlog II was er een kerkelijk verschil nodig om de relatie als gemengd te beschouwen (Merton, 1941). We zien hier dus een verschuiving in de betekenis van het concept. Dit valt ook op binnen de academische werken doorheen de jaren. Echter bestaan er in andere klassieke migratielanden en/of landen met een koloniaal verleden meer studies naar gemengde huwelijken, terwijl in België het aantal studies beperkt blijft (Koelet & de Valk, 2014; Kalmijn & Van Tubergen, 2006).

Een stijging in het aantal gemengde huwelijken zorgt tegelijkertijd voor een toename in het aantal multi-etnische jongeren. Cijfers van hoeveel jongeren voortvloeien uit deze relaties zijn echter niet gekend (Statbel, 2018). Dit duidt alweer op hoe 'onzichtbaar' deze jongeren zijn in de Belgische statistiek en mogelijk foutief worden geclassificeerd.

2.1.2 Diversiteit en (multi)-ethniciteit

Als tweede wordt er gekeken naar de begrippen multi-ethniciteit en diversiteit. Vooraleer er wordt gekeken naar het begrip multi-ethniciteit, is het van belang te verduidelijken uit welke context dit begrip komt, nl. diversiteit. Diversiteit is een begrip dat de laatste jaren een grote opmars kende. Dit is niet geheel onterecht, na de grote globalisering, immigratie en andere veranderingen in onze maatschappij die het onmogelijk maken om dit onderwerp te negeren (Karssen et al., 2016). Toch lonkt het gevaar dat diversiteit een containerbegrip dreigt te worden van allerlei uiteenlopende, soms zelfs tegenstrijdige betekenissen (Van Avermaet & Sierens, 2010)

In deze masterproef wordt er uitgegaan van de volgende brede definitie van diversiteit:

Diversiteit wordt bepaald door elementen zoals gender, sociale klasse, seksuele geaardheid, socio-economische positie, etnisch-culturele identiteit, gezinssamenstelling, leeftijd, lichamelijke en verstandelijke mogelijkheden, taal, opleidingsniveau, religie, levensbeschouwing, samenlevingsvorm en zo meer (Louwagie, Van Laere, & del Barrio Saiz, 2011; Sierens, 2007)

Concluderend gaat het volgens Sierens, (2007) om iedere vorm van verschil tussen individuen. Laat dus meteen duidelijk zijn dat etniciteit, en dus ook multi-etniciteit, een begrip is dat slechts één klein aspect van het groter geheel inhoudt in de huidige diverse samenleving. De kanttkening moet hier gemaakt worden dat geen enkel individu dezelfde is .

Ondanks de brede invulling van dit begrip, wordt in de bestaande literatuur vastgesteld dat 'diversiteit' in de realiteit vaak ook wordt beperkt tot etnisch-culturele diversiteit (Sierens, 2007). Dit klopt ook, maar ook hier is de nodige nuance op zijn plaats. Vaak worden mono-etnische jongeren onderzocht, dit ten nadele van de unieke ervaringen van de multi-etnische populatie die wordt vergeten (Joseph-Salisbury & Andrews, 2017; Lewis, 2016; Tikly et al., 2004; Wallace, 2004; Williams, 2013). Vandaar dat deze masterproef op de reeds felbesproken 'eticiteit' toch nog het licht wil werpen op een doelpubliek die vaak tussen de mazen van het net vallen: de multi-etnische jongeren.

Binnen deze masterproef zal de focus liggen op etniciteit in plaats van op ras, terwijl het doorgenomen voornamelijk Amerikaanse onderzoek de nadruk legde op ras, waarin geschreven werd als 'blank-zwart' of in 'aziatisch-blank' (Mahtani, 2014 in proefschrift Karssen, 2017). Voor Vlaanderen is dit minder relevant, aangezien er bij referentie naar groepen van andere origine in media of beleid er grotendeels een focus ligt op etniciteit en niet op ras. Raciale grenzen zijn in Europa dan ook minder fundamenteel dan in de Verenigde Staten (Lucassen & Laarman, 2009). Bovendien verschilt de raciale/etnische categorisering van land tot land, afhankelijk door de geschiedenis, vervolgingen, oorlogen en migratie van dat land (Wardle, 2018).

Voor deze masterproef hanteren we de definitie van etniciteit zoals in het proefschrift van Karssen (2017) werd beschreven:

"We define ethnicity as a concept that ascribes a number of similarities, such as shared ancestry, culture and traditions, language, and religious traditions to a group of individuals."

Hierbij wordt er ook meteen duidelijk gemaakt dat de verschillen tussen de etnische achtergronden onderling ook erg groot kunnen zijn, waar nog een verschillende culturele en historische geschiedenis aanwezig kan zijn (Karssen, 2017). Alsnog zou het een meerwaarde kunnen zijn om de ervaringen van

deze multi-etnische populatie in kaart te brengen om zo het inzicht in dit specifiek onderwerp te bevorderen en de interesse erin aan te wakkeren (Rockquemore, Brunnsma, & Delgado, 2009). Meer specifiek wordt multi-etniciteit in deze masterproef dan gedefinieerd als:

“Het hebben van ouders die (een) verschillende etnische achtergrond(en) kennen”

“verschillende etnische achtergrond(en) kennen” maakt meteen ook duidelijk dat één ouder over meerdere etniciteiten kan beschikken. Om deze reden en om te voldoen aan de grote diversiteit die er in de samenleving heerst, wordt voornamelijk geopteerd om het begrip ‘multi-etniciteit’ in plaats van ‘bi-etniciteit’ toe te passen binnen deze scriptie.

2.1.3 Sense of belonging

Bij het multi-etnisch zijn gaat, als laatste te bespreken begrip, ook een gevoel van ‘belonging’ mee gepaard. Een eenduidige definitie voor dit begrip is moeilijk te vinden, maar het is alleszins een gevoel van verbondenheid of verbinding, erbij te horen of net niet binnen deze etnische groepen. Toch geven Allen en Kern (2017) aan dat een gevoel van verbondenheid niet afhankelijk is van de nabijheid van anderen, wel toont het iemand zijn perceptie aan van zijn of haar betrokkenheid in een sociaal systeem of omgeving (Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema & Collier, 1992).

Sense of belonging heeft ook een verband met het feit of de jongere multi-etnisch is of niet. Zo hangt de aanpak van ouders, op vlak van opvoeden tot verbondenheid, af van de specifieke context. Ouders die een verschillende etniciteit hebben, verschillen vaak van cultuur van opvoeden. Het verschil in religie kan bijvoorbeeld leiden tot strubbelingen. Om deze redenen verkiezen de ouders van multi-etnische jongeren niet één specifieke aanpak voor het opvoeden van hun kind, maar volgen ze er, ondanks deze tegenstrijdig kunnen lijken, verschillende aanpakken. Dit zou afhangen van de context waarin ze zijn: thuis, bij familie of buitenshuis. Het gevoel van belonging van de jongere zou daarom ook afhankelijk zijn van de context waarin hij of zij zich begeeft (Caballero, Edwards & Puthussery, 2008).

Deze masterproef focust zich onder andere ook op onderwijservaringen, om deze reden mag het begrip ‘school belonging’, naast ‘sense of belonging’ niet vergeten worden. School belonging is een begrip dat wordt omschreven als de mate waarin leerlingen zich geaccepteerd, gerespecteerd, opgenomen en gesteund voelen door anderen binnen de school (Goodenow, 1993) Een sterk gevoel van school belonging gaat gepaard met een verhoging van het sociaal-emotioneel welbevinden (Anderman, 2002; Goodenow, 1993 in De Zutter, 2017) en leidt daarnaast ook tot een verhoging van de motivatie om te presteren op school alsook meer zelfvertrouwen in de eigen academische prestaties (Osterman, 2000; Roeser, Midley, & Urdan, 1996 in De Zutter, 2017). Daarnaast telt een sterk gevoel van verbondenheid met de school ook als buffer tegen stress en eenzaamheid volgens Pittman & Richmond (2007) uitsluiting en discriminatie (Ye, Chen, Harrison, Guo, Li & Lin, 2016 in De Zutter, 2017), maar ook tegen depressieve symptomen en crimineel gedrag (Anderman, 2002; Blum, McNeely & Nonnemaker, 2002

in De Zutter, 2017). We kunnen dus stellen dat school belonging een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van jongeren. Tot slot geven Demanet en Van Houtte (2012) aan dat school belonging geoperationaliseerd kan worden door middel van drie factoren: het gevoel tot de school te behoren, relaties met medeleerlingen en ondersteuning van en relaties met leerkrachten.

2.2 Theoretische modellen en concepten

Multi-etniciteit is een concept dat, grotendeels door zijn geschiedenis, pas laat in het licht kwam te staan (Baxley, 2008; Karssen et al., 2015; Williams, 2013). Opvallend hierin is dat in onderzoek er voornamelijk werd vertrokken uit de opvatting dat multi-etnische individuen een unieke identiteitsontwikkeling ondergaan die verschillend is van mono-etnische groepen. Deze literatuur is vaak terug te vinden binnen het vakdomein van de psychologie (Williams, 2013). Door de relatief recente opmars van dit begrip, zijn theorieën en concepten rond identiteitsvorming van bi-etnische jongeren dus niet ouder dan dertig jaar. De meest aangehaalde identiteitsontwikkelingstheorieën uit de literatuur worden verder besproken.

2.2.1 Model 1: Assen van identiteitsvorming van Helma Lutz (2002)

Een eerste model, is een model dat het intersectioneel denken stimuleert. “In dit model van Helma Lutz (2002) wordt identiteit gevisualiseerd als een samenstelling van verschillende deelidentiteiten en worden aangetoond als verschillende secties of assen. Iedere persoon bevindt zich op een bepaald punt, op een bepaald moment op iedere as. De eigen identiteit van persoon bestaat op het kruispunt van de veertien verschillende assen waar hij of zij zich bevindt en dat is voor iedereen verschillend. Etniciteit is hier slechts één aspect van, maar niet onbelangrijk, zeker in het leven van een multi-etnisch persoon. Dit model tracht net aan te tonen wat je niet ziet wat de ander nog allemaal is, naast dat soms kleine aspect waarin hij of zij van jou verschilt.” (Smits, Janssenswillen & Schelfhout, 2019).

achtergronden. Factoren die een invloed uitoefenen op groepsstatus en sociale ondersteuning zijn ook van belang in deze keuze.

- 3) *Ontkenningfase*: hier heerst er een schuldgevoel wanneer er niet geïdentificeerd wordt met de volledige achtergrond. Dit kan leiden tot woede, schaamte of zelf-haatgevoel. Het is hierbij noodzakelijk om voorbij dit niveau te gaan omdat dit te nefast zou zijn voor de gezonde identiteitsontwikkeling.
- 4) *Appreciatie*: individuen verbreden hun eigen raciale referentiekader door te leren over de verschillende aspecten van zijn/haar achtergrond, waaruit volgt dat het individu uiteindelijk toch opteert voor een identificatie met één origine.
- 5) *Integratie*: in dit niveau waardeert het individu al zijn of haar etnische identiteiten. Dit niveau staat dan ook voor het 'multicultureel bestaan' van het individu.

In de niveaus 2 t.e.m. 4 komt de kenmerkende 'bi-raciale' ervaring naar voor, die in oorspronkelijke modellen omtrent identiteitsontwikkeling niet terug te vinden was. Ondanks dat Poston (1990) deze groep in het licht wou brengen, kwam er alsnog kritiek op deze theorie. Kritiek die voornamelijk bestond uit de bevinding dat er zaken ontbraken (Renn, 2008). Een eerste aspect is het ontbreken van de gevaren van mogelijke racistische opmerkingen waarmee bi-etnische individuen te maken krijgen. Velen dachten dat racistische opmerkingen en discriminatie een moeilijkheid waren voor uitsluitend mono-etnische minderheidsgroepen, maar niets is minder waar. Een andere kritiek is de afwezigheid van de mogelijke ontwikkeling tot een gezonde multiraciale identiteit. Hierbij ontbrak de redenering dat een individu zich dus met beide etnische achtergronden zou kunnen identificeren, aangezien Poston de identificatie met slechts één etnische origine benadrukte in zijn beschreven theorie. Toch kwam er dankzij deze wetenschapper aandacht voor een groep die eerder werd onderbelicht, wat dus aantoont dat deze theorie niet waardeloos was. Tegenwoordig wordt dit model nog gebruikt om het inzicht in het begrijpen van de unieke ervaring van bi-raciale identiteiten te stimuleren (Renn, 2008).

Een tweede model uit datzelfde jaar is dat van Root (1990). Deze onderzoeker stelde naast de theorie van Poston (1990) ook vier potentiële oplossingen voor die een antwoord kunnen bieden op de spanningen die tijdens het ontwikkelen van een bi-etnische identiteit optreden:

- 1) *Acceptatie van identiteit die de samenleving/omgeving je toewijst*: familie en sterke banden met en aanvaarding door een raciale groep (meestal een etnische minderheidsgroep), zorgen voor een ondersteuning en stimulans voor het identificeren met een groep waarbij er wordt uitgegaan van welke het beste bij het individu past.
- 2) *Identificatie met beide raciale groepen*: afhankelijk van de ondersteuning van de omgeving en het persoonlijke vermogen om met weerstand van anderen om te gaan, zal het bi-raciale individu in staat zijn om zich met beide etnische achtergronden te kunnen identificeren.
- 3) *Identificatie met slechts één raciale groep*: het individu opteert om zich met één etnische achtergrond van de ouder te identificeren. Dit mogelijks onder sociale druk (wanneer dit het geval zou zijn, zou dit gelijkaardig aan zijn aan niveau 1).

- 4) *Identificatie als een nieuwe raciale groep*: het individu kan makkelijk omgaan met de twee verschillende etnische achtergronden, maar identificeert zich het beste met andere bi-raciale individuen ongeacht welke etnische achtergrond zij blijken te hebben. Hierdoor vormen zij een andere raciale groep, die van de “bi-raciale individuen”.

In deze theorie wou Root niet alleen de aandacht vestigen op de unieke identiteitsontwikkeling van bi-etnische jongeren, maar ook de aandacht vestigen op de veronderstelling dat zij een verwarrende periode hierin tegemoet gaan. Hij spreekt hierbij als een van de eersten over de “dual existence”. Dit begrip wordt beschreven als een proces waarbij de bi-etnische populatie zich niet zou kunnen identificeren met één groep (Renn, 2008).

2.2.3 Model 3: Renn (2004)

Meer dan een decennia later ontwikkelde Renn (2004) daaropvolgend een model dat als additioneel aan de voorgaande modellen wordt aanzien. Ze beschrijft hierin vijf patronen en niet zozeer van niveaus wat men hoeft te doorstaan. Patronen waarmee bi- en multiraciale jongeren zich mee identificeren:

- 1) *Student houdt een mono-raciale identiteit erop na*: dit patroon komt overeen met Roots' (1990) derde niveau, waarin het individu ervoor kiest om zich met één van zijn etnische achtergronden te identificeren.
- 2) *Student houdt er meerdere mono-raciale identiteiten op na, afhankelijk van de situatie*: Persoonlijke en contextuele factoren beïnvloeden met welke etnische groep een individu zich identificeert op dat moment, op die specifieke plaats.
- 3) *Student houdt een multiraciale identiteit na*: Het individu verkiest geen enkele etnische achtergrond, maar opteert voor een identificatie als nieuwe “multiraciale groep”. Dit patroon komt overeen met de bevinding die Roots (1990) beschreef in zijn vierde niveau.
- 4) *Student houdt een extra-raciale identiteit*: Dit patroon kwam in geen eerder opgenoemde modellen voor. Hierbij kiest het individu om tegen de mogelijke keuzes van vooraf opgelegde etniciteiten in te gaan. Hij/zij weigert een identiteit aan te nemen die door de grote, blanke meerderheid werd geconstrueerd. Deze opstand kwam na de mogelijkheid om zich met meerdere etniciteiten te kunnen identificeren in de 2000 Census in Amerika. Het individu kiest hiervoor om zelf een invulling te geven door ‘ras’ te deconstrueren en zelf een extra-raciale identiteit erop na te houden.
- 5) *Student heeft een situationele identiteit en identificeert zich anders in verschillende contexten*: Hierin wijzigt het individu van identificering naargelang de context. De identiteit wordt hier ook aanzien als stabiel, maar wijzigend.

Renn beschrijft haar model als de nieuwe ecologische aanpak. Deze werd mede beïnvloed door de psychologische en sociologische sector. Ze beschouwt bovendien de modellen van Root & Poston als oude, lineaire modellen en wou hier bewust van afstappen door in plaats van ‘niveaus’ met ‘patronen’

te werken. Op deze manier probeerde ze zo een antwoord te bieden aan de hiaten die er toen nog heersten in de literatuur. Daarenboven introduceert ze hier ook het begrip 'studenten' waarbij de nadruk werd gelegd op het feit dat het eerder jonge individuen zijn die deze ontwikkeling doormaken (Renn, 2008).

2.2.4 Concept: 'Contextual Racial Presentation' (2018)

In 2018 beschreven Albuja, Sanchez, & Gaither het concept van de "Contextual Racial Presentation". Dit concept kwam alweer meer dan een decennia later waarbij er nog steeds werd bevonden dat de nadruk lag op 'monoracial identity frameworks'. De onderzoekers vonden dat de ervaringen van bi-rationale mensen nogmaals werden vergeten en de bestaande theoretische kaders nog steeds niet aan de noden van 'biracials' konden voldoen. Het concept op zich, sluit aan bij het vijfde patroon van Renn (2004) waarbij er wordt benadrukt dat een bi-rationale identiteit veranderlijk kan zijn, naargelang de onmiddellijke context (Lewis, 2016; Renn, 2008; Wallace, 2004; Wardle, 2018).

Ondanks dat dit recent concept een houvast zou moeten bieden, toont onderzoek aan dat hier negatieve ervaringen mee worden geassocieerd. Wanneer individuen zich als bi-rationaal zouden identificeren, zou dit gepaard gaan met een lager vertrouwen in de bi-rationale persoon door voornamelijk blanke medeburgers. Het zou bovendien ook stereotypen in de gedachtengang van de bevolking nog meer bevestigen. Zo werd er al eerder gedacht dat individuen met een bi-rationale identiteit altijd verward zouden zijn over de eigen identiteit. Deze foutieve gedachtengang en negatieve percepties over deze groep zouden dus door dit concept alleen maar meer gestimuleerd worden (Lewis, 2016). Dit wordt best zo goed mogelijk vermeden.

Om deze redenen geven de onderzoekers aan dat er een nood is aan een verhoogde aandacht voor de unieke sociale uitdagingen waarmee de bi-rationale populatie geconfronteerd worden, zodat ook dit concept een plaats kan krijgen in het huidige beleid, wereldwijd, in de positieve zin (Albuja et al., 2018).

2.2.5 Besluit

Concluderend dient er meegegeven te worden dat theoretische kaders en concepten een ondersteuning kunnen bieden voor de huidige praktijken in de maatschappij, maar ook de brede invulling ervan kunnen belemmeren (Renn, 2008). Bovendien is het een grote voorwaarde dat bi- en multi-etnische jongeren hierin worden erkend en dus ook een stem krijgen in het debat (Joseph-Salisbury & Andrews, 2017). Daarnaast is het van belang om te duiden dat kennis met de tijd verandert en de modellen hiernaar moeten worden aangepast om nog steeds aan de noden van de bi- en multi-etnische populatie te voldoen (Lewis, 2016; Williams, 2013).

2.3 Multi-etniciteit en (onderwijs)ervaringen

In de literatuur werd, zoals net aangetoond, beperkt maar meermaals gekeken naar de identiteitsontwikkeling van multi-etnische individuen. Een ander groot luik zijn de etnisch-gerelateerde ervaringen die beschreven staan in onderzoek. Onderzoek toont aan dat de bi-etnische populatie bepaalde ervaringen heeft die specifiek gerelateerd is aan zijn achtergrond (Karssen et al., 2016; Karssen, 2017). Dit zijn ervaringen die ook in het onderwijs kenmerkend zijn en niet mogen worden onderschat. De onderwijservaringen zijn van belang, aangezien deze een aanzienlijke rol speelt in de karakter- en identiteitsontwikkeling van het kind (Lewis, 2016). Om deze redenen worden in volgende paragrafen zowel de algemene ervaringen van deze multi-etnische populatie als specifieke (onderwijs)ervaringen besproken. Alsook ervaringen die typerend zijn voor multi-etniciteit en ervaringen die gelijkaardig zijn aan ervaringen van mono-etnische individuen.

2.3.1 Identiteit

Voor het begrip identiteit zijn er al verscheidene modellen ontwikkeld die hierboven reeds zijn beschreven. Het uiteindelijke doel is dat deze modellen ondersteuning bieden bij het ontwikkelen van een gezonde identiteit. Maar alsnog zijn er factoren in de samenleving die deze identiteit en ervaringen positief en/of negatief beïnvloeden.

Als eerste zijn er de stereotiepe beelden die de populatie heeft over multi-etnische jongeren. Vaak wordt er gedacht dat een multi-etnische jongere moet kiezen met welke etnische achtergrond hij/zij zich identificeert (Baxley, 2008). Dit foutieve beeld kan alleen maar versterkt worden wanneer ook blijkt dat multi-etnische jongere emotionele problemen, een lager zelfbeeld en moeilijkheden met hun identiteit vertonen (Crippen & Brew, 2007; Kerwin et al., 1993; Lewis, 2016). Wanneer ook gevraagd wordt met welke etniciteit een multi-etnisch kind zich associeert, ervaart hij/zij een bepaalde druk om aan bepaalde verwachtingen te voldoen (Wallace, 2004). Emotionele problematieken worden dus regelmatig samengenomen met multi-etnische jongeren (Lewis, 2016). Aan de andere kant wordt in literatuur aangegeven dat multi-etnische jongeren ook trots zijn op hun identiteit en deze unieke ervaringen met plezier tonen (Wallace, 2004; Williams, 2013). Deze trots zou van pas kunnen komen, aangezien in onderzoek de multi-etnische jongeren als schakel worden gezien om de dichotomie in de samenleving tegen te gaan (Barnes 2001 in Karssen et al., 2015; Baxley, 2008; Wallace, 2004).

Als tweede beschreef Renn (2004) welke factoren de etnische/raciale identiteit van een leerling uit het secundair onderwijs zou kunnen beïnvloeden. Hierin kwamen de drie meest voorkomende luiken uit de literatuur naar voor, zijnde: fysieke uiterlijk, culturele kennis en peer-cultuur.

Het uiterlijke aspect is hoe een multi-etnisch individu er fysiek uitziet. Onderzoek toont aan dat die sterk de identiteit beïnvloedt. Zo is er het belang van huidskleur, haartextuur- en kleur en oog- en neusvorm. Bi-etnische jongeren kennen ouders met een verschillende origine, die dus ook qua uiterlijk heel verschillend kunnen zijn. Zo hebben bi-etnische jongeren een mix op vlak van uiterlijk die zowel voor-

als nadelen met zich meedraagt (Renn, 2008). Vaak beschrijven bi-etnische jongeren bijvoorbeeld eerst zelf hun huidskleur wanneer ze het hebben over zichzelf, omdat dit hen net kenmerkt (Kerwin et al., 1993).

Het is geen geheim meer dat er op basis van uiterlijk racistische opmerkingen worden gemaakt (Karssen, 2017). Opmerkingen over de vorm van de neus of huidskleur zijn dan ook geen uitzondering (Lewis, 2016). Discriminatie is ook niet uitzonderlijk, aangezien bi-etnische jongeren soms worden uitgesloten wanneer ze er niet 'zwart genoeg' uitzien en dus ook niet aanvaard worden binnen een peergroep (Lewis, 2016). Deze discriminerende houding zien we ook terug in het onderwijs (Lewis, 2016). Ook leraren worden hier op betrappt op het houden van sociale stereotypen (Joseph-Salisbury & Andrews, 2017; Renn, 2008; Williams, 2013). Bovendien vinden we in de schoolcultuur terug dat er amper over dit onderwerp wordt gesproken of dat leerkrachten zelfs helemaal geen besef hebben van de multi-etnische aanwezigheid in hun leerlingenpopulatie. Het negeren van een student zijn/haar raciale identiteit en dus ook 'kleurenblind' zijn, is volgens onderzoek niet alleen slecht voor de multi-etnische leerling zijn identiteitsontwikkeling, maar voor alle leerlingen hun kennis (Baxley, 2008).

Daarnaast was er de culturele kennis als tweede grote beïnvloedende factor. Studenten in het onderzoek van Renn (2004) gaven aan dat het spreken van Spaans of een Aziatische taal of het luisteren van bepaalde muziek als mogelijk 'toegangsticket' wordt aanzien tot de eigen etnische gemeenschap(en). Wanneer er wordt ervaren dat men voldoende culturele kennis bezit omtrent de eigen achtergronden, kan dit een betere ontwikkeling van de identiteit betekenen.

Als laatste beschreef Renn (2008) de peer-cultuur die als cruciaal aspect wordt beschouwd bij de ervaringen van bi-etnische jongeren. Uitsluitingsmechanismen en racistische opmerkingen door peers vanuit mono-raciale groepen zijn niet uitzonderlijk (Karssen, 2017; Lewis, 2016). Het effect van de peers op school mag dus helemaal niet vergeten worden (Renn, 2008). Dit wordt verder besproken onder deel 'peers'.

Andere factoren die het ontwikkelen van een identiteit beïnvloeden, zijn: gender, leeftijd, sociale klasse, familie en familiestatus, spiritualiteit, sociaal bewustzijn en oriëntatie en geografisch gebied (Lewis, 2016). Karssen (2017) gaf ook mee dat het voedsel, taalgebruik en religie een mogelijke rol in de Nederlandse context speelden. Hierover zijn verschillende meningen in de literatuur, maar de meerderheid komt overeen dat het om persoonlijke en omgevingsfactoren gaat die de ervaringen bij het vormen van een multiraciale identiteit beïnvloeden (Renn, 2008).

Hiernaast dient ook de kanttekening gemaakt te worden dat deze multi-etnische groep ook onderling sterk verschilt naargelang de eigen identificatie (Karssen, 2017). De multi-etnische identiteit kan bijvoorbeeld afhangen van de context, zoals hier eerder werd beschreven (Albuja et al., 2018; Wardle, 2018). Zo zijn er ook multi-etnische jongeren waarvan één van de etnische achtergronden ook hun geboorteland bedraagt. Dit heeft natuurlijk een andere impact op de ontwikkeling dan wanneer je multi-etnisch bent en opgroeit in een compleet ander land (Karssen et al., 2015). Bovendien verschillen ze

onderling van mono-etnische jongeren omdat ze specifieke familieachtergrondkenmerken, alsook andere karakteristieken en krachtbronnen ter beschikking hebben (Karssen, 2017). Hierdoor is het dus noodzakelijk dat er een bewustzijn wordt gecreëerd die de invloed van identiteitsvorming en zijn verscheidenheid mee in rekening brengt (Herman, 2009).

2.3.2 Verwachtingen

Heel onderwijsspecifiek zijn de verwachtingen van leerkrachten t.o.v. bi-etnische jongeren. Literatuur wijst aan dat de verwachtingen gemiddeld laag liggen bij bi-etnische jongeren (Joseph-Salisbury & Andrews, 2017; Tikly et al., 2004). Dit terwijl de verwachtingen en percepties van leraren net de multi-etnische identiteit kan beïnvloeden (Herman, 2009). Dit is nefast voor de verdere onderwijsloopbaan van het kind in kwestie, want er werd al meermaals bewezen hoe belangrijk de verwachtingen van leerkrachten zijn. Dit hangt samen met het begrip 'Pygmalion-effect' dat in 1968 werd geïntroduceerd door Robert Rosenthal en Leonore Jacobson. Dit effect betekent dat de verwachtingen van leerkrachten een invloed hebben op de leerresultaten van leerlingen (Rosenthal & Jacobsen, 1968). Daarenboven kan het zijn dat leerlingen zich ook gaan gedragen naar wat er van hen verwacht wordt. Hierbij wordt de oorspronkelijke perceptie van de leerkracht alleen maar meer bevestigd. Wanneer dit tot stand komt, wordt er gesproken van de 'Selffulfilling Prophecy' (Merton, 1948)

Niet altijd liggen de verwachtingen laag bij bi-etnische jongeren. Wat opvallend is, is dat onderzoek aantoont dat de leerkracht ook zijn verwachtingen laat afhangen van hoe de bi-etnische jongere zichzelf classificeert. Wanneer een bi-etnische jongere zichzelf als grotendeels Afrikaans beschouwd, liggen de verwachtingen opvallend lager dan een bi-etnische jongeren die zichzelf identificeert met Aziatische origine (Tikly et al., 2004). Algemeen wordt er gepleit dat de leraar hierover kennis vergaart en hierover meer leert in professionaliseringstrajecten om dergelijke vooroordelen en lage verwachtingen tegen te gaan (Herman, 2009).

2.3.3 Zichtbaarheid

Één van de grootst voorkomende ervaringen van de bi-etnische populatie in de literatuur is de factor van de zichtbaarheid. In de literatuur komt meermaals voor dat er amper rekening wordt gehouden met multi-etnische jongeren, zowel in de samenleving als in statistieken (Wallace, 2004). Dit ervaart deze groep ook, die in voornamelijk kwalitatieve onderzoeken aangeven dat ze zich onzichtbaar en amper erkend voelen door de maatschappij. De enige momenten wanneer ze zich zichtbaar voelen, is wanneer ze hun eigen achternaam benoemen. De achternaam verraadt dat ze een andere origine hebben dan eerder werd gedacht (Wallace, 2004). Maar een exotisch klinkende achternaam is uiteraard niet iedere bi-etnische jongere meegegeven.

Niet alleen in de samenleving voelen bi-etnische jongeren zich onzichtbaar, maar ook binnen de onderwijscontext. Er werd aangetoond dat bi-etniciteit amper terug te vinden valt binnen onderwijskundige boeken en cursussen (Baxley, 2008; Karssen, 2017; Tikly et al., 2004; Williams,

2013). Hierbij is er een uitdrukkelijke nood om ook bi-etnische jongeren zichtbaar te maken in het curriculum (Williams, 2013). Jongeren met een bi-etnische achtergrond hebben nood aan erkenning en begrip in het curriculum en drukken hierbij de nood uit om te willen beschermd worden voor racistische opmerkingen (Williams, 2013). Om het zichtbaarder te maken zou een schoolbeleid dat een terminologie omtrent deze thematiek ontwikkelt, al het verschil kunnen maken. Dit, door het alleen al bespreekbaar te maken op schoolniveau. Deze terminologie kan weergegeven worden in de vorm van een handleiding. Zelfs het voorzien van boeken waarin ook multi-etnische jongeren, die uniek zijn in hun uiterlijk, afgebeeld staan kan een wereld van verschil betekenen (Baxley, 2008; Karssen, 2017).

2.3.4 Ondersteuning

Als eerste geven multi-etnische jongeren in de literatuur aan dat er op vlak van ondersteuning amper multi-etnische rolmodellen om naar op te kijken zijn (Karssen et al., 2016; Tikly et al., 2004; Wardle, 2018). Historische figuren als Malcolm X, Bob Marley, Huey P. Newton zijn maar enkele voorbeelden van bi-etnische personen die van invloed zijn geweest in de samenleving, maar amper met hun achtergrond werden geassocieerd. Dergelijke personen kunnen discussies omtrent multi-ethniciteit aanwakkeren en het meer bespreekbaar maken (Joseph-Salisbury & Andrews, 2017). Alsnog wordt dit vaak vergeten in de samenleving. Zo is er het voorbeeld van de Amerikaanse president Obama die als de eerste zwarte president wordt aanzien, maar waar er nergens expliciet beschreven staat dat hij bi-raciaal is (Wardle, 2018). Het uitnodigen van bi-etnische mensen uit de nabije omgeving of gemeenschap om mee in interactie te gaan kan hierbij als initiatief gezien worden om de problematiek omtrent rolmodellen gedeeltelijk op te lossen (Baxley, 2008). Een ander mogelijk initiatief is het voorzien van rolmodellen in het onderwijsteam, waaraan momenteel ook nog erg weinig aandacht wordt besteed (Wardle, 2018).

Als tweede zou de thuiscontext van bi-etnische jongeren, die uiterst uniek is, als ondersteuning kunnen dienen voor het kind (Joseph-Salisbury & Andrews, 2017). Als grootste voordeel biedt de thuissituatie de multi-etnische jongeren een rijke cultuur aan die van pas zou kunnen komen in deze diverse samenleving. Binnen de thuiscontext kan de ouder van etnische origine, die zelf vaak te maken heeft gehad met racistische opmerkingen en discriminatie, optreden als ervaringsdeskundige om raad te geven aan het eigen bi-etnisch kind. Zo worden veelvuldig vaardigheden, weerbaarheid en bronnen aangereikt door de ouder in kwestie (Joseph-Salisbury & Andrews, 2017; Lewis, 2016).

Echter, twee verschillende etnische origines die samenkomen vraagt een enorme aanpassing voor het reguliere gezinsleven. Zonder twijfel heeft dit ook invloed op de opvoeding. Literatuur toont ook aan dat deze grote verandering bijna altijd gepaard gaat met conflicten binnen de thuiscontext (Crippen & Brew, 2007; Lewis, 2016). Wat deze thesis uitdrukkelijk wil meegeven is dat het een onmisbare factor is in de ondersteuning van jongeren (Crippen & Brew, 2007; Kerwin et al., 1993)

Als laatste wordt het aspect van de ondersteuning in de klascontext vaak in de literatuur besproken.

Hieruit blijkt dat er zich nog een groot hiaat bevindt in de praktijk. De veel voorkomende conclusie is dat de leerkracht vaak geen idee heeft van de multi-etnische achtergrond van de jongere uit zijn klas (Williams, 2013). Leerkrachten zijn onwetend op dit vlak en passen hun lesgeven niet noodzakelijk aan, aan deze multiraciale jongeren (Lewis, 2016; Williams, 2013). Leerkrachten hebben bovendien ook geen idee op welke manier ze dit moeten integreren in het huidige lessenpakket (Lewis, 2016). Anderzijds toont ander onderzoek aan dat wanneer er hier wel aandacht aan wordt besteed door de leerkracht, dit heel onwennig gebeurt. Vaak worden ervaringen van leerlingen apart gezien van lessen, terwijl een integratie ervan optimaal zou zijn (Williams, 2013). Leerkrachten geven ook zelf aan dat ze moeilijk ondersteuning kunnen bieden in een onderwerp waar ze zichzelf niet capabel in voelen omwille van de weinige kennis omtrent deze thematiek (Karssen et al., 2016; Tikly et al., 2004). Een andere mogelijke verklaring uit de literatuur hiervoor is dat blanke leerkrachten het moeilijk vinden om over rassen en etniciteit te praten omdat ze weten dat dit tot misverstanden kan leiden (Williams, 2013).

Er is dus een grote nood om ondersteuning voor de multi-etnische populatie in het onderwijssysteem te voorzien (Kerwin et al., 1993). Erover te praten, begrip opbrengen en discussiëren over de achtergrond van de multi-etnische jongeren, zijn maar enkele voorbeelden die al van grote betekenis kunnen zijn. Hierbij is het ook van belang dat het kind zelf gehoord wordt.. Een school die ruimte en mogelijkheid ertoe biedt en aantoonst dat men de verschillen in de klas omarmt, is hier van cruciaal belang (Joseph-Salisbury & Andrews, 2017). Een andere raad die wordt meegegeven aan leerkrachten is om te luisteren naar de suggesties van ouders om het bewustzijn omtrent bi-etnische jongeren te verhogen (Baxley, 2008). Concluderend is er dus nood aan leerkrachten die een positieve relatie met de bi-etnische leerling aangaan, op basis van begrip voor hun individuele noden en uitdagingen die zij meemaken (Lewis, 2016).

Het is van belang om de kanttekening te maken dat leerkrachten ook hier de nodige ondersteuning en begeleiding in nodig hebben (Lewis, 2016). Dit in de vorm van supervisiemomenten, beschikbare hulpbronnen, managers en trainers (Kerwin et al., 1993; Tikly et al., 2004). Hier ontstaat het gevaar dat wanneer je er verkeerd mee omgaat, het mogelijks verergerd (Williams, 2013).

2.3.5 Peers

Een laatste ervaring die vaak wordt aangegeven in de literatuur is de relatie tussen multi-etnische jongeren en peers. Niet alleen leerkrachten, maar ook peers zijn vaak onwetend over de multi-etnische achtergrond van hun klasgenoten (Baxley, 2008). Deze onwetendheid van peers resulteert dan ook vaak in vragen zoals: "Wat ben jij eigenlijk?" (Baxley, 2008; Kerwin et al., 1993).

Ondanks deze onwetendheid ervaren bi-etnische jongeren vaak de druk om bij een groep klasgenoten te behoren. Ze geven zelf aan dat ze door hun uiterlijk vaak niet tot een groep behoren en daardoor worden uitgesloten (Wallace, 2004). Zelf geven ze ook aan dat ze raciale vooroordelen opmerken van peers (Joseph-Salisbury & Andrews, 2017). Concluderend kan er dus worden gezegd dat de peers een belangrijke rol spelen voor deze jongeren (Kerwin et al., 1993; Tikly et al., 2004).

Het is dus van belang dat deze bi-etnische jongeren worden erkend in het onderwijs, zodat peers hun ook kunnen begrijpen. Dit kan mondeling gebeuren door in de klas er actief over te praten met alle

leerlingen (Baxley, 2008). Bovendien is het ook van belang om niet te stigmatiserend, categoriserend te gaan werken maar net het pluralisme te promoten (Williams, 2013).

2.4 Mogelijke hefboomen

Als laatste wordt er in de literatuur over mogelijke hefboomen gesproken binnen de onderwijscontext die de (negatieve) ervaringen van bi-etnische jongeren zouden kunnen tegengaan. De school kan hierbij als schakelfiguur dienen om dit vaak onbesproken onderwerp bespreekbaar te maken (Wallace, 2004).

Als eerste werden in 2010 door Derman-Sparks & Edwards vier na te streven doelen voor bi-etnische jongeren beschreven om bias in het onderwijs tegen te gaan:

- 1) Elk kind dient zelfbesef, zelfvertrouwen, familietrots en positieve zelfidentiteit na te streven.
- 2) Elk kind dient expliciet te uiten dat hij/zij vertrouwd is met zijn bi-etnische achtergrond. Bovendien dient het kind ook te uiten dat hij/zij plezier beleeft in de diversiteit die de samenleving kent en zal het kind juiste taal en terminologie gebruiken om menselijke verschillen te benoemen.
- 3) Elk kind dient oneerlijkheid en ongelijkheid te herkennen, te beschrijven en aan te geven dat dit kwetst.
- 4) Elk kind dient tegen vooroordelen en/of discriminerende acties te staan. Hierbij toont het kind een 'empowerende' houding met anderen of alleen.

Als tegenreactie beschreef Wardle (2018) een nieuwe benadering waarin concepten vooropstaan en geen doelen. Hierbij wou Wardle expliciet afstappen van de traditionele visie (Derman-Sparks & Edwards, 2010). Deze zes concepten, die zouden kunnen dienen als hefboomen, komen in zijn theorie naar voor:

- 1) *Diversiteit begint binnenin ieder individu*: Je vertrekt vanuit het kind die zelf een unieke identiteit ontwikkelt. Er zijn allerlei andere factoren die hier een bijdrage aan leveren (zoals kapitaal, religie...).
- 2) *Identiteit is veranderbaar & ecologisch*: Multiraciale identiteitsontwikkeling is een complex proces dat niet mag worden onderschat. Bovendien is dit een ecologische benadering omdat er wordt vanuit gegaan dat cultuur, gender, onderwijs, voorschoolse voorzieningen, familierollen en rolmodellen ook een rol spelen in de identiteitsontwikkeling van het kind. Ook hier wordt benadrukt dat de identiteit dynamisch is en zelfs kan afhangen van de locatie.
- 3) *Cultuur is dynamisch*: Cultuur is iets wat wordt doorgegeven van generatie op generatie. Hierbij dient men rekening te houden dat doorheen de tijd ook zaken veranderen. Daarenboven worden alle kinderen geboren binnen families, bepaalde gemeenschappen en dus culturen die heel hard kunnen verschillen van elkaar en kunnen wijzigen doorheen de tijd.

- 4) *Identiteitsgroepen verschillen per land*: De raciale/etnische categorisering kan sterk verschillen tussen landen. Dit is allemaal afhankelijk van de geschiedenis, waaronder vervolgingen, oorlogen en migratie die een land kent, toebehoren.
- 5) *Focus meer op gelijkenissen dan verschillen*: In dit concept worden verschillen niet genegeerd, maar omarmd én behandeld met respect. Hier wordt toch aangeraden om als leerkracht eerder te focussen op gelijkenissen, aangezien de focus op verschillen reeds een natuurlijk fenomeen is in de menselijkheid.
- 6) *Stop met vooroordelen*: Waarbij er niet op voorhand reeds een oordeel wordt geveld over een individu, tot men de persoon kent.

Ook deze nieuwe benadering wordt gezien als toevoeging van de huidige samenleving en niet ter vervanging van bestaande theorieën (Wardle, 2018). Op deze manier komt Wardle tegemoet aan de reeks initiatieven die in Baxley (2008) beschreven staan. In dit ouder onderzoek kwam ook reeds naar voor dat het van belang is dat het aantal stijgende multi-etnische jongeren niet mag genegeerd worden in het onderwijs, de leerkrachten geprofessionaliseerd moeten worden om misconcepties en discomfort tegen te gaan, dat ook ouders aanvaard moeten worden en dat er tot slot initiatieven moeten zijn die alle leerlingen ten goede komen.

Binnen het onderzoek van Tikly et al., (2004) komen volgende initiatieven, die als mogelijke hefboomen binnenin het onderwijs kunnen dienen, naar voor:

- 1) *Diversiteit in het lerarenkorps*: om ook aan multi-etnische jongeren tegemoet te komen, zou een divers lerarenkorps hier een mogelijk antwoord kunnen bieden. Hierin wordt de erkenning en reflectie van de school verwacht om dit mogelijk te maken in het beleid.
- 2) *Hoge verwachtingen voor alle leerlingen*: het is algemeen geweten dat de verwachtingen van leerkrachten een grote invloed hebben op de prestaties van leerlingen. Hier wordt er dus nagestreefd dat deze verwachtingen, niet alleen voor multi-etnische jongeren, maar voor iedereen hoog liggen zodat dit ieder kind ten goede komt.
- 3) *Positieve schoolcultuur*: wanneer een positieve schoolcultuur wordt beoogd voor zowel leerlingen als leerkrachten, waar er respect is voor diversiteit in de brede zin en er actief wordt aan gewerkt, komt ook dit alle leerlingen ten goede en kan dit een hefboom zijn voor de barrières die multi-etnische leerlingen ervaren.
- 4) *Respect voor ouderbetrokkenheid*: wanneer ook ouders worden betrokken in het onderwijs, heeft dit een positief effect op de prestaties van leerlingen. Men dient hier dus ook respect voor te hebben en deze betrokkenheid niet af te wijzen, en ook rekening te houden met de gemeenschap en zijn mening.
- 5) *“A whole school approach”*: is een term dat staat voor het voorspellen van implicaties in de onderwijsinstelling, waarbij uitdagingen worden aanvaard en niet als belemmering worden gezien. Hier is het ook van belang om pro-actief initiatieven op te zetten om negatieve ervaringen van leerlingen te vermijden.

- 6) *Aandacht voor de onderwijsnoden*: het is van uiterst belang dat er wordt gekeken naar de noden van multi-etnische jongeren en dat stereotypering wordt vermeden. Een open houding voor mogelijkheden wordt hier dan ook aangeraden.

Deze laatste komt ook terug in Williams (2013), waarbij er wordt nagestreefd dat scholen de noden in kaart brengen en het bewustzijn ervan vergroten. Daarenboven kwam in onderzoek van Lewis (2016) voor dat ondersteunende relaties één van de belangrijkste hefboomen kan zijn voor de multi-etnische jongere. Iemand die niet alleen emotionele maar ook praktische steun kan bieden, zou hierop een antwoord bieden. Dergelijke initiatieven zijn maar enkele van de veelbesproken mogelijkheden om de (negatieve) ervaringen van bi-etnische jongeren tegen te gaan, zowel in de samenleving als in het onderwijs. Tot slot is het ook van belang om in te zien dat de opgesomde hefboomen geen uitsluitende oplossing zijn voor de problematiek, maar dat het probleem zich grotendeels op structureel designniveau bevindt (Joseph-Salisbury & Andrews, 2017).

3 METHODOLOGIE

Bij de methodologie is het allereerst van belang om stil te staan bij de gebruikte methode binnenin dit onderzoek. Om die reden wordt in dit deel het volgende besproken: het onderzoeksdesign, de dataverzameling waaronder de onderzoeksinstrumenten, datatriangulatie en een beschrijving van de participanten vallen, de data-analyse die bestaat uit de transcriptie en de thematische analyse, hiermee gepaard worden de kwaliteitscriteria besproken met tot slot een overzicht van de gebruikte methodologie, in de vorm van een tabel.

3.1 Onderzoeksdesign

Deze thesis kent een onderzoeksdesign die zowel exploratief, kwalitatief, narratief en retrospectief is van aard. Wat hiermee bedoeld wordt, wordt in de volgende paragrafen besproken.

3.1.1 Exploratief

Deze masterproef is allereerst exploratief en dus ontdekkend van aard, aangezien er over dit onderwerp nog maar weinig onderzoek uitgevoerd is binnen de Vlaamse context. Voordelen van exploratief onderzoek is dat het kan leiden tot vernieuwende informatie die voorheen ongekend was (Swarnborn, 1981). Een nadeel volgens Swarnborn (1981), is dat de bekomen resultaten mogelijks berusten op toeval. Om hieraan dan tegemoet te komen wordt er in deze masterproef op zes verschillende manieren data verzameld.

3.1.2 Kwalitatief

Als tweede is het onderzoeksdesign ook kwalitatief van aard aangezien de onderzoeksvragen van deze masterproef peilen naar de belevenissen en (onderwijs)ervaringen van de multi-etnische individuen. Dit sluit aan bij de bevinding van Marecek (2003) die aangeeft dat het doel van kwalitatief onderzoek is om de werkelijke beleving te kunnen vatten. Punch (2013) geeft daar bovenop aan dat het in kwalitatief onderzoek gaat om het bestuderen van iemands ervaringen die werden opgenomen of werden neergeschreven. Een groot voordeel van de kwalitatieve onderzoeksbenadering is dat het de onderzoeker in staat stelt om dieper in te gaan op bepaalde aspecten. Een belangrijk nadeel van een kwalitatief onderzoek is dat de bevindingen de belevenissen van de participanten moeilijk generaliseerbaar zijn om een totaalbeeld te bieden (Pennink & Jonker, 2000).

3.1.3 Narratief

Aansluitend op het kwalitatieve, volgt dit onderzoeksdesign, ten derde, ook een narratieve benadering. In narratief onderzoek worden verhalen toegepast als data (Bleakley, 2005). Het is het verhaal van een persoon zoals hij of zij een gebeurtenis heeft beleefd (Ganzevoort, 1998). Via narratief onderzoek wil

men de 'lost voices' aan het woord laten (Atkinson & Walmsley, 1999). Op deze manier kan men deze onderdrukte groepen 'empoweren' (Boot & Booth, 1996). In dit geval, de multi-etnische individuen.

3.1.4 Retrospectief

Tot slot kent deze studie een retrospectieve opzet, waar jongvolwassenen van 18 tot 28 jaar werden bevraagd over hun ervaringen in de adolescentieperiode. Het retrospectieve interview is bij uitstek geschikt voor het achterhalen van levensgeschiedenissen of biografieën. Hierbij wordt er teruggegaan in de tijd (Baarda, van der Hulst & de Goede, 2012). Het nadeel van dergelijk soort interview, is dat het mensen moeite kost om zich te herinneren wat er gebeurd is in het verleden. Zo worden er vaak herinneringen vervormd om ze in overeenstemming te brengen met elkaar en met het heden (Mannuzza, Klein, Klein, Bessler & Shrout, 2002). Om hieraan tegemoet te komen werd er gebruik gemaakt van een geheugensteun (Baarda et al., 2012). Zo zal de respondent de kans krijgen om een tijdslijn te tekenen, waarop concrete gebeurtenissen kunnen worden aangeduid, die bij het verhaal worden verteld. Bovendien kan de interviewer de herinnering concreter maken door steeds verder door te vragen op het verhaal van de geïnterviewde.

3.2 Dataverzameling

Er wordt binnen deze masterproef met zes verschillende onderzoeksinstrumenten data verzameld. Hierbij wordt, naast de onderzoeksinstrumenten, ook de onderzoekspopulatie binnen deze dataverzameling onder de loep genomen.

3.2.1 Onderzoeksinstrumenten

3.2.1.1 Semi-gestructureerd interview

Als eerste werd er gekozen voor het semi-gestructureerd interview als methodiek te gebruiken om data te verzamelen. In het interview van dit onderzoek hanteert men een vragenlijst, bestaande uit open vragen, in een bepaalde volgorde (structuur) waarbij er een vorm van flexibiliteit heerst die de onderzoeker toelaat om door te vragen (semi-structuur) (Mann, 2016; Mortelmans, 2011). Dezelfde vragen stellen bij verschillende participanten, maakt vergelijking mogelijk (Edwards & Holland, 2013; Mortelmans 2011). De zelfopgestelde vragen voor het interview werden gebaseerd op het onderzoek van Tikly: 'Understanding the Educational Needs of Mixed Heritage Pupils' (Tikly et al., 2004). Andere betere passende instrumenten werden door de onderzoeker niet gevonden, grotendeels door het geringe onderzoek naar (onderwijs)ervaringen van multi-etnische jongeren.

Een voordeel van semigestructureerde interviews is dat men kan doorvragen op de open vragen die gesteld worden en dat men zich optimaal kan inleven in de situatie (Edwards & Holland, 2013). Het grote nadeel van deze techniek is dat het tijdrovend is zowel op vlak van dataverzameling als data-

analyse doordat het interview zelf tijdrovend kan zijn en je op vlak van data-analyse steeds de transcriptie van het interview moet herlezen (Mann, 2016).

3.2.1.2 BNIM-interview

Een andere, tweede methode die werd gekozen voor dit onderzoek is de BNIM-methode, ofwel de 'Biographic Narrative Interpretive Method' (Wengraf & Chamberlayne, 2006). Deze methodiek kenmerkt zich doordat hij uit drie delen bestaat. Waarbij het niet verplicht is om het derde deel ook toe te passen. In het eerste deel wordt slechts één centrale vraag gesteld. Deze vraag zorgt ervoor dat de respondent zoveel mogelijk vertelt, terwijl de interviewer belangrijke kernwoorden noteert in de eigen woorden van de respondent, zonder deze te parafaseren. Dit om PIN's ofwel 'Particular Incident Narratives' te verkrijgen. Hier is het van belang dat de interviewer de geïnterviewde niet onderbreekt. Op het einde van deel één krijgt de respondent een opvallend lange tijd om na te denken, te reflecteren en zijn/haar verhaal aan te passen waar nodig. Ook bepalen zij wanneer dit deel van het interview is afgelopen en ze niks meer te vertellen hebben (Wengraf & Chamberlayne, 2006).

Het tweede deel van het interview bestaat dan uit vragen die worden gesteld op basis van deze genoteerde kernwoorden. Dit zijn vragen die dus niet op voorhand bedacht zijn, maar die voor meer diepgang dienen te zorgen in het interview. Deze vragen dienen een narratief op te roepen of bevorderen het spreken van de respondent wanneer hij/zij vastloopt. Dit zijn vragen die bijvoorbeeld beginnen met "Vertel eens over...", "Wat gebeurde er toen...?" (Wengraf & Chamberlayne, 2006) In je vragen mogen enkel de woorden van de respondent gebruikt worden, in de volgorde die hij/zij heeft opgebracht in het eerste deel. Nooit mogen twee topics samen bevroegd worden. Wanneer je een topic voorbij bent, kan je niet meer teruggaan, anders riskeer je het 'gestalt' te verbreken. Deel twee beëindig je met "Dit zijn al mijn vragen, alvast bedankt. Is er nog iets dat u mij wilt vertellen vooraleer we deze sessie beëindigen?" waarbij we ook hier weer lang genoeg de tijd geven om te reflecteren en het interview te beëindigen wanneer de respondent dat wil (Wengraf & Chamberlayne, 2006).

Het derde en laatste deel bestaat uit een follow-up (semi-) gestructureerd interview, die één tot twee maanden na de feiten plaatsvindt. Hierbij is het belangrijk mee te geven aan de respondent dat dit laatste deel een ander soort interview is dan wat eerder werd gedaan. Hierbij is het belangrijk te benadrukken dat de inbreng van deel 1 en 2 ook waardevol was, maar dat je op een andere manier nog data probeert te verkrijgen. Zo voelt de respondent zich hier niet slecht bij (Wengraf & Chamberlayne, 2006).

Binnen deze masterproef werd alle delen doorlopen, met een ruimte van één maand tussen deel twee en deel drie. In deel drie werd het eerder opgestelde semi-gestructureerde interview bevroegd.

3.2.1.3 Blogs & vlogs

Een derde en vierde methode is het analyseren van blogs en vlogs. Blogs worden gedefinieerd als "een online management systeem waar persoonlijke content, in de vorm van tekst en foto's wordt gepubliceerd en beheerd" (Jin & Liu, 2010; Schmidt, 2007). "De blogger, is de schrijver van de website en post op regelmatige basis berichten" (Herring, Scheidt, Bonus, & Wright, 2004 in De Boodt, 2016). Bloggers geven op die manier hun volgers een inkijk in hun persoonlijke dagelijkse leven, hun

ervaringen en hun opinies. Wanneer er enkel gebruik gemaakt wordt van beeldmateriaal spreekt men over een vlog.

Blogs en vlogs kunnen variëren in het thema die ze vooropstellen. Zo bestaan er blogs over voeding, reisblogs, lifestyleblogs ... In deze masterproef wordt er gefocust op blogs en vlogs die iets te maken hebben met multi-etniciteit. Zo zal er worden gezocht via de termen: "halfbloedje, multi-etniciteit, dubbelbloed, bi-etnisch..." Zo wordt er op een andere manier data verzameld over de leefwereld van de multi-etnische individu. Enkel openbare blogs en vlogs werden gebruikt in deze thesis. De vlogs werden getranscribeerd en de blogs werden gescreenshot, deze zijn allemaal terug te vinden in bijlage.

3.2.1.4 Photovoice

Photovoice werd als vijfde verzamelingsmethode gebruikt binnen deze thesis. Photovoice is een vorm van kwalitatief, participatief actieonderzoek die wordt gebruikt om mensen hun leefwereld en realiteit in beeld te brengen door middel van fotografie (Wang, 2006). Grondleggers Wang en Burris (1997) geven mee dat 'Photo', voor 'foto' staat en 'voice' een acroniem is voor 'Voicing Our Individual and Collective Experiences', waar beleving en ervaringen centraal staan en dus aansluit bij het onderzoeksdoel van deze thesis.

Deze methodiek werkt empowerend, aangezien de deelnemers hier zelf de touwtjes in handen nemen. Zo kiezen ze zelf welke foto's ze nemen en belangrijk vinden en selecteren ze ook zelf bij welke foto's ze de bijhorende uitleg en interpretatie geven (Wang & Pies, 2004). Deze uitleg zou volgens Harper (2002) diepgaander zijn, aangezien foto's diepere elementen uit menselijke ervaringen lokken dan woorden. Door fotografie zien én horen we dus op deze manier het verhaal door de ogen van een persoon, vanuit zijn eigen context en leefwereld (Jurkowski, 2008). Photovoice biedt bovendien de kans aan kwetsbare of gemarginaliseerde groepen om hun stem te laten horen, die meestal wordt vergeten (Jurkowski, 2008).

Photovoice stelt drie grote doelen voorop (Wang & Redwood-Jones, 2001). Als eerste wil men mensen aanmoedigen om te reflecteren over hun eigen ervaringen en identiteit en over de sterktes en zwaktes van hun gemeenschap. Ten tweede wil photovoice kritische reflectie en dialoog bevorderen door de mensen in kleine of grote groepen te laten discussiëren over de foto's en belangrijke kwesties binnen de gemeenschap. En als laatste wil men beleidsmakers door middel van photovoice bereiken en beïnvloeden.

Naast de drie hoofddoelen, kan in photovoice ook verschillende fasen onderscheiden worden. Echter zijn deze fasen afhankelijk van auteur tot auteur, aangezien photovoice een zeer flexibele methodiek is die van doelen en doelgroep kan verschillen (Wang & Burris, 1997).

Op basis van een artikel van Wang (2006) en de masterproef van Vanderheeren (2018) kunnen we verschillende stappen onderscheiden die je kan ondernemen bij het gebruik van photovoice:

- 1) *Voorbereidingsfase*: Over photovoice een literatuurstudie ondernemen om zo verschillende thema's te exploreren en na te denken over het doelpubliek.
- 2) *Openingsfase*: rekrutering van en kennismaking met de participanten en het onderzoek uitleggen.
- 3) *Actieve fotofase*: hier krijgen de participanten de tijd om foto's te maken.
- 4) *Decodeerfase*: Allereerst selecteren de participanten hier welke foto's ze aan bod willen laten komen. Daarna vindt het interview plaats, waarin de participanten uitleg geven bij de gekozen foto's. De interviews worden opgenomen en getranscribeerd. Er kunnen ook groepsessies plaatsvinden waarin de participanten elkaars foto's kunnen zien en bespreken.
- 5) *Interpretatiefase*: de foto's en verhalen worden geanalyseerd.
- 6) *Rapporteerfase*: de participanten en onderzoeker beslissen samen welke resultaten kunnen gedeeld worden met het doelpubliek.

Dankzij de huidige Coronacrisis werd de uitvoering hiervan echter beperkt. De deelnemende participanten aan de Photovoice werden belemmerd in het nemen van hun foto's. Hier werd dan de optie gegeven om zelf uit te kiezen uit reeds bestaande foto's die ze ter beschikking hadden. Ook de groepsessie ging niet door.

We kunnen dus besluiten dat deze thesis, zo goed mogelijk, aan de hand van photovoice de leefwereld ziet door de ogen van de participant en de participant hier een 'luide stem' krijgt in het te brengen verhaal. Daarenboven valt in de literatuur de stem van 'multi-etnische individuen' niet terug te vinden, wat nog een reden is om deze methodiek ook met die groep te verkennen. Beide redenen liggen ten grondslag als reden van mijn keuze voor deze methodiek.

3.2.1.5 Auto-etnografisch onderzoek

Auto-etnografie werd als zesde en laatste methodiek binnen deze masterproef toegepast. Auto-etnografie is een manier van onderzoeken waarbij vertrokken wordt vanuit persoonlijke ervaringen (auto), die systematisch worden geanalyseerd (grafie) om de leefwereld van iemand te begrijpen (etno) (Ellis, Adams, & Bochner, 2011). In deze methodiek verlegt de focus van het onderzoek zich dus van de onderzochten naar de onderzoeker zelf.

Er heerst de kritiek dat auto-etnografie niet objectief of generaliseerbaar zou zijn. Toch kenmerkt dit net auto-etnografisch onderzoek. Men is niet bezig met de waarheid over te brengen, maar hecht, volgens Wall (2008), net belang aan de eigen constructie van de 'eigen waarheid'. Door het persoonlijke karakter van auto-etnografisch onderzoek, wordt dit aanzien als één van de meest uitdagende kwalitatieve benadering (Ellis & Bochner, 2000).

Er wordt met deze masterproef getracht een gevoel te geven aan de multi-etnische jongvolwassenen dat ze niet alleen zijn met hun soms moeilijke ervaringen in het onderwijs. Door zelf in te zoomen op

hoe mijn persoonlijke ervaring met multi-etniciteit in het onderwijs was, probeer ik hier hieraan tegemoet te komen.

3.2.2 Triangulatie

Naast de zes reeds besproken methodes, wordt binnen deze thesis ook aandacht besteedt aan de nodige triangulatie. Triangulatie betekent dat het onderzoek vanuit verschillende richtingen en op verschillende manieren wordt onderzocht om dezelfde onderzoeksvraag te beantwoorden. Twee hoofddoelen hierbij zijn het bevestigen van gegevens en de volledigheid van gegevens (Jick 1979; Begley, 1996). Bovendien wordt, door middel van triangulatie, de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek tegelijkertijd vergroot (Baarda, Kuipers, Teunissen & De Goede, 2005). Lincoln & Denzin (2003) en Baarda (2009) maken hierin het onderscheid tussen vier soorten triangulatie, namelijk (1) datatriangulatie, (2) onderzoekerstriangulatie, (3) theoretische triangulatie en (4) methodologische triangulatie. Doordat er in dit onderzoek niet wordt beperkt tot één methode, maar er bewust werd geopteerd om op zes verschillende manieren data te verzamelen, voldeed dit onderzoek aan methodologische triangulatie (Bryman, 2004; Patton, 1987). Bovendien kan dit soort onderzoek "a within triangulation approach, mixed method" genoemd worden, aangezien er binnenin kwalitatief onderzoek wordt gebleven maar verschillende methodes worden toegepast (Kimchi, Polivka & Stevenson, 1991).

Methodologische triangulatie creëert de mogelijkheid om unieke betekenisvolle informatie bloot te leggen die mogelijk onontdekt zou zijn gebleven met het gebruik van slechts één benadering of gegevensverzamelingsstechniek in het onderzoek (Thurmond, 2001). Bovendien zorgt methodologische triangulatie voor het extra bevestigen van de interpretaties van de bevindingen. De onderzoeker kan zich hierdoor een beter en meer volledig beeld vormen van de (onderwijs)ervaringen van multi-etnische jongvolwassenen door de verschillende methodes samen toe te passen.

Polit en Hungler (1995) bespreken echter ook enkele nadelen van deze triangulatie en waarschuwen voor verschillende barrières die het gebruik van de methodologische triangulatie zouden kunnen belemmeren: (1) door deze methode kunnen de kosten toenemen, wat een barrière zou kunnen vormen en (2) de deskundigheid van onderzoekers kan in de verschillende methoden ontbreken.

Het eerste nadeel kan weerlegd worden, aangezien er voor dit onderzoek echter geen kosten werden gemaakt. Om aan het tweede nadeel tegemoet te komen, trachtte de onderzoeker de deskundigheid in iedere methode te verhogen door zich te verdiepen in de theorie ervan, zoals beschreven in dit hoofdstuk 'methodologie'. Uiteraard vormt dit nog steeds, in een bepaalde mate, een beperking van het te voeren onderzoek. Toch is de onderzoeker ervan overtuigd dat de methodes met de nodige en mogelijke diepgang werden uitgevoerd. Één methode zou volgens de onderzoeker niet voor dezelfde "rich data" hebben gezorgd, wat de methodologische triangulatie wel deed. Een suggestie voor vervolgonderzoek zou kunnen zijn om iedere methode op zichzelf uit te voeren in onderzoek om nog meer informatie te verkrijgen.

3.2.3 Onderzoekspopulatie

Binnen dit onderdeel wordt de 'onderzoekspopulatie' van naderbij bekeken. Allereerst wordt er besproken wie precies onder deze 'onderzoekspopulatie' valt en tot slot wordt er ook besproken hoe deze populatie wordt bereikt.

3.2.3.1 Wie?

Voor de steekproef zijn er doelgericht participanten gekozen, ook wel gekend als 'purposive sampling' (Mortelmans 2007). Hierbij maakt men vaak gebruik van inclusiecriteria. Deze inclusiecriteria waaraan men moet voldoen, zijn: jongvolwassenen (18-28 jaar), met een bi/multi-etnische achtergrond, om retrospectief te vertellen over de (onderwijs)ervaringen die men heeft gehad in het verleden. Hiervoor werd geselecteerd omwille van literatuuronderzoek waaruit blijkt dat deze net een specifieke ontwikkeling hebben doorgemaakt in hun puberteit (Kerwin et al., 1993). Door de leeftijdsgrenzen net na de puberteit te leggen, kan het makkelijker zijn om naar herinneringen terug te grijpen en dus retrospectief te denken. Deze specificering van de populatie kan gezien worden als beperking van dit onderzoek.

Er werd op voorhand niet vastgelegd uit hoeveel deelnemers de steekproef zou bestaan omdat er niet aan de hand van tools kan berekend worden uit hoeveel participanten dit onderzoek moet bestaan, aangezien de cijfers van multi-etnische jongvolwassenen in de populatie ongekend zijn. Om deze reden werd, rekening houdende met de beperkte beschikbare tijd, in dit onderzoek gestreefd naar het moment van 'saturatie' (Beyens & Tournel, 2010). Dit kan ook als beperking van het onderzoek worden aanzien.

Een andere mogelijke beperking is het niet uitsluiten van bepaalde etnische groepen. Dit is doelbewust, aangezien er amper data te vinden is over het aantal multi-etnische jongeren in Vlaanderen. Hierdoor is dit voor de onderzoeker erg moeilijk om op voorhand etnische groepen wel of niet uit te sluiten. Om

deze reden werd de soort etnische groep dus opgehouden. Echter, probeert men exploratief kennis te maken met de onderwijservaringen van deze multi-etnische jongeren. Dit in een Vlaamse context zoals nog nooit eerder werd gedaan.

Concluderend kunnen we stellen dat er in totaal 10 mensen deelnamen aan het semi-gestructureerd interview, waarvan 1 iemand ook het BNIM-interview onderging. Daarnaast waren er twee deelnemers aan de Photovoice, werden er 2 blogs en 2 vlogs bekeken. Als laatste schreef ik een auto-etnografisch stuk.

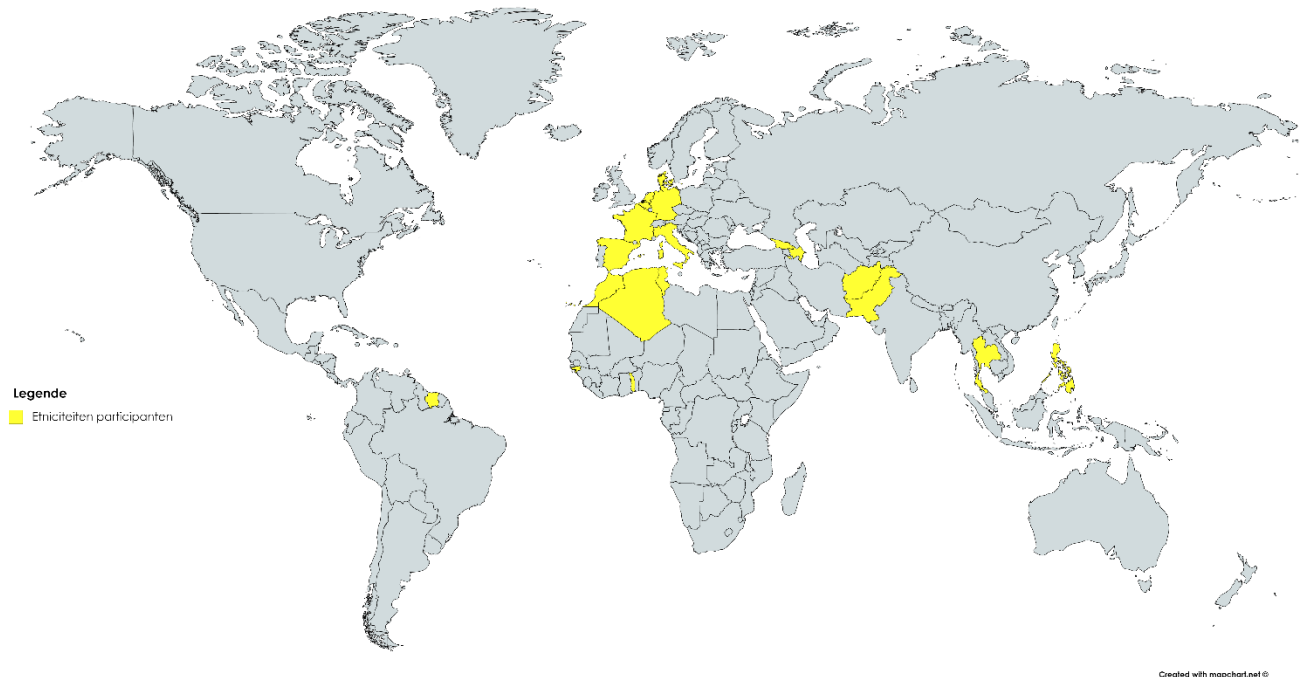
3.2.3.2 Hoe?

Om multi-etnische jongeren te bereiken werd er gebruik gemaakt van sociale media. De kanalen 'Instagram' en 'Facebook' werden hier voornamelijk voor gebruikt aangezien deze ook het beste aansluiten bij de interesses van het doelpubliek (Joseph-Salisbury & Andrews, 2017). Verder wordt er gerekend op 'mond-aan-mondreclame' om zo het punt van saturatie te bekomen. Hierbij is het noodzakelijk om de kanttekening te maken dat er werd gerekend op de vrijwillige deelname van de participanten en dus een mogelijks een vertekend beeld wordt meegegeven van de multi-etnische populatie.

3.2.3.3 Overzicht participanten

INITIALEN PARTICIPANT	GESLACHT	ETNICITEITEN	GEPARTICIPEERD AAN...
			Rood = interview 1 Oranje = BNIM-interview Geel = Photovoice Groen = Vlogs Blauw = Blogs Paars = Auto-etnografisch stuk
1. PB	V	Belg-Spaans	
2. SH	V	Belg-Pakistaans	
3. CD	M	Nederlands-Guinee-Bissaus	BNIM
4. SDM	M	Belg-Thais	
5. SF	M	Deens-Duits	
6. SB	V	Belg-Tunesisch	
7. CS	V	Italiaans-Marokkaans	
8. QR	M	Belg-Frans	
9. IG	V	Belg-Togolees	
10. CV	V	Belg-Filipijns	
11. MS	M	Azerbeidzjaans-Georgisch - Afghaans	PHOTOVOICE 1
12. GDC	M	Belg-Filipijns	PHOTOVOICE 2
13. YN	V	Nederlands-Algerijns	VLOG 1
14. JDJ	V	Nederlands-Curaçaoër	BLOG 1
15. EV	V	Nederlands-Surinaams	VLOG 2 BLOG 2
16. Ikzelf	V	Belg-Filipijns	AUTO-ETNOGRAFISCH STUK

Tabel 1. Overzicht van de participanten.



Figuur 2. Overzicht van de etniciteiten op een wereldkaart.

3.2.4 Informed consent

Om de toestemming voor de interviews en de opnames te verkrijgen, wordt gebruik gemaakt van een 'informed consent' (O'Gorman & Vander Laenen, 2010). Hierin wordt in vertrouwen meegegeven over wat er met de transcripten en bekomen resultaten zal gebeuren. Participanten hebben ook de mogelijkheid om op elk moment uit het onderzoek te stappen of om bepaalde vragen niet te beantwoorden. Hierdoor wordt de autonomie en waardigheid van de participant gegarandeerd. Daarnaast wordt ook meegegeven dat de data en gegevens enkel binnen het kader van deze masterproef zullen worden gebruikt (O'Gorman & Vander Laenen, 2010).

Bovengenoemde elementen van informed consent, zullen in de vorm van een document terug te vinden zijn. Dit document dient voor het doorgaan van het interview door de participant te worden ondertekend. Het voordeel ervan is dat de participant meteen weet wat zijn rechten en mogelijkheden zijn. Een beperking daarentegen is dat er mogelijks een afstand wordt gecreëerd met de geïnterviewde. Maar om hieraan tegemoet te komen, worden alle participanten geanonimiseerd om de confidentialiteit te verzekeren en deze afstand te verkleinen (O'Gorman & Vander Laenen, 2010). De ondertekende informed consents, werden niet toegevoegd aan deze masterproef om de privacy van de participanten te kunnen vrijwaren, maar deze kunnen steeds worden opgevraagd bij de onderzoeker.

3.3 Data-analyse

Nu de data-verzameling reeds werd besproken, is het noodzakelijk over te gaan naar hoe de data werd geanalyseerd. Hier wordt uitgebreid besproken hoe dit proces precies tot stand is gekomen.

3.3.1 Transcriptie

Voordat de thematische analyse kan plaatsvinden, moeten alle opnames van de interviews en vlogs letterlijk worden uitgetypt (transcriberen), daarnaast dient men ook vertrouwen met de data te ontwikkelen door deze meerdere malen door te nemen (Baarda, Kuipers, Teunissen & De Goede, 2005). De transcriptie zal gebeuren in het programma 'Otranscribe' en zal later worden opgeslagen in het programma 'Word'. Dit wordt zo snel mogelijk gedaan om details en opmerkingen niet te laten verloren gaan.

3.3.2 Thematische analyse

Na de dataverzameling volgt een thematische analyse. De thematische analyse begint bij patronen of opmerkelijke zaken die uitmonden in thema's (Braun & Clarke, 2006).

Voor de thematische analyses zal er gebruik gemaakt worden van codes, dit in de vorm van kleurencodes. Kleurencodes die worden toegekend aan datafragmenten die de onderzoeker belangrijk acht. Fictieve voorbeelden van dergelijke datafragmenten zijn: "ik voel mij op en top Belg", "Ik voel mij beiden, zowel Belg als Filipijns" of "Ik voel mij geen enkel van mijn etniciteiten, ik voel mij uitgesloten". De onderzoeker gaat nadien de kleurencodes gaan clusteren tot een bepaald thema, die als overkoepeling voor de codes wordt aanzien (bv. Voor bovenstaande datafragmenten ontstaat het thema 'voelen'). Wanneer het thema een mogelijk antwoord biedt op de onderzoeksvraag, wordt dit aanzien als een goed thema. Bovendien is het mogelijk om thema's met elkaar te vergelijken, tegenover elkaar te leggen of te linken aan elkaar wat de diepte van het onderzoek alleen maar bevordert (Braun & Clarke, 2006). Daarnaast zal er bij de resultaten gebruik gemaakt worden van citaten om de interpretaties te illustreren.

In wat volgt is het stappenplan dat wordt gehanteerd om thematisch te analyseren.

Stap 1. Om thematisch te beginnen analyseren worden de transcripties ontleed per vraag/aangesneden onderwerp.

	Interview vraag 1
Participant 1, PB	...antwoord...
	...antwoord...
	...antwoord...
	...antwoord...
	...antwoord...
Participant 10, CV	...antwoord...

Tabel 2. Ontleding transcripties.

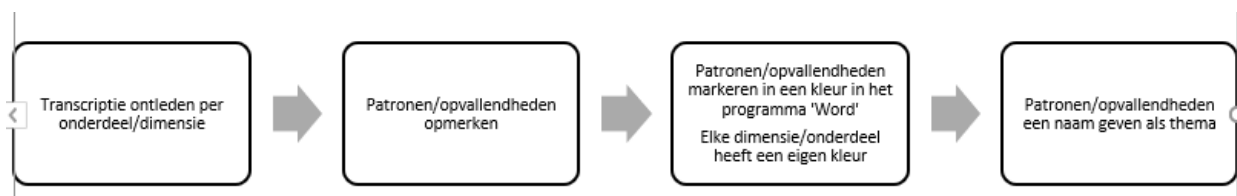
Stap 2. De onderzoeker gaat als tweede stap na of er patronen of opvallendheden zijn in de antwoorden van de respondenten.

Stap 3. De onderzoeker geeft de patronen, gelijkenissen, verschillen of opvallendheden een kleur. Dit proces noemen we vanaf nu markeren.

	Vraag dimensie A1
Participant 1, EDB	...antwoord...
	...antwoord...
	...antwoord...
	...antwoord...
	...antwoord...
Participant 10, BVI	...antwoord...

Tabel 3. Markeren patronen.

Stap 4. De gemarkeerde patronen/opvallendheden worden geanalyseerd en krijgen een naam als thema toegewezen.



Figuur 3. Alle stappen van de thematische analyse.

3.4 Kwaliteitscriteria

Een 'objectieve' analyse van teksten bestaat niet volgens Fairclough (2003). Een onderzoeker zorgt immers voor subjectiviteit. Om de kwaliteit van deze masterproef te blijven nastreven werden enkele belangrijke keuzes gemaakt met betrekking tot de validiteit en betrouwbaarheid. Twee belangrijke parameters die de kwaliteit en objectiviteit van onderzoeksprocessen proberen te waarborgen (van Zwieten & Willems, 2004). Hierin kan steeds een onderscheid gemaakt worden tussen interne validiteit en betrouwbaarheid en externe validiteit en betrouwbaarheid.

3.4.1 Validiteit en betrouwbaarheid

Om de interne validiteit en interne betrouwbaarheid van het onderzoek te bevorderen gebeurde de data-analyse op een systematische manier (door middel van een thematische analyse). Daarnaast werd er, zoals eerder vermeld, een combinatie van diverse methodes gehanteerd (methodologische triangulatie). Zo werd er op 6 verschillende manieren data verzameld (semi-gestructureerd interview, BNIM-methode, vlogs, blogs, photovoice & een auto-etnografisch onderzoek). De combinatie van deze meetinstrumenten verhoogt de kwaliteit en op zijn beurt de interne validiteit, betrouwbaarheid en geloofwaardigheid (Bogdan & Biklen, 2014; Lewis, Saunders & Thornhill, 2004). Wat de interne validiteit en interne betrouwbaarheid nog ten goede zou komen, zou het betrekken van andere onderzoekers of deskundigen zijn bij de data-analyse (onderzoekerstriangulatie) (Mortelmans, 2007). Dit was echter binnen het kader van deze masterproef niet mogelijk. Echter zijn de transcripties in bijlage toegevoegd, wat op zijn beurt de interne betrouwbaarheid tracht te verhogen (Mortelmans, 2013).

Wanneer men het heeft over de repliceerbaarheid en nauwkeurigheid van een onderzoek, bespreekt men de externe betrouwbaarheid (Mortelmans, 2007; van Zwieten & Willems, 2007).

Hieraan werd getracht te voldoen, door uitgebreid en gedetailleerd de procedures en analyses van dit onderzoek te beschrijven. Zo werden steeds aan elke participant grotendeels dezelfde vragen gesteld en werden de resultaten tot slot steeds onderbouwd met citaten.

De externe validiteit houdt rekening met de generaliseerbaarheid van de resultaten naar vergelijkbare contexten (van Zwieten & Willems, 2004). Volgens Marshall (1996) is dat in kwalitatief onderzoek minder evident, aangezien er vaak wordt gewerkt met kleinere steekproeven waar diepte primeert op hoeveelheid. Dat was in deze thesis zeker ook het geval, maar alsnog werd er getracht enig niveau van externe validatie na te streven door theoretische saturatie te bekomen. Hierbij stond het aantal participanten niet op voorhand vast en werd de zoektocht, na saturatie, pas beëindigd na het 11^{de} interview, analyse van 2 vlogs, 2 blogs, 2 photovoices en een auto-etnografisch onderzoek, waar er geen nieuwe informatie meer naar boven kwam (van Zwieten & Willems, 2004). Toch moeten we ook opmerken dat kwalitatief onderzoek niet dezelfde generaliseerbaarheid van resultaten nastreeft als kwantitatief onderzoek.

3.5 Overzicht methodologie

Onderzoeksdoel	Dataverzameling	# personen	Hoe?	Data-analyse
De (onderwijs)ervaringen van multi-etnische jongvolwassenen verzamelen	1. Semi-gestructureerd interview	10	Audio-opname + transcriptie	Thematische analyse
	2. BNIM-interview	1		
	3. Blogs	2	Screenshots relevante onderdelen	
	4. Vlogs	2	Transcriptie	
	5. Photovoice	2	Foto's verkrijgen + bijhorende uitleg	
	6. Auto-etnografisch onderzoek	1	Zelfgeschreven tekst	

Tabel 4. Overzicht methodologie

4 RESULTATEN

4.1 Overzicht resultaten

In wat volgt zijn de resultaten van het onderzoek. Hierin werd een opdeling gemaakt in 3 grote onderdelen die elk bestaan uit thema's. De onderdelen zijn: (1) multi-etnisch zijn, (2) specifieke belevenissen uit het onderwijs en tot slot (3) verhalen uit de samenleving. Voor deze onderdelen werd geopteerd, aangezien men de verhalen van de multi-etnische jongvolwassene kon plaatsen binnen deze drie onderdelen die steeds een bredere invulling krijgen. Binnenin de concentrische cirkel wordt gestart met het individu en het multi-etnisch zijn, om daaropvolgend steeds uitgebreider te gaan naar specifieke belevenissen uit het onderwijs om dan af te sluiten met verhalen uit de samenleving.

In de tabel worden de thema's per onderdeel weergegeven.



Figuur 4. Overzicht onderdelen van de resultaten

	ONDERDELEN		
	Multi-etnisch zijn	Specifieke belevenissen uit het onderwijs	Verhalen uit de samenleving
THEMA'S	Voelen	Leerling	Dualiteit: multi-etniciteit als een barrière en/of hefboom
	Denken	Leerkracht & lesgeven	
	Zien	Peers	
	Horen		

Tabel 5. Overzicht thema's van de resultaten

Wanneer ervaringen uniek zijn aan multi-ethniciteit, wordt dit aangetoond met een asterix. Zo worden deelvragen 1 (aangeduid met asterix) & 2 (aangeduid zonder asterix) beantwoord.

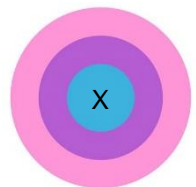
Toch is het hierbij van belang om mee te geven dat het onderscheid tussen deelvragen 1 en 2 niet zo makkelijk te maken is en dit niet strikt is. Bepaalde ervaringen zouden dus bij beiden deelvragen kunnen passen. Toch werd er een onderscheid binnen deze masterproef gemaakt op basis van literatuur en het gezond verstand. Dit om een mogelijke indicatie weer te geven voor multi-ethnische ervaringen die al dan niet uniek zijn. De antwoorden op de deelvragen samen vormen hierbij een antwoord op de hoofdvraag, nl.

‘Welke (onderwijs)ervaringen hadden multi-ethnische jongvolwassenen, gerelateerd aan hun ethniciteit?’

Om aan te duiden in welk van de drie onderdelen we ons bevinden, wordt een kruisje voorgesteld in het onderdeel van de concentrische cirkel.

4.2 Multi-ethnisch zijn

Als eerste wordt de multi-ethnische jongvolwassene als individu besproken. In het onderdeel ‘multi-ethnisch zijn’, zien we enkele ervaringen optreden. Ervaringen die multi-ethnische jongvolwassenen voelen, denken, zien en horen.



4.2.1 Thema: Voelen

De ervaringen van het multi-ethnisch zijn, zijn uniek. Vanaf de geboorte is er kans dat je in twee of meerdere werelden en culturen opgroeit. Hiermee gaan unieke ervaringen gepaard, maar ook gevoelens. Deze gevoelens worden in dit thema belicht.

De resultaten tonen allereerst aan dat de meerderheid van de participanten zich meer verbonden voelt met het land waarin hij/zij is opgegroeid. *

“Ja, vooral Belg wel natuurlijk, ik ben opgegroeid hier. En ik heb de cultuur mee. Maar je bent wel trots op het Spaans kantje dat je hebt natuurlijk.” – Participant 1, Belg-Spaans

“Een voorkeur voor een van deze nationaliteiten heb ik niet, omdat ik een beetje half om half word opgevoed. Mijn vader eet bijvoorbeeld vaak gerechten met rijst en mijn moeder alleen Hollandse pot. Ik denk wel zodra ik wat ouder ben, dat ik dan meer naar het Nederlandse leven ga. Hier ben ik geboren en opgegroeid, snap ik hoe alles werkt en spreek ik de taal.” – Blog 1, Nederlands-Curaçaoër

“Hoe trots ik dan ook ben op mijn Filipijns kantje, blijf ik mijn Belgische roots trouw, ik ben hier geboren en zal hier ook blijven voor de rest van mijn leven, al is een bezoekje aan de Filipijnen nooit uitgesloten.” – Auto-etnografisch stuk, Belg – Filipijns

Slechts één iemand voelde zich verbonden met het land waar zij niet is opgegroeid, aangezien er iets ‘anders’ is dat haar aantrekt. Maar we zien alsnog dat het overgrote deel zich identificeert met beide etniciteiten. Wanneer de vraag gesteld wordt vanwaar de multi-etnische jongvolwassenen komen, worden vaak beide/meerdere etniciteiten gegeven. *

“Uhm, ik denk als iemand mij vraagt wat ik ben dan zeg ik eigenlijk altijd halfbloed en dan leg ik gewoon direct uit dat mijn moeder blank is, dat mijn moeder Belg is en dat mijn vader van West-Afrika is, Togo en Binet eigenlijk” – Participant 9, Belg-Togolees

Enkelen geven ook aan dat dit afhangt van de situatie waarin ze zich bevinden.

“Gewoon ja, oké, soms voel ik mij meer Thais, soms voel ik mij meer Belgisch. Het is te zien in welke staat dat ik ben ook. [...] Als ik echt zo, gelijk als ik ga gaan eten en het is zo Aziatisch en ik ken zo wat dingen dan heb ik zoiets van: "hé, ik ben eigenlijk wel meer Thais", maar als ik dan bijvoorbeeld op café zit en ik ben al vrij dronken of zo, dan voel ik mij wel een rasechte Belg. Dus ja.” – Participant 4, Belg, Thais

Vervolgens geeft iemand aan dat zij niet de druk van buitenstaanders wil ervaren om te kiezen tussen haar etniciteiten. *

“Ik ben wel blij dat ik beiden ben en uhm, waar dat ik ook echt niet feel is dat mensen u soms willen laten kiezen, want zo simpel is het niet. Ge kunt niet kiezen, ge zijt gewoon allebei. Dus het is stom om u zo in één vakje te laten duwen. [...] iemand anders kan dat niet beslissen voor u.” – Participant 9, Belg-Togolees

Wanneer er wordt gevraagd of een dubbele nationaliteit een optie is, zien we gemengde gevoelens terugkomen. De ene participant zou dit wel graag willen terwijl de andere denkt dat hier vooroordelen aan vasthangen. *

Daarenboven zien we dat de meerderheid “ja” antwoordt wanneer we vragen of de participanten zich speciaal voelen omwille van hun etniciteit.

“Ja, want...uhm... ja want ik spreek een taal die andere mensen niet spreken of die niet zoveel mensen spreken, zeker niet hier en uhm... gebruiken, cultuur die andere mensen niet hebben, dus ja dat vind ik speciaal dat ik dat ken. Dus als je dingen over Afrika of zo op tv ziet, zijn er

dingen die je herkent en die andere mensen dus niet zullen herkennen en daardoor ja, das speciaal.” – Participant 3, Nederlands-Guinee-Bissaus

We zien ook dat er een gevoel van trots heerst bij 8 van de 10 interviewparticipanten: *

“Ik vind het echt geweldig om een halfbloedje te zijn, uhm, ik haal echt het beste uit beiden werelden.” – Vlog 1, Nederlands-Algerijns

“Ik ben trots daarop, ik ben daar blij om, ik vind dat top.” – Participant 4, Belg-Thais

“Ja, ik ben sowieso trots op mijn achtergrond, niet dat ik dat zou verstoppen.” – Participant 7, Italiaans-Marokkaans

“Ja ook, ook, een soort trots dat, ook weer die speciale achtergrond dat andere mensen niet hebben die jij wel hebt.” – BNIM-interview, Participant 3, Nederlands-Guinee-Bissaus

Naast een gevoel van trots zien we ook een gevoel van verlangen om te gaan naar ‘land van herkomst’.

“Hoewel ik me zo verbonden voel met de Filipijnen, is het al 18 jaar geleden dat ik er ben geweest. Mijn droom is dan ook om ‘terug’ te gaan, terug naar mijn roots en te kijken wat ik echt heb gemist. De vage herinneringen die ik eraan heb, dienen echt gevoed te worden met nieuwe herinneringen die ik daar zou maken. De drang om te gaan is groot, al houden de dure vliegtickets mij erg tegen.” – Auto-etnografisch stuk, Belg-Filipijns

“Toen was mijn vader er nog, die is helaas dus niet heel lang erna overleden en ja dat was het moment dat ik dacht dat het verlangen steeds groter werd: "Maar ja, nu moet ik toch echt naar Suriname gaan en moet ik echt gaan ontdekken wat daar op mij ligt te wachten.", want ik had wel heel erg dat verlangen om daar te zijn.” – Vlog 2, Nederlands-Surinaams

Wat tenslotte nog opvalt is dat wanneer multi-etnische jongvolwassenen een ander ‘halfbloedje’ zien, ze zich wel op één of andere manier verbonden voelen met elkaar. *

“Zodra ik een ander halfbloedje tegenkom is het altijd leuk en gezellig en het is alsof ik diegene al jaren ken.” – Blog 1, Nederlands- Curaçaoër

We kunnen hier dus uit besluiten dat met het multi-etnische zijn er heel wat *gevoelens* aan te pas komen, zoals het al dan niet zich identificeren met beide etniciteiten en/of het al dan niet nemen van de dubbele nationaliteit. De meerderheid voelt zich wel speciaal en trots omwille van hun etniciteiten, maar voelt tegelijkertijd een drang om naar het land van één van de etniciteiten te gaan. Als laatste zien we dat multi-etnische jongvolwassenen een soort verbondenheid voelen met elkaar.

4.2.2 Thema: Denken

Bij het multi-etnisch zijn, gaan er ook verschillende gedachten mee gepaard. In dit thema werd de vraag gesteld of de participanten er veel aan dachten, aan het multi-etnisch zijn. De resultaten tonen aan dat denken aan het 'mixed' zijn heel variërend is van persoon tot persoon. Enkele denken er heel veel aan en schrijven er boeken, vlogs, blogs en zelfs een thesis over (bv. participant 1, Belg-Spaans & ikzelf), terwijl anderen er nooit aan denken (bv. participant 3, Nederlands-Guinee-Bissaus). *

"[...] maar toen ik dus dat woord dubbelbloed hoorde destijds van mijn neef wist ik: "Er komt een dag dat ik daar echt een boek ga over schrijven", over dubbelbloed" – Vlog 2, Nederlands-Surinaams

Toch merken de meesten op dat ze er zeker aan denken als mensen hun erop wijzen en vragen stellen hierover. Meer hierover lees je in dit onderdeel, thema: horen.

We zien ook dat, volgens sommigen, multi-etniciteit leidt tot 'multiperspectivistische gedachten' of dat de multi-etnische achtergrond van een persoon een meer open-minded gedachtengang stimuleert. *

"Je creëert ook een andere persoonlijkheid hé, als ge zo volledig Belgisch opgevoed, zijt ge zo wat, minder open-minded naar mijn mening. Dan zijt ge meer zo van: "die Aziatische gerechten en hun tierlantijntjes staan mij niet aan", als ge dan zijt zoals gij en ik ja, zowat Aziatisch opgevoed, ik zeg nu bij wijze van spreken als ge nu een kippenpoot ziet of zo in uw eten, gaat ge zoiets hebben van "pf, ik ga het gewoon keer proberen, ge weet nooit". Dus ja." – Participant 4, Belg-Thais

"Ik stel mij toegankelijk op voor andere gewoontes en perspectieven op het leven en ben, denk ik, ook makkelijker in het contact.[...] Zoals je weet ontvangen wij in de winkel mensen van over de hele wereld waarbij ik dan soms zelfs kennissen aan overhoud. Ik denk dat dit dus te maken kan hebben met mijn toegankelijke en ruimere blik op de wereld" – Photovoice 1, Afghaans-Georgisch-Azerbeidsjaans

- *Zie Photovoice 1, foto 4 –*

Daarnaast denken de meesten dat, om toegang te krijgen tot een cultuur naast de gebruiken zoals eten etc., de taal het belangrijkste is om toegang te krijgen tot die cultuur. De jongvolwassenen met een Filipijnse achtergrond ervaren ook dat het 'Filipijns dansen' hier een onderdeel van moet zijn.

"Dat zijn niet de enige Filipijnse invloeden die ik kreeg. Al snel werd ik als kind in een Filipijnse dansgroep gestoken om me te engageren om de Filipijnse cultuur op de markt te brengen in België. Zo danste ik met bamboestokken tussen mijn voeten en met kaarsen op mijn hoofd.

Deze Filipijnse invloed heeft een indruk op mij nagelaten, aangezien ik dit nog tot vorig jaar deed. “ – Auto-etnografisch stuk, Belg-Filipiïns

- *Zie Photovoice 2, foto 3, 4 & 5 -*

Hierbij kunnen we besluiten dat *denken* aan het ‘mixed’ zijn heel variërend is van persoon tot persoon. Bovendien stellen we ook vast dat, in het thema ‘denken’, multi-etniciteit volgens sommigen leidt tot ‘multiperspectivistische gedachten’ en denken hierbij de meesten dat de taal het meest belangrijke is om toegang te krijgen tot een cultuur, maar evenzeer het ‘dansen’ specifiek van belang is om tot de Filipijnse cultuur te behoren.

4.2.3 Thema: Zien

In dit thema gaan we na of de multi-etnische jongvolwassene zich ooit geïsoleerd voelde omwille van zijn/haar achtergrond. Uit de resultaten blijkt dat ongeveer de helft van de participanten zich al eens geïsoleerd voelde omwille van zijn/haar achtergrond. Zo werden er verschillende voorbeelden aangehaald zoals het geïsoleerd voelen tijdens het uitgaan, een voorval met de politie of het geïsoleerd worden tijdens een sollicitatie. Tijdens deze sollicitatie werd er meer aandacht besteed aan de multi-etnische achtergrond dan aan de kwaliteiten van de participant zelf. Dit geïsoleerd voelen, is vaak te wijten aan hoe er iemand uit ziet, zoals de volgende participant het aangeeft:

“Ja. Ik zie er net iets anders uit dan andere mensen en het is altijd zo dat je dan het gevoel hebt dat mensen zich afvragen waar je nou precies vandaan komt. Dus ook al zeggen ze het niet expliciet, je weet, je weet dat het in hun hoofd rondgaat. Dat ze zich afvragen: "Waar komt die nu eigenlijk vandaan?" dus uhm ja. Ik heb me wel, ja, inderdaad. Ik voel mij, ik voel me daarop wel bekeken.” – Participant 3, Belg-Guinee-Bissaus

Zo kwam er ook een actueel voorbeeld:

“[...] er zijn veel Aziaten, zeker met Corona nu, die worden beledigd omwille van hun achtergrond of om hoe dat ze er uitzien [...]” – Participant 10, Belg-Filipiïns

Sommigen geven ook aan dat ze zich niet geïsoleerd voelden en hierbij beseffen dat dat is omwille van hun achternaam of huidskleur.

“Nee, ik heb daar eigenlijk nooit problemen mee gehad, maar ja ik heb ook geen... mijn voornaam is Frans en mijn achternaam is Frans. Maar toch in België is dat redelijk... dus daar gaan ze zeker niet over vallen, stel dat ik nu een andere naam zou hebben dan kunde misschien meer problemen mee ondervinden. En ik zie er ook niet... mijn huid is ook redelijk blank, ik zie er ook niet speciaal uit, dus ik denk dat mensen dat gewoon zelfs niet weten. Dus ik heb daar nooit geen problemen mee gehad, nee” – Participant 1, Belg-Spaans

We kunnen, in het thema ‘zien’ vaststellen dat ongeveer de helft van de participanten zich ooit wel eens geïsoleerd voelde vanwege van zijn/haar etniciteit en dat dit vaak te wijten valt aan het uiterlijk en/of achternaam.

4.2.4 Thema: Horen

Multi-etnische jongvolwassenen moeten ook veel aanhoren omtrent hun multi-etnische achtergrond. Zo zijn er verschillende termen en stereotypen die gebruikt worden en zijn er ook de ‘frequently asked questions’ (FAQ) die aan multi-etnische jongvolwassenen gesteld worden.

Als eerste zijn er de verschillende termen die gebruikt worden. Zo wordt als allereerste de term ‘halfbloed’ het vaakst aangehaald. *

“Met heel veel trots liep ik rond als Belgische met een Filipijns kantje. Maar al vaak dwarrelden de termen halfbloed rond mij om, waar ik geen problemen mee had en dus trots die naam ‘halfbloed’ droeg. Ook in mijn omgeving hoorde ik de term ‘eurasian’ etc. maar niemand die daar problemen van maakte en er alleen maar trots over waren.” – Auto-etnografisch stuk, Belg-Filipijns

De meesten hebben geen probleem met deze term, toch wordt deze term niet door iedereen aanvaard. Zo werd in de zoektocht naar participanten deze term gebruikt, waarbij er iemand hierdoor weigerde mee te werken.

“Waarom noem je deze groep mensen halfbloedjes? Het verkleinwoord maakt het wel erg denigrerend. [...] Halfbloed is geen wetenschappelijk te onderbouwen term, maar wel begonnen als wetenschappelijk scheldwoord.” – Blog 1, Nederlands-Curaçaoër

Anderen zouden erop staan dat de term ‘dubbelbloed’ in de plaats gebruikt wordt, vandaar ook het gebruik ervan in de titel van deze masterproef. *

“Dubbelbloed! Niks halfbloed!’ reageerde mijn meest zwarte neef fel, toen het onderwerp ter sprake kwam. Het moment waarop hij ‘dubbelbloed’ uitsprak, ik hoorde het woord voor het eerst, voelde het alsof er een warme zoete pap al mijn organen verwarmde en in één keer de losse stukjes in mijzelf samensmolten. ‘Begrijp je?’ Hij spuugde zijn woorden uit. ‘Dubbel staat voor én-én, én de kracht, én de schoonheid én de wijsheid van twee culturen. Niks half. Dubbel. Denk daaraan.’” – Blog 2, Nederlands-Surinaams

Bovendien gaf iemand aan dat hij niet half één half ander is: *

“Ik vind halfbloed... dat klopt niet, want ik ben niet half één, half ander, ik ben 100% één 100% ander.” – Participant 3, Nederlands-Guinee-Bissaus

Daarnaast wordt voor multi-etniciteit ook de woorden “allochtoon”, “moulat”, “multi-cultureel”, “Eurasian”, “op het kruispunt van diversiteit” en “noch mossel, noch vis” gebruikt en wordt ook de term “dubbele nationaliteit” opgehaald. Deze woorden worden ervaren als woorden met zowel een positieve als negatieve connotatie. *

Naast de veelgebruikte termen moeten multi-etnische jongeren ook stereotypen aanhoren zoals:

“een Aziaat is goed in studeren” – Participant 4, Belg-Thais

“We horen het vaak: “Zwarten ze stelen”, “Marokkanen zijn terroristen” en zo van die dingen dat hoort ge veel en dat wordt ‘in the picture’ gezet door media en zo” – Participant 7, Italiaans-Marokkaans

Volgens één iemand krijg je net minder met stereotypen te maken door je multi-etnische achtergrond:

“ik denk dat als je maar half iets bent, een halve-etnische achtergrond hebt of een gedeelde etnische achtergrond hebt en waarvan er dan nog één uit Nederland komt en niet uit het andere buitenland, dan heb je daar volgens mij veel minder mee te maken, omdat je niet helemaal, ja zwart bent of Aziatisch bent of... maar voor de helft, dus dan val je én sowieso al minder op, je valt nog steeds op, maar minder. En daardoor denk ik heb ik nooit zelf met die stereotypen te maken gehad, of nooit last van gehad, dat sowieso niet.” – Participant 3, Nederlands-Guinee-Bissaus

Daarbij maakt er iemand het zich tot doel om stereotypen uit de wereld te helpen:

“En ook al zijn er soms van die stereotypen van op Marokkanen vooral deze dagen, ik vind dat niet erg om daarover te praten om mensen bewust te maken dat dat niet waar is of zo. [...] Ja, ik vind het juist belangrijk om mensen bewust te maken van die dingen en ik praat daar ook graag over, over racisme en zo dingen.” – Participant 7, Italiaans-Marokkaans

Naast de verschillende termen en stereotypen die de participanten aanhoorden zijn er ook de vele vragen die aan hun gesteld worden. Zo is de meest voorkomende vraag, nl. bij 7 op de 10 participanten, “Vanwaar ben jij nu eigenlijk?”, waarbij sommigen dat met trots vertellen. *

“Mensen zijn daar nieuwsgierig naar natuurlijk en je krijgt altijd wel een keer de vraag van: “Waar kom je nou eigenlijk vandaan?” en dan uhm, vertel ik dan altijd dat uhm, dan liet ik zo Google maps, liet ik dan, voor de les begon of zo, liet ik ze op Google maps dan het huis zien die we in

Guinee hebben en waar het eigenlijk ligt want heel veel mensen weten niet waar het ligt. En dan vertel ik daar veel over.” – Participant 3, Nederlands-Guinee-Bissaus

Vaak komt deze vraag gepaard met een opmerking over het uiterlijk van de multi-etnische jongvolwassene, aangezien deze vaak een combinatie is van een westerse met een niet-westerse etniciteit en het uiterlijk dus meestal opvalt. Hierbij is het voor vele mensen moeilijk te plaatsen vanwaar deze 7 multi-etnische participanten zijn.

“Die vroegen er wel meestal achter, dat was niet altijd het eerste gespreksonderwerp maar als ge zo langer aan ‘t praten zijt, ge zijt al wat langer bevriend dan vragen die toch: “Seg uhm, ik heb nog een vraagske ge ziet er zo wat bruiner uit als wij, vanwaar zijde gij?” – Participant 2, Belg-Pakistaans

“ja in het middelbaar iedereen ziet dat hé, ge zijt nen Aziaat en dan vroegen ze: “vanwaar zijde?”” – Participant 4, Belg-Thais

De overige 3 participanten die deze vraag niet kregen zien er, naar eigen zeggen, namelijk heel westers uit (nl. Belg-Spaans, Deens-Duits, Belg-Frans).

Andere vragen die ook vaak gesteld worden zijn: “Kunt gij [de taal]?”, “Zeg eens iets in die taal?”

“Ik zeg het, mensen vinden u interessanter hé en zeker als ge zegt, alé, grootste vraag die ik altijd krijg is uhm: “Kunt gij Thais?” dan zeg ik: “ja” en dan zijt ge vertrokken hé, iedereen wordt zot hé, van: “ah zegt dat nekeer”, snapte?” – Participant 4, Belg-Thais

Een andere en laatste vraag die vaak wordt gesteld is de vraag of de persoon die men ziet ook effectief moeder of vader is van de multi-etnische jongvolwassene. Het antwoord hierop gaat vaak gepaard met ongelooft: *

“Wat geinig is ook is uhm, als ik samen met mijn moeder ergens loop en als ik dan bijvoorbeeld mijn moeder roep zeg ik van: “Mama!” en dan wil ik iets zeggen en dan zie je sommige mensen zo omdraaien en kijken van mijn moeder naar mij, mijn moeder naar mij, en dan denk ik dan van: “Wat denk je nou? Dat is mijn moeder hoor!” (lacht). Maar is gewoon grappig, mijn moeder is blond en blank, ze heeft blauwe ogen en alles en ik ben gewoon de donkere versie van haar.” – Vlog 1, Nederlands-Algerijns

“Ik fietste naar huis met iemand en die had alleen mijn vader gezien, die had mijn vader een keer gezien op school, maar onderweg kwam ik mijn moeder tegen toen ik naar huis fietste. Dus ik zwaaide en hij vroeg uhm ja: “Wie was dat?” en ik zei: “Mijn moeder was dat” en verbazing, die was echt super groot. Zo van: “HUH? Is dat je moeder?” en toen kwamen we bij

het stoplicht, dus mijn moeder ook bij het stoplicht en die keek zo heel lang naar mijn moeder en dan weer naar mij, die dacht: "dat past niet" (lacht). En toen achteraf zag je de verbazing op zijn gezicht want hij kende alleen mijn vader en niet mijn moeder. Achteraf bleek ik toch meer op mijn moeder te lijken, zei die. Dus uhm.. ja." – BNIM-interview, Participant 3, Nederlands-Guinee-Bissaus

"ik heb daar wel een opmerking gekregen dat ik niet lijk op mijn vader. Dat was op de sportvereniging. Ik sportte toen samen met mijn vader. Toen was er een jongen die vroeg of mijn vader mijn echte vader was en ik zei: "ja, lijk ik misschien niet op mijn vader?" zei die: "neen, eigenlijk niet.", en toen heb ik dus uitgelegd dat ik uhm, dat ik, half Nederlands ben. Maar dat was ook inderdaad...een moment. [...] Uhm, confronterend. Maar misschien is dat een heel groot woord. Maar confronterend dat het andere mensen dus blijkbaar opvalt – BNIM-interview, Participant 3, Nederlands-Guinee-Bissaus

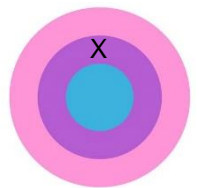
De twee participanten die deelnamen aan de Photovoice stuurden hierbij foto's van de ouders door.

- *Zie Photovoice 1, foto 5 –*
- *Zie Photovoice 2, foto 1 –*

We kunnen, binnen het onderdeel 'multi-etnisch zijn' in het laatste thema 'horen' besluiten dat multi-etnische jongvolwassenen verschillende termen aanhoren zoals 'halfbloedje' of 'dubbelbloedje' en hierbij bepaalde termen prefereren boven anderen. Ook horen ze verschillende stereotypen aan zoals "Aziaten zijn goed in studeren". Tot slot zijn er ook veelgestelde vragen die gesteld worden zoals: "Vanwaar ben jij nu eigenlijk?", "Kan jij de taal?" en/of "Is dat echt je vader/moeder?".

4.3 Specifieke belevenissen uit het onderwijs

Het eerste, reeds besproken, onderdeel was 'het multi-etnisch zijn' met als thema's: voelen, denken, zien en horen. Nu wordt er overgegaan naar het multi-etnisch zijn in het onderwijs en de specifieke belevenissen uit het onderwijs die daarmee gepaard gaan. Hier zien we drie thema's terug: multi-etnisch zijn als (1) 'leerling', (2) 'de leerkracht en het lesgeven' en (3) 'peers'. Belangrijke actoren in het leven van een schoolgaand multi-etnisch individu die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van een gezonde identiteit (Wallace, 2004).



4.3.1 Thema: multi-etnisch zijn als leerling

Wanneer we retrospectief kijken naar de multi-etnische jongvolwassene als leerling, zien we heel wat onderwijservaringen terugkomen.

Als eerste zien we dat alle (!) participanten ooit gepraat hebben over één van hun achtergronden in de klas of toch alleszins de ruimte ertoe hadden. Dit nam bij sommigen de vorm aan van een spreekbeurt

of gewoon oppervlakkig tijdens de lessen godsdienst of wereldoriëntatie. De meesten zijn trots op het delen van hun achtergrond.

“Ook in het onderwijs was ik nog steeds erg trots. Zeker wanneer we voor ‘Broederlijk Delen’ een project hadden voor de Filipijnen. Mijn leerkracht speelde hierop in en gaf me heel veel inspraak tijdens die lessen. Zo mocht ik mijn klasgenootjes leren tellen tot tien in het Filipijns en verfden we een Filipijnse vlag die alleen ik vanbuiten kende.” – Auto-etnografisch stuk, Belg-Filipijns

Als tweede zijn er nog andere onderwijservaringen, zoals dat de leerkracht Duits wordt verbeterd door de multi-etnische jongvolwassene zijn talenknobbel.

“Maar wat ik mij wel nog herinner bijvoorbeeld: in de Duitse les, dat een leerkracht ervan overtuigd was dat het een bepaald lidwoord was van een woord, maar dat ik zei van: “nee het is niet dat lidwoord, het is een ander...” maar zij had dan de theorie toegepast en ik mijn, mijn kennis gewoon toegepast. Dus ik had wel gelijk.” – Participant 5, Deens-Duits

Andere onderwijservaringen die de multi-etnische jongvolwassene had als leerling zijn gerelateerd aan de achtergrond, zo kreeg de Deens-Duitse jongvolwassene wel te maken met opmerkingen zoals een ‘Hitlergroet’ die naar hem gericht was. Of kreeg de half-Afrikaanse jongeman de vraag wat zijn mening was over de zwartepietendiscussie.

“Hmm goh, als kind in de lagere school waren er wel eens pesterijen of zo, omwille van dat ik Duits was of zo. Er vielen wel eens scheldwoorden of zo, maar uhm, ja, zo Hitlergroet of zo, nazi of zo, dat is wel eens gevallen, maar voor de rest daarna eigenlijk nooit meer” – Participant 5, Deens-Duits

“Dus ik werd gevraagd om mijn mening over Zwarte Piet omdat ik bi-etnisch ben, maar ik heb niet meer met Zwarte Piet dan al die andere mensen uit de klas die niet bi-etnisch zijn” – Participant 3, Nederlands-Guinee-Bissaus

Daarnaast viel ook uit het BNIM-interview af te leiden dat er nog specifieke ervaringen waren die de multi-etnische als leerling had zoals: (1) de moeder met een andere etnische origine die in de klas komt spreken, (2) eten moet meenemen uit haar cultuur voor het kerstfeestje op school of (3) een inzamelingsactie op school waar de multi-etnische jongen zelf het verzamelde geld en materiaal mocht gaan afleveren in dat desbetreffende land.

“één moment dat ik me goed kan herinneren is wanneer toen mijn moeder met een vriendin van haar uitleg kwam geven over het land waar zij vandaan komt en ze is dus gevraagd van op de basisschool door de juf om een soort van in een themaweek is zij gevraagd of mijn moeder dat

kon uitleggen omdat mijn moeder natuurlijk niet Nederlands is zodat die de andere kinderen wat konden leren over andere culturen en andere mensen. En dat was wel speciaal want mijn moeder kwam en de moeder van andere kinderen. Dus ik zat er dus bij en als er iets over de taal werd gevraagd kon ik natuurlijk meepraten want ik spreek de taal van mijn moeder dus dat was een bijzondere ervaring.” – BNIM-interview, Participant 3, Nederlands-Guinee-Bissaus

Vervolgens zien we dat de multi-etnische jongvolwassene als leerling opmerkingen kreeg in het onderwijs door de leerkracht of medeleerlingen over bijvoorbeeld de achternaam.

“X, de Jong, dat is mijn naam. Ja ‘de Jong’, de meest gebruikte achternaam in Nederland. Soms zie ik mensen verbaasd kijken, wanneer ze mijn naam horen. ‘Dat is wel een erg Hollandse naam. Waar kom je eigenlijk vandaan?’ – Blog 1, Nederlands-Curaçaoër

Als laatste zien we dat doordat de participanten multi-etnisch zijn, de meeste onderwijservaringen die zij hebben gerelateerd zijn aan opmerkingen over het uiterlijk, zowel positief als negatief (racistisch). Zo wordt de huidskleur vaak aangehaald, alsook de ogen, en/of haarstructuur van de deelnemers. Hierbij kunnen we vaststellen dat het uiterlijk anderen ook opvalt, zoals de deelnemers dit ook zelf beamen. *

“[...] mijn haar blijft altijd een fascinerend ding voor mensen. Maar mijn huidskleur zelf, die, ja, ik ben iets gekleuder dus uhm, ja, maar niet echt heel erg dus daar heb ik niet echt negatieve opmerkingen over gehad of zo. [...] gewoon opmerkingen, dat het mensen opvalt of dat ze vragen of ik wel snel kan verbranden of überhaupt wel verbrand, maar ja ik kan best wel verbranden en uhm, alleen duurt dat langer. – Participant 3, Nederlands-Guinee-Bissaus

“toen we echt nog wel jong waren en we gingen zo naar die afgelegen plekken dan heb ik wel een paar keer 'pijpmuil' gehoord, en ah ja, X heeft mij ook eens een 'aap' genoemd” – Participant 9, Belg-Togolees

“Niet echt specifiek, qua "oh je bent lelijk" of zo, maar wel zo: "oh je hebt kei mooi haar en je bent bruin en je moet niet naar de zonnebank en dat heeft keiveel voordelen” – Participant 2, Belg-Pakistaans

“Ja, altijd hé. Zeker van zes tot twaalf jaar wordt ge regelmatig keer van: "spleet oog, chinees" [...] das normaal vind ik op die leeftijd [...] dat heeft mij gemaakt tot de persoon die ik nu ben. Als ze mij nu uitschijten, gelijk dat ik zeg, ik lach daarmee. Ik zeg gewoon van: "ja ik weet dat ge jaloers zijt." ik heb daar niks van schade aan. Ik ben trots daarop, ik ben daar blij om, ik vind dat top.” – Participant 4, Belg-Thais

“Vroeger wel, dat ze mij zo uitmaakte voor als Chinees of zo en dan zo met die spleetogen en zo” – Participant 10, Belg-Filipijns

“Mijn onderwijservaringen waren niet alleen positief, jammer genoeg. Al heel snel werden er opmerkingen gemaakt over mijn ogen. Zo werd “Ching Chang Chong en Chinees” naar mijn kanten geroepen, wat ik mij als kind heel erg aantrok. Ik zat op een concentratieschool in Gent, nl. X, waar voornamelijk Turkse en Bulgaarse kinderen op school zaten. Ik viel dus erg op tussen die massa met mijn ‘spleetogen’ en ‘gele’ huidskleur. – Auto-etnografisch stuk, Belg-Filipijns

“Het voelt voor mij alsof ik echt heel vaak gediscrimineerd word. Mensen noemen mij Chinees en beledigen mij omdat ik er dus anders uitzie. – Blog 1, Nederlands-Curaçaoër

“Hoezo uit dezelfde stal? Je bent toch gewoon Nederlands? En bovendien, je bent meer wit dan zwart.’ De kleur van mijn huid leverde maffe gesprekken op. Mijn moeder heeft toch gelijk, dacht ik, iedereen een kleurenbril op, dan ben je van een hoop gesodemieter af.” – Blog 2, Nederlands-Surinaams

De deelnemers met een Aziatische etniciteit kregen opvallend meer opmerkingen over hun ogen dan de anderen. Terwijl die met een Afrikaanse of Pakistaanse origine opmerkingen krijgen over hun huidskleur, haar en/of lippen. Ook hier weer kregen vooral de jongvolwassenen met een westerse etnische achtergrond amper opmerkingen over hun uiterlijk.

De voornamelijk positieve opmerkingen over het uiterlijk, valt volgens iemand te wijten aan het feit dat “mensen graag mixkes zien”, dat mensen “graag dat exotisch tintje hebben” (Participant 9, Belg-Togolees) en dat mensen dat nu steeds meer gaan aanvaarden door de toenemende diversiteit in de samenleving. *

“Ik denk dat nu mensen dat veel meer accepteren, maar ja, als je nu op straat kijkt er zijn ook super veel halfbloedjes en snapt ge? Of op TV of, ge ziet ze overal. Dus ik denk dat nu wel meer en meer geaccepteerd wordt.” – Participant 9, Belg-Togolees

De opmerkingen op hun uiterlijk ervaren de participanten eerder als negatief, ‘irritant om er steeds aan herinnerd te worden’ en ‘irritant om op te vallen’. Anderen zijn er dan heel erg trots op en zijn geflatteerd, maar het toch jammer vinden dat ze die opmerkingen krijgen “enkel en alleen omdat ze buitenlands zijn”. Enkele participanten gaven hierbij ook aan dat naarmate ze ouder worden meer positieve dan negatieve opmerkingen krijgen over hun uiterlijk.

“Ja, ik zit er niet op te wachten, maar ik vind het, ik vind het vervelend om daar op aangesproken te worden, omdat het er eigenlijk voor mij niet toe doet en andere mensen maken daar dan een beetje een ding van, terwijl dat voor mij er niet toe doet. Dus andere mensen wijzen mij erop dat het zo is, terwijl ik er zelf niet mee bezig ben.” – Participant 3, Nederlands-Guinee-Bissaus

“Ja ik vond dat wel leuk dat die dat allemaal mooi vonden en zo, maar dat is ook zo ambetant dat dat zo altijd zo: oh ge bent mooi, omdat ge buitenlands zijt.[...] Terwijl ja, ik ben gewoon mooi omdat ik mezelf ben niet per sé omdat ik...alé ik ben meer dan gewoon half buitenlands. Dat vind ik soms wel jammer dat die alleen zo zien van: ge hebt dat omdat ge buitenlands bent.”
– Participant 2, Belg-Pakistaans

We zien dat de deelnemers als leerlingen met problemen steeds terecht konden bij hoofdzakelijk de moeder, leerlingenbegeleiding, mentor, leerkracht, klastitularis of dichte vrienden. Toch zien we dat 6 van de 10 participanten niet echt problemen hadden in het onderwijs als leerling, terwijl alsnog de andere 4 dat vermoedelijk wel hadden.

We stellen hierbij vast dat de *multi-etnische jongvolwassene als leerling* heel wat onderwijservaringen heeft gehad, zoals dat alle participanten de mogelijkheid hadden om te spreken over één van hun achtergronden in de klas, de leerkrachten konden verbeteren met de talenknobbel die men had, ook opmerkingen kregen in het onderwijs over hun achternaam, maar ook zowel positieve als negatieve opmerkingen kregen over hun uiterlijk. Met hun problemen konden deelnemers steeds terecht bij verschillende personen, waarvan hoofdzakelijk de moeder, leerkracht, leerlingenbegeleiding of dichte vrienden.

4.3.2 Thema: Leerkracht & lesgeven

Naast het thema ‘de multi-etnische jongvolwassene als leerling zelf’, leggen we nu de focus op, het tweede thema, nl. ‘de leerkracht’ en zijn/haar handelingen in de klas met betrekking tot het multi-etnisch lesgeven.

Gelukkig zien we in de resultaten van het onderzoek dat, volgens de participanten, de meeste leerkrachten dezelfde verwachtingen hadden bij de multi-etnische leerlingen als bij andere leerlingen. Een uitzondering hierop is de jongen met een Belg-Thaise achtergrond, die duidelijk maakte dat leraren bij hem hogere verwachtingen hadden aangezien hij “Aziatisch” was en allicht meer studeerde. Ook iemand anders gaf aan dat mocht ze Aziatisch geweest zijn, de verwachtingen allicht hoger zouden gelegen hebben (Participant 6, Belg-Tunesisch).

Daarnaast zien we dat alle participanten vonden dat de leerkrachten hen geen voorkeursbehandeling gaven en ze dus gelijk behandeld werden ongeacht hun etnische achtergrond. Met uitzondering tijdens de lessen Frans, want daar kreeg één participant opvallend vaker het woord omwille van zijn achtergrond (Participant 8, Belg-Frans).

Wanneer we kijken naar de resultaten zien we dat wanneer er gevraagd wordt of er ooit multi-etnische leraren lesgeven in hun schoolloopbaan, dat de meesten zich wel enkelen herinnerden. Wanneer de vraag gesteld wordt of een multi-etnische leraar het verschil maakt zien we hierin verschillende

meningen terug. De ene vindt een multi-etnische leraar zeker een meerwaarde, terwijl de andere zegt dat de multi-etnische achtergrond er niet toe doet. *

“Dat zou sowieso een verrijking zijn” – Participant 5, Deens-Duits

“Dat kan mij persoonlijk niet zoveel schelen, het gaat om het talent van de persoon, niet om de achtergrond.” – Participant 6, Belg-Tunesisch

“Voor mij niet, ik denk dat vooral is hoe dat een leerkracht zijn leerlingen behandelt en hoe dat hij zelf in zijn hoofd aan dingen denkt en mensen accepteert en dan maakt dat voor mij niet uit welk kleur dat die persoon heeft.” – Participant 9, Belg-Togolees

“Ja, ik denk dat dat ook belangrijk is bij jongeren dat zij zien dat het niet altijd over één, alé, dat er iemand anders voor de klas is dan altijd eenzelfde personage. Ik denk dat dat veel zou leren, die hebben soms ook een ander beeld en zo en dat zou meer opbrengen. Dus ja dat zou leuk zijn geweest, maar ja.” – Participant 7, Italiaans-Marokkaans

“ik denk ook wel een gemiste kans is. Dat is een trend die we moeten trachten te keren.[...] ik denk dat dat sowieso een voorbeeldfunctie is, uhm, maar als mensen of kinderen ermee geconfronteerd worden gaan ze het ook als iets normaal zien, terwijl nu als ge daar standaard een blanke vrouw, middenklasse vaak ook hetero, alé is dat ook het beeld dat ge denk van: "Ja iedereen is zo", terwijl als ge daar veel meer diversiteit... raken kinderen daar veel sneller mee in aanraking, gaan ze dat als normaal zien, gaat het dan ook sneller opvallen denk ik en ja... zoals dat ik zeg, opvoeden is een heel belangrijk component bij multi-culturaliteit, multi-etniciteit en daarmee leren omgaan. En ik denk dus sowieso, kinderen zijn daar heel vatbaar voor en als we een ander beeld zouden, alé, een realistischer beeld van de realiteit zouden kunnen geven in de klassen zelf denk ik ook wel dat dat zou toedragen aan meer, ik kom niet op het woord, verdraagzaamheid, naar elkaar toe. – Participant 8, Belg-Frans

“Ja, uhm, zeker als je met de leraar kennis maakt dat hij daar vanuit zijn eigen ervaringen, vanuit een andere etniciteit dat wij daar zelf misschien meer mee in contact geraken, daar misschien meer over weten. Maar misschien ook dat ze het vanuit een ander perspectief kunnen bekijken of zo? Ik weet het niet. Misschien jongeren die daar wat meer moeite mee hebben of zo. Uhm, dat ze een bepaalde achtergrond hebben en dat ze daarmee omgaan en dat dat misschien wel een iets veiligere gevoel geeft of zo voor moesten mensen daar negatieve ervaringen mee hebben of zo” – Participant 10, Belg-Filipijns

Wanneer we vragen of er sprekers over multi-etniciteit in het onderwijs zijn geweest, zien we dat de meerderheid zegt van niet. Of ze dat jammer vinden, hangt er vanaf. Hier zien de meesten de

meerwaarde ervan in, aangezien dit voor een “andere kijk” zou zorgen. Slechts enkelen hadden daar geen nood aan of vonden het geen meerwaarde hebben. *

“Op zich maakte dat voor mij niet echt uit. Ik had daar niet echt heel veel nood aan ook niet.” – Participant 2, Belg-Pakistaans

“Omdat dat altijd een andere kijk geeft zo, op de zaak. Uhm, ja, gewoon voor het begrip gewoon, dat mensen daarvoor openstaan, het is vaak uit schrik of angst voor het onbekende dat mensen daar negatief tegenover staan, dus ja” – Participant 5 Deens-Duits

“Tuurlijk, ik denk dat dat nodig is bij sommige jongeren, want ik denk ook , bij familie soms is dat heel, alé, dat die altijd hetzelfde beeld hebben en zo. En ik denk dat dat belangrijk is dat die nu eens zo iemand anders hebben en die vertelt over zijn ervaringen en zo. Dat die meer bewust zijn daarover.” – Participant 7, Italiaans-Marokkaans

“Voor mij persoonlijk misschien niet omdat ik zelf weinig, alé, naar mijn gevoel, daar weinig mee geworsteld heb. Maar ik denk wel dat sommige mensen, alé ik ken wel heel veel halfbloedjes, moulatjes dan, die misschien wel een beetje meer identiteitscrisissen hebben meegemaakt. Onder andere mijn broer bijvoorbeeld, dus misschien was dat voor hun wel een meerwaarde en langs de andere kant ik heb wel ook, ik heb ook wel graag halfbloedjes rond mij, gewoon omdat ik zoiets heb van... ze snappen mij” – Participant 9, Belg-Togolees

“Maar ik had in het lager wel dat misschien interessant is voor in het lager ook, ook voor kinderen die ah ja, om meer bij te leren vanuit verschillende culturen en zo. Misschien is dat ook wel fijn, omdat er nu veel meer mensen of kinderen zijn vanuit het buitenland of ouders hebben met een gemixte achtergrond of van verschillende culturen om daar dan een beter inzicht van te krijgen en denk dat dat voor iedereen wel interessant is.” – Participant 10, Belg-Filipiïns

Wanneer we kijken naar het handelen van de leerkracht in de resultaten, zien we dat de cultuur of etniciteit van de leerlingen beperkt wordt gebruikt in de lessen. Dit meestal in de lessen aardrijkskunde, geschiedenis of wereldoriëntatie. Hier zien we verschillende meningen terugkomen. De ene vindt dat nodig en/of tof, terwijl de andere vindt dat het vooral toepasbaar moet blijven in de lessenreeks.

“En in het middelbaar en al eigenlijk niet. Alé, af en toe was dat wel nekeer over Azië en dan ging daar een heel hoofdstuk over, in Aardrijkskunde of geschiedenis vond ik dat de max. Want de meeste van die dingen wist ik al omdat ik dat vroeger allemaal opzocht of zo en ook dat interesseerde mij ook wat meer hé als dat van uw kanten zit.” – Participant 4, Belg-Thais

“Goh, ik denk wel zo een keer aangehaald [...] denk dat het te oppervlakkig bleef als het aan bod kwam. Ja, meer echt gebruiken van, bij wijze van spreken van, de klas die voor u zit, gebruik

de elementen die erin zitten en ze optimaal benutten. [...] want ik denk dat als het een keer wordt behandeld door een leerkracht dat het vaak ingevuld wordt door de leerkracht zelf met zijn of haar kennis [...] denk dat het al veel interessanter kan zijn als je het een keer uit het kind zelf laat komen.” – Participant 8, Belg-Frans

“in de les, ik weet niet, in de maatschappijles zou dat zin hebben omdat je dan een perspectief van andere, uit andere cultuur krijgt of kan krijgen. Maar voor de rest is het niet zo'n meerwaarde denk ik.” – Participant 3, Nederlands-Guinee-Bissaus

In de resultaten merkte de meerderheid van de participanten amper het gebruik van multi-etnische beelden op in schoolboeken in zijn schoolcarrière. De overgrote meerderheid van de participanten vindt hiervan dat dit een meerwaarde zou zijn. *

“zoals ik al zei boeken, leerboeken moeten een weerspiegeling zijn van de maatschappij. Sorry maar vandaag zijn we niet allemaal hetero en blank. Dus dat moet zeker in kinderboeken, dat is een must.” – Participant 1, Belg-Spaans

“nu is het verbeterd ik denk dat we er sowieso nog niet zijn, maar ik weet wel dat handleidingen en zo er meer oog voor hebben of toch proberen en ik denk dat het al een goeie stap is in de juiste richting, maar ik denk dat we ook nog een wegske te gaan hebben.” – Participant 8, Belg-Frans

“Ik vind niet dat dat moet, maar ik vind wel dat dat, alé, ik vind wel dat ze de leerlingen tegenwoordig moeten duidelijk maken dat er meer dan één cultuur in de wereld bestaat. En dat kan misschien wel door die boeken, maar dat moet niet te hard op gefocust worden, want dan gaan mensen het gevoel hebben dat dat geforceerd wordt. Ik vind gewoon dat dat wat meer ter sprake moet komen.” – Participant 4, Belg-Thais

In dit thema kunnen we besluiten dat de meeste leerkrachten geen lagere/hogere verwachtingen hadden dan normaal (behalve voor jongeren met een Aziatische achtergrond) en ook (meestal) geen voorkeursbehandeling gaven aan sommigen omwille van hun achtergrond. Daarnaast zien we dat de meesten zich wel enkele multi-etnische leraren herinnerden, maar dat de meningen verdeeld waren of dat al dan niet een noodzaak is in het onderwijs. Hetzelfde geldt voor geringe sprekers over multi-etniciteit in het onderwijs die multi-etnische jongvolwassenen hadden. Hier vond ongeveer de helft dat multi-etnische sprekers een meerwaarde zouden zijn, terwijl de andere helft dat niet vond. Tijdens het lesgeven zien we dan dat het gebruik van de multi-etnische achtergrond van de leerlingen eerder beperkt blijft, maar ook hier weer de helft dat weldegelijk nodig vond. Tot slot wordt het beperkt gebruik van multi-etnische beelden in schoolboeken volgens de overgrote meerderheid wel als een noodzaak en meerwaarde beschouwd.

4.3.3 Thema: Peers

Als laatste thema van het onderdeel 'Specifieke belevenissen uit het onderwijs' bespreken we de peers. Allereerst zien we dat alle (!) peers van de multi-etnische jongvolwassenen op de hoogte waren van de achtergrond van de jongvolwassene. We zien in de resultaten een grote variatie van op de hoogte te zijn door het zelf te vertellen, het gevraagd werd door de peer of een combo van beiden.

Wanneer we kijken naar de vriendengroepen van de multi-etnische jongvolwassenen, zien we dat deze heel divers zijn en dat het de meesten niet uitmaakt vanwaar hun vrienden afkomstig zijn.

“Voor mij boeit dat niet, voor mij is dat niet zo belangrijk, voor mij gaat het om de persoonlijkheid van die persoon of dat die nu Turks is, Spaans, Italiaans, Russisch...” – Participant 1, Belg-Spaans

Toch zijn er participanten die bewust peers met een andere etniciteit opzoeken (Participant 8, Belg-Frans) of zich aangetrokken voelen tot andere etnische achtergronden.

“ik merk wel dat mijn meeste vrienden zwart zijn, heel veel vrienden, altijd, want nu ook in het middelbaar had ik zwarte vrienden en ineens ben ik naar het unief geweest en ik heb daar ook direct vrienden gemaakt die ook zwart waren, ik weet niet waarom die trekken mij meer aan, hun cultuur en die begrijpen meer hoe ik leef of zo, dat anders dan als ze gewoon helemaal Belg zijn. Die hebben ook zo een andere mentaliteit soms.” – Participant 7, Italiaans-Marokkaans

Volmondig zeiden alle participanten “ja”, wanneer gevraagd wordt of de participanten geaccepteerd werden door peers, rekening houdende met hun achtergrond. Één iemand gaf aan dat ze des te meer werden geaccepteerd aangezien ze wat ‘specialer’ zijn door hun multi-etnische achtergrond (Participant 3, Nederlands-Guinee-Bissaus).

Als laatste, hierbij aansluitend, werd er nog gevraagd of er door peers werd gepest omwille van een andere etnische achtergrond. Volgens de participanten vindt pesten wel plaats, maar hebben de meesten dit niet zelf ervaren.

“Alhoewel dat ook echt sommige kinderen kunnen echt wel gemeen zijn omwille van etnische achtergronden.” – Participant 1, Belg-Spaans

Terwijl iemand ervan overtuigd was dat er niet werd gepest omdat ze naar een multiculturele school ging.

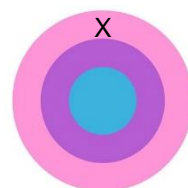
“ik was meestal in scholen waar er echt veel verschillende culturen waren, echt zo, bijvoorbeeld hier in Santa Maria dat was echt heel veel mensen van andere culturen zelfs. Dus, nee ik denk

van niet want de meesten zijn al van andere culturen die letten daar niet echt op. Dus ik ben wel blij dat ik dat nooit echt zo heb meegemaakt.” – Participant 7, Italiaans-Marokkaans

We kunnen dus voor het thema ‘peers’ besluiten dat alle peers op de hoogte waren van de achtergronden van hun multi-etnische klasgenoten. We zien ook dat het voor de participanten niet uitmaakte uit wat voor achtergronden hun vriendengroepen bestonden. De multi-etnische jongvolwassenen werden bovendien als leerling allemaal geaccepteerd door peers en ze gaven ook aan dat er waarschijnlijk gepest werd omwille van achtergronden, maar dat zij niet zozeer het slachtoffer hiervan waren.

4.4 Verhalen uit de samenleving

Als laatste onderdeel, naast het multi-etnisch zijn en de specifieke belevenissen uit het onderwijs, bespreken we de verhalen uit de samenleving. Dit bestaat uit 1 thema, nl. ‘dualiteit: multi-etniciteit als barrière en/of hefboom’.



4.4.1 Thema: Dualiteit, multi-etniciteit als barrière en/of hefboom

Als enige thema van het onderdeel ‘verhalen uit de samenleving’, zien we dat multi-etniciteit zowel als een meerwaarde en/of als een barrière of belemmering kan worden aanzien binnen de samenleving.

Als eerste dualiteit zien we dat er met het multi-etnisch zijn, vaak meertaligheid mee gepaard gaat. De meesten ervaren minstens 2 talen bij het opgroeien als kind. *

“Als eerste was de opvoeding geen simpel iets om te ‘handelen’, mijn moeder wou mij in het Filipijns opvoeden, terwijl mijn vader mij in het Nederlands wou opvoeden. Het is dan maar Engels geworden, als compromis. Toch keek ik, in het belang van mijn schoolcarrière, veel Nederlandse TV en sprak mijn papa stiekem toch Nederlands met mij. Mijn moeder deed hetzelfde. Wat ervoor zorgde dat ik in drie verschillende talen ben opgegroeid.” – Auto-etnografisch stuk, Belg-Filipijns

“Oh ja trouwens, wat ik ook nog even wil vertellen is dat ik geen Fries spreek, wordt me ook vaak gevraagd. Ik kan het een heel klein beetje, maar het klinkt helemaal nergens naar, maar ik versta het wel. Ik versta wel Fries. Als mensen gewoon een gesprek met elkaar hebben in het Fries of als mensen Fries tegen mij spreken dan versta ik het wel, maar ja, het terug spreken vind ik erg lastig en dan heb ik precies hetzelfde met het Arabisch, nou ja, het Algerijns-Arabisch. Ik versta op zich best veel, alleen om het terug te spreken, dat is echt een struggle voor mij, dat vind ik heel erg lastig, maar uhm, ja ik kijk veel naar Algerijnse televisie, ik luister veel naar Algerijnse muziek, uhm soms is mijn vader in het Algerijns-Arabisch met iemand aan het praten en dan luister ik mee. Niet per sé om af te luisteren, maar gewoon, hoe zitten de zinnen eigenlijk

in elkaar. Want je hebt natuurlijk ook mannelijke vormen en vrouwelijke vormen en dat is in het Nederlands heel anders. Dat is er niet, zeg maar.” – Vlog 1, Nederlands-Algerijns

Wat hier opvalt is dat de taal die men meekrijgt uit de verschillende culturen zowel een meerwaarde als een belemmering kan zijn. Zo vond één iemand dat zijn meertaligheid in zijn voordeel speelde en werd het bij de andere als een belemmering gezien voor het ontwikkelen van het Nederlands.*

“[...] sowieso het gegeven van Frans, de lessen Frans in het lager onderwijs, middelbaar ging mij wel vlotter af en anderen linkten dat wel van: "Ah ja, het zit een beetje in uw bloed" uhm, dus dat was dan wel een voordeel.” – Participant 8, Belg-Frans

“Uhm, gewoon taalproblemen vooral maar ik denk dat dat vooral met mijn etnische achtergrond is, gewoon omdat mijn ouders Frans spreken en ik heb zoveel op school gehoord van: "Ja, uw Nederlands is niet zo goed, daar moet je aan werken" – Participant 7, Italiaans-Marokkaans

Als tweede dualiteit zien we dat dankzij de multi-etnische achtergrond, de achternaam al dan niet als barrière beschouwd kan worden. Volgens de ene heeft men, gelukkig, geen negatieve ervaringen door de achternaam, terwijl de andere net heel slechte ervaringen heeft door haar buitenlandse achternaam bij bijvoorbeeld sollicitaties of bij het kopen van een huis.

“Nee, ik heb daar eigenlijk nooit problemen mee gehad, maar ja ik heb ook geen... mijn voornaam is Frans en mijn achternaam is Frans. Maar toch in België is dat redelijk... dus daar gaan ze zeker niet over vallen, stel dat ik nu een andere naam zou hebben dan kunde misschien meer problemen mee ondervinden.” – Participant 1, Belg-Spaans

“Ja, kan het zijn dat mijn naam invloed heeft op het feit dat ik amper uitgenodigd wordt op gesprek, want ik heb een diploma en genoeg werkervaring?” en de VDAB zei: "Absoluut, ik zou een foto toevoegen aan uw CV om te tonen dat je heel Westers bent." en dat klinkt absurd maar als wij op zoek waren naar een huis om te kopen heb ik ook de naam van mijn man [...] gebruikt omdat ik gewoon weet: het heeft invloed. Van zodra ze mijn naam zien...de makelaar hier wou mij zelfs geen hand geven, dus.. [...] Terwijl, opnieuw, ik zeg het, ik zie er helemaal niet buitenlands uit, maar het heeft toch grote impact. Ik merk dat ook bij mijn zus, ik heb een oudere zus [...] maar die wou haar naam veranderen want die zei: "ik geraak niet aan werk. [...] Dus ja, het heeft zeker impact, als iemand kan kiezen tussen een Janssen en een B. die een appartement gaat huren, geloof mij vrij de B. gaat niet winnen. – Participant 6, Belg-Tunesisch

Als derde dualiteit zien we dat, door de multi-etnische achtergrond die men heeft, het heel interessant kan zijn in de ogen van anderen en het als leuk ervaren wordt, terwijl tegelijkertijd anderen het net negatief vinden om op die manier op te vallen.

“in andere mensen hun ogen zie je er wat interessanter uit, omdat je eigenlijk twee achtergronden hebt. [...] Zeker nu, mensen vinden dat de max hé, zo van: "Ja en hoe is dat om Thais opgevoed te zijn? En gaat ge dan op reis? Hoe gaat dat in zijn vorm?" van dat is ook gewoon een gespreksonderwerp hé [...] Ja, tuurlijk. Ik zeg het, mensen vinden u interessanter hé [...] En dan als er dan nieuwe mensen komen en ze zien van: "ah diene gast is Aziatisch of vanwaar zijt ge?", [...], ja alle aandacht gaat naar u dus dat is dan top hé. Dus ja. – Participant 4, Belg-Thais

Ja. Ik zie er net iets anders uit dan andere mensen en het is altijd zo dat je dan het gevoel hebt dat mensen zich afvragen waar je nou precies vandaan komt. [...] maar ik uhm, hou daar niet zo van om op die manier op te vallen. – Participant 3, Nederlands-Guinee-Bissaus

Als vierde dualiteit is er de unieke opvoedingssituatie. Doordat de multi-etnische jongvolwassene opgroeit binnen meerdere culturen, zien we dat het multi-etnisch zijn voor zowel geen als wel opvoedingsspanningen zorgen tussen de ouders van het multi-etnisch kind.*

“Mijn ouders die zijn al super lang bij elkaar en het werkt nog steeds, het kan gewoon.[...] Ik denk dat het vooral belangrijk is dat je op hetzelfde niveau zit qua geloof, dezelfde lijn want dat is de basis en als de basis goed is komt de rest vaak vanzelf wel. Natuurlijk wel met moeite dat je zelf moeite moet doen ervoor, maar zolang de basis goed is, dus geloof, dan zie je vaak dat alles wel wat op rolletjes loopt. Tenminste zo ervaar ik het. – Vlog 1, Nederlands-Algerijns

[...] maar dat is ook omdat mijn ouders mij eigenlijk zo hebben opgevoed hé. Die hebben altijd gezegd van... ze hebben altijd een middenweg gezocht. Dus mijn pa wou dat ik vooral Belgisch werd opgevoed, mijn moeder ook volledig Thais, dan is dat wat geclashd [...] daarmee dat ze gescheiden waren op mijn zes jaar. – Participant 4, Belg-Thais

Als vijfde en laatste dualiteit zien we dat een groot voordeel van het multi-etnisch zijn, de mogelijkheid bestaat tot het ‘blenden’ in verschillende culturen, maar tegelijkertijd ook een outsider zijn tussen twee of meerdere culturen aangezien je, volgens de participanten, niet volledig ‘de ene bent’. *

“Niet dat ik mij anders voel of zo, maar ik denk dat dat gewoon een pluspunt is, dat ge wat kunt blenden overal een beetje. Mocht het ooit zijn dat ik in Spanje zou moeten wonen denk ik wel dat dat zou lukken, misschien. Dus ik denk dat dat gewoon een meerwaarde is. Hoe dat je staat in het leven, volgens mij.” – Participant 1, Belg-Spaans

“Omdat je, andere gebruiken, andere culturen, andere taal en je kan veel makkelijker met andere mensen, met andere culturen sowieso om. Als je... het is veel gemakkelijker om met... je kan je inleven in andere culturen, veel gemakkelijker, veel makkelijker inleven in andere

culturen. Als ik naar een Surinaams feestje zou gaan of zo, dan kan ik me, ik zou me er zo in kunnen blenden.” – Participant 3, Nederlands-Guinee-Bissaus

“Ik denk dat de foto’s in mijn GSM dit ook tonen. Ik heb kennissen en vrienden van over de hele wereld en kan mij ook makkelijk blenden in verschillende ‘werelden” – Photovoice 1, Afghaans-Georgisch-Azerbeidzjaans

- *Zie Photovoice 1, foto 1 & foto 2 –*
- *Zie Photovoice 2, foto 2 –*

“Maar als ik dan bijvoorbeeld in Denemarken ben of in Duitsland, dan ben ik nooit een volledige Deen of een Duitser omdat ik daar nooit heb gewoond, ik ken de..., alé ik weet wel hoe het eraan toe gaat en de taal ken ik, maar de precieze dingen over politiek dus dan voel ik mij nog altijd een buitenlander wel. Dus dan ben ik ‘de Belg” – Participant 5, Deens-Duits

“ik voel mij wel Belg of zo, maar van misschien die culturele verschillen zoals als je bij iemand gaat gaan eten dat ik dan snel merk van: wow, dat zouden we thuis niet snel eten of zo. Terwijl in Spanje voel je u misschien meer een outcast omdat je een Vlaams meisje zijn.” – Participant 1, Belg-Spaans

“Het ergste dat ik heb meegemaakt zijn die domme zwarte lollekes van de Vlamingen en de domme blanke lollen van de zwarten.” – Participant 9, Belg-Togolees

“X ervaart dat zij als moksi uiteindelijk nergens bij hoort, niet bij haar Nederlandse witte familie, niet bij haar Surinaamse zwarte familie. Tegelijk beseft ze dat zij als dubbelbloed het beste van twee culturen in zich draagt, dat onafhankelijkheid en zelfstandigheid belangrijker zijn dan afkomst en kleur.” – Blog 2, Nederlands-Surinaams

“Als je nog nooit in Suriname geweest bent en je landt [...] en dan voel je die hitte en denk je "oké" dat is dus die hitte waar ze het altijd over hebben en het voelde meteen heel erg goed en dat kan ik niet verklaren want ja, ik was hier nog nooit geweest. Dus ik voelde mij direct heel erg thuis en heel erg blij dat ik er was, dus zo along the way dat ik mij bewoog in Suriname merk je natuurlijk ja, dat het niet je thuis is. Ik kan me wel thuis voelen, maar het is niet mijn thuis.” – Vlog 2, Nederlands-Surinaams

Om die reden zou iemand haar kinderen dan naar een gemixte school sturen, zodat deze nooit een outsider zou zijn.

“ik ben niet graag bij een groep met alleen maar Vlamingen of een groep met alleen maar zwarten, daar kan ik niet zo goed tegen. Dus ik merk het wel, ik ben er mij wel altijd van bewust

en ik denk ook dat ik bijvoorbeeld moest ik later kinderen hebben dat ik ze nooit op een school zou steken waar dat maar één kant worden gehoord, omdat dat de wereld gewoon niet meer is. Dus ik sta er wel meer bij stil dan dat ik denk, soms denk ik.” – Participant 9, Belg-Togolees

We kunnen voor het laatste thema besluiten dat er verschillende dualiteiten optreden als ervaringen in de samenleving. Als eerste is er de meertaligheid die zowel als meerwaarde of als belemmering kan worden aanzien en dit geldt ook voor de achternaam van een multi-etnische jongvolwassene. Als derde kan multi-etniciteit zelf gezien worden als interessant door anderen, wat op zijn beurt zorgt dat dat wordt ervaren als iets (on)aangenaams door het multi-etnisch individu. Als vierde zijn er de opvoedingsspanningen die al dan niet kunnen optreden bij het opgroeien als multi-etnisch kind en als laatste zien we dat multi-etniciteit ervoor kan zorgen dat je kan blenden binnen een cultuur of je je net outsider voelt binnen deze verschillende culturen.

5 DISCUSSIE

Op basis van de resultaten kan er een antwoord geformuleerd worden op de vooropgestelde deelonderzoeksvragen die op hun beurt een antwoord vormen op de hoofdonderzoeksvraag. Hierbij wordt er, binnen deze discussie, ook teruggekoppeld aan het theoretisch kader.

De gevonden resultaten werden opgedeeld in 3 onderdelen met volgende thema's:

1. 'Multi-etnisch zijn' met als thema's: 'voelen', 'denken', 'zien' en 'horen';
2. 'Specifieke belevenissen uit het onderwijs' met als thema's: 'leerling', 'leerkracht & het lesgeven' en 'peers';
3. 'Verhalen uit de samenleving' met als thema: 'dualiteit: multi-etniciteit als barrière en/of als hefboom'.

Aan de hand van deze opdeling van de resultaten, kan er een antwoord worden geboden op de beide deelonderzoeksvragen. Hier is het van belang om mee te geven dat de scheiding tussen 'typerende ervaringen voor multi-etnische individuen' (deelonderzoeksvraag 1) en 'ervaringen gelijkaardig aan ervaringen van mono-etnische individuen' (deelonderzoeksvraag 2) niet zo makkelijk te maken is. De onderzoeker tracht hierbij een onderscheid te maken aan de hand van de beschikbare literatuur en het gezond verstand. Bepaalde ervaringen staan dus onderverdeeld onder de verschillende onderzoeksvragen, maar houd dus, bij het lezen van de discussie, in het achterhoofd dat deze bij beiden kunnen passen en deze scheiding dus niet strikt is. De opdeling werd wel gemaakt, als indicatie voor de mogelijke ervaringen die multi-etnische individuen hebben die al dan niet uniek zijn.

1) *Deelonderzoeksvraag 1: Welke (onderwijs)ervaringen, gerelateerd aan multi-etnische individuen hun achtergrond, zijn typerend voor multi-etnische jongeren?*

Als eerste vinden we binnen het onderdeel '**multi-etnisch zijn**' in de thema's 'voelen', 'denken' en 'horen' enkele ervaringen terug die typerend zijn voor multi-etniciteit.

Bij het thema *voelen* zien we dat multi-etnische jongvolwassenen zich al dan niet identificeren met beide/meerdere etniciteiten, zoals reeds beschreven in de identiteitvormingstheorieën van Poston (1990), Root (1990) en Renn (2004). Dit gevoel is volgens de participanten soms ook afhankelijk van de context, wat ook in de theorieën van Renn (2008) en Wardle (2018) werden bevestigd en ook het concept 'Contextual Racial Presentation' van Albuja, Sanchez & Gaither (2018) aangeeft. Deze bevindingen sluiten ook aan bij het begrip 'sense of belonging' van zich al dan niet verbonden te voelen met zijn/haar etniciteit(en) (Allen & Kern, 2017). Vervolgens wordt ook in de literatuur beschreven dat wanneer één van de etnische achtergronden het geboorteland bedraagt, dit uiteraard een andere impact heeft op de ontwikkeling dan wanneer je multi-etnisch bent en opgroeit in een compleet ander land (Karssen et al., 2015). De meerderheid van de participanten voelen zich hierbij verbonden met het land waar hij/zij is opgegroeid (wat ook meestal hun geboorteland is). Hierbij aansluitend toont het onderzoek

van Baxley (2008) aan dat wanneer er wordt gevraagd met welke etniciteit een multi-etnisch individu zich associeert, hij/zij een bepaalde druk voelt om aan bepaalde verwachtingen te voldoen (Wallace, 2004). Deze druk zien we terug in de resultaten, waarin iemand duidelijk aangeeft dat men niet wil geforceerd worden te kiezen. Daarnaast valt in de resultaten ook op dat er een gevoel van twijfel is die multi-etnische individuen ervaren bij het al dan niet nemen van een dubbele nationaliteit. We zien vervolgens ook een speciaal gevoel of gevoel van trots terugkomen bij het hebben van twee of meerdere etnische achtergronden. Dit komt overeen met de bevinding uit de literatuur dat multi-etnische individuen trots zijn op hun identiteit en deze unieke ervaringen met plezier delen (Wallace, 2004; Williams, 2013). We zien hierbij ook dat multi-etnische jongvolwassenen een soort verbondenheid voelen met elkaar. Bij het tweede thema *'denken'* zien we dat het denken aan 'mixed' zijn heel variërend is van persoon tot persoon en dat het multi-etnisch zijn volgens sommigen leidt tot een bredere visie, een multi-perspectivistische gedachtegang.

Tot slot zien we bij het thema *'horen'* ook enkele specifieke ervaringen die typerend aan het multi-etnisch zijn. Zo zien we de verschillende termen terug die multi-etnische jongvolwassenen moeten aanhoren zoals 'halfbloed', 'dubbelbloed' en worden ze geconfronteerd met verschillende vragen zoals: "Vanwaar ben jij nu eigenlijk?" die vaak gepaard met ongeloof in de vraag: "Is dat echt je moeder/vader?". Deze laatste vraag wordt vaak gesteld aangezien een multi-etnisch individu qua uiterlijk vaak moeilijker te plaatsen is dan een mono-etnisch individu. Dit was vooral het geval bij jongvolwassenen die een mix zijn van een vaak westerse etniciteit gecombineerd met een niet-westerse etniciteit. Deze bevinding stemt overeen met de literatuur waarin onwetendheid vaak resulteert in bovenstaande vragen (Baxley, 2008; Kerwin et al., 1993).

Als tweede zien we binnen het onderdeel **'specifieke belevenissen uit het onderwijs'**, de thema's 'leerling' en 'leerkracht en het lesgeven' ook ervaringen, ditmaal onderwijservaringen, die typerend zijn aan multi-etniciteit.

Als eerste zien we bij het thema *'de multi-etnische individu als leerling'* ook hier de opmerkingen omtrent het uiterlijk terug. Multi-etnische jongvolwassenen zijn een mix op vlak van uiterlijk die zowel voor- als nadelen met zich meedraagt (Renn, 2008). Dit wordt ook bevestigd in de resultaten. Deze opmerkingen zijn zowel positief als negatief. Dit komt overeen met wat in de literatuur beschreven staat, waarin multi-etnische personen een even groot risico hebben op racistische opmerkingen als mono-etnische individuen (Joseph-Salisbury & Andrews, 2017; Karssen, 2017; Lewis, 2016; Renn, 2008; Tikly et al., 2004; Williams, 2013). Volgens andere literatuur zijn opmerkingen over de vorm van de neus of over hun unieke huidskleur dan ook geen uitzondering (Lewis, 2016). Ook dit wordt bevestigd in de resultaten. Anderen vinden het jammer dat ze die opmerkingen krijgen enkel en alleen omdat ze buitenlands zijn. De opmerking: "Alé ik ben meer dan gewoon half buitenlands" bijvoorbeeld sluit aan bij het intersectioneel denken van Helma Lutz (2002), dat stelt dat de identiteit uit zoveel meer bestaat dan alleen etniciteit.

Bij het thema *'de leerkracht en het lesgeven'* zien we in de literatuur dat rolmodellen in het onderwijsteam erg van belang zijn. Echter wordt hier in de realiteit weinig aandacht aan besteed (Wardle, 2018). Tikly et al., (2004) beschrijven 'diversiteit in het lerarenkorps' als mogelijke hefboom binnen het onderwijs.

Binnen de resultaten valt op dat de meesten zich wel enkele multi-etnische leraren uit hun schoolcarrière voor de geest konden halen, maar dat ongeveer de helft het wel en de andere helft het niet als een meerwaarde aanschouwt voor het onderwijs. Hetzelfde geldt voor de geringe sprekers die er zijn in het onderwijs. Hier vond ook de helft, dat sprekers over multi-ethniciteit wel en de andere helft niet sprekers een meerwaarde zou zijn voor het onderwijs. Dit terwijl literatuur net zegt dat het uitnodigen van sprekers om mee in interactie te gaan de problematiek, omtrent geringe rolmodellen, gedeeltelijk kan oplossen (Baxley, 2008). Naast het lesgeven kunnen we ook kijken naar het gebruik van multi-etnische beelden in schoolboeken. Hierbij is er, volgens onderzoek, een uitdrukkelijke nood om multi-etnische jongeren zichtbaar te maken in het curriculum (Williams, 2013). Zeker nadat in de literatuur werd benadrukt dat multi-etnische individuen zich moeilijk kunnen identificeren met de geringe rolmodellen die er ter beschikking zijn in werkboeken (Baxley, 2008; Joseph-Salisbury & Andrews, 2017; Karssen 2017; Williams, 2013). In de resultaten merkte de meerderheid van de participanten amper het gebruik van multi-etnische beelden op in schoolboeken in zijn/haar schoolcarrière. Deze bevinding stemt overeen met de literatuur die aantoont dat multi-ethniciteit amper terug te vinden valt binnen onderwijskundige boeken (Baxley, 2008; Karssen, 2017; Tikly et al., 2004; Williams, 2013). De overgrote meerderheid van de participanten vindt hiervan dat de representatie in onderwijskundige boeken net een meerwaarde zou zijn voor de ontwikkeling van een multi-etnische identiteit.

Als laatste zien we bij het derde onderdeel '**verhalen uit de samenleving**', ook bij het enige thema '*dualiteit*', verschillende ervaringen terug die typerend zijn aan multi-ethniciteit.

Als eerste is er de '*meertaligheid*' waarmee multi-etnische jongeren vaak geconfronteerd worden. Dit kan zowel als een meerwaarde of als belemmering worden aanzien in de samenleving.

Als tweede toont literatuur aan dat de '*thuiscontext*' binnen een gemengd huwelijk of interetnische relatie bijna altijd gepaard gaat met conflicten (Crippen & Brew, 2007; Lewis, 2016). Dit is niet zozeer het geval binnen de gevonden resultaten. Doordat de multi-etnische jongvolwassene opgroeit binnen meerdere culturen, zien we dat het multi-etnisch zijn voor zowel geen als wel opvoedingsspanningen zorgt tussen de ouders van een multi-etnisch kind. Deze unieke opvoedingssituatie kan volgens de literatuur een invloed hebben op de sense of belonging van dat kind (Caballero et al., 2008). Aangezien het de opvoeding is die ervoor kan zorgen dat het multi-etnisch individu zich al dan niet verbonden voelt met etnische groepen.

Als laatste zien we een dualiteit optreden bij de multi-etnische jongvolwassene, die zich net een *outsider* voelt binnen twee culturen of net het gevoel heeft dat die goed kan *blenden* binnen deze culturen. Ook in de literatuur komt dit terug, waarin ze zich ofwel marginaal voelen binnen twee culturen (Crippen & Brew, 2007; Kerwin et al., 1993; Wallace, 2004) of net niet (Kerwin et al., 1993).

Bovenstaande ervaringen, die teruggekoppeld werden aan de literatuur waren allemaal (onderwijs)ervaringen die typerend zijn voor multi-etnische individuen. Nu wordt er overgegaan naar deelonderzoeksvraag 2, waarin ervaringen die gelijkaardig zijn aan die met een mono-etnische achtergrond worden besproken.

2) *Deelonderzoeksvraag 2: Welke (onderwijs)ervaringen, gerelateerd aan multi-etnische individuen hun achtergrond, zijn gelijkaardig aan die met een mono-etnische achtergrond?*

Als eerste zien we binnen het onderdeel '**multi-etnisch zijn**', de thema's 'voelen', 'denken', 'zien' en 'horen' enkele ervaringen terug die ook mono-etnische jongeren kunnen ervaren.

Binnen het thema '*voelen*' bijvoorbeeld kan er een drang optreden om naar het land van herkomst te gaan, wat ook kan optreden bij mono-etnische individuen.

Bij het thema '*denken*' zien we, als tweede, dat de meeste multi-etnische jongvolwassenen de taal als toegangsticket zien tot een bepaalde cultuur. Ook dit wordt bevestigd door literatuur waarin studenten aangaven dat het spreken van de taal of het luisteren van bepaalde muziek als 'toegangsticket' wordt aanzien tot de eigen etnische gemeenschap(pen). Wanneer men ervaart dat men over voldoende culturele kennis bezit over de eigen achtergronden, dit van belang kan zijn voor het beter ontwikkelen van een identiteit (Renn, 2004).

In het thema '*zien*', stellen we vast dat ongeveer de helft van de participanten zich ooit wel eens geïsoleerd voelde omwille van zijn/haar etniciteit en dit vaak te wijten valt aan het uiterlijk en/of de achternaam. Deze bevindingen komen niet overeen met wat er wordt gezegd in de literatuur. In de literatuur werd net beschreven dat multi-etnische individuen zich eerder 'onzichtbaar' voelen, dan geïsoleerd (Baxley, 2008; Joseph-Salisbury & Andrews, 2017; Kerwin et al., 1993; Tikly et al., 2004; Wallace, 2004; Williams, 2013).

Bij het thema '*horen*', zien we ten slotte, dat multi-etnische jongvolwassenen, zoals ook mono-etnische individuen, stereotypen moeten aanhoren als "Aziaten zijn goed in studeren".

Als tweede zien we binnen het onderdeel '**specifieke belevenissen uit het onderwijs**', de thema's 'leerling' en 'leerkracht en het lesgeven' en het thema 'peers' optreden met onderwijservaringen die ook bij mono-etnische jongeren kunnen voorkomen.

Zoals bij het thema '*de multi-etnische jongvolwassene als leerling*' zien we de mogelijkheid om te spreken over de achtergrond in de klas terug als voorbeeld. Dit komt niet overeen met de literatuur waarin wordt beschreven dat er amper tot niet over dit onderwerp wordt gesproken en leraren geen besef hebben van de multi-etnische aanwezigheid in hun leerlingenpopulatie, wat nefast zou zijn voor de identiteitsontwikkeling (Baxley, 2008). Dit is binnen de resultaten van deze thesis, dus zeker niet het geval. Vervolgens zien we ook in de resultaten dat het individu de leerkracht durft te verbeteren, doordat het individu nog een andere taal dan het Nederlands machtig is, wat ook een ervaring is die mono-etnische individuen zouden kunnen ervaren. Daarnaast kreeg men ook als leerling, opmerkingen over de achternaam, zoals reeds eerder werd vernoemd, wat ook kan optreden bij een mono-etnische jongeren. Met problemen kon men, als leerling, steeds terecht bij verschillende personen waarvan hoofdzakelijk de moeder, leerkracht, leerlingenbegeleiding of dichte vrienden.

Binnen het thema '*de leerkracht en het lesgeven*' zien we in de literatuurstudie dat verwachtingen van leraren niet onbelangrijk zijn, m.b.t. het Pygmalion effect en de 'selffulfilling prophecy' (Merton, 1948; Rosenthal & Jacobsen, 1968) en dat hoge verwachtingen voor alle leerlingen een hefboom zou kunnen zijn, dat ieder kind ten goede komt (Tikly et al., 2004). Binnen de resultaten hadden, volgens de

jongvolwassene, leerkrachten geen hogere/lagere verwachtingen. Dit stemt niet overeen met de literatuur waarin beschreven staat dat de verwachtingen gemiddeld laag liggen bij multi-etnische jongeren (Joseph-Salisbury & Andrews, 2017; Tikly et al., 2004). Een uitzondering hierop is de jongen met een Belg-Thaise achtergrond, die duidelijk maakte dat leraren bij hem hogere verwachtingen hadden aangezien hij "Aziatisch" was en allicht meer studeerde. Dit gegeven stemt dan wel overeen met de literatuur dat de leerkracht ook zijn verwachtingen laat afhangen van hoe de multi-etnische jongere zichzelf classificeert. Wanneer een multi-etnische jongere zichzelf als grotendeels Afrikaans beschouwd, liggen de verwachtingen opvallend lager dan een multi-etnische jongeren die zichzelf identificeert met Aziatische origine (Tikly et al., 2004). Bovendien gaven leerkrachten, volgens de resultaten, ook aan meestal geen voorkeursbehandeling te geven aan sommigen omwille van hun achtergrond. Een leraar past daarnaast multi-etniciteit, volgens onderzoek, niet, onwennig of onwetend toe in zijn lesgeven (Lewis, 2016; Williams, 2013). Een integratie van (multi)-etnische ervaringen van leerlingen zou hierbij wél optimaal zijn (Williams, 2013). Het gebruik van de etnische achtergrond, blijkt uit de resultaten, eerder beperkt te zijn. Dit terwijl de helft van de multi-etnische jongvolwassenen vond dat het gebruik van de etnische achtergrond een noodzaak is, de andere helft vond van niet.

Als laatste zien we bij het thema 'peers' dat alle peers van de multi-etnische jongvolwassene op de hoogte waren van hun achtergronden. Dit komt overeen met de literatuur waarin wordt beschreven dat jongeren de behoefte hebben om hun achtergronden te delen met vaak onwetende peers (Baxley, 2008; Karssen, 2017). We zien in de resultaten een grote variatie van op de hoogte te zijn door het zelf te vertellen, het gevraagd werd door de peer of een combo van beiden. Dit zijn ervaringen die ook bij het mono-etnisch individu kunnen optreden. Ook werden ze door hun peers ten volle geaccepteerd mét hun etnische achtergronden. Dit komt niet overeen met wat in de literatuur beschreven staat, waarin wordt gezegd dat multi-etnische individuen zich nooit volledig aanvaard voelen binnen een (etnische) groep en net worden uitgesloten/gediscrimineerd omwille van hun specifieke uiterlijk (Karssen et al., 2015; Lewis, 2016; Renn, 2008; Wallace, 2004). Hierbij zien we ook dat de achtergrond van de medeleerlingen zelf helemaal niet uitmaakte voor de participanten. Deze bevindingen sluiten op een bepaalde manier aan bij het concept 'school belonging'. Hieraan wordt voldaan aangezien al twee van de drie factoren worden nagestreefd, nl. (1) relaties met medeleerlingen en (2) de ondersteunende relaties met leerkrachten (Demanet & Van Houtte, 2012). Binnen deze context waren de relaties met medeleerlingen voornamelijk positief en waren de relaties met leerkrachten ook bevorderend aangezien de leerlingen, bij problemen, terecht konden bij de leerkracht. Maar binnen de resultaten gaven de participanten wel aan dat er mogelijks gepest werd omwille van de (mono)-etnische achtergronden, niet dat zij hier zozeer het slachtoffer van waren.

Als laatste zien we bij het onderdeel '**verhalen uit de samenleving**', ook bij het enige thema 'dualiteit', verschillende ervaringen terug die kunnen optreden bij mono-etnische individuen. Zoals de dualiteit van de achternaam die als een belemmering of net als hefboom tot bepaalde kansen kan worden aanzien. De achternaam, volgens de literatuur, verradt dat een individu een andere origine heeft dan eerder werd gedacht (Wallace, 2004). Tot slot zien we dat multi/mono-etniciteit voor anderen als iets interessants kan worden aanzien, wat het individu net tof of vervelend kan vinden.

3) *Hoofdonderzoeksvraag: “Welke (onderwijs)ervaringen hadden jongvolwassenen met een multi-etnische achtergrond gerelateerd aan hun etniciteit?”*

Concluderend kunnen we stellen dat alle bovenstaande beschreven (onderwijs)ervaringen, ervaringen zijn die zowel uniek zijn aan multi-etniciteit, als ervaringen zijn die ook bij mono-etnische individuen kunnen voorkomen. We zien hierbij dat een multi-etnisch individu ervaringen voelen, denken, zien en horen. Ze vervolgens in het onderwijs specifieke belevenissen hebben als leerling, met de leerkracht en in interactie met peers en tot slot ook verhalen hebben uit de samenleving, die voornamelijk een dualiteit vormen in hun leven als multi-etnische jongvolwassene.

Met deze masterproef werd getracht het woord te geven aan jongvolwassenen en hun ervaringen met betrekking tot hun multi-etnische achtergrond, aangezien net zij vaak worden samengenomen met mono-etnische jongeren en hun unieke ervaringen dus niet worden erkend. Aan de hand van zes verschillende methodes probeerde deze thesis een zo volledig mogelijk beeld te geven, waarbij ‘dubbelbloedjes’, waaronder ikzelf, het woord hadden.

6 CONCLUSIE

In wat volgt wordt de relevantie van deze thesis besproken, de beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek en wordt er een besluit voor deze masterproef geformuleerd.

6.1 Relevantie

Deze thesis tracht een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen en probeert tegelijkertijd ook op verschillende niveaus relevant te zijn. Zo probeert deze masterproef zijn maatschappelijke, wetenschappelijke, praktische als persoonlijke relevantie te duiden.

6.1.1 Maatschappelijke relevantie

Als eerste kan men, door het woord te geven aan multi-etnische jongvolwassenen, de stereotype maatschappelijke beelden die men heeft tegengaan. Daarom suggereert deze thesis ook, na de gevonden resultaten, de opstart van een onderzoeksgroep of ‘hulpdesk’ zoals één bestaat in Nederland of een integratie van dit onderwerp in een andere organisatie om multi-etniciteit ook op maatschappelijk vlak én in het onderwijs te ondersteunen.

6.1.2 Wetenschappelijke relevantie

De theoretische relevantie van dit onderzoek komt, als tweede, tot uitdrukking in de explicitering van unieke multi-etnische (onderwijs)ervaringen en gelijkaardige aan mono-etnische (onderwijs)ervaringen van multi-etnische jongvolwassenen die in de literatuur beschreven staan. Daarnaast brengt dit kleinschalig onderzoek aan het licht wat tot nu toe altijd onderbelicht is gebleven in de Vlaamse context en komt dit kleinschalig onderzoek hopelijk ook in de (Vlaamse) wetenschappelijke wereld terecht.

6.1.3 Praktische relevantie

Als derde is de praktisch relevantie van dit onderzoek daarin gelegen dat de inzichten in ervaringen van jongeren met een multi-etnische achtergrond vertaald kunnen worden naar een specifiek aanbod door het beleid. Bovendien kan in de toekomst in onderwijskundige contexten hiermee rekening gehouden worden zoals in navormingen voor de leerkracht of in afbeeldingen van onderwijskundige boeken.

6.1.4 Persoonlijke relevantie

Tot slot toont deze thesis ook een persoonlijke relevantie aan. Allereerst ben ik zelf een jongvolwassene met een multi-etnische achtergrond, waarvan mijn achtergrond al heel mijn leven een invloed heeft gehad op wat ik doe, waar ik ook ben. Persoonlijk merkte ik op dat door dit onderzoek ik mijn verhaal ook vanuit een andere hoek kon bekijken door de verhalen van andere multi-etnische jongvolwassenen

in kaart te brengen. Mijn tweede motivatie heeft te maken met mijn toekomst. Wanneer mijn studies afgerond zijn zou ik graag in onderzoek verder gaan binnen dit domein. Dit onderwerp heeft mij persoonlijk geraakt en gemotiveerd om mij hierin te verdiepen. Dit onderzoek bereidde me daarop voor.

6.2 Beperkingen en aanbevelingen

6.2.1 Generaliseerbaarheid

Een eerste beperking van deze thesis is de onmogelijkheid van het generaliseren van de resultaten naar de gehele multi-etnische populatie. Dit was een kleinschalig, kwalitatief onderzoek en hierdoor was de generaliseerbaarheid echter beperkt. Zoals eerder vermeld probeerde de onderzoeker hier toch tegemoet te komen door pas te stoppen met de data-verzameling bij een theoretische saturatie. Het hoofddoel van deze thesis was echter niet om te veralgemenen maar om diepgang na te streven van de exploratieve (onderwijs)ervaringen die men deelde. Om deze reden is het aanbevolen om in vervolgonderzoek de inclusiecriteria en dus de schaal van het onderzoek te verruimen. Hierin zou er ook aandacht kunnen zijn voor de (onderwijs)ervaringen van verschillende soorten etnische groepen en kan men ook nagaan of hierin, op grotere schaal, een verschil op te merken is zoals lichtelijk werd aangetoond in de resultaten. Hierin kregen bijvoorbeeld jongvolwassenen met een Aziatische origine meer opmerkingen over hun ogen dan jongvolwassenen met een andere etnische achtergrond.

6.2.2 Methodologie

Een andere beperking zou de methodologie kunnen zijn. Doordat er werd geopteerd om op 6 verschillende manieren data te verzamelen, kan er aan diepgang een gebrek zijn. Hier werd echter bewust voor gekozen om net aan methodologische triangulatie te voldoen. Bovendien werd elke methode door de onderzoeker diepgaand theoretisch onderzocht, om hieraan tegemoet te komen. Maar alsnog zou een suggestie naar vervolgonderzoek kunnen zijn, dat men alle 6 methodes, apart en uitgebreider uitvoert om tot concretere en meer betrouwbare resultaten te bekomen.

6.2.3 Andere factoren, actoren en contexten

Een andere beperking is dat alleen de (onderwijs)ervaringen werden bevraagd. Andere factoren zoals het in kaart brengen van de leerprestaties of bijvoorbeeld burgerschapscompetenties en de link hiervan met de etnische achtergrond(en), is een andere piste die in de toekomst kan bekeken worden. Ook het feit dat 'multi-etnisch' zijn, volgens de participanten, zou leiden tot een bredere, multiperspectivistische blik, kan hierbij onderzocht worden. Hierin kan een voorbeeld worden genomen aan het doctoraat van Karszen (2017), die dit slechts drie jaar geleden in de Nederlandse context voordeed.

Naast de multi-etnische jongere zelf, kunnen ook andere actoren bevraagd worden zoals de ouders (die in een unieke opvoedingssituatie zitten), alsook de leerkrachten die met diversiteit, waaronder multi-etniciteit, geconfronteerd worden tijdens hun lesgeven. Hierin kan onderzocht worden hoe capabel leerkrachten zich voelen om hiermee om te gaan en in welke mate ze hier al rekening mee houden in hun lesgeven om tegemoet te komen met de nood aan erkenning die participanten omschrijven. Dit zou mogelijks een aanzet kunnen bieden aan beleidsmakers van het onderwijs om het probleem van de, toch nog aanwezige, onzichtbaarheid op de agenda te plaatsen.

Een andere suggestie voor vervolgonderzoek zou kunnen zijn, om multi-etniciteit in andere contexten te gaan opzoeken. Zoals in kunst. Zo werd in de blog 1 gevonden dat men 'dubbelbloedjes' afbeelden in Casta-schilderijen. Hier kan het interessant zijn om na te gaan wat de motieven hieraan waren en met welke connotatie die schilderijen werden gemaakt.

6.2.4 Retrospectiviteit

Een vierde beperking is dat er enkel jongvolwassenen van 18 t.e.m. 28 jaar retrospectief werd bevestigd. De respondenten kunnen geconfronteerd worden met het feit dat ze zaken vergeten doordat deze te ver in het verleden liggen (Fontana & Frey, 2000). Om dit zo goed mogelijk te beperken, werd er de mogelijkheid gegeven om een tijdslijn te tekenen bij het interview, niemand heeft hier echter gebruik van gemaakt. Daarnaast werd er, om geheugeneffecten tegen te gaan, steeds dieper ingegaan op de antwoorden van de geïnterviewde. Suggestie voor vervolgonderzoek is dus ook dat men adolescenten bevestigd over hun ontwikkeling in het heden, eerder dan jongvolwassenen te bevestigd over het verleden.

6.2.5 Sociale wenselijkheid

Er heerst altijd een mogelijkheid waarbij de participanten tijdens de interviews/photovoice antwoord geven waarbij men denkt dat deze sociaal aanvaardbaar zijn (Fontana & Frey, 2000). Dit vormt op zijn beurt een gevaar voor de interne validiteit. Om hieraan tegemoet te komen zou men in de toekomst aan de respondenten de mogelijkheid geven om het getypte interview na te lezen en zaken aan te vullen waar nodig (Mortelmans, 2007).

6.2.6 Afstand onderzoeker

Een zesde beperking is de dichte afstand van de onderzoeker tot zijn participanten (Fontana & Frey, 2000). Dit was zeker aanwezig, doordat door de participanten geweten is dat de onderzoeker ook zelf multi-etnische was. Daarom wordt er, om de volledige transparantie in deze masterproef verder te zetten, ook meegegeven dat de onderzoeker zelf multi-etnisch is, met een Belgische vader en Filipijnse moeder. Dit brengt zijn voor- en nadelen met zich mee. Als voordelen is het mogelijk dat de participant (1) zich meer durft te uiten, doordat de onderzoeker als gelijke wordt aanzien (2) grondigere omschrijvingen geeft en dit onderzoek ziet als klankbord van de eigen ervaringen en (3) zich niet beoordeeld voelt, doordat de onderzoeker zelf weet hoe het is in zijn eigen specifieke context. Hierbij zou de participant meer ervaringen durven delen, zonder de angst om oordelend te zijn naar andere etnische groepen toe (Williams, 2013). Deze voordelen heeft de onderzoeker ook rijkelijk zelf ervaren. Het grote nadeel is dat de onderzoeker zelf vanuit zijn referentiekader naar de data kijkt zonder objectief te zijn. Hieraan diende de onderzoeker dus extra aandacht te schenken.

Daarnaast is het ook van belang om mee te geven dat de onderzoeker is afgestudeerd als leerkracht lager onderwijs. Wat dus grotendeels ook de focus van de onderwijservaringen van multi-etnische

jongeren verklaart. Hier werden de twee favoriete onderwerpen van de onderzoeker versmolten tot één onderzoek, in de vorm van een thesis. Dit betekent niet dat de onderzoeker niet erkent dat er op andere domeinen buiten het onderwijs, de ervaringen van multi-etnische jongeren wel optimaal zijn. Zeker niet, alleen dient ook hiernaar onderzoek te worden verricht.

6.2.7 Hulpdesk of integratie in andere organisatie

Een suggestie naar het beleid toe is dat men dit thema integreert in een organisatie of een centrum ontwikkelt met betrekking tot multi-etniciteit, zoals men in Nederland heeft (Stichting Lovingday), om ook hier in België tegemoet te komen aan de noden van multi-etnische individuen, dit op vlak van onderzoek en ondersteuning naar het beleid toe. Zeker ook ondersteuning op vlak van het onderwijs, waar leerkrachten een positieve relatie dienen aan te gaan met de multi-etnische leerling met begrip voor de individuele noden en uitdagingen die zij meemaken (Lewis, 2016). Ook hierbij hebben leerkrachten de nodige begeleiding en ondersteuning nodig. Dit kan in de vorm van supervisiemomenten, hulpbronnen en trainers (Kerwin et al., 1993b; Tikly et al., 2004). Aangezien het gevaar ontstaat dat wanneer men er verkeerd mee omgaat, het de situatie kan verergeren (Williams, 2013).

6.2.8 Term ‘dubbelbloed’

Een laatste beperking binnen deze thesis is de term ‘dubbelbloed’. De gebruikte term ‘dubbelbloed’, zou ervoor kunnen zorgen dat men het wij-zij denken bevordert en zo op zijn beurt de samenleving probeert in te delen in ‘groepen’. Dit is alleszins niet de bedoeling. Er werd in het theoretisch kader ruim benadrukt dat diversiteit, waaronder ‘etniciteit’, slechts een heel klein, niet onbelangrijk, onderdeel is van iemands identiteit, die ook de nodige aandacht verdient maar niet alles bepaalt in het leven van een multi-etnisch individu. Men kan de multi-etnische individuen wél net zien als de mogelijke oplossing om de dichotomie van de samenleving tegen te gaan, aangezien zij net de grenzen tussen ‘wij’ en ‘zij’ vervagen. Toch wordt er getracht aan de hand van het begrip ‘dubbelbloed’ deze individuen een naam te geven, zodat ook zij gehoord worden en hun unieke ervaringen niet worden vergeten of verwaarloosd. De onderzoeker zou geopteerd hebben om de term “multibloed” te gebruiken binnen deze thesis, maar omdat de onderzoeker wou dat er eens écht geluisterd werd naar de participanten, werd er gekozen voor de term “dubbelbloed”, die zij prefereerden. Op deze manier probeert de onderzoeker een voorbeeld te zijn.

Bovenstaande beschreven beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek, zijn allemaal aspecten waar ik als toekomstige pedagoog aan wil werken om dit hiaat in de Vlaamse context op te vullen en het hedendaags relevante thema ‘multi-etniciteit’ (inter)nationaal op de markt te blijven brengen.

6.3 Besluit

In dit onderzoek werd inzicht verkregen in de (onderwijs)ervaringen die multi-etnische jongvolwassenen hadden op basis van zes verschillende methodes (semi-gestructureerd interview, BNIM-interview, blogs, vlogs, photovoice en een auto-etnografisch onderzoek). Drie grote onderdelen konden vanuit de thematische analyse worden opgesteld, namelijk 'Multi-etnisch zijn' (4.2), 'Specifieke belevenissen uit het onderwijs' (4.3) en 'Verhalen uit de samenleving' (4.4) met elk hun bijhorende thema's. Het zijn drie verschillende onderdelen die samen de (onderwijs)ervaringen van multi-etnische individuen in kaart trachten te brengen en zo dus een antwoord te bieden op de hoofdonderzoeksvraag.

De resultaten van deze studie tonen aan dat multi-etnische jongvolwassenen als leerling zowel unieke (onderwijs)ervaringen hadden, alsook ervaringen hadden die gelijkaardig waren aan ervaringen van mono-etnische jongeren, zoals ook in de literatuurstudie werd beschreven. Door de ervaringen in kaart te brengen, trachtte deze masterproef iets te doen wat nog nooit eerder werd gedaan in Vlaanderen, nl. het woord te geven aan de 'dubbelbloedjes'.

7 REFERENTIELIJST

- Albuja, A. F., Sanchez, D. T., & Gaither, S. E. (2018). Fluid racial presentation: Perceptions of contextual “passing” among biracial people. *Journal of Experimental Social Psychology, 77*, 132–142. <https://doi.org/10.1016/J.JESP.2018.04.010>
- Allen, K. A., & Kern, M. L. (2017). *School belonging in adolescents: Theory, research and practice*. Springer Singapore. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-981-10-5996-4.pdf>
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of educational psychology, 94*(4), 795. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795>
- Arksey, H., & O’Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology, 8*(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Atkinson, D., & Walmsley, J. (1999). Using autobiographical approaches with people with learning difficulties. *Disability & Society, 14*(2), 203-216. <https://doi.org/10.1080/09687599926271>
- Baarda, B. (2009). Dit is onderzoek. *Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek, 18*. Retrieved from <https://www.managementboek.nl/code/inkijkexemplaar/9789001895440/dit-is-onderzoek-ben-baarda.pdf>
- Baarda, B., Van der Hulst, M., & De Goede, M. (2012). *Basisboek Interviewen*.(3e druk).
- Baarda, D. B., Kuipers, E., Teunissen, J., & De Goede, M. P. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek : handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek - Universiteitsbibliotheek Gent*. Groningen Houten: Stenfert Kroese. Retrieved from <https://lib.ugent.be/nl/catalog/rug01:002027415>
- Baxley, T. P. (2008). Issues in Education: “What are You?” Biracial Children in the Classroom. *Childhood Education, 84*(4), 230–233. <https://doi.org/10.1080/00094056.2008.10523014>

- Begley, C. M. (1996). Using triangulation in nursing research. *Journal of advanced nursing*, 24(1), 122-128.
- Bergmans, E. (2010). Één op zes huwelijken in België is gemengd. *Het Nieuwsblad, Geraadpleegd op 26 februari, 2019, van* <https://www.nieuwsblad.be/cnt/gih2rc6hr>
- Beyens, K., & Tournel, H. (2010). Mijnwerkers of ontdekkingsreizigers? Het kwalitatieve interview. *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie*, 200-232.
- Bleakley, A. (2005). Stories as data, data as stories: making sense of narrative inquiry in clinical education. *Medical education*, 39(5), 534-540. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02126.x>
- Blum, R. W., McNeely, C. & Nonnemaker, J. (2002). Vulnerability, risk and protection. *Journal of adolescent health*, 31(1). 28-39. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00411-1](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00411-1)
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2014). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (3 edition).
- Booth, T. & Booth, W. (1996) Sounds of silence: narrative research with inarticulate subjects, *Disability and Society*, 11(1), 55–69.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2004). Triangulation and measurement. Retrieved from Department of Social Sciences, Loughborough University, Loughborough, Leicestershire: [www. referenceworld.com/sage/socialscience/triangulation. pdf](http://www.referenceworld.com/sage/socialscience/triangulation.pdf).
- Caballero, C., Edwards, R., & Puthussery, S. (2008). *Parenting'mixed'children: difference and belonging in mixed race and faith families*. Joseph Rowntree Foundation. Retrieved from <https://eprints.soton.ac.uk/190715/1/2231-parenting-children-difference.pdf>

- Cheng, S., & Klugman, J. (2010). School Racial Composition and Biracial Adolescents' School Attachment. *The Sociological Quarterly*, 51(1), 150–178. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2009.01166.x>
- Crippen, C., & Brew, L. (2007). Intercultural Parenting and the Transcultural Family: A Literature Review. *The Family Journal*, 15(2), 107–115. <https://doi.org/10.1177/1066480706297783>
- De Boodt, R. (2016). Fashionblogs: to follow or not to follow? Wat zijn de belangrijkste motivaties om modeblogs te volgen? (master's thesis). Universiteit Gent, Handelswetenschappen, Gent, België.
- De Zutter, J. (2017). Een onderzoek naar het schoolse welbevinden van jongeren met een migratieachtergrond in Vlaanderen (master's thesis). Universiteit Gent, Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Gent, België.
- Demant, J. & Van Houtte, M. (2012). School belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment. *Youth Adolescence*, 41, 499–514. doi:10.1007/s10964-011-9674-2
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. (2010). *What Is Anti-Bias Education?* Retrieved from [https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/topics/Chap1_Anti-Bias Education.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/topics/Chap1_Anti-Bias%20Education.pdf)
- Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?*. A&C Black. Retrieved from <https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=GdCOAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Edwards+%26+Holland+2013&ots=vx9wKMuS4Z&sig=7Eknvnu6MpLJUGmOsAkomn30jdFk#v=onepage&q=Edwards%20%26%20Holland%202013&f=false>
- Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. *Communication Faculty Publications*. 91. https://scholarcommons.usf.edu/spe_facpub/91

- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: an overview. *Historical social research/Historische sozialforschung*, 273-290. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/23032294?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Psychology Press. Retrieved from https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=5-gXEMPINsEC&oi=fnd&pg=PP9&dq=Fairclough+2003&ots=LhVKnfTqoy&sig=uegXipqxcPIETgomv9fB_Bcv0Pk#v=onepage&q=Fairclough%202003&f=false
- Ganzevoort, R., & Bruinsma-de Beer, J. (1998). De praxis als verhaal. Narrativiteit en Praktische Theologie. *Kampen: Uitgeverij Kok*. Retrieved from http://www.ruardganzevoort.nl/pdf/1998_Praxis_totaal.pdf
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the schools*, 30, 79-90. doi:10.1002/1520-6807(199301)30:13.0.CO;2-X
- Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of psychiatric nursing*, 6(3), 172-177. [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-H](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-H)
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Herman, M. R. (2009). The Black-White-Other Achievement Gap: Testing Theories of Academic Performance Among Multiracial and Monoracial Adolescents. *Sociology of Education*, 82(1), 20–46. <https://doi.org/10.1177/003804070908200102>
- Herring, S. C., Scheidt, L. A., Bonus, S., & Wright, E. (2004, January). Bridging the gap: A genre analysis of weblogs. In *37th Annual Hawaii International Conference on System Sciences, 2004*. Proceedings of the (pp. 11-pp). IEEE.

- Hondius, D. G. (1999). *Gemengde huwelijken, gemengde gevoelens: Aanvaarding en ontwijking van etnisch en religieus verschil sinds 1945*. Den Haag: sdu uitgevers. Retrieved from https://pure.uva.nl/ws/files/1203056/108703_UBA003000083_021.pdf
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative science quarterly*, 24(4), 602-611.
- Jin, Y., & Liu, B. F. (2010). The blog-mediated crisis communication model: Recommendations for responding to influential external blogs. *Journal of public relations research*, 22(4), 429-455.
DOI: 10.1080/10627261003801420
- Joseph-Salisbury, R., & Andrews, K. (2017). Locating black mixed-raced males in the black supplementary school movement. *Race Ethnicity and Education*, 20(6), 752–765.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248838>
- Jurkowski, J. M. (2008). Photovoice as participatory action research tool for engaging people with intellectual disabilities in research and program development. *Intellectual and developmental disabilities*, 46(1), 1-11. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2008\)46\[1:PAPART\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2008)46[1:PAPART]2.0.CO;2)
- Kalmijn, M., & Van Tubergen, F. (2006). Ethnic intermarriage in the Netherlands: Confirmations and refutations of accepted insights. *European Journal of Population/Revue europeenne de demographie*, 22(4), 371-397. <https://doi.org/10.1007/s10680-006-9105-3>
- Karssen, M. (2017). *Bi-ethnic Dutch students: educational outcomes, social functioning and experiences*. Retrieved from https://www.kohnstammstituut.nl/assets/proefschrift_merlijnkarssen.pdf
- Karssen, M., van der Veen, I., & Volman, M. (2015). Educational outcomes and functioning of bi-ethnic Dutch children in school. *Educational Research*, 57(4), 354–367.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1076994>

- Karszen, M., van der Veen, I., & Volman, M. (2016). Ethnic diversity in schools and bi-ethnic Dutch students' educational outcomes and social functioning. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(4), 613–628. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1189436>
- Kerwin, C., Ponterotto, J. G., Jackson, B. L., & Harris, A. (1993). Racial identity in biracial children: A qualitative investigation. *Journal of Counseling Psychology, 40*(2), 221–231. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.40.2.221>
- Kimchi, J., Polivka, B., & Stevenson, J. S. (1991). Triangulation: operational definitions. *Nursing research, 40*(6), 364-366.
- Koelet, S., & de Valk, H. A. (2014). European Liaisons? A Study on European bi-national Marriages in Belgium. *Population, Space and Place, 20*(2), 110-125. <https://doi.org/10.1002/psp.1773>
- Lewis, K. (2016). Helping mixed heritage children develop 'character and resilience' in schools. *Improving Schools, 19*(3), 197–211. <https://doi.org/10.1177/1365480216650311>
- Lewis, P., Saunders, M. N., & Thornhill, A. (2004). Family breakdown. *Personnel Review*. <https://doi.org/10.1108/00483480410518031>
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (Eds.). (2003). *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief* (Vol. 2). Rowman Altamira.
- Louwagie, I., Van Laere, K., & del Barrio Saiz, A. (2011). *Diversiteit en sociale inclusie: een verkenning van competenties voor beroepen voor jonge kinderen | FRIS onderzoeksportaal*. Retrieved from <https://researchportal.be/nl/publicatie/diversiteit-en-sociale-inclusie-een-verkenning-van-competenties-voor-beroepen-voor-jonge>
- Lucassen, L., & Laarman, C. (2009). Immigration, intermarriage and the changing face of Europe in the post war period. *The History of the Family, 14*(1), 52-68. <https://doi.org/10.1016/j.hisfam.2008.12.001>

- Lutz, H. (2002). At your service madam! The globalization of domestic service. *Feminist review*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1057/palgrave.fr.9400004>
- Mann, S. (2016). The research interview. *Reflective practice and reflexivity in research processes*. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1057/9781137353368.pdf>
- Mannuzza, S., Klein, R. G., Klein, D. F., Bessler, A., & Shrout, P. (2002). Accuracy of adult recall of childhood attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Psychiatry*, 159(11), 1882-1888. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.159.11.1882>
- Marecek, J. (2003). Dancing through minefields: Toward a qualitative stance in psychology. <https://doi.org/10.1037/10595-004>
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- Martiniello, M. (2003). Belgium's immigration policy. *International Migration Review*, 37(1), 225-232. Doi: 0198-9183/03/370 1 .O14 1
- Merton, R. K. (1941). Inter-marriage and the social structure: Fact and theory. *Psychiatry*, 4(3), 361-374. <https://doi.org/10.1080/00332747.1941.11022354>
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210. Retrieved from <http://entrepreneurscommunicate.pbworks.com/f/Merton.+Self+Fulfilling+Profecy.pdf>
- Mortelmans, D. (2007). Kwaliteitsvereisten bij kwalitatief onderzoek. *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*, 427-450.
- Mortelmans, D. (2011). *Kwalitatieve analyse met Nvivo*.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*.
- O’Gorman, A., & Vander Laenen, F. (2010). Ethische specten van kwalitatief onderzoek. In Tom Decorte & D. Zaitch (Eds.), *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie* (2nd ed., pp. 531–555). Leuven: Acco.

- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102%2F00346543070003323>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage. Retrieved from <https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=0co1ESOVJHkC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Patton+1987+&ots=wHA0ADk6Dd&sig=t-7uZANPRg3zYauL5ckfZzyZxEg#v=onepage&q=Patton%201987&f=false>
- Pennink, B. J. W., & Jonker, J. (2000). De kern van methodologie. *Van Gorcum & Comp, Assen*.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270-290. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.4.270-292>
- Polit, DF & Hungler, BP (1995). Basisprincipes van verpleegkundig onderzoek. In *Fundamentals of Nursing Research* (pp. 391-391).
- Poston, W. C. (1990). The biracial identity development model: A needed addition. *Journal of Counseling & Development*, 69(2), 152-155. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1990.tb01477.x>
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. sage. Retrieved from <https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=G2fOAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Introduction+to+Social+Research%E2%80%94Quantitative+%26+Qualitative+Approaches&ots=j3vGzhdQAs&sig=IdYVp1769CPDL9bIFckLHJgpUpc#v=onepage&q=Introduction%20to%20Social%20Research%E2%80%94Quantitative%20%26%20Qualitative%20Approaches&f=false>
- Renn, K. A. (2004). *Mixed race students in college: The ecology of race, identity, and community on campus*. Suny Press. Retrieved from https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=jl7t_aDvoT4C&oi=fnd&pg=PR1&dq=mixed+rac

e+students&ots=Uvm3tgmwsG&sig=DO_7tntLBa0axDScldf2FCuZtu8#v=onepage&q=mixed
%20race%20students&f=false

- Renn, K. A. (2008). Research on biracial and multiracial identity development: Overview and synthesis. *New Directions for Student Services, 2008*(123), 13–21.
<https://doi.org/10.1002/ss.282>
- Rockquemore, K. A., Brunsma, D. L., & Delgado, D. J. (2009). Racing to theory or retheorizing race? Understanding the struggle to build a multiracial identity theory. *Journal of Social Issues, 65*(1), 13-34. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.01585.x>
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of educational psychology, 88*(3), 408.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408>
- Root, M. P. (1990). Resolving "other" status: Identity development of biracial individuals. *Women & Therapy, 9*(1-2), 185-205. https://doi.org/10.1300/J015v09n01_11
- Rosenthal, R., & Jacobsen, L. (1968). Pygmalion in the classroom: Self-fulfilling prophecies and teacher expectations. *New York: Holt, Rhinehart, and Winston.*
- Schmidt, J. (2007). Blogging practices: An analytical framework. *Journal of Computer-Mediated Communication, 12*(4), 1409-1427. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00379.x>
- Sierens, S. (2007). *Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit.* Retrieved from www.steunpuntdiversiteitenleren.be
- Silverman D. (2000). *What is Qualitative Research?* Retrieved from <http://ayorek.org/files/workshop/20120901/Silverman.pdf>
- Smits, T., Janssenswillen, P. & Schelfhout, W. (2019). *Leraren opleiden in een superdiverse samenleving.* Uitgeverij: Acco.

- Statbel, de Algemene Directie Statistiek - Statistics Belgium (2016) Gemengde huwelijken [Verkregen datafile] <https://statbel.fgov.be/nl/themas/bevolking/huwelijken-en-echtscheidingen/huwelijken/plus>
- Statbel, de Algemene Directie Statistiek - Statistics Belgium (2017) Gemengde huwelijken [Verkregen datafile] <https://statbel.fgov.be/nl/themas/bevolking/huwelijken-en-echtscheidingen/huwelijken/plus>
- Statbel, de Algemene Directie Statistiek - Statistics Belgium (2018) Gemengde huwelijken [Verkregen datafile] <https://statbel.fgov.be/nl/themas/bevolking/huwelijken-en-echtscheidingen/huwelijken/plus>
- Sterckx, L., Sportel, I., Geltink, A. K., Karssen, M., de Hart, B., Beck, A., & Altena, M. (2014). Stichting LovingDay.NL | Loving Day. Retrieved April 21, 2019, from <http://lovingday.nl/stichting-lovingday-nl/>
- Swanborn, P. G. (1981). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek: inleiding in ontwerpstrategieën*. Boom.
- Thurmond, V. A. (2001). The point of triangulation. *Journal of nursing scholarship*, 33(3), 253-258. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00253.x>
- Tikly, L., Caballero, C., Haynes, J., & Hill, J. (2004). *Understanding the Educational Needs of Mixed Heritage Pupils*. Retrieved from http://jastoy.plus.com/pdf/dfes_mixedheritage.pdf
- Van Avermaet, P., & Sierens Sven. (2010). Diversiteit is de norm: er mee leren omgaan de uitdaging: een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs - Universiteitsbibliotheek Gent. Brussel: Politeia. Retrieved from <https://lib.ugent.be/nl/catalog/pug01:4262758?i=0&q=diversiteit+is+de+norm>
- van Zwieten, M., & Willems, D. (2004). Waardering van kwalitatief onderzoek. *Huisarts en wetenschap*, 47(13), 38-43. <https://doi.org/10.1007/BF03083653>

- van Zwieten, M., & Willems, D. (2007). 10 Waardering van kwalitatief onderzoek. In *Kwalitatief onderzoek* (pp. 111-121). Bohn Stafleu van Loghum, Houten. https://doi.org/10.1007/978-90-313-6373-5_10
- Vanderheeren, S. (2018). INCLUSIEF HOGER ONDERWIJS Ik zie, ik zie wat jij niet ziet (master's thesis). KU Leuven, Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Leuven, België.
- Wallace, K. R. (2004). Situating Multiethnic Identity: Contributions of Discourse Theory to the Study of Mixed Heritage Students. *Journal of Language, Identity & Education*, 3(3), 195–213. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0303_2
- Wang, C. C. (2006). Youth participation in photovoice as a strategy for community change. *Journal of community practice*, 14(1-2), 147-161. DOI: 10.1300/J125v14n01_09
- Wang, C. C., & Pies, C. A. (2004). Family, maternal, and child health through photovoice. *Maternal and child health journal*, 8(2), 95-102. <https://doi.org/10.1023/B:MACI.0000025732.32293.4f>
- Wang, C. C., & Redwood-Jones, Y. A. (2001). Photovoice ethics: Perspectives from Flint photovoice. *Health education & behavior*, 28(5), 560-572. <https://doi.org/10.1177/109019810102800504>
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior*, 24(3), 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Wardle, F. (2018). Adding to Our View of Early Childhood Multicultural Education. *Childhood Education*, 94(5), 34–40. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1516470>
- Wengraf, T., & Chamberlayne, P. (2006). Interviewing for life-histories, lived situations and personal experience: The Biographic-Narrative Interpretive Method (BNIM). *Short Guide to BNIM interviewing and interpretation*.
- Williams, R. M. F. (2013). When Gray Matters More Than Black or White. *Education and Urban Society*, 45(2), 175–207. <https://doi.org/10.1177/0013124511406917>

Ye, Z., Chen, L., Harrison, S. E., Guo, H., Li, X. & Lin, D. (2016). Peer Victimization and Depressive Symptoms Among Rural-to-Urban Migrant Children in China: The Protective Role of Resilience. *Frontiers in Psychology*, 7. doi:10.3389/fpsyg.2016.01542

8 BIJLAGEN

*** De transcripties van de 11 interviews (semi-gestructureerd en BNIM-interview), transcripties van de 2 vlogs, screenshots van de 2 blogs en het auto-etnografisch geschreven stuk, kunnen steeds bij de onderzoeker worden opgevraagd ***

8.1 Bijlage 1: Informed consent

Geïnformeerde Toestemming

Betreft: Vrijwillige deelname aan een onderzoek omtrent multi-etniciteit in het onderwijs.

Beste,

Als laatstejaarsstudente Pedagogische wetenschappen aan de Universiteit Gent voer ik, in het kader van mijn masterthesis, een onderzoek uit. Binnen dit onderzoek dien ik na te gaan welke onderwijservaringen u had als multi-etnische jongere in het onderwijs.

Voor dit onderzoek ga ik te werk aan de hand van een interview. Gedurende het interview heeft u het recht om te pauzeren wanneer u wil of wanneer u wil het interview te beëindigen zonder opgave van reden.

Om uw denkprocessen en antwoorden vlot te kunnen analyseren wordt alles opgenomen via een audio-recorder.

Bij deze vraag ik uw toestemming om dit onderzoek te voeren en de verzamelde gegevens te analyseren. Daarbij vraag ik u ook om enkele bijkomende gegevens in te vullen (etnische achtergrond). Om je privacy te vrijwaren zullen ook deze gegevens volledig anoniem verwerkt worden. Als u verder nog vragen hebt, kan u steeds contact opnemen met mij, Nikita Exsteyl (Nikita.exsteyl@ugent.be), onderzoeker van dit project.

Hartelijk dank voor je medewerking!

Nikita Exsteyl

Toestemming voor verwerking van onderzoeksgegevens

Ik, (ondergetekende),

.....

..... (volledige naam in drukletters a.u.b.)

Ga ermee akkoord mijn medewerking te verlenen aan het onderzoek en ga akkoord met de volgende voorwaarden:

- (1) Ik heb voldoende informatie gekregen omtrent het doel van het onderzoek;
- (2) Ik heb elke vraag in verband met het onderzoek kunnen stellen;
- (3) Ik neem totaal uit vrije wil en op vrijwillige basis deel aan het onderzoek;
- (4) Ik geef de toestemming aan de onderzoeker om mijn resultaten op een vertrouwelijke en anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren;
- (5) Ik ben op de hoogte dat het gesprek wordt opgenomen en ik ben op de hoogte van de mogelijkheid om een pauze aan te vragen tijdens het gesprek, evenals van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten en dit zonder opgave van reden;
- (6) ik ben ervan op de hoogte dat ik op aanvraag een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen;

Voor akkoord,

Plaats en datum Naam + handtekening van de deelnemer

.....

Plaats en datum Naam + handtekening van de onderzoeker

.....

Persoonlijke gegevens

Naam, voornaam:

.....
.....

Leeftijd

.....
.....

Nationaliteit

.....
.....

Etnische achtergrond(en) vader:

.....
.....
.....

Etnische achtergrond(en) moeder:

.....
.....
.....

8.2 Bijlage 2: Interviewleidraad

Introductie

1. Mezelf voorstellen: Nikita Exsteyl, 2^e masterstudente FPPW: pedagogiek en onderwijskunde
2. Doel onderzoek: retrospectief de onderwijservaringen van multi-etnische jongvolwassenen te weten komen. Met multi-etnisch bedoelen we personen waarvan de ouders een verschillende etnische achtergrond kennen.
3. Alles wordt in vertrouwen behandeld, gegevens zullen geanonimiseerd worden en niet medegedeeld worden.
4. Overlopen en tekenen informed consent
5. Zijn er nog vragen? Oké dan beginnen we aan het interview.

Methodie	Aantal personen	Interviewnr.	Analyse
1. Semi-gestructureerd/diepte-interview	10	1	Thematische analyse
2. BNIM-interview	1	2 + 1 (na een maand)	
3. Vlogs & blogs	2	/	
4. Photovoice	1	/	
5. Auto-etnografisch stuk	1 (ik)	/	

INTERVIEW 1

(Grotendeels (90%) gebaseerd op Tikly, Caballero, Haynes & Hill)

DEEL 1: Identiteit & sense of belonging

IDENTITEIT

- a. Identificatie
 - i. Vertel me wat over je achtergrond/etniciteit? (*prompts: waar komen je (groot)ouders vandaan, religie, taal...?*)
 - ii. Hoe zou jij jezelf/je eigen etnische identiteit omschrijven?
 1. Is dit afhankelijk van waar je bent?
 2. Voel je je meer verbonden met één van jouw etnische achtergronden of net niet? Waarom wel/niet?
 - iii. Wat vind je ervan "mixed" te zijn? Denk je er veel aan?
 - iv. Heb je al andere termen gehoord?
 1. Waarom zou je deze (niet) gebruiken?
 - v. Heb je je ooit geïdentificeerd gevoeld omwille van je etniciteit? Of voelde je je net speciaal omwille van je achtergrond?
- b. Culturele kennis
 - i. Ervaar je dat je bepaalde kennis moet hebben over je cultuur om toegang te krijgen tot die cultuur? Dat je bijvoorbeeld de taal moet kennen om tot een etnische groep te behoren of ervaar je dat helemaal niet?
 - ii. Heb je specifieke onderwijservaringen die te maken hebben met je multi-etnische achtergrond? Zo ja, welke?
 - iii. IDENTITEIT
- a. Stereotiepe/foutieve beelden
 - iv. Waren er stereotype of foutieve beelden over multi-etnische jongeren op school? Zo ja, welke?
- b. Uiterlijk
 - v. Ervaarde je door je multi-etniciteit, opmerkingen over je uiterlijk op school? Zo ja, welke zijn dat dan?

VERWACHTINGEN

- c. Van leerkrachten
 - i. Behandelden de leraren jou hetzelfde zoals de rest?
 - ii. Verwachtten leraren van jou dat je het goed deed op school?
 1. Indien ja/nee, heeft dit te maken met je bi-etnische achtergrond denk je?

ONDERSTEUNING & ZICHTBAARHEID

- d. Rolmodellen & ondersteuning
 - iii. Waren er multi-etnische leraren? Of ben je daarvan niet op de hoogte?
 2. Zou je dat graag willen? Waarom (niet)?
 3. Zou dit een verschil maken?
 - iv. Ken je andere 'halfbloedjes'? Bekende 'halfbloedjes'?
 4. Wat vind je daarvan?
 - vi. Kwamen er sprekers langs op school om over multi-etniciteit te babbelen?
 1. Indien nee, zou je dat gewild hebben?
 2. Indien ja, wat vond je daarvan?

- vii. Naar wie ging je of wat deed je indien je problemen had met medeleerlingen of leerkrachten over je multi-etnische achtergrond?
- e. Lesgeven & zichtbaarheid
 - v. Werd de cultuur/ethniciteit van leerlingen gebruikt in de lessen? Leerde je op school over mensen met een andere etnische achtergrond die uit verschillende delen uit de wereld kwamen of een andere religie hadden?
 - 1. Indien nee, zou je dat graag willen? Waarom?
 - 2. Indien ja, op welke manier kreeg dit vorm?
 - viii. Mocht je zelf over je achtergrond vertellen in de klas?
 - 1. Indien ja/nee, wat vond je daarvan?
 - ix. Merkte je boeken/cursussen op waarin mensen met een gemengde achtergrond afgebeeld stonden?
 - 1. Indien nee, zou je dat graag willen?
 - 2. Indien ja, hoe merkte je dit op?

PEERS

- a. Waren je medeleerlingen op de hoogte van je achtergrond?
 - x. Indien ja, waarom zijn ze op de hoogte? Hoe voel je je daarbij?
 - xi. Indien nee, waarom niet?
- b. Waren je vrienden ook gemengd of hadden ze ook een andere etnische achtergrond?
 - a. Zo ja, waarom en wat vind je daarvan?
 - b. Zo nee, waarom niet?
- c. Accepteerden je medeleerlingen/vriendengroepen jou?
 - a. Zo ja, waarom denk je?
 - b. Indien nee, waarom denk je niet?
- d. Had je problemen met medeleerlingen omwille van je achtergrond?
 - a. Indien ja, naar wie ging je dan?
- e. Werden er kinderen op school gepest omwille van hun achtergrond?
 - a. Indien ja, waarom?

EXTRA

- a. Zijn er nog andere zaken die ik zeker moet weten die te maken hebben met je multi-etnische achtergrond?

Interview 2

BNIM-methode (zelf opgesteld, gebaseerd op (Wengraf, Chamberlayne, 2006).

Slechts 1 centrale vraag:

“Vertel eens over jouw ervaringen die je had als multi-etnische jongere in het onderwijs?”
 + daarna vragen die ter plekke worden verzonnen op basis van de genoteerde kernwoorden uit het verhaal van de respondent.

8.3 Bijlage 3: Foto's van de Photovoice participant 1

PHOTOVOICE 1/// M.S.

Hoi Nikita,

Allereerst mijn excuses voor de zeer late reactie.

Ik heb door mijn GSM gescrold en nagedacht over wat mijn multiculturele achtergrond voor mij betekent of kan betekenen en naast de cliché dingen, zoals eten, bijzondere plaatsen heb ik de conclusie getrokken dat voor mij neer komt op meer sympathie. Ik zal dit uitleggen. Mijn ouders hebben beiden een andere achtergrond, namelijk mijn vader van Afghaanse origine en mijn moeder van Georgisch-Azerbeidzjaanse origine. Dit zijn op zich al twee zeer verschillende achtergronden en als kind merkte ik dit natuurlijk op een oppervlakkige manier. Namelijk door de taalverschillen, door andere gewoontes en ook door de verschillende keuken. Als kind was ik het dus eigenlijk al gewoon om verschillende culturen en talen 'normaal' te vinden. Naarmate ik ouder word ben ik bewuster geworden van mijn multi-etnische achtergrond en ben ik ook begripvoller voor verschillen onder mensen in het algemeen. Ik stel mij toegankelijk op voor andere gewoontes en perspectieven op het leven en ben, denk ik, ook makkelijker in het contact. Ik denk dat de foto's in mijn GSM dit ook tonen. Ik heb kennissen en vrienden van over de hele wereld en kan mij ook makkelijk blenden in verschillende 'werelden'.

Dit zijn dan zo mijn eerste gedachten, maar we kunnen er zeker ook over bellen/videochatten. Op de foto's zie je het volgende:

- Een gezellige avond in Georgië in Nata's tuin waar we samenzitten met Georgische familie en Vlaamse en Nederlandse vrienden.
- Een foto van wat ik dan noem 'extended family' in Georgië. Het is heel gebruikelijk dat je daar door familiale banden automatisch een acceptatie hebt binnen een grotere kring, dus iedereen heeft een 'eigen' plekje binnen een groter geheel waar je aan verbonden bent/voelt.
- Op de zwart-wit foto zie je de verloving van mijn nichtje van vaders kant. Simone heeft dus Afghaanse ouders, maar is geboren in Nederland en ze is verloofd met een van oorsprong Nederlandse jongen. Dit soort multi-etnische verbintenissen worden steeds gewoner onder mijn generatie.
- Je ziet ook een foto van mij voor de winkel in Gent met twee Japanse toeristen. Zoals je weet ontvangen wij in de winkel mensen van over de hele wereld waarbij ik dan soms zelfs kennissen aan overhoud. Ik denk dat dit dus te maken kan hebben met mijn toegankelijke en ruimere blik op de wereld.
- Als laatste zie je een foto van mijn ouders. Zij belichamen voor mij die multi-etniciteit met zijn voor-, maar zeker ook nadelen.

Heel veel succes met je scriptie en laat me zeker weten als ik verder kan helpen!

Groetjes,

FOTO 1



FOTO 2



FOTO 3



FOTO 4



FOTO 5



8.4 Bijlage 4: Foto's van de Photovoice participant 2

PHOTOVOICE 2/// G.D.C.

FOTO 1



“Dat was mijn verjaardagsfeestje paar jaren terug”

FOTO 2



"Een foto met de familie daar"

FOTO 3



“Een verjaardagsfeest in de Filipijnen”

FOTO 4



“Twee Filipijnse danseressen”

FOTO 5



“Independence Day in Luxemburg”

8.5 Bijlage 5: Literatuuronderzoek criteria

Om de ervaringen van multi-etnische jongeren/jongvolwassenen in kaart te brengen, werd er allereerst gebruik gemaakt van een literatuurstudie. Hierdoor werd het mogelijk om de beperkte kennis omtrent multi-etniciteit weer te geven, te situeren en te begrijpen. Volgens Silverman D. (2000) is hiervoor een kritische, maar respectvolle kijk op de literatuur noodzakelijk. Voor het opzoeken van literatuur werd er gebruik gemaakt van volgende databanken: 'Web of Science', 'Google scholar', 'Lib.Ugent', 'Science Direct' en 'Google Books'. Hiertoe behoren boeken, websites, tijdschriften en e-books. Daarnaast werd er ook gebruik gemaakt van het 'snowballing-effect' om tot nieuw wetenschappelijk onderzoek te komen. In de verschillende databanken werden deze zoektermen gehanteerd: 'bi-ethnic', 'biracial', 'mixed children', 'multiracial', 'multiethnic', 'transcultural parenting', 'mixed race', 'biracial education', 'bi-ethnic identity', 'multicultural education', 'transcultural parenting style', 'multiracial education', 'biracial identification', 'identity discrimination', 'biracial schooling', 'mixed heritage', 'mixed marriage', 'multiracial resilience', 'intercultural couple', 'transcultural families', 'intercultural relationships', 'multiracial identity development', 'multiethnic identity' en 'intercultural'.

Om het literatuuronderzoek op een gestructureerde manier te laten verlopen werd er gebruik gemaakt van de structureerhulpmiddel van Arksey & O'Malley (2005). Hierin staat beschreven wat er inclusief als exclusief binnen de literatuurstudie van dit onderzoek wordt beschouwd.

	INCLUSIEF	EXCLUSIEF
Time	1941-2020	Periode voor 1940
Language	Nederlands, Engels, Tagalog, Frans	Chinees, Duits, Spaans
Type of article	Original research, review article, book review, masterproeven, doctoraten....	Clinical case study, clinical trial
Literature focus	'bi-ethnic', 'biracial', 'mixed children', 'multiracial', 'transcultural parenting', 'mixed race', 'biracial education', vergelijking met monoracial = mogelijk Kwalitatief onderzoek	Ervaringen van monoracial mono-ethnic jongeren alleen Kwantitatief onderzoek
Study focus	Experiences van 'bi-ethnic', 'biracial', 'mixed children', 'multiethnic' adults	Leerprestaties 'bi-ethnic', 'biracial', 'mixed children'
Population and sample	Students, children, youth, adults....	Senior citizens, retired citizens