



Universiteit Utrecht

**DENKBEELDEN OVER
MAROKKAANSE KINDEREN**
EEN STUDIE NAAR GEDEELDE DENKBEELDEN VAN DE
NEDERLANDS AUTOCHTONE BASISCHOOLLEERKRACHT
OVER MAROKKAANSE KINDEREN EN HUN SOCIALE
OMGEVING

MILEEN VAN LING (3505898)

UNIVERSITEIT UTRECHT – MASTER: ARBEID, ZORG & WELZIJN: BELEID EN INTERVENTIE
BEGELEIDER: DOROTA LEPIANKA - TWEDE BEOORDELAAR: RENÉ VAN RIJSELT

Datum: 26-7-2015

1. Voorwoord

Met dit onderzoek sluit ik de master ‘Arbeid, zorg en welzijn: beleid en interventie’ af. De tijdens mijn studie ontwikkelde interesse voor multi-etniciteit en de daarmee samenhangende wijzigende verhoudingen tussen burgers in onze samenleving hebben mij tot dit onderwerp gebracht. In de eerste begeleidingsbijeenkomst werd mij gevraagd wat ik wilde bereiken met het schrijven van mijn scriptie. Ik gaf aan dat de scriptie een concreet onderwerp moest hebben dat mij echt interesseerde en leuk leek om over te schrijven. Dit is gelukt. Vooral met veel plezier heb ik basisscholen bezocht om bij verschillende leerkrachten mijn onderzoek af te nemen; de leerkrachten die hebben meegewerkt ben ik hiervoor dan ook heel dankbaar. Voor de begeleiding bij het schrijven van mijn onderzoeksverslag wil ik Dorota Lepianka bedanken. Jouw begeleiding heeft mij geholpen om meer structuur in mijn onderzoek te brengen, mij nieuwe inzichten te geven, en mij gemotiveerd aan de slag doen laten gaan. Met dit als uiteindelijke eindresultaat.

Mileen van Ling

Utrecht, juli 2015

2. Inhoud

1.	Voorwoord	2
2.	Inhoud	3
3.	Samenvatting.....	5
4.	Inleiding	6
5.	Theoretisch kader	9
5.1.	Marokkaanse Nederlanders in de Nederlandse samenleving.....	9
5.1.1.	Positionering in de samenleving	9
5.1.2.	Spanningen in de samenleving.....	9
5.1.3.	Integratie	10
5.1.4.	Beeldvorming	11
5.2.	Gevolg van beeldvorming	11
5.2.1.	Invloed beeldvorming op gedrag	12
5.3.	Invloed beeldvorming op zelfbeeld	14
5.3.1.1.	Self-fulfilling prophecy in het onderwijs.....	14
5.4.	Het socialiserend instituut school	16
5.4.1.	Rol van het onderwijs	16
5.4.2.	Rol van de leerkracht	17
5.4.2.1.	Rol leerkracht in etnisch diverse situatie	17
6.	Vraagstelling	20
6.1.	Relevantie.....	21
6.1.1.	Maatschappelijke relevantie.....	21
6.1.2.	Wetenschappelijke relevantie	21
6.2.	ASW-Interdisciplinariteit	21
7.	Methode.....	23
7.1.	Stap 1: Het concours.....	24
7.2.	Stap 2: De Q-set.....	25
7.3.	Stap 3: de P-set.....	25
7.4.	Stap 4: de Q-sortering.....	26
7.5.	Stap 5: Analyse en interpretatie.....	27
8.	Resultaten.....	30

8.1.	Denkbeeld 1: ‘Gelijkwaardigheid & discriminatie’	36
8.2.	Denkbeeld 2: ‘Acceptatie uit afstand’	37
8.3.	Denkbeeld 3: ‘Slagen eigen verantwoordelijkheid’	38
8.4.	Denkbeeld 4: ‘Gevangen in eigen wereld.’	40
9.	Conclusie	42
9.1.	Discussie	43
9.2.	Beperkingen	46
9.3.	Aanbevelingen vervolgonderzoek	47
10.	Literatuurlijst	48
11.	Bijlagen	53
11.1.	Bijlage 1: Q- Set	53
11.2.	Bijlage 2: Q-set in categorieën	55
11.3.	Bijlage 3: Interviewschema	56

3. Samenvatting

Beeldvorming speelt een grote rol in integratie. Geconstateerd is dat de meest negatieve beeldvorming bestaat over Marokkaanse Nederlanders. Dit onderzoek richt zich op de beeldvorming van een specifieke groep autochtone Nederlanders: leerkrachten in het basisonderwijs, over een specifieke groep Marokkaanse Nederlanders: Marokkaanse kinderen en hun sociale omgeving. Deze beeldvorming is van invloed op het gedrag van de leerkracht. Met dit gedrag draagt de leerkracht zijn verwachtingen naar de leerling uit, waardoor het beeld van de leerkracht van invloed is op het zelfbeeld en de prestaties van Marokkaanse kinderen. Ook vervullen leerkrachten een grote rol in het doorgeven van waarden en opvattingen. Sociale ongelijkheid kan hierdoor in stand worden gehouden. Het doel van dit onderzoek is de verschillende gedeelde denkbeelden van autochtone leerkrachten overzichtelijk in kaart te brengen. Dit kan tot bewustwording leiden van beelden die de leerkracht heeft gevormd, zodat de mogelijke negatieve effecten hiervan kunnen worden beperkt.

Om tot een bepaling van de verschillende gedeelde denkbeelden te komen is bij 17 leerkrachten de Q-methode afgenomen. Deze methode geeft een duidelijk beeld van de bestaande heersende opvattingen, en vat alle bestaande meningen samen in een overzichtelijk aantal zienswijzen.

Uit dit onderzoek resulteren 4 verschillende denkbeelden die autochtone leerkrachten delen: ‘denkbeeld 1: discriminatie en gelijkwaardigheid’, ‘denkbeeld 2: acceptatie uit afstand’, ‘denkbeeld 3: slagen eigen verantwoordelijkheid’, en ‘denkbeeld 4: gevangen in eigen wereld’.

Respondenten uit denkbeeld 1 en 2 hebben de meest positieve verwachtingen over Marokkaanse kinderen. Dit is gunstig voor het zelfbeeld en de schoolprestaties van deze kinderen. Deze respondenten benaderen etnische diversiteit op een pluralistische manier. Respondenten die denkbeeld 1 delen lijken Marokkaanse kinderen en hun sociale omgeving als warm en incompetent te beschouwen, dat kan zorgen voor gedrag als actieve facilitatie en passieve beschadiging. Respondenten uit denkbeeld 3 en 4 hebben lagere verwachtingen van Marokkaanse kinderen. Denkbeeld 3 op het gebied van werkhouding en denkbeeld 4 op het cognitieve gebied. Dit kan negatief van invloed zijn op het gedrag van de Marokkaanse kinderen. Respondenten die denkbeeld 3 en 4 delen, hangen een culturalistische benadering

van diversiteit aan. De respondenten uit denkbeeld 4 lijken Marokkaanse kinderen en hun sociale omgeving als minder competent en warm te zien, dit kan leiden tot actieve en passieve beschadiging.

4. Inleiding

In 2014 is circa 20% van de Nederlanders volgens het Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS] een allochtone Nederlander (CBS, 2015).¹ Ten gevolge van migratie is de bevolkingssamenstelling van Nederland de afgelopen decennia ingrijpend veranderd, en zal deze samenstelling in de toekomst alleen nog maar verder veranderen (Werf, 2002). Ondanks dat Nederland in een niet zo ver verleden als een tolerant land werd gezien, zijn spanningen tussen etnische groepen zichtbaar (Gijsberts & Lubbers, 2009). Zorgen over integratie en immigratie staan in 2015 in het nationaal probleembesef op nummer 3. De groep die in relatie tot dit probleembesef het vaakst wordt genoemd is de groep ‘moslims’ (Dekker & Ridder, 2015). De twee grootste minderheidsgroepen met een islamitische achtergrond in Nederland zijn Turkse en Marokkaanse Nederlanders (Verkuyten & Thijs, 2010). Over Marokkaanse Nederlanders bestaat de meest negatieve beeldvorming (Gijsberts & Dagevos, 2005; Verkuyten, 2005). Beeldvorming speelt een grote rol in integratie. Er is sprake van integratie wanneer individuen kiezen voor zowel cultuurbehoud als participatie in de samenleving. Hoe de maatschappelijke participatie verloopt, wordt beïnvloed door kenmerken van de migrant als: persoonlijke geschiedenis, kennis en vaardigheden. Maar ook door samenlevingsfactoren zoals: de economische situatie, de wetgeving en de bestaande beeldvorming over de migrantengroep in het ontvangende land (Rijn, Zorlu, Bijl & Bakker, 2004).

Wat betreft de structurele integratie (integratie op het gebied van onderwijs, de arbeidsmarkt en het inkomen) lijken Marokkaanse Nederlanders steeds beter te integreren (Huijnk, Gijsberts & Dagevos, 2010). De sociaal-culturele integratie (de mate waarin minderheden deel uitmaken van de Nederlandse samenleving, of zich als aparte groepen onderscheiden) blijft echter achter. De sociale en culturele afstand blijft aanzienlijk tussen Marokkaanse en

¹ Iemand is allochtoon als minimaal één ouder in het buitenland is geboren. Allochtonen die zelf ook in het buitenland zijn geboren vormen de eerste generatie. Allochtonen die in Nederland zijn geboren vormen de tweede generatie (CBS, 2014).

autochtone Nederlanders. Beeldvorming is van invloed op deze afstand (Gijsberts & Dagevos, 2005).

Een belangrijk instituut in de Nederlandse samenleving dat kan bijdragen in het verkleinen van de afstand tussen Marokkaanse en autochtone Nederlanders is de school (Scheffer, 2008). Aandacht in een vroeg stadium van de ontwikkeling van het individu voor condities die de afstand kunnen verkleinen en daarmee een bijdrage kunnen leveren aan integratie is gewenst. Kinderen brengen veel tijd door op school en in interactie met de leerkracht (Hachfeld, Hahn, Schruder, Anders & Kunter, 2015). Onderzoek naar beeldvorming van de leerkracht is daarom van belang.

Veel onderzoek naar beeldvorming over etnische minderheden in het onderwijs in Nederland is nog niet gedaan. Wel is er onderzoek gedaan naar de algemene beeldvorming over Marokkaanse Nederlanders (Thijs, Westhof & Koomen, 2012). Het hier gepresenteerde onderzoek richt zich specifiek op de beeldvorming over Marokkaanse kinderen en hun sociale omgeving, in het bijzonder de beeldvorming van de autochtone leerkracht in het basisonderwijs. Naast het overbrengen van kennis, geven leerkrachten ook waarden en opvattingen door (Klaassen, 1999). De autochtone leerkracht behoort tot de dominante groep in de samenleving, dat is van invloed op de waarden en opvattingen die zij doorgeven. Zo kunnen autochtone leerkrachten gezien worden als dragers die de culturele fundering in stand houden (Dijs, 2010). Ook kan de autochtone leerkracht op basis van zijn/haar beeld over Marokkaanse kinderen verwachtingen vormen, dat leidt tot bepaald gedrag, dat weer van invloed is op het uiteindelijke gedrag en prestaties van de Marokkaanse leerling. Met een bewustwording van de beeldvorming over Marokkaanse kinderen en hun sociale omgeving wil dit onderzoek een stap zijn naar het verminderen van de mogelijke negatieve effecten van de beeldvorming, en zo bijdragen aan een betere sociaal-culturele integratie.

In het eerste deel van het theoretisch kader (4.1) zal aandacht gegeven worden aan de situatie van Marokkaanse Nederlanders in de Nederlandse samenleving. In het tweede deel zal gekeken worden naar de invloed van beeldvorming op het gedrag van de leerkracht, en naar de invloed van dat gedrag op het zelfbeeld van de Marokkaanse leerling. Als laatste wordt in paragraaf 4.3 gekeken naar de school als socialiserend instituut, waar waarden worden doorgeven en in stand gehouden door de leerkracht. Na deze theoretische verkenning zal in hoofdstuk 5 de vraagstelling geformuleerd worden, met daarbij de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek. In hoofdstuk 6 wordt het hoe en waarom van

de Q-methode – een combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek – uitgewerkt. Deze methode is geschikt voor het overzichtelijk in kaart brengen van gedeelde denkbeelden. Hoofdstuk 7 presenteert de onderzoeksresultaten van de studie, die in hoofdstuk 8 worden geïnterpreteerd. Waarna ook wetenschappelijke en praktische aanbevelingen zullen worden besproken.

5. Theoretisch kader

5.1. Marokkaanse Nederlanders in de Nederlandse samenleving

5.1.1. Positionering in de samenleving

De bevolkingssamenstelling van Nederland is de afgelopen decennia ten gevolge van migratie ingrijpend veranderd. Steeds duidelijker wordt dat ondanks een streng toelatingsbeleid de samenstelling zal blijven veranderen. Naast gezinshereniging en -vorming zullen vooral economische vluchtelingen in Nederland een legale positie proberen te krijgen (Werf, 2002). De twee grootste niet-westerse etnische minderheidsgroepen, beide met de Islam als religieuze achtergrond, zijn Turkse en Marokkaanse Nederlanders (Verkuyten & Thijs, 2010). Hun vestiging in Nederland is terug te voeren op het verschijnsel gastarbeid in de jaren '60 en '70 van de vorige eeuw. Tegenwoordig komen migranten van Turkse of Marokkaanse afkomst naar Nederland voor doeleinden als gezinshereniging. Dit is in 2013 aanzienlijk lager dan een tiental jaar ervoor. De omvang van de groep Turkse en Marokkaanse Nederlanders blijft echter wel toenemen. Dit door de geboorte van de tweede generatie (CBS, 2014). Tegelijkertijd is er ook al sprake van een groeiende derde generatie. Dit zijn de kinderen van ouders die hier geboren zijn, en dus volgens de definitie van het CBS tot autochtone Nederlanders horen. De derde generatie is echter nog gering, en voornamelijk jonger dan 15 jaar (Goedhuys, Konig & Geertjes, 2010).

5.1.2. Spanningen in de samenleving

Door de migratie zijn in Nederland spanningen tussen etnische groepen zichtbaar geworden. Dit ondanks dat Nederland in een nog niet zo ver verleden als een relatief tolerant land gezien werd (Gijsberts & Lubbers, 2009). Pim Fortuyn gaf stem aan het ongenoegen van de autochtone Nederlandse bevolking over de groeiende multi-etniciteit. De aanslagen van 11 september, de moord op Theo van Gogh en de recente aanslagen in Parijs, versterken deze spanningen (Dekker & Ridder, 2015; Gijsberts & Dagevos, 2005; Gijsberts & Lubbers, 2009). Het publieke debat over minderheden gaat dan ook steeds meer over vraagstukken rond sociale cohesie in het land; in hoeverre autochtone en allochtone Nederlanders vreedzaam kunnen samenleven (Gijsberts & Dagevos, 2005). Zoals in de inleiding genoemd staan zorgen over integratie en immigratie op de derde plaats in het nationaal probleembesef, met 'moslims' als de groep die in relatie tot dit probleembesef het vaakst wordt genoemd (Dekker & Ridder, 2015). Overeenkomend met deze bevinding, krijgen integratieproblemen volgens Fermin (2009) meer en meer de vorm van een cultuurconflict, met als grootste obstakel voor

integratie: de islam. Niet alleen in het alledaagse, maar ook in het politieke discours worden moslims of Marokkanen als doelgroep voor integratie genoemd. In 2005 stelde het Pew Research center (in Sociaal en Cultureel Planbureau [SCP], 2005) vast dat 51% van de Nederlandse onderzoekspopulatie een negatieve opinie had over moslims. In geen enkel van de 17 onderzochte landen was dit percentage zo hoog.² Daarbij is de helft van deze onderzoekspopulatie van mening dat de leefwijze van de Islam en die van het Westen niet samen kunnen gaan (SCP, 2005).

5.1.3. Integratie

Vanaf 1980 erkende de Nederlandse regering officieel de blijvende aanwezigheid van migranten, en de noodzaak voor het voeren van een samenhangend integratiebeleid (Fermin, 2009). Dit kan volgens Berry (1997) alleen uitgevoerd worden met de condities van een multiculturele samenleving, zoals: acceptatie en waardering van culturele diversiteit, weinig vooroordeel, wederzijdse positieve houdingen en een gevoel van identificatie met de samenleving als een geheel.

Een volwaardige integratie vindt plaats wanneer er sprake is van (enig) behoud van cultuur, maar waarbij er ook gezocht wordt naar dagelijks contact met andere culturen, en er geparticipeerd wordt in de samenleving (Berry, 1997). De tweede generatie Marokkaanse Nederlanders blijkt qua structurele integratie (integratie op het gebied van onderwijs, de arbeidsmarkt, en het inkomen) beter geïntegreerd te zijn. Ook heeft de tweede generatie nauwelijks nog moeite met de Nederlandse taal (Huijnk et al., 2010). Toch mag er verondersteld worden dat de afstand tussen Marokkaanse en autochtone Nederlanders gegroeid is (Entzinger, 2009). Dit komt door een achterblijvende sociaal-culturele integratie: de mate waarin minderheden deel uitmaken van de Nederlandse samenleving, of zich als aparte groepen onderscheiden. Of allochtone Nederlanders zich Nederlands voelen of zich vooral verbonden voelen met de eigen groep is hier van invloed op. Ook het sociale contact tussen allochtone en autochtone Nederlanders (sociale integratie) speelt hierin mee. In het geval van Marokkaanse Nederlanders en autochtone Nederlanders is de sociale afstand nog

² De onderzochte landen zijn: Verenigde Staten, Canada, Groot-Brittannië, Frankrijk, Duitsland, Spanje, Nederland, Rusland, Polen, Turkije, Pakistan, Indonesië, Libanon, Jordanië, Marokko, China en India.

aanzienlijk groot. In hoeverre minderheden ‘moderne’ waarden aanhangen (culturele integratie) draagt eveneens bij aan de sociaal-culturele integratie (Gijsberts & Dagevos, 2005). Vooral in de beleving van autochtone Nederlanders is de culturele afstand tussen Marokkaanse en autochtone Nederlanders vergroot (Entzinger, 2009).

5.1.4. Beeldvorming

Zoals uit de eerdergenoemde condities voor integratie, blijkt dat integratie wordt beïnvloed door hoe men over elkaar denkt. Beeldvorming speelt een belangrijke rol in het contact tussen groepen met een verschillende achtergrond. Het wordt door het ‘Van Dale Groot woordenboek hedendaags Nederlands’ (1996) beschreven als: het laten ontstaan van een idee, een indruk.

Autochtone Nederlanders differentiëren in hun beeldvorming. De waardering voor Turkse Nederlanders is sinds 1999 gestegen. Voor moslims is deze gedaald, en voor Marokkaanse Nederlanders is deze extreem gedaald (Entzinger, 2009). Verschillende studies hebben aangetoond dat er een hiërarchie is in voorkeur voor etnische minderheidsgroepen (Verkuyten & Thijs, 2010). Autochtone Nederlanders is gevraagd om etnische minderheden een score te geven op basis van hun positieve, warme gevoelens naar de desbetreffende groep. De Marokkaans-Nederlandse groep scoort hierop het allerlaagst (Verkuyten, 2005). Ook wanneer Marokkaanse Nederlanders op stereotypingen beoordeeld worden, komen zij hier het slechtst uit. Zij worden als minst verdraagzaam, eerlijk en hulpvaardig gezien (Gijsberts & Dagevos, 2005). Crimineel en overlastgevend gedrag voeden deels de negatieve beeldvorming. Maar ook de associatie met religieus extremisme draagt hier aan bij (SCP, 2011).

Deze beeldvorming over Marokkaanse Nederlanders zorgt er deels voor dat de sociale afstand tussen Marokkaanse en autochtone Nederlanders nog steeds aanwezig is (Gijsberts & Dagevos, 2005). Daarbij is de culturele afstand (vooral in de beleving van autochtone Nederlanders) gegroeid. Dit blijkt niet zo zeer uit daadwerkelijke waardeoriëntaties, maar uit een verslechterde beeldvorming (Entzinger, 2009). Zo is beeldvorming van invloed op de sociaal-culturele integratie (Gijsberts & Dagevos, 2005).

5.2. Gevolg van beeldvorming

In de voorgaande paragraaf worden bestaande stereotypingen over Marokkaanse Nederlanders beschreven. De autochtone Nederlander heeft bijvoorbeeld het stereotiepe beeld

dat de Marokkaanse Nederlander weinig behulpzaam is. Een dergelijke stereotypering is een versimpeld idee over de ander gebaseerd op de groep waar de ander toe behoort, en vormt een basis voor verwachtingen over deze groep. Deze verwachtingen kunnen leiden tot vooroordeel – een voorafgaand meestal voorbarig oordeel – bij autochtone Nederlanders (Gonzalez, Verkuyten, Weezie & Poppe, 2008). Maar vervolgens ook tot *self-fulfilling prophecy* (zelfvervullende voorspelling) bij Marokkaanse Nederlanders (Shifrer, 2013). In deze studie zal eerst worden uitgewerkt dat beeldvorming via vooroordeel van invloed kan zijn op gedrag. Daarna zal beschreven worden hoe de op basis van beeldvorming ontwikkelde verwachtingen van invloed kunnen zijn op het zelfbeeld en uiteindelijke gedrag van Marokkaanse Nederlanders.

5.2.1. Invloed beeldvorming op gedrag

Cuddy, Fiske en Glick (2007; 2008) stellen dat stereotyperingen (cognitie) via vooroordeel (emotie) invloed hebben op gedrag dat men toont. De cognitie leidt uiteindelijk tot gedrag door de emotie die het gedrag activeert. Zij stellen dat de sociale perceptie van de ander te maken heeft met evolutionaire overlevingsdrang. Wanneer we in contact komen met de ander, zullen wij eerst onszelf de vraag moeten stellen wat de intenties zijn van de ander: zijn deze goed, of wil de ander kwaad doen? Daarna vragen we ons af wat de capaciteiten van de ander zijn om zijn intenties waar te maken. Zodoende differentieert men op het gebied van warmte en competentie. Deze twee dimensies verklaren voor 82% de perceptie van sociaal gedrag. Onder warmte worden de eigenschappen: vriendelijkheid, behulpzaamheid, oprechtheid, betrouwbaarheid, en moraliteit verstaan. Onder competentie vallen de eigenschappen: handigheid, intelligentie, vaardigheid, creativiteit en effectiviteit. Deze twee dimensies bepalen samen bijna volledig hoe men de ander karakteriseert (Fiske, Cuddy & Glick, 2007). Dit wordt het stereotype content model genoemd (SCM) (Cuddy et al., 2007; 2008).

Het Stereotype Content Model wordt uitgebreid met de *BIAS (Behaviors from Intergroup Affect and Stereotypes) map*; waarin het gedrag wordt beschreven dat op de twee dimensies volgt. Uit de combinaties van hoge/lage warmte en competentie volgen 4 patronen van gedrag. De warmte dimensie voorspelt het actieve gedrag. Hieronder valt actieve facilitatie (d.w.z. helpen) of actieve beschadiging (d.w.z. kwellen). De competentie dimensie voorspelt het passieve gedrag. Dit kan passieve facilitatie zijn (d.w.z. samenwerking) of passieve beschadiging (d.w.z. verwaarlozing) (Cuddy et al., 2008).

Groepen die als warm en competent worden beoordeeld in de samenleving, zijn vaak de groepen waar men zelf toe behoort, of groepen die de culturele standaard representeren. Hun positieve stereotypingen leiden tot de emotie: bewondering. Het gedrag dat hierop volgt is zowel actieve als passieve facilitatie. Voorbeelden hiervan zijn actief elkaar helpen, of samenwerken (Cuddy et al., 2008).

Het tegenovergestelde is een groep die negatief scoort op beide dimensies. Dit wekt minachting op. Wanneer een negatieve positie in de samenleving gezien wordt als eigen fout, kan dit boosheid oproepen. Uit onderzoek blijkt dat autochtone Nederlanders meer minachting, boosheid, irritatie, aversie en antipathie voelen naar Marokkaanse en Turkse Nederlanders, dan naar andere etnische minderheden. Het culturele verschil (hun geloofsovertuigingen) en hun lage beroepsstatus worden als gevolg van eigen keuze gezien, in de plaats van een gevolg van oncontroleerbare omstandigheden (Dijker, 1987; Dijkers et al., 1997, in Cuddy et al., 2008). De reactie op deze groep is zowel actieve als passieve beschadiging. Het passieve aspect kan negeren of uitsluiten betekenen. Het actieve aspect kan uiteenlopen van discriminerende praktijken tot aan massa-internering (Cuddy et al., 2008).

Ook zijn er groepen met ambivalente stereotypingen: wel warm maar incompetent roept een emotie op als medelijden. Dit kan leiden tot actieve facilitatie en passieve beschadiging. Uit onderzoek onder de Amerikaanse bevolking blijkt dat ouderen hieronder vallen; ouderen worden actief geholpen, maar tegelijkertijd wordt hun bestaan genegeerd (Cuddy et al., 2007).

De groep die wordt beschouwd als competent maar niet warm, wordt benijd en roept de emotie jaloezie op. Dit leidt tot passieve facilitatie en actieve beschadiging. In samenlevingen die grote tegenslagen hebben, loopt deze groep het meest kans om de zondebok te worden van actieve beschadiging. Zij hebben namelijk de capaciteit én de intentie om de samenleving te kunnen verstoren (Glick 2005, in Cuddy et al., 2007). De Joodse bevolking is een voorbeeld van een groep die door de Amerikaanse bevolking als competent, maar niet warm wordt gezien (Cuddy et al., 2007).

De elementen warmte en competentie zullen zo ook het beeld van de autochtone leerkracht over Marokkaanse kinderen bepalen. De emotie activeert vervolgens het gedrag van de autochtone leerkracht naar de Marokkaanse leerling.

5.3. Invloed beeldvorming op zelfbeeld

Beeldvorming kan via gedrag ook van invloed zijn op het zelfbeeld van degenen waarover het beeld wordt gevormd. Dit wordt duidelijk met het begrip *labeling*. Labeling vindt zijn oorsprong in het symbolisch interactionisme, waarin de mens als sociaal wezen wordt begrepen. Het symbolisch interactionisme bestaat volgens Blumer uit drie fundamentele principes: 1. Mensen handelen tegenover dingen op basis van de betekenis die deze dingen voor hen hebben (dingen kunnen mensen, materiële voorwerpen of organisaties zijn). 2. Deze betekenis resulteert uit interactie met andere mensen. 3. De betekenis van deze dingen verandert door het interpreterende proces dat men gebruikt om met dingen om te gaan (Verhoeven, 2001). Labeling werd door de socioloog Goffman beschreven als een proces dat voortkomt uit sociale interactie: in interactie wordt men gevormd (Hacking, 2011).

Labelingtheorie biedt een belangrijk perspectief op deviantie, hoe men omgaat met afwijkingen van 'het normale' (Schoenberger, Heckert & Heckert, 2015). Volgens de labelingtheorie is deviantie niet een manier van gedragen, maar is het een naam die op iets wordt geplakt. Zodoende is deviantie niet inherent aan gedrag (deviant gedrag kan in een andere tijd en ruimte als normaal gedrag worden gezien), maar een uitkomst van het labelen van individuen en hun gedrag.

Lemert (1951, in Schoenberger, Heckert & Heckert, 2015, p. 477) biedt een begrippenkader waarin labeling verder wordt uitgewerkt. Er wordt onderscheid gemaakt tussen primaire en secundaire deviantie. Primaire deviantie is een handeling of kenmerk van een individu wat als deviant gezien wordt. Door het proces van labeling kan secundaire deviantie plaatsvinden. Dit is het geval wanneer het individu de deviantie internaliseert; het individu kan verstrikt raken in eigen deviantie. De labelingtheorie voorspelt dan ook dat gelabelde personen zich zelf zullen zien en zich gedragen naar hun label (Scheff, 1996, in Shifrer, 2013). Dit is een geval van self-fulfilling prophecy.

5.3.1.1. Self-fulfilling prophecy in het onderwijs

Rosenthal en Jacobson zijn in 1968 de eerste die bewijs leverden voor self-fulfilling prophecies in het onderwijs (in Houtte, Demanet & Stevens, 2013, p.331). De verwachtingen die de leerkracht heeft over de leerling bepaalt het gedrag naar de leerling, dat vervolgens effect heeft op het resultaat van de leerling. Leerkrachten vormen verwachtingen en kennen labels toe op basis van kenmerken als: gender, etniciteit, voor- en/of achternaam, dialect en

sociaaleconomische status. Wanneer een persoon eenmaal gelabeld is, beïnvloedt dit hoe er gereageerd wordt op het persoon. Leerlingen die worden gelabeld als begaafd, maken zo het meeste vooruitgang (Houtte et al., 2013).

Belangrijk hierbij om te beseffen is of deze verwachtingen accuraat zijn of niet (Jussim & Harber, 2005). Een verwachting die voortkomt uit een stereotypering over een bepaalde sociale of culturele groep is inaccuraat. Leerlingen uit een dergelijke groep zijn gedoemd tot de grenzen van het beeld van deze groep, ongeacht hun werkelijke capaciteiten. In dit geval kunnen de verwachtingen van de leerkracht worden gezien als self-fulfilling prophecy. Zo schrijft Merton die de term als eerst gebruikt (1948, in Houtte et al., 2013, p. 332): “In the beginning a false definition of the situation evolving a new behaviour which makes the original false conception come true.” Een verwachting is accuraat als ze gebaseerd zijn op het werkelijk voorkomen van de leerling. Zij voorspellen dan inderdaad de resultaten van een leerling, maar zijn hier niet de oorzaak voor. Om schadelijke verwachtingen tegen te gaan is het dus van belang dat er vastgesteld wordt of er sprake is van een accurate, dan wel inaccurate verwachting.

Self-fulfilling prophecy kan voor een deel worden verklaard door het Thomas theorema: wanneer men situaties als reëel beschouwd, zijn zij reëel in hun gevolgen. Het werkt als volgt: ten eerste heeft de leerkracht verwachtingen van zijn leerling, gebaseerd hierop zal de leerkracht op een bepaalde manier handelen. Deze behandeling maakt het voor de leerling duidelijk wat voor een gedrag en resultaat de leerkracht verwacht. Wanneer deze behandeling aanhoudt zal dit het gedrag en de prestatie van de leerling vormen, met de tijd zal zo het gedrag en de prestatie steeds meer overeenkomen met de verwachtingen van de leerkracht (Tauber, 1998).

Rosenthal's Four-Factor theory (in Tauber, 1998, p.5) beschrijft vier factoren waarmee leerkrachten hun verwachtingen overbrengen op de leerling zijnde: klimaat (de sociaalemotionele stemming van de leerkracht), feedback (cognitieve en affectieve informatie die de leerkracht geeft), input (de neiging van de leerkracht om meer te leren aan leerlingen waar zij meer van verwachten), en output (het meer aanmoedigen van responsiviteit door de leerkracht bij leerlingen waarvan meer wordt verwacht).

De verwachtingen van de autochtone leerkracht die voortkomen uit het beeld dat zij hebben van Marokkaanse kinderen, kunnen het gedrag van de leerkracht beïnvloeden. Hiermee draagt

de leerkracht zijn verwachtingen uit en kan de Marokkaanse leerling zich gaan gedragen naar deze verwachting. Wanneer de verwachtingen over Marokkaanse kinderen lager zijn, kan – kijkend naar de factor feedback – er een lagere kwaliteit feedback worden gegeven aan de leerling, waardoor de leerling een minder goed resultaat zal halen. Zo kan het gedrag van de leerkracht dat voortkomt uit stereotyperingen van invloed zijn op de prestatie van de Marokkaanse leerling. Het beeld van de leerkracht is niet alleen voor de Marokkaanse leerling van belang, maar ook voor de autochtone leerling.

5.4. Het socialiserend instituut school

5.4.1. Rol van het onderwijs

De afgelopen decennia is de rol van het onderwijs geleidelijk verschoven. School wordt steeds minder als plaats gezien waar enkel het doorgeven van kennis centraal staat. In steeds grotere mate wordt verwacht dat school bijdraagt aan maatschappelijke integratie en sociale cohesie en wordt school als socialiserend instituut gezien (Pels, 2011). Socialisatie wordt door het ‘Van Dale Groot woordenboek hedendaags Nederlands’ (1996) beschreven als: het opnemen van een individu in de cultuur van zijn omgeving. In 2006 is dan ook burgerschapsvorming toegevoegd aan de doelen van het onderwijs (Pels, 2012). Burgerschap in het onderwijs richt zich op actieve participatie en sociale integratie (Veugelers & Schuitema, 2013). Juist van het onderwijs wordt dit verwacht, vanwege haar vanzelfsprekendheid als sociale institutie (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid [WRR], 2003). Zo schrijft Scheffer (2008, p. 84):

Het vermogen om dwars door sociale en culturele scheidslijnen met elkaar om te gaan is belangrijk voor de samenleving als geheel, en er is naast de buurt waar men opgroeit en woont geen andere plek dan de school waar dat op een natuurlijker manier zou kunnen.

Daarbij wordt in het rapport ‘Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school’ (Turkenburg, 2005, p.19) aangegeven dat het aantal socialiserende instituties is afgenomen:

Vroeger was school een instituut met het monopolie op kennisoverdracht, dat klinkt wat zwaar, maar daar gebeurde het toch vooral. Ook allerlei waarden werden via de school overgedragen, dat gebeurt overigens nog steeds. Maar die waarden werden ook op allerlei andere plekken overgedragen. De kerk was natuurlijk belangrijk. Je ziet dat

dat soort instellingen verdwijnen en dat voor heel veel jongeren tegenwoordig de school nog de enige link is met de burgerlijke samenleving.

School is dus een instituut dat niet alleen verantwoordelijk is voor de educatie van kinderen, maar ook verantwoordelijk is voor de socialisatie. Leerlingen ontwikkelen op school waarden en opvattingen over hoe mensen kunnen en moeten samenleven (Klaassen, 1999). Het is een goede plek om etnische grenzen te overbruggen (Pels & Ruyter, 2012).

5.4.2. Rol van de leerkracht

School wordt meer en meer een socialiserende instituut waarbij de overdracht van waarden toonaangevend is. Bij deze overdracht zijn voorbeelden die de leerlingen zien, belangrijk. Onderwijsgeevenden bieden identificatiemogelijkheden voor de leerlingen (WRR, 2003). De leerkracht geeft zijn waarden door via: taal, non-verbale en onbewuste communicaties (Klaassen, 1999). Daarbij spelen leerkrachten op de basisschool een extra grote rol in het leven van een kind. Ontwikkelingspsycholoog Erikson stelt dat in de basisschoolleeftijd de rol van het onderwijs groter wordt, en daarbij de rol van de ouders minder groot. In deze fase leert het kind snel en gretig van de leerkracht (Glassman & Hadad, 2009). De invloed van de overdracht van waarden en opvattingen die de basisschoolleerkracht uitdraagt naar zowel zijn allochtone en autochtone leerlingen is groot. Zo worden bestaande opvattingen en waarden doorgegeven en in stand gehouden.

5.4.2.1. Rol leerkracht in etnisch diverse situatie

Het belang van socialisatie stelt samen met de toegenomen etnische diversiteit van leerlingen in het onderwijs, extra eisen aan de rol van de leerkracht. Opmerkelijk in de Nederlandse onderwijssituatie is dat de etnische diversiteit in de beroepsgroep van leerkrachten gering is (Wubbels, Brok, Veldman & Tartwijk, 2006). In het primaire onderwijs blijken de minste allochtone medewerkers actief te zijn: in 2009 ligt dit percentage op 3.7% (Berg, Dijk & Grootsholte, 2011). De leerkrachten zijn dus veelal onderdeel van de dominante groep in de samenleving. Zij delen met de meerderheid het heersende discours. De kennis die zij vervolgens doorgeven kan daarom volgens Vransjevic (2014) niet als cultuurvrij worden gezien.

Er is weinig onderzoek gedaan naar de autochtone leerkracht en zijn waarden en opvattingen in de Nederlandse klas. Weiner (2015) noemt haar onderzoek het eerste dat het 'witte' discours op een gemêleerde basisschool in Nederland vastlegt. Dit komt volgens Weiner

(2015) mede doordat er in Nederland sprake is van *colour-blindness*: het ontkennen van de aanwezigheid van ras. Dit negeert de ervaren ongelijkheid van de niet-dominante groepen. Men wordt als gelijke aan elkaar gezien met een gelijke mogelijkheid voor succes door hard te werken in een rechtvaardige meritocratie. Daarbij is er volgens Weiner (2015) sprake van *whiteness* in de leraarspedagogiek. ‘Witte’ leerkrachten geven voorkeur aan praktijken die passen in het Europese discours, zoals: rationalisme, individualisme, eigen verantwoordelijkheid, een sterke werkethiek en bescheidenheid. Door het exotiseren van *students of colour* en door witte culturele praktijken als normaal te beschouwen, worden ‘witte’ leerlingen door de leerkracht gezien als de norm. Zo bepaalt *whiteness* hoe men zichzelf ziet in vergelijking tot anderen en geeft het vorm aan dagelijkse ervaringen. Gecombineerd met een *colour-blind* blik worden volgens Weiner (2015) stereotyperingen door leerkrachten verwezenlijkt, duurt de superioriteit van witte waarden voort, en wordt de eigen rol van de leerkracht genegeerd in het behouden van sociale ongelijkheid.

Hoe om te gaan met de uitdagingen van een etnisch diverse klas wordt zowel wetenschappelijk als publiekelijk bediscussieerd. Er zijn hierbij twee houdingen naar etnische diversiteit te onderscheiden: multiculturalisme en *colour-blindness*. Zij onderscheiden zich van elkaar in de nadruk die zij leggen op het verschil tussen etnische groepen (Hachfeld et al., 2015).

Berlet et al. (2008) schrijven dat leerkrachten een culturalistische en een pluralistische benadering kunnen aanhangen. Leerkrachten die de culturalistische benadering hanteren leggen het accent op de cultuurverschillen tussen groepen. Het leren kennen, begrijpen en respecteren van deze verschillen wordt benadrukt. Dit komt overeen met de multiculturalisme houding waar groepsverschillen erkend worden en als verrijking worden gezien (Hachfeld et al., 2015). Overeenkomend met de constatering van *color-blindness* in Nederland, blijken de meeste Nederlandse scholen te kiezen voor een pluralistische benadering (Berlet et al., 2008). Diversiteit – niet per se etnische – staat hierbij centraal. Er wordt getracht een positief pedagogisch klimaat te creëren waarin iedere leerling met eigen unieke achtergrond zich gewaardeerd en gerespecteerd voelt.

Het gevaar van de pluralistische benadering is dat de culturele dimensie te weinig aandacht krijgt. Daarbij blijkt uit onderzoek dat leerkrachten die de *colour-blindness* benadering aanhangen minder bereid zijn om hun lessen adequaat aan te passen aan de uitdagingen van een etnisch diverse klas (Hachfeld et al., 2015). Maar ook de culturalistische benadering heeft

haar risico: er wordt gedacht in verschillen, waardoor de kans op wij-zij denken wordt vergroot.

6. Vraagstelling

Kijkend naar de stand van zaken van de integratie van Marokkaanse Nederlanders in Nederland, wordt opgemerkt dat Marokkaanse Nederlanders structureel steeds beter integreren. De sociaal- culturele integratie blijft echter achter: Marokkaanse en autochtone Nederlanders lijken alleen maar verder uit elkaar te groeien. Het meest negatieve beeld van de autochtone Nederlander over etnische groeperingen, bestaat dan ook over Marokkaanse Nederlanders. Het is van belang dat de beeldvorming van de autochtone leerkracht wordt onderzocht omdat dit via emotie van invloed is op het gedrag van de leerkracht. De verwachting die de leerkracht over Marokkaanse kinderen heeft (gebaseerd op hun beeld over Marokkaanse kinderen) draagt de leerkracht uit met zijn/haar gedrag. Zo kan de verwachting van de leerkracht van invloed zijn op het zelfbeeld en op de prestaties van deze kinderen. Vanwege de grote rol van de leerkracht in de overdracht van waarden en opvattingen is het beeld van de leerkracht ook van belang voor autochtone leerlingen. Autochtone leerkrachten zijn in het bijzonder interessant omdat zij tot de dominante groep behoren in de samenleving. Zo worden bestaande opvattingen en waarden doorgegeven en in stand gehouden. Eerder onderzoek stelt dat in het Nederlandse onderwijs er sprake is van colour-blindness en whiteness, waardoor stereotypingen worden verwezenlijkt, de superioriteit van 'witte' waarden in stand wordt gehouden en de rol van de leerkracht in het in stand houden van sociale ongelijkheid wordt genegeerd. Om de sociaal-culturele integratie te bevorderen is het voor de ontwikkeling van kinderen van groot belang dat beeldvorming van de leerkracht niet gepaard gaat met stereotypingen en vooroordelen. Bewustwording van de beeldvorming en de daarmee verbonden mogelijk negatieve verwachtingen en vooroordelen is een eerste stap in het verminderen van de negatieve effecten hiervan (Dagevos & Andriessen, 2012; Sociaal Economische Raad [SER], 2014).

In deze studie wordt er gezocht naar gedeelde denkbeelden van de leerkracht over Marokkaanse kinderen. Gedeelde denkbeelden vatten alle bestaande meningen samen in een overzichtelijk aantal zienswijzen. Dit geeft een duidelijk beeld van de bestaande heersende opvattingen. Om deze redenen wordt de vraag gesteld: wat zijn de gedeelde denkbeelden van de autochtone basisschoolleerkracht over Marokkaanse kinderen en hun sociale omgeving?

6.1. Relevantie

6.1.1. Maatschappelijke relevantie

Deze studie toont de gedeelde denkbeelden van de autochtone leerkracht over Marokkaanse kinderen en hun sociale omgeving. Met de gehanteerde Q-methode zijn alle mogelijk heersende denkbeelden in beeld gebracht. Iedere leerkracht zou zich kunnen afvragen hoe hij/zij over Marokkaanse kinderen denkt en welk denkbeeld hij/zij deelt. Bewustwording hiervan is een eerste stap in het verminderen van mogelijk negatieve gevolgen op gedrag, en het daaropvolgende zelfbeeld van de Marokkaanse leerling. Daarbij kan deze bewustwording bijdragen aan het bewuster doorgeven van waarden en opvattingen van de leerkrachten aan zowel allochtone als autochtone kinderen. Dit kan helpen de afstand tussen Marokkaanse en autochtone Nederlanders te verkleinen en daarmee de sociaal-culturele integratie te verbeteren.

6.1.2. Wetenschappelijke relevantie

In Nederland is er veel onderzoek gedaan naar de beeldvorming over Marokkaanse Nederlanders in het algemeen (Gijsberts & Lubbers, 2009; Gijsberts & Dagevos, 2005; Verkuyten & Thijs, 2010). Ook is er landenvergelijkend onderzoek uitgevoerd naar de beeldvorming over etnische minderheden (Gijsberts et al., 2004). De beeldvorming in het Nederlandse onderwijs, krijgt een stuk minder aandacht. Er is veelal Amerikaans onderzoek gedaan over de houding van de leerkracht naar allochtone leerlingen (Thijs et al., 2012). Waar eerder onderzoek over de beeldvorming zich richt op Marokkaanse Nederlanders in het algemeen of Marokkaanse jongeren (Entzinger, 2009), richt dit onderzoek zich op Marokkaanse kinderen en hun sociale omgeving. Dit onderzoek geeft zodoende inzicht in de heersende denkbeelden van een belangrijke specifieke professionele groep – leerkrachten in het basisonderwijs – in de Nederlandse samenleving, over een specifieke groep: Marokkaanse kinderen en hun sociale omgeving.

6.2. ASW-Interdisciplinariteit

In deze studie wordt er vanuit een interdisciplinair perspectief gewerkt. Verschillende visies worden samengevoegd om naar de denkbeelden van de autochtone basisschoolleerkracht te kijken. Vanuit een sociologische invalshoek wordt er naar het thema integratie en de daarbij gaande stand van zaken in Nederland gekeken. Ook wordt er zo naar het belang van het instituut school gekeken, met aandacht voor onderwijskundige kwesties zoals de toegenomen nadruk op sociale ontwikkeling in maatschappelijk verband in het onderwijs. De gebruikte

theorieën die de invloed van beeldvorming beschrijven zijn theorieën die beeldvorming benaderen vanuit een sociaal, psychologisch en sociaalpsychologisch perspectief.

7. Methode

De Q-methode wordt gebruikt om de gedeelde denkbeelden van de leerkrachten over Marokkaanse kinderen en hun sociale omgeving in beeld te brengen. Dit is een passende methode voor het bestuderen van een sociaal fenomeen waar veel debat en conflict over bestaat (Barry & Proops, 1999). De Q-methode is een combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Gedeelde denkbeelden worden op een gestructureerde en interpreteerbare manier aan het licht gebracht door een klein aantal mensen een groot aantal (40-50) zelfde statements over een onderwerp voor te leggen (Cross, 2004; Exel & Graaf, 2005; Webler, Tuler & Danielson, 2007). De respondenten sorteren deze statements aan de hand van individuele instemming of voorkeur, van waar zij het minst mee eens zijn tot waar zij het meest mee eens zijn. De sorteringen worden naast elkaar gelegd en zo analyseert de Q-methode een patroon van denkbeelden dat tussen mensen bestaat, variatie en gelijkheden hiertussen worden zo aan het licht gebracht (Bartlett & DeWeese, 2015; Scholten & Trappenburg, 2013). Het doel van de Q-methode is dus niet om de waarheid te achterhalen, maar om te ontdekken hoe men de wereld om zich heen construeert (Cross, 2004).

De methode baseert zich op de notie van eindige diversiteit aan meningen. Dit rechtvaardigt het kleine aantal noodzakelijke respondenten. Een ander voordeel van de Q-methode is dat de vaststaande set aan statements ervoor zorgt dat de standpunten van respondenten op een consistente manier kunnen worden vergeleken (Webler et al., 2007). De data worden gereduceerd met een factoranalyse, wat de data makkelijker te interpreteren maakt. Daarbij zorgt deze vaststaande set aan statements dat de statements die het belangrijkste worden gevonden door de respondenten, naar voren komen. Zij zullen deze plaatsen bij de meest extreme einde: minst mee eens of meest mee eens. Bij deze statements wordt om toelichting gevraagd, waardoor niet alleen duidelijk wordt wat de denkbeelden zijn, maar er ook inzicht wordt vergaard in het waarom (Scholten & Trappenburg, 2013).

Ook voor het in beeld brengen van iemands mening over een gevoelig onderwerp is de Q-methode geschikt. Statements sorteren en in een rangorde plaatsen is een minder confronterende bezigheid dan in een interview directe vragen beantwoorden. Daarbij is er sprake van een gedwongen verdeling, waardoor de respondent niet al zijn/haar keuzen onder een score als neutraal kan plaatsen, zoals dit wel het geval is bij een survey. Er zal dus stelling genomen moeten worden, en de statements worden in relatie tot elkaar geplaatst. Dit helpt in

het oproepen van betekenisvolle reacties (Lim, 2010) en kan de sociaal wenselijkheid van de antwoorden verminderen (Scholten & Trappenburg, 2013).

Vanwege het kleine aantal respondenten en items van onbekende betrouwbaarheid is veelgehoorde kritiek dat de Q-methode niet betrouwbaar en dus niet generaliseerbaar is (Thomas & Baas, 1992, in Exel & Graaf, 2005). Volgens Exel en Graaf (2005) is het belangrijkste type van betrouwbaarheid in een Q-studie repliceerbaarheid. In verschillende test-hertest procedures blijkt de repliceerbaarheid en daarmee de betrouwbaarheid van het sorteren goed (Akhtar-Danesh, Baumann & Cordingley, 2008). Daarbij heeft een klein aantal respondenten geen invloed op de resultaten, omdat het doel is om typologieën te identificeren en niet de prevalentie van een typologie te testen (Jedeloo & Staa, 2009).

Het uitvoeren van een Q-studie bestaat uit vijf stappen (Exel & Graaf, 2005). Ten eerste wordt het concours gedefinieerd door het verzamelen van alle mogelijke statements die over het onderwerp gemaakt kunnen worden (Exel & Graaf, 2005). Hierop volgt de Q-set: een selectie van representatieve statements. De P-set bestaat uit de respondenten die worden vastgesteld door middel van een doelgerichte steekproef. Er wordt gezocht naar respondenten die de verscheidenheid aan meningen weergeven. Hierna zal de Q-sortering plaatsvinden waarin de respondent de verschillende statements uit de Q-set naar zijn overtuiging sorteert in een continuüm van minst mee eens naar meest mee eens. De laatste stap is het doen van een factoranalyse waardoor respondenten met eenzelfde visie in dezelfde factor eindigen (Scholten & Trappenburg, 2013).

7.1. Stap 1: Het concours

Het doel van het definiëren van het concours voor deze studie, was zo veel mogelijk variatie vinden in opvattingen over Marokkaanse kinderen en hun sociale omgeving; alle mogelijke uitdrukkingen hierover behoorden gerepresenteerd te worden (Thorsen, 2008). Met de online krantenbank Lexis Nexis is naar artikelen over Marokkaanse Nederlanders in alle Nederlandstalige kranten (landelijke, plaatselijke, algemene, gespecialiseerde en gratis kranten) gezocht. Ook de site nujij.nl – waar de lezers samen de redactie vormen en waar nieuwsartikelen bediscussieerd worden – is geraadpleegd. Daarbij is een aantal wetenschappelijke artikelen geraadpleegd om een zo compleet mogelijk concours over Marokkaanse kinderen en hun sociale omgeving te creëren.

7.2. Stap 2: De Q-set

De statements worden in de Q-set teruggebracht tot een overzichtelijk en bruikbaar aantal. Onderzoekers geven uiteenlopende richtlijnen voor het aantal statements. Het gebruikelijke aantal ligt rond de 40-50 statements (Cross, 2004; Exel & Graaf, 2005; Webler et al., 2007). In dit onderzoek zijn het er 41 geworden ([bijlage 1](#)). In eerste instantie zijn de statements gecategoriseerd in: school, thuis, spelen, religie en samenleving. De statements die overlap in een categorie toonden werden verwijderd. Om het aantal statements nog verder terug te brengen is dit proces herhaald met de categorieën: etnisch verschil: cultuur/religie/normen en waarden, etnisch verschil: gelijke kansen, sociaaleconomische positie, school, familie, lifestyle en samenleving ([bijlage 2](#)). Ook zijn onduidelijke en dubbelzinnige statements zoveel mogelijk verwijderd om het gebruiksgemak te vergroten (Bartlett & DeWeese, 2015). Het belangrijkste is dat men een mening over een statement kan hebben; het behoren dus geen feiten te zijn. Daarbij kan een statement op meerdere manieren geïnterpreteerd worden (Webler et al., 2007). Er is gestreefd naar een balans in positieve en negatieve statements, dit om te voorkomen dat de verdeling uit balans raakt bij een respondent met een extreem positieve of negatieve kijk.

Om de indrukvaliditeit te waarborgen zijn de statements zo vaak mogelijk letterlijk overgenomen. Om de inhoudelijke validiteit te verhogen is er voorafgaand aan het onderzoek samen met een basisschoolleerkracht kritisch gekeken naar de representatieve afspiegeling van de statements.

7.3. Stap 3: de P-set

Het ideale aantal respondenten hangt af van het aantal statements in het onderzoek. Een belangrijke vuistregel is dat er voor één respondent drie statements beschikbaar zijn. Ook moeten er drie respondenten zijn voor ieder verwacht denkbeeld, meestal zijn dit er vier of vijf. Een optimale balans tussen deze twee regels zou 15 respondenten met 45 statements zijn. In deze studie participeren 17 leerkrachten van 15 verschillende scholen. Om de verscheidenheid aan opvattingen te dekken, zijn er in de plaats van veel respondenten, respondenten geselecteerd die zo veel mogelijk verschillende meningen zouden kunnen hebben (Scholten & Trappenburg, 2013). Leerkrachten van scholen in de stad en op het platteland zijn benaderd, scholen van verschillende denominaties en scholen met een verschillend percentage allochtone leerlingen. In eerste instantie zijn 139 scholen benaderd, dit proces leverde 8 respondenten op. Met de andere 9 respondenten, is het contact gelegd via

mijn netwerk. Uiteindelijk participeren 7 leerkrachten van katholieke, 2 leerkrachten van christelijk protestantse, 6 leerkrachten van openbare, en 2 leerkrachten van een algemeen bijzondere school. 10 leerkrachten zijn werkzaam in de stad, 5 leerkrachten in niet of nauwelijks stedelijke gebieden, en 2 in een gematigd stedelijk gebied.³ De meeste leerkrachten geven les op een witte of gemêleerde school, en twee leerkrachten zijn werkzaam op een school waar geen enkele autochtone Nederlandse leerling zit. De respondenten lopen in leeftijd uiteen van 23 tot en met 61 jaar, met ervaring in het onderwijs van 1 tot en met 36 jaar.

7.4. Stap 4: de Q-sortering

De Q-sortering bestaat in deze studie uit drie stappen. Als eerst is er gevraagd naar de (persoonlijke) kenmerken van de school en de leerkracht ([bijlage 3](#)). Hierna vond het sorteringsproces plaats, waar het programma Qflash voor is gebruikt: een gebruikersvriendelijke applicatie waardoor de respondent de Q-sortering digitaal kon uitvoeren.⁴ De statements springen om de beurt in willekeurige volgorde in beeld, zodat dit niet de resultaten kan beïnvloeden (Lim, 2010). De eerste stap is het indelen van de statements in niet mee eens, neutraal of wel mee eens. Wanneer deze stap voltooid is, kan de respondent de statements in een sorteringsfiguur indelen. Dit figuur heeft zoals gebruikelijk in de Q-methode een vorm van een normale verdeling. Omdat er van de respondenten werd verwacht dat zij een goed gearticuleerde mening zouden hebben, is de verdeling met -5 tot en met +5, redelijk vlak. Zo was er genoeg ruimte voor de respondenten om de statements te plaatsen bij meest mee eens, gedwongen om de statements in deze verdeling in te delen ([figuur 1](#)) (Exel & Graaf, 2005).

³ Onder platteland wordt in dit onderzoek de twee laagste categorieën in de stedelijkheidsgraad van het CBS verstaan. Weinig stedelijke gemeenten: omgevingsadressendichtheid van 500 tot 1 000 adressen per km² en niet stedelijke gemeenten: omgevingsadressendichtheid van minder dan 500 adressen per km². Matig stedelijke gemeenten hebben een omgevingsadressendichtheid van 1 000 tot 1 500 adressen per km². Onder stad wordt een zeer sterk stedelijke gemeente verstaan: omgevingsadressendichtheid van 2 500 adressen of meer per km².

⁴ <http://www.hackert.biz/flashq/home/>

geïdealiseerde sorteringen genoemd. Ze representeren het denkbeeld van iemand die wordt gedeeld met mensen die op dezelfde factor laden. Voor de factoranalyse is de software PQMethod gebruikt.⁵ Hiermee is eerst een Principal Component Analysis factoranalyse uitgevoerd. Hierna werden de factoren met een varimax rotatie geroteerd om de beste uitkomst te krijgen. Er is met een verschillend aantal factoren geroteerd. Om vast te stellen hoeveel factoren er gebruikt moesten worden is er rekening gehouden met de volgende aspecten. Ten eerste dat iedere sortering zo hoog mogelijk moet laden op een factor. Ook is er gekeken naar de onderscheidenheid tussen factoren, dit houdt in dat er tussen de factoren weinig correlatie bestaat. De varimaxrotatie is een orthogonale rotatie, dat betekent dat de factoren als afzonderlijk van elkaar worden gezien waardoor de correlatie tussen factoren sowieso al laag zal zijn (Webler et al., 2007). Daarbij moet een factor minstens twee sorteringen bevatten wil het een gedeeld denkbeeld zijn (Exel et al., 2015). Daarnaast zijn de toelichtingen van de respondenten erbij gepakt om te kijken of de factoren een kloppend en samenhangend beeld weergeven. Om het uiteindelijke te gebruiken aantal factoren vast te stellen is ook nog gekeken naar het aantal factoren die een eigenwaarde boven de 1 hebben, dit betekent dat zij meer variantie verklaren dan dat zij toevoegen (Exel & Graaf, 2005). De functie automatische pre-flagging is gebruikt in PQMethod, zodat het programma besluit welke respondent laadt op welke factor.

Voor het interpreteren van de factoren gebeurt er in feiten precies het tegenovergestelde als de respondenten hebben gedaan. Waar zij hun visie in de sortering van de statements duidelijk maakten, wordt bij de interpretatie de sortering van de statements vertaald in een visie (Webler et al., 2007). Om de factoren te interpreteren is er gekeken naar de factorscores: de gemiddelde scores die door respondenten binnen dezelfde factor aan statements worden toegekend. Het zijn de scores die iemand zou hebben wanneer degene 100% op een factor laadt (Exel & Graaf, 2005). De factorscores van karakteriserende en onderscheidende statements zijn per factor onder elkaar gezet, met de bijbehorende toelichtingen van respondenten die de betreffende factor delen. Op deze manier is geprobeerd de factor zo compleet mogelijk in beeld te brengen, waardoor interpretatie mogelijk was. Karakteriserende

⁵ <http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod/>

statements zijn statements die een z-score hoger dan 1 bevatten, dit zijn de statements waar men het meest en het minst mee eens is. Het bestuderen van deze statements brengt in beeld waar de respondenten een duidelijke mening over hebben. Onderscheidende statements hebben in een geïdealiseerde Q-sortering een score die significant anders is dan de score in andere factoren. Zij maken duidelijk wat kenmerkende opvattingen voor de respondenten uit een denkbeeld zijn. Ook is er gekeken naar de consensusstatements, deze factorscores verschillen juist niet significant tussen factoren. Zij geven informatie over kwesties waar alle factoren hetzelfde over denken (Exel et al., 2015). Deze factorscores zijn niet alleen per factor bekeken, maar zij zijn ook bestudeerd in een tabel samen met de factorscores van de andere denkbeelden. Dit maakte het vergelijken tussen factoren makkelijker.

8. Resultaten

Over de 41 statements is een factoranalyse uitgevoerd welke resulteert in vier factoren, dat wil zeggen vier denkbeelden. Zij verklaren in totaal 64% van de variantie. Denkbeeld 1 wordt gedefinieerd door zeven respondenten en verklaart 24% van de variantie (zie [tabel 1](#)). Drie respondenten laden op denkbeeld 2, welke 14% van de variantie verklaart. Denkbeeld 3 wordt bepaald door vier respondenten, en verklaart 16%. Het laatste denkbeeld voegt een relevant verschil toe en wordt daarom ook meegenomen in de studie, ook al bestaat deze maar uit twee respondenten. Dit denkbeeld verklaart 10% van de variantie.

In tabel 1 is zichtbaar dat door het programma PQMethod respondent 15 aangegeven wordt als een respondent die op geen enkele factor laadt. Dit terwijl de respondent op basis van een minimale grens voor een lading met een betrouwbaarheidsniveau van 95% wel als ladend beschouwd kan worden (Webler, et al., 2007).⁶ Toch is er besloten om deze respondent – net als de PQMethod aangeeft – buiten beschouwing te laten. Dit omdat definiërende ladingen, niet gebaseerd hoeven te zijn op minimale ladingen. Het is ten slotte de bedoeling dat degenen met de hoogste factorladingen een factor bepalen. Daarbij bestaat een ideale factoruitkomst uit respondenten die op één factor hoog laden. Dit is bij respondent 15 niet het geval, deze laadt laag en bijna gelijk op de factor 1 (0.42) en 3 (0.43).

⁶ De minimale grens voor een lading met een betrouwbaarheidsniveau van 95% is bij 39 statements volgens Webler et al (2007) 0.41 (hoe meer statements hoe lager de lading dient te zijn).

Tabel 1: Factorlading per respondent (vetgedrukt betekent dat de respondent laadt op de factor van de bijbehorende kolom).

Respondent	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
1	0.3936	0.5374	0.2153	0.1831
2	0.8266	0.2137	-0.0236	0.0665
3	0.3426	0.1646	0.6512	0.0637
4	0.7892	0.1729	0.2382	0.1490
5	-0.0366	-0.0015	0.0017	0.8628
6	0.0778	0.7973	-0.0599	0.2862
7	0.0816	0.8135	0.1765	-0.1450
8	0.0379	-0.1053	0.7936	0.2202
9	0.6070	0.2335	0.2552	0.3733
10	0.6030	-0.1180	0.5634	0.0121
11	0.5924	-0.0729	0.2920	-0.2323
12	0.8403	-0.0055	-0.0403	0.0382
13	0.6180	0.4345	0.1773	0.0738
14	0.3646	0.2511	0.1763	0.5721
15	0.4154	0.2704	0.4314	0.3266
16	0.1693	0.2327	0.4534	-0.2392
17	-0.1128	0.4944	0.7229	0.0016
Verklaarde variantie (%):	24	14	16	10

Tabel 1. Bron: Dataset Q-sorteringen. Factoranalyse PQMethod met 4 factoren.

De factoren zijn moderate gecorreleerd. Dat betekent dat er naast verschillen ook overeenkomsten tussen de verschillende denkbeelden bestaan (de correlatie is het hoogst met 0.3315 tussen denkbeeld 2 en 3 en het laagst tussen denkbeeld 3 en 4 met 0.1269). Vier statements tonen statistische consensus [12] [14] [33] [36]⁷ (tabel 2). Zij scoren in ieder denkbeeld neutraal. De statements indelen bij neutraal lijkt vaak het gevolg te zijn van een gebrek aan kennis. Zo geeft respondent 4 bij statement 12 aan ‘het gewoon niet te weten’.

⁷ [xx] staat voor het statement, zie tabel 2 voor de bijbehorende factorlading.

Tabel 2: De Q-set met de daar bijbehorende factorscores (een gemiddelde score die door mensen binnen dezelfde factor aan een statement wordt toegekend) voor de 4 factoren.

Statements		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
1	Marokkaanse leerlingen hebben een ander tijdsbesef, waardoor ze langzamer werken of vaker te laat komen.	-4**	0	-2	-1
2	Marokkaanse jongens accepteren niet zomaar het gezag van de vrouwelijke leerkracht.	-1	3*	2*	-1
3	Aan het normen en waarden gehalte van Marokkaanse leerlingen kan menig mens een voorbeeld nemen.	1	1	-2	0
4	Marokkanen die babbelen teveel. Dat is een handelsvolk, ze gaan in onderhandeling met de docent of ze nog een voldoendetje kunnen krijgen in plaats van er iets voor te doen.	-4*	2**	-1	-3
5	Vooraf Marokkaanse leerlingen stellen zich steeds vaker antiwesters op.	-2	-1	-3	1
6	Docenten genieten autoriteit onder Marokkaanse ouders en zijn daarom overtuigende gesprekspartners voor de ouders.	3*	4*	-3*	0*
7	Marokkaanse ouders gaan er teveel vanuit dat de school en de staat het opvoeden van kinderen doen.	-1	-1	3	2
8	In plaats van Marokkaans te straffen is het beter als Marokkaanse ouders hun kinderen Nederlands opvoeden.	-2	-4**	2	0
9	Marokkaanse jongens worden als prinsjes opgevoed, waardoor zij zich in de publieke ruimte nu eenmaal niet graag laten corrigeren.	1	-1**	5	3
10	Marokkaanse kinderen leren thuis om rekening te houden met de groep, met name de familie, en niet met zichzelf.	0	-2	0	-2

11	De ideeën van Marokkaanse Nederlanders over man-vrouwrelaties wijken steeds minder af van die van autochtonen met dezelfde sociaal-economische achtergrond.	1	1	-1	-5**
12	XX. Marokkaanse meisjes worden vaak afgeschermd in de puberteit. Ze mogen alleen naar school en daarna meteen naar huis.	0	-1	-1	1
13	Het religieuze gedachtegoed van islamieten draagt bij aan het creëren van haat naar anders-gelovigen en niet-gelovigen.	-5**	0	1	4**
14	X. Voor de meeste Marokkaanse jongeren lijkt de Islam een houvast om te kunnen functioneren in de Nederlandse samenleving.	1	0	1	-1
15	Marokkaanse kinderen krijgen vaker een lager vervolg-onderwijsadvies dan wat volgens de Cito-score mogelijk zou zijn.	0	-3	-1	-4
16	Kansarm zijn de Marokkaanse jongeren niet, maar ze verspelen met hun gedrag wel al hun kansen.	-3	-2	1	1
17	Helemaal uit de lucht gegrepen is de bij Marokkanen heersende verontwaardiging niet: er zijn genoeg voorbeelden van discriminerend gedrag tegen Marokkanen, bijvoorbeeld op de arbeidsmarkt.	4	5	2	2
18	De meeste Marokkaanse kinderen willen wel sporten en bewegen, maar de nodige condities ontbreken om lid te worden van een sportvereniging.	0	-2*	0	2
19	Marokkaanse gezinnen zijn relatief groot en klein behuisd. Kinderen hebben meestal geen eigen kamer. Zij doen huiswerk in de woonkamer met de televisie aan en het eten op tafel. Dit is niet goed voor het huiswerk maken.	-1*	2	3	1
20	Marokkaanse ouders hebben geen geld om een verjaardagspartijtje te kunnen geven.	-1	-4**	-2	3**
21	Het opnemen van sport in de opvoeding is meer een keuze van de Marokkaanse ouders dan een geldkwestie.	-2*	4**	1**	-4*
22	Marokkaanse leerlingen zijn ijveriger dan Nederlandse leerlingen	-1	-3*	-5**	0

23	Marokkaanse meisjes kunnen vaak beter zelfstandig leren dan hun Nederlandse leeftijdsgenoten.	0	0	-4**	0
24	Op school heb ik vaak het gevoel: een Marokkaanse jongen, die redt het toch niet.	-3	-5	-4	-2
25	Marokkaanse meisjes halen betere studieresultaten dan Marokkaanse jongens.	2	0	2	-1
26	Marokkaanse Nederlanders beheersen de Nederlandse taal beter dan Turkse Nederlanders.	-1	0	-3*	-1
27	Marokkaanse kinderen zijn even intelligent als autochtone Nederlandse kinderen.	4	2**	4	-1**
28	De scholen zien al jaren dat Marokkaanse ouders nauwelijks betrokken zijn bij de opleiding van hun kinderen.	-2	1	0	-2
29	Marokkaanse ouders zijn zich maar al te bewust van de achterstandspositie van hun kinderen en ze zijn daarom over het algemeen ook zeer gemotiveerd om daar iets aan te doen.	2**	-1*	-3*	4**
30	Er wordt onterecht uitgegaan van de stelling dat Marokkaanse ouders niet willen weten wat hun kinderen misdaan hebben.	1	3*	-1*	2
31	Marokkaanse ouders zouden meer hulp moeten zoeken bij familie, vrienden of instanties.	0	1	-2**	3
32	In Marokkaanse gezinnen is er veel 'nestwarmte'. Ouders beleven veel plezier aan het verzorgen en het zien opgroeien van de kinderen. Kinderen voelen zich hierdoor geliefd en ondersteund.	2*	-2	1*	-3
33	XX. Marokkaanse vaders hebben oog voor het ondersteunen van hun kinderen.	0	2	0	2
34	Het wordt tijd dat de Marokkaanse moeders zich gaan bemoeien met het gedrag van hun kinderen in de buitenwereld en de confrontatie met hen aangaan.	2	0	4**	0
35	In de opvoeding door Marokkaanse ouders en door Nederlandse ouders zijn meer overeenkomsten te ontdekken dan	3**	-2	0	-3

	verschillen.				
36	X. Marokkaanse ouders verwachten van leerkrachten dat ze hun kind helpen met het verbeteren van concrete leerprestaties en dus geen 'tijd verliezen met spelen.'	2	1	0	1
37	Marokkaanse kinderen hebben vaak weinig speelgoed omdat het geen vertrouwd onderdeel van hun cultuur is. Ze zijn in het land van herkomst vaak meer gericht op een buiten- of straatleven.	-2	1	2	-1
38	Van mij mogen er best meer Marokkanen zijn in Nederland.	1	2	-1	1
39	Waarom willen, van alle nieuwkomers, nu juist Marokkanen zich niet aanpassen?	-3	-3	0**	-3
40	Kinderen van Marokkaanse gastarbeiders hebben grotere sprongen voorwaarts gemaakt ten opzichte van hun ouders, vooral in vergelijking met kinderen van Nederlanders die ooit in de fabrieken de collega's waren van de Turkse en Marokkaanse gastarbeiders.	3**	-1	1	-2
41	Het erkennen van cultuurbepaalde principes en overtuigingen van Marokkaanse Nederlanders door autochtone Nederlanders is van groot belang in het samenleven van Marokkanen en Nederlanders.	5	3	3	5

Tabel 2. Bron: PQMethod factoranalyse van de dataset.

X- consensus statements- niet significant P >0.05. XX- consensus statements- niet significant P > 0.01.
*** - onderscheidende statements. P <0.05 **- onderscheidende statements P <0.01.**

8.1. Denkbeeld 1: ‘Gelijkwaardigheid & discriminatie’

Respondenten die denkbeeld 1 delen, geven veel aandacht aan het samenleven van Marokkaanse en autochtone Nederlanders. De autochtone Nederlander zou hier meer verantwoordelijkheid in mogen nemen volgens hen. Zij vinden het heel belangrijk dat cultuurbepaalde principes en opvattingen van Marokkaanse Nederlanders erkend worden [41]. Zoals respondent 2 toelicht:

Hoe meer je een ander snapt hoe makkelijker je ermee om kan gaan als iets een keer anders gaat. Dus ik denk dat dit heel veel zou kunnen oplossen als mensen de moeite nemen om zich inderdaad erin te verdiepen.

Er wordt aangegeven dat dit nog te weinig wordt gedaan, zelfs onder collega's (R9)⁸. Het te weinig verantwoordelijkheid nemen van de autochtone Nederlander wordt ook duidelijk in het erkennen van de heersende discriminatie naar Marokkaanse Nederlanders [16] [17]. Mede door deze discriminatie komen Marokkaanse Nederlanders volgens de respondenten in een kansarme situatie terecht.

Meerdere respondenten (R2, R13) geven aan dat het een kleine groep Marokkaanse Nederlanders is waardoor het negatieve beeld ontstaat. Het merendeel van Marokkaanse Nederlanders doet volgens deze respondenten wel hun best in de maatschappij. Zij zijn het dan ook niet eens met het statement dat Marokkaanse Nederlanders zich vaker anti-westers opstellen [5] en zich niet willen aanpassen [39]. Zo zegt respondent 11: “Ik denk wel dat ze dat willen, maar soms niet kunnen. Als jij je uitgekotst voelt, probeer je dan eens gezellig aan te passen.” Daarbij onderscheiden de respondenten van dit denkbeeld zich positief van denkbeeld 2 en 3, met de mening dat Marokkaanse ouders bewust de achterstandspositie van hun kinderen proberen in te halen [29] (zie [tabel 2](#)). Hierbij wordt wel door de respondenten 12 en 13 een kanttekening geplaatst: wanneer men uit een lager milieu komt, zou men zich minder bewust zijn van de achterstandspositie. Wel zeggen beiden hierbij dat dit evengoed geldt voor autochtone Nederlanders. Ook zijn de respondenten van mening dat ondanks de

⁸ (Rx) wordt gebruikt voor het aangeven van de respondenten.

heersende discriminatie Marokkaanse Nederlanders alsnog stappen hebben gemaakt in het inhalen van hun achterstandspositie. Dit blijkt uit het statement dat men vindt dat de kinderen van Marokkaanse gastarbeiders grotere sprongen vooruit hebben gemaakt, dan kinderen van autochtone Nederlandse collega's van de gastarbeiders [40]. Hiermee onderscheidt dit denkbeeld zich van de andere denkbeelden (zie [tabel 2](#)).

Kenmerkend voor dit denkbeeld is dat de overeenkomsten benadrukt worden in het cognitieve vermogen van de kinderen [27], de houding van de kinderen in de klas [1] [2] [4] en in de opvoeding die de kinderen krijgen [19] [35]. Als motivatie voor de gelijkheid in opvoeding wordt gegeven dat iedere ouder uiteindelijk het beste wil voor zijn kind (R4, R11, R12). Zij onderscheiden zich hiermee van de andere denkbeelden [35] (zie [tabel 2](#)). Hoogstwaarschijnlijk als gevolg van de cognitieve gelijkheid wordt er op school dan ook niet meer bij Marokkaanse dan bij autochtone kinderen gedacht: die redt het niet [24]. De enige reden waardoor een Marokkaans kind het niet zou redden is volgens respondent 11 de bovengenoemde discriminatie op de arbeidsmarkt.

Opvallend is dat de respondenten die dit denkbeeld delen zich sterk onderscheiden met de overtuiging dat het religieuze gedachtegoed van islamieten geen rol speelt in het creëren van haat naar autochtone Nederlanders [13] (zie [tabel 2](#)). Ook hier komt de nadruk op gelijkheid weer naar voren. Zo zijn respondent 2 en 12 van mening dat het gaat om de interpretatie van het geloof: ook de Bijbel kan verkeerd worden uitgelegd (R2, R12). Respondent 12 gaat nog een stap verder en ziet ook overeenkomsten in het geloof zelf: "De Koran hoe ik hem heb gelezen, is het precies de Bijbel. Alleen staat er Youssef in de plaats van Jozef."

8.2. Denkbeeld 2: 'Acceptatie uit afstand'

Respondenten die denkbeeld 2 delen zien wel degelijk verschil tussen Marokkaanse en autochtone Nederlandse kinderen, vooral in de opvoeding [18] [19] [20] [21] [35]. Zo zijn de respondenten van mening dat het geven van een verjaardagspartijtje [20] en het opnemen van sport niet (alleen) aan het ontbreken van geld [21] en condities [18] ligt, maar ook een keuze is. Als toelichting voor sport wordt door alle drie de respondenten het bestaan van een kortingspas genoemd. Voor het niet geven van een verjaardagspartijtje wordt als reden cultuur genoemd. Volgens respondent 1 is het niet heel gebruikelijk om verjaardagspartijtjes te geven bij Marokkaanse gezinnen, en is dit meer iets van de Nederlandse cultuur. Ook worden Marokkaanse gezinnen groter en kleiner behuisd voorgesteld [19]. In gedrag wordt ook verschil opgemerkt. Respondenten uit denkbeeld 2 zijn het meer mee eens dan de

respondenten van andere denkbeelden met het statement dat Marokkaanse kinderen veel babbelen en een handelsvolk zijn, waardoor ze sneller in onderhandeling zullen gaan met de leerkracht [4]. Ook zijn ze het eens met het statement dat Marokkaanse jongens moeite hebben met het accepteren van het gezag van de vrouwelijke leerkracht [2].

De door respondenten opgemerkte verschillen worden wel geaccepteerd. De Marokkaanse manier van opvoeden wordt niet per se als minder goed dan de ‘Nederlandse’ manier van opvoeden gezien [8] [35]. Ook geven de respondenten aan dat het niet hun taak is om zich daar mee te bemoeien: “Kijk hoe ze hun kind thuis opvoeden dat moeten ze zelf weten. En dan zijn wij niet om te zeggen dat dat niet mag.” (R1). Hoe het thuis precies in zijn werk gaat, geven respondent 1 en 7 aan niet te weten.

Ook deze respondenten vinden het erkennen van cultuurverschillen van belang, zij hechten hier alleen minder waarde aan dan denkbeeld 1 en 4 [41] (zie [tabel 2](#)).

In het cognitieve vermogen van de leerling wordt nauwelijks verschil opgemerkt [22] [23] [27]. Respondenten die denkbeeld 2 delen vinden dat Marokkaanse kinderen even intelligent zijn als autochtone kinderen [27], respondent 1 noemt wel dat dit er niet altijd uitkomt vanwege de taalachterstand. Het vertrouwen in het cognitief vermogen blijkt ook uit het niet eens zijn met het statement: op school heb ik vaak het gevoel: een Marokkaanse jongen die redt het toch niet [24]. Dit omdat er aangegeven wordt dat dit per leerling verschilt. Voor de leerkrachten maakt het geen verschil of het om een autochtone of Marokkaanse leerling gaat (R6, R7). En zelfs al zou een Marokkaanse jongen een taalachterstand hebben hoeft dit niet te betekenen dat hij het niet zal redden, merkt respondent 1 op.

Op school vindt er dan ook geen discriminatie plaats volgens deze respondenten. Dit blijkt uit het ongeloof dat Marokkaanse kinderen een lager vervolgdadvies zouden krijgen dan wat volgens de cito-score mogelijk zou zijn [15]. De discriminatie in de verdere maatschappij wordt wel opgemerkt. Zij begrijpen de verontwaardiging die als gevolg hiervan bij komt kijken [17]. Ook scoort het statement: ‘Kansarm zijn de Marokkaanse jongeren niet, maar ze verspelen met hun gedrag wel al hun kansen’, negatief [16].

8.3. Denkbeeld 3: ‘Slagen eigen verantwoordelijkheid’

Ook de respondenten die denkbeeld 3 delen zien verschillen in opvoeding [7] [19] [34]. Het statement waar deze respondenten het heel erg mee eens zijn is dat Marokkaanse jongens als

prinsjes worden opgevoed, waardoor zij zich in publieke ruimte moeilijk laten corrigeren [9]. “Dat is zo overduidelijk, er wordt alles voor ze gedaan” (R17). Daarbij geeft respondent 8 aan dat het lijkt alsof ze thuis strak worden gehouden, maar op straat alles kunnen doen.

In tegenstelling tot respondenten die denkbeeld 2 delen, zouden deze respondenten liever zien dat Marokkaanse Nederlanders sommige aspecten anders aanpakken. Marokkaanse ouders zouden moeten opstaan en meer verantwoordelijkheid moeten nemen in de opvoeding. Zo vinden zij dat moeders zich meer moeten bemoeien met het gedrag van hun kinderen in de buitenwereld [34]. Hiermee onderscheiden zij zich van de andere denkbeelden (zie [tabel 2](#)). Ook vinden de respondenten dat Marokkaanse ouders er te veel vanuit gaan dat de school en de staat het opvoeden van de kinderen doen [7]. Dit wordt ondersteund door de onderscheidende opvatting dat Marokkaanse ouders niet meer hulp zouden moeten zoeken bij familie, vrienden of instanties [31]. Daarbij zijn de respondenten die denkbeeld 3 delen het meer dan andere respondenten eens met het statement dat Marokkaanse ouders niet willen weten wat hun kinderen misdaan hebben [30] (zie [tabel 2](#)). Ook lijken Marokkaanse ouders weinig bewust en gemotiveerd te zijn om iets aan de achterstandspositie van hun kinderen te doen [29]. De respondenten onderscheiden zich van de respondenten uit andere denkbeelden die stellen dat Marokkaanse Nederlanders zich willen aanpassen [39] (zie [tabel 2](#)). Zo zegt respondent 16: “Dat ze zich niet willen aanpassen. Ja dat denk ik wel. Het is een heel gesloten gemeenschap.” Ook de Turkse gemeenschap wordt een gesloten gemeenschap genoemd, alleen: “...daar zit toch meer gedrevenheid in om er iets van te maken heb ik het idee” (R17). Dat Marokkaanse Nederlanders de taal beter beheersen dan Turkse Nederlanders klopt dan ook niet volgens dit denkbeeld [26]. “Ik heb het gevoel dat het eerder andersom is” aldus respondent 17.

Er is dus veel aandacht voor de noodzaak voor individuele verantwoordelijkheid van Marokkaanse Nederlanders. Dit zien we ook terug in het beeld over Marokkaanse kinderen. De respondenten die denkbeeld 3 delen onderscheiden zich met statements over de werkhouding waar Marokkaanse kinderen met autochtone Nederlandse kinderen worden vergeleken [22] [23] (zie [tabel 2](#)). Zo vinden deze respondenten het allerminst dat Marokkaanse leerlingen ijveriger zijn dan Nederlandse leerlingen. Als toelichting wordt gegeven dat er geen verschil zit tussen een Marokkaanse leerling of een autochtone leerling. Respondent 17 geeft aan dat ze misschien zelfs minder ijverig zijn: “Je moet ze nog wel vaak achter de broek aan zitten. En dan zijn altijd andere dingen belangrijker dan bijvoorbeeld hun

huiswerk.” Dezelfde respondent geeft echter wel aan dat dit niet voor iedereen geldt, omdat er ook hele ijverige kinderen zijn. Ook het statement dat Marokkaanse meisjes zelfstandiger kunnen leren dan hun autochtone Nederlandse leeftijdsgenootjes wordt in twijfel getrokken. Respondent 16 geeft aan dat ze het wel moeten omdat ze van huis uit minder worden ondersteund, maar of ze het echt kunnen wordt betwijfeld. Een andere motivatie is het idee dat kinderen op witte scholen beter leren om zelfstandig te werken (R17).

De cognitieve capaciteiten van Marokkaanse kinderen worden over het algemeen niet betwijfeld. Marokkaanse kinderen worden even intelligent gevonden als autochtone Nederlandse kinderen [27]. Er wordt dan ook niet gedacht dat een Marokkaanse jongen het op school niet redt [24].

Er is minder aandacht dan in denkbeeld 1 en 2 voor discriminatie [16] [17]. Wat betreft het samen leven scoren de respondenten – net als alle andere respondenten – hoog op het belang van de erkenning van cultuurbepaalde principes van Marokkaanse Nederlanders door autochtone Nederlanders [41]. Echter niet zo hoog als de respondenten uit denkbeeld 1 en 4 (zie [tabel 2](#)).

8.4. Denkbeeld 4: ‘Gevangen in eigen wereld.’

Denkbeeld 4 vindt het belangrijk dat de autochtone Nederlander cultuurbepaalde principes en overtuigingen erkent: “We móeten elkaar begrijpen, anders gaat het nooit wat worden. Dan blijft het een zootje” (R5). Dit betekent dat het ook van de kant van de Marokkaanse Nederlanders moet komen, zo licht respondent 5 toe: “Je moet je aanpassen. Ik wil best ook aanpassen, maar dan jullie ook evenredig aan ons.” Volgens respondent 13 ligt het niet aanpassen niet aan onwil, maar aan het niet beschikken over de juiste tools [39]. In tegenstelling tot de respondenten die denkbeeld 3 delen, zijn deze respondenten van mening dat Marokkaanse ouders zich maar al te bewust zijn van de achterstandspositie en gemotiveerd zijn om hier wat aan te doen [29]. Zo licht respondent 5 toe: “Ze willen allemaal wel dat hun kind er komt. Dat willen ze eigenlijk allemaal wel. Maar de één is ook echt bereid om daar in te investeren. En de ander zegt het, maar doet het niet.” Respondent 14 geeft als verklaring: “Maar ze weten niet hoe, en trouwens ik ook niet. Dat is echt wel een probleem hoor.” Zij zijn het dan ook het minst eens met het statement dat kinderen van Marokkaanse gastarbeiders grotere sprongen voorwaarts hebben gemaakt dan de kinderen van autochtone Nederlanders die de collega’s waren van de Marokkaanse gastarbeiders [40]. De respondenten

zijn van mening dat Marokkaanse ouders meer hulp zouden moeten zoeken bij familie, vrienden of instanties [31].

In samenhang met het aanpassen van Marokkaanse Nederlanders wordt het vasthouden aan islamitische tradities genoemd. In contrast met de andere respondenten zijn respondenten die denkbeeld 2 delen het eens met het statement dat het islamitische religieuze gedachtegoed bijdraagt aan het creëren van haat naar anders- en niet-gelovigen [13] (zie [tabel 2](#)). Dit omdat het volgens respondent 14 – die aangeeft geen fan te zijn van moslims – ervoor zorgt dat je de ander minder accepteert. Volgens deze respondent draagt de islam ook bij aan vrouwonvriendelijke ideeën over man-vrouwrelaties, en wijken de Marokkaans ideeën hierover nog sterk af van de autochtone Nederlandse ideeën. Ook respondent 5 geeft aan dat de ideeën over man-vrouwrelaties nog afwijken: “Zij houden veel langer en heftiger vast aan zoals zij denken.”

In de opvoeding worden in vergelijking tot autochtone Nederlanders ook verschillen geconstateerd. Zowel Marokkaanse jongens als meisjes worden volgens de respondenten als prins(es)jes opgevoed [9]. R5: “Ze zouden echt wel alles willen, voor ze. Maar ze hebben dat geld gewoon niet.” Dit duidt op economische achterstand. Met ideeën over economische status onderscheiden deze respondenten zich dan ook (zie [tabel 2](#)). Ze scoren onderscheidend op het statement dat Marokkaanse ouders geen geld hebben om een verjaardagspartijtje te geven [20]. Daarbij wordt het opnemen van sport in de opvoeding als geldkwestie gezien [21].

Opvallend voor dit denkbeeld is dat de respondenten als enige niet denken dat Marokkaanse kinderen even intelligent zijn als autochtone kinderen [27]. Als verklaring wordt door respondent 14 gegeven: “...de Marokkanen die hier vaak gekomen zijn vaak de Berbers hè. Dus de wat minder gestudeerde mensen, als je ze vergelijkt met Turkse mensen.” In combinatie hiermee zijn de respondenten het dan ook het meer eens met het statement: op school heb ik vaak het gevoel: een Marokkaanse jongen, die redt het toch niet [24], dan respondenten uit andere denkbelden. Ze scoren echter nog steeds negatief op deze statement.

Net als de respondenten in denkbeeld 3 en in tegenstelling tot de respondenten die denkbeeld 1 en 2 delen (zie [tabel 2](#)), geven de respondenten minder aandacht aan mogelijke discriminatie [15] [16] [17].

9. Conclusie

Dit onderzoek is gestart met een blik op de stand van zaken over de integratie van en beeldvorming over Marokkaanse Nederlanders. Het blijkt dat de tweede generatie Marokkaanse Nederlanders steeds beter structureel (integratie op het gebied van onderwijs, de arbeidsmarkt, en het inkomen) integreert terwijl de sociaal-culturele integratie achterblijft. Dit is de mate waarin minderheden deel uitmaken van de Nederlandse samenleving, of zich als aparte groepen onderscheiden. De achterblijvende sociaal-culturele integratie kan deels worden verklaard door een negatieve beeldvorming.

In dit onderzoek staat de beeldvorming van leerkrachten over Marokkaanse kinderen en hun sociale omgeving centraal. In paragraaf 5.2.1. zien we dat het beeld van Marokkaanse kinderen (via emotie) het gedrag van de autochtone leerkracht kan bepalen. De verwachting (gebaseerd op het beeld) die de leerkracht heeft over Marokkaanse kinderen, draagt de leerkracht uit met zijn/haar gedrag. Dit heeft volgens de labelingtheorie en self-fulfilling prophecy invloed op het zelfbeeld en het uiteindelijke gedrag van Marokkaanse leerlingen. Daarbij is het beeld van de autochtone leerkracht van belang omdat zij hun beeld doorgeven. Dit is zowel voor de ontwikkeling van de allochtone als voor de autochtone leerling van belang.

Weiner (2015) schrijft dat de autochtone leerkracht geen verschil in etniciteit ziet, en autochtone Nederlandse praktijken als normaal worden beschouwd. Dit zou volgens Weiner (2015) leiden tot stereotypering door autochtone leerkrachten, het laten voortduren van de superioriteit van witte waarden en het negeren van de rol van de leerkracht in het mogelijk in stand houden van sociale ongelijkheid. Om de sociaal-culturele integratie te bevorderen is het voor de ontwikkeling van kinderen van groot belang dat beeldvorming van de leerkracht niet gepaard gaat met stereotypingen en vooroordelen. Bewustwording van de beeldvorming en de daarmee verbonden mogelijk negatieve verwachtingen en vooroordelen is een eerste stap in het verminderen van de negatieve effecten hiervan.

Gedeelde denkbeelden geven overzichtelijk de heersende zienswijzen weer. Het vat een waaier aan uiteenlopende individuele meningen samen tot enkele denkbeelden die men met elkaar deelt. Daarom is de vraag gesteld: Wat zijn de gedeelde denkbeelden van de autochtone basisschoolleerkracht over Marokkaanse kinderen en hun sociale omgeving? Resultaten van dit onderzoek zijn onder te verdelen in vier verschillende denkbeelden:

Denkbeeld 1: ‘Gelijkwaardigheid en discriminatie’. Dit denkbeeld stelt dat autochtone Nederlanders meer verantwoordelijkheid zouden moeten nemen in het samen leven, Marokkaanse Nederlanders doen wel hard hun best. Daarbij worden Marokkaanse Nederlanders als gelijkwaardig aan autochtone Nederlanders gezien.

Denkbeeld 2: ‘Acceptatie vanuit afstand’. In dit denkbeeld worden cultuurverschillen (vooral in de opvoeding) opgemerkt, maar worden zij gelaten zoals zij zijn. Cognitieve verschillen tussen leerlingen worden niet gezien, op school vindt volgens de leerkracht dan ook geen discriminatie plaats. Dit in tegenstelling tot in de rest van de Nederlandse samenleving.

Denkbeeld 3: ‘Slagen eigen verantwoordelijkheid’. De respondenten in dit denkbeeld zijn van mening dat Marokkaanse Nederlanders meer verantwoordelijkheid zouden moeten nemen in het realiseren van een volwaardige maatschappelijke positie. Ook hebben de respondenten minder oog voor discriminatie.

Denkbeeld 4: ‘Gevangen in eigen wereld’. Kenmerken van de respondenten die dit denkbeeld delen is de opvatting dat Marokkaanse Nederlanders zich bewust zijn van hun achterstandspositie. Volgens de respondenten weten zij hier niet uit te komen; ze houden nog (te) veel vast aan hun eigen tradities en hebben een lage sociaaleconomische status.

9.1. Discussie

Op basis van de in het theoretisch kader gepresenteerde theorieën kunnen de vier verschillende denkbeelden geïnterpreteerd worden. Er zal eerst gekeken worden naar het gevolg van beeldvorming aan de hand van de labelingtheorie. Daarna wordt er gekeken naar hoe de respondenten uit de verschillende denkbeelden etnische diversiteit in de klas benaderen. Als laatst wordt er gekeken naar of en hoe het stereotype content model en de BIAS map toepasbaar kunnen zijn op de denkbeelden.

Met de labelingtheorie als context is het van belang te kijken welk beeld met bijgaande verwachtingen de leerkracht heeft over Marokkaanse kinderen. Vanwege de beschreven self-fulfilling prophecy zal een lage verwachting ongunstig zijn voor Marokkaanse kinderen (Houtte et al., 2013). Met het sorteren van het statement: op school heb ik vaak het gevoel: een Marokkaanse jongen die redt het toch niet, wordt de verwachting van de leerkracht in beeld gebracht.

Geen van de respondenten van de vier denkbeelden is het met dit statement eens. Respondenten die denkbeeld 2 delen zijn het hier het minst mee eens. Afgeleid uit dit statement hebben deze respondenten de meest positieve verwachting over Marokkaanse kinderen. Zij lijken een accurate verwachting te hebben: de verwachting verschilt per leerling en hangt niet af van hun etnische achtergrond. Respondenten uit denkbeeld 2 merken dan ook geen cognitieve verschillen tussen Marokkaanse en autochtone leerlingen op. Leerkrachten die denkbeeld 2 delen, zouden zo qua prestaties het beste in de Marokkaanse leerling naar boven kunnen halen.

Respondenten uit denkbeeld 4 zijn het het meest eens met de bovengenoemde statement (maar nog steeds oneens). Ook zijn zij in vergelijking met de andere respondenten het meest van mening dat Marokkaanse kinderen niet even intelligent zijn als autochtone kinderen. Dit beeld kan leiden tot lagere verwachtingen van Marokkaanse kinderen qua schoolprestaties. Doordat leerkrachten hun verwachting uitdragen met hun gedrag, kunnen Marokkaanse kinderen zich gaan gedragen naar deze verwachting, en minder hoge schoolprestaties halen dan dat zij eigenlijk zouden kunnen.

Respondenten die denkbeeld 3 delen, zijn wat kritisch over de werkhouding van Marokkaanse kinderen. Ook hier zou self-fulfilling prophecy kunnen voorkomen. Wanneer de verwachting van de leerkracht is dat een Marokkaanse leerling minder ijverig zal zijn, kan deze leerling ook minder ijverig gedrag gaan tonen.

Respondenten uit denkbeeld 1 zien vooral overeenkomsten tussen Marokkaanse en autochtone leerlingen. Dit zou kunnen betekenen dat er geen onderscheid gemaakt wordt tussen leerlingen op basis van etniciteit en er hierover geen inaccuraten verwachtingen zullen zijn over Marokkaanse leerlingen.

Dat er weinig onderscheid gemaakt wordt tussen leerlingen kan ook een minder positieve invloed hebben; het zou kunnen duiden op colour-blindness. Weiner (2015) stelt dat colour-blindness in combinatie met whiteness negatieve gevolgen heeft als: stereotyperingen door autochtone leerkrachten, het laten voortduren van de witte superioriteit van waarden, en het negeren van de rol van de leerkracht in het in stand houden van sociale ongelijkheid. De mate van whiteness is echter niet af te leiden uit dit onderzoek. Een colour-blind blik (zonder de aanwezigheid van whiteness) heeft het gevaar dat het te weinig aandacht besteedt aan culturele verschillen. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten die een colour-blind blik

aanhangen (Hachfeld et al., 2015) minder bereid zijn dan leerkrachten met een multiculturalistische benadering om de lessen adequaat aan te passen aan culturele verschillen. Weiner (2015) stelt echter ook dat men door colour-blindness ervan overtuigd is dat er een gelijke mogelijkheid is voor succes door hard te werken in een rechtvaardige meritocratie. Dit is opvallend genoeg in denkbeeld 1 niet het geval. Respondenten uit denkbeeld 1 zijn zich juist bewust van de kansarme situatie en de heersende discriminatie. Van een volledige colour-blind blik volgens de definitie van Weiner (2015) is er dan ook geen sprake. Maar respondenten die denkbeeld 1 delen, zouden er wel voor moeten waken dat zij culturele verschillen niet volledig negeren. Ook respondenten uit denkbeeld 2 moeten zich hier bewust van zijn. De verschillen worden door hun wel opgemerkt, maar er wordt geen expliciete aandacht aan gegeven.

Afwijkend van de pluralistische benadering die door de meeste scholen in Nederland gedeeld wordt (Berlet et al., 2008) lijkt er in denkbeeld 3 en 4 sprake te zijn van een culturalistische benadering. Het voordeel van deze culturalistische benadering is dat de verschillen worden opgemerkt en voldoende aandacht krijgen. Wel zouden leerkrachten die etnische diversiteit in de klas op een culturalistische manier benaderen, moeten uitkijken dat ze niet te veel nadruk leggen op de verschillen en zo het denken in wij-zij verhoudingen vergroten.

Wanneer de onderzoeksgegevens geplaatst worden in het licht van het stereotype content model, zijn conclusies moeilijker te trekken. In dit onderzoek zijn de warmte (de intentie van de ander) en competentie (de capaciteit om de intentie waar te maken) dimensies niet expliciet gemeten, waardoor het lastig is te zeggen welk gedrag met de verschillende denkbeelden verbonden is. Alleen denkbeeld 1 en 4 zullen nader worden toegelicht aan de hand van deze theorie, omdat in de andere denkbeelden de dimensies moeilijk zijn af te leiden.

Kijkend naar denkbeeld 1 zien we dat de respondenten opvattingen delen dat het islamitisch gedachtegoed niet bijdraagt aan het creëren van haat naar anders- en niet-gelovigen, dat Marokkaanse kinderen zich niet vaker anti-westers opstellen, en dat Marokkaanse kinderen even intelligent zijn als autochtone kinderen. Dit duidt erop dat Marokkaanse Nederlanders in ieder geval niet als vijandig en incompetent worden gezien. Dat betekent niet direct dat ze als warm en competent kunnen worden beschouwd, dat zou leiden tot de emotie bewondering. Kijkend naar de resultaten lijkt de emotie medelijden meer gepast. Medelijden komt voort uit de combinatie van de dimensies warm en niet competent. De incompetentie van Marokkaanse Nederlanders zou kunnen samenhangen met de heersende discriminatie die de

respondenten uit denkbeeld 1 opmerken. De discriminatie zou de capaciteiten om een doel waar te maken, kunnen beperken. Dit zou betekenen dat leerkrachten die denkbeeld 1 delen, actieve facilitatie zoals hulp zullen vertonen, maar ook meer kans hebben om passief te beschadigen, zoals het negeren van aanwezigheid van Marokkaanse Nederlanders.

Denkbeeld 4 lijkt het meest met eerder onderzoek van Dijker (1987) en Dijkers et al. (1997) (in Cuddy et al., 2008) overeen te komen. Uit de resultaten kan worden afgeleid dat de respondenten Marokkaanse kinderen als minder competent en warm zien, dan de respondenten uit andere denkbeelden. Dit blijkt uit het niet eens zijn met het statement dat Marokkaanse kinderen even intelligent zijn als autochtone kinderen. En het wel eens zijn met het statement dat het islamitisch gedachtegoed bijdraagt aan het creëren van haat naar anders- en niet-gelovigen. Deze combinatie zou tot de emotie minachting kunnen leiden met passieve en actieve beschadiging als gevolg. Volgens deze theorie zouden leerkrachten die denkbeeld 4 delen, de meeste kans hebben om actieve en passieve beschadiging te tonen, zoals discriminerende praktijken.

Het merendeel van de respondenten gaf aan dat deze methode hun bewust maakte van hun eigen denkbeeld. Mochten de participerende leerkrachten gedrag tonen dat richting discriminatie gaat, onterechte lagere verwachtingen uitdragen, of waarden en opvattingen doorgeven waardoor de sociale ongelijkheid in stand wordt gehouden, is het meedoen aan dit onderzoek alvast een eerste stap in het tegengaan hiervan.

9.2. Beperkingen

Ondanks een zo zorgvuldig mogelijke uitvoering van dit onderzoek, kent dit onderzoek ook zijn beperkingen. Helaas is het niet gelukt om een volledige verscheidenheid aan participerende leerkrachten te krijgen in dit onderzoek. Leerkrachten van scholen met onderwijs op islamitische en gereformeerde basis zijn wel benaderd, maar zagen geen mogelijkheid om deel te nemen aan dit onderzoek.

Ook zorgden enkele statements voor verwarring bij de respondenten. Dit omdat ze ondanks na verschillende keren controleren toch nog onduidelijk voor sommige respondenten waren. De statements hadden achteraf gezien duidelijker geformuleerd kunnen worden. Om de indrukvaliditeit te waarborgen is echter gekozen voor het zo letterlijk mogelijk overnemen van statements. Daarbij zijn er statements die op meer manieren te beoordelen of te interpreteren zijn. Uit de toelichtingen wordt duidelijk hoe de respondent het statement heeft

beoordeeld of geïnterpreteerd. Bovendien zegt het belang dat de respondent toekent aan een statement door de plaatsing, ook al veel over het denkbeeld.

Wegens tijdgebrek zijn de resultaten niet teruggekoppeld aan de respondenten. Zij zijn dus niet in de gelegenheid geweest om aan te geven of het denkbeeld dat zij delen hun mening goed representeert. Wanneer dit wel het geval was geweest, zou de validiteit van het onderzoek hoger kunnen zijn.

9.3. Aanbevelingen vervolgonderzoek

Voor een volgend onderzoek is het wellicht interessant om de warmte en competentie dimensies met behulp van de Q-methode te meten. Dit door met een gestructureerde lijst statements aan de slag te gaan die de warmte en competentie dimensies expliciet meten (in dit onderzoek zijn alle mogelijk relevante statements over het onderwerp meegenomen). Wanneer dit gedaan wordt kan er meer gezegd worden over gedrag patronen die leerkrachten kunnen tonen.

Ook interessant voor vervolgonderzoek zou een aparte analyse zijn van ‘witte’ en ‘zwarte’ scholen. Hieruit zou kunnen blijken of het contact met de allochtone leerling het beeld van de leerkracht beïnvloedt.

Een aanbeveling voor de praktijk zou een bewustwordingsprogramma voor zowel leerkrachten op ‘witte’ en ‘zwarte’ scholen kunnen zijn. Een dergelijk programma kan de leerkracht bewust maken van zijn denkbeeld, en het in kaart brengen van de gevolgen hiervan.

Een andere praktische aanbeveling is dat onderwijsorganisaties nagaan of het mogelijk is om meer allochtone leerkrachten in een onderwijsfunctie te betrekken, om er vervolgens naar te handelen. Dit zou het in stand houden van de sociale ongelijkheid kunnen onderbreken.

Niet alleen leerkrachten vervullen een belangrijke rol in de samenleving. In het creëren van het beeld spelen journalisten met hun berichtgeving een grote rol. Een onderzoek naar hun denkbeelden is dan ook van belang, zodat ook zij zich bewust kunnen worden wat voor een gevolgen hun denkbeeld kan hebben. Dit zou een allereerste stap kunnen zijn in het verminderen van de algemeen heersende negatieve beeldvorming.

10. Literatuurlijst

- Akhtar-Danesh, N., Baumann, A., & Cordingley, L. (2008). Q-Methodology in Nursing Research: A Promising Method for the Study of Subjectivity. *Western Journal of Nursing Research*, 30 (6), 759-773.
- Barry, J., & Proops, J. (1999). Seeking sustainability discourses with Q methodology. *Ecological Economics*, 28, 337-345.
- Bartlett, J., & DeWeese, B. (2015). Using the Q methodology Approach in Human Resource Development Research. *Advances in Developing Human Resources*, 17 (1), 72-87.
- Berg, D. van den, Dijk, M. van den & Grootsholte, M. (2011). Diversiteitsmonitor 2011: Cijfers en feiten over diversiteit in het po, vo, mbo, en op lerarenopleidingen. Een update van de diversiteitsmonitor 2010. (z.p.): Centrum Arbeidsverhoudingen Overheids Personeel Research.
- Berlet, I., Bulthuis, F., Jacobs, H., Langberg, M., Wanner, P., & Thijs, A. (2008). *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs: een verkennende literatuurstudie*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling.
- Berry, J. (1997). Immigration, Acculturation and Adaption. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5-68.
- Blumer, H. (1958). Race Prejudice as a Sense of Group Position. *The Pacific Sociological Review*, 1 (1), 3-7.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2014). *Jaarrapport Integratie 2014*. Den Haag: Auteur.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2015). *Bevolking, generatie, geslacht, leeftijd en herkomstgroepering, 1 januari*. Geraadpleegd op 22 juli 2015, van <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=37325&D1=0&D2=a&D3=0&D4=0&D5=0-4&D6=1&HD=110629-1412&HDR=G5%2cT%2cG3%2cG2%2cG4&STB=G1>
- Cross, R. (2004). Exploring attitudes: the case for Q methodology. *Health Education Research: Theory and Practice*, 20 (4), 206-213.
- Cuddy, A., Fiske, S., & Glick, P. (2007). The BIAS Map: Behaviors From Intergroup Affect and Stereotypes. *Journal of personality and Social Psychology*, 92 (4), 631-648.
- Cuddy, A., Fiske, S., & Glick, P. (2008). Warmth and Competence as Universal Dimensions of Social Perception: The Stereotype Content Model and the BIAS Map. *Advances in Experimental Social Psychology*, 40, 61-149.
- Dagevos, J., & Andriessen, I. (2012). Discriminatie op de arbeidsmarkt: balans van de Discriminatiemonitor 2007-2012. In I. Andriessen, E. Nievers & J. Dagevos (Red.), *Op achterstand: Discriminatie van niet-westerse migranten op de arbeidsmarkt* (pp. 110-118). Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.

- Dekker, P., & Ridder, J. den. (2015). *Burgerperspectieven 2015/1*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Dijks, J. (2010). *Psychoanalytische psychotherapie over grenzen*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum.
- Entzinger, H. (2009). Integratie, maar uit de gratie: Multi-etnisch samenleven onder Rotterdamse jongeren. *Migrantenstudies, 1*, 8-23.
- Exel, J. van, & Graaf, G. de. (2005). Q methodology: a sneak preview. Gedownload op 3 februari 2015, van <http://qmethod.org/articles/QmethodologyASneakPreviewReferenceUpdate.pdf>
- Exel, J. van, Baker, R., Mason, H., Donaldson, C., Brouwer, W., & EuroVaQ team (2015). Public views on principles for health care priority setting: Findings of a European cross-country study using Q methodology. *Social Science & Medicine, 126*, 128-137.
- Fermin, A. (2009). Burgerschap en multiculturaliteit in het Nederlandse integratiebeleid. *Beleid & Maatschappij, 36* (1), 12-36.
- Fiske, S., Cuddy, A. & Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition: warmth and competence. *Trends in Cognitive Sciences, 11* (2), 77-83.
- Gijsberts, M., & Dagevos, J. (2005). *Uit elkaars buurt: De invloed van etnische concentratie op integratie en beeldvorming*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Gijsberts, M., & Lubbers, M. (2009). Wederzijdse beeldvorming. In: J. Dagevos & M. Gijsberts (Red.), *Jaarrapport Integratie 2009* (pp. 254-290). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Glasmann, W., & Hadad, M. (2009). *Approaches to Psychology*. London: The McGraw-Hill Companies.
- Goedhuys, M., Konig, T., & Geertjes, K. (2010). *Verkenning niet-westerse derde generatie*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Gonzalez, K., Verkuyten, M., Weesie, J., & Poppe, E. (2008). Prejudice towards Muslims in The Netherlands: Testing integrated threat theory. *British Journal of Social Psychology, 47* (4), 667-685.
- Hacking, I. (2011). Between Michel Foucault and Ervin Goffman: between discourse in the abstract and face-to-face interaction. *Economy and Society, 33* (3), 277-302.
- Houtte, M. van, Demanet, J., & Stevens, P. (2013). Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling? *Social Psychology of Education, 16* (3), 329-352.
- Huijnk, W., Gijsberts, M., & Dagevos, J. (2010). Toenemende integratie bij de tweede generatie? In A. Broek, R. Bronneman & V. Veldheer (Red.), *Sociaal Cultureel Rapport 2010* (pp. 299-324). Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.

- Jedloo, S., & Staa, A. van. (2009). Q-methodologie, een werkelijke mix van kwalitatief en kwantitatief onderzoek? *KWALON*, 14 (2), 5-15.
- Jussim, L., & Harber, K. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9 (2), 131-155.
- Klaassen, C. (1999). Over kennis en waarden: Grenzen en mogelijkheden van morele opvoeding op school. *Vernieuwing. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 58 (5), 4-7.
- Lim, C. (2010). Understanding Singaporean preschool teachers' beliefs about literacy development: Four different perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2), 215-224.
- Pels, T. (2012). Diversiteit en de pedagogische functie van het onderwijs. *Pedagogiek*, 32 (2). 180-195.
- Pels, T., & Ruyter, D. de. (2012). The Influence of Education and Socialization on Radicalization: An Exploration of Theoretical Presumptions and Empirical Research. *Child Youth Care Forum*, 41 (3), 311-325.
- Rijn, A., Zorlu, A., Bijl, R., & Bakker, B. (2004). *De ontwikkeling van een integratiekaart*. Den Haag: Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum.
- Scheffer, P. (2008). *Het land van aankomst*. Amsterdam: De bezige bij.
- Scholten, W., & Trappenburg, M. (2013). *Who earns what? A Q methodological on notions of justice of wage differences* (AIAS Working Paper 141). Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a Label: Educational Expectations for High School Students Labeled with Learning Disabilities. *Journal of Health and Behavior*, 54 (4), 462-480.
- Shoenberger, N., Heckert, A., & Heckert, D. (2015). Labeling, Social Learning, and Positive Deviance: A Look at High Achieving Students, *Deviant behavior*, 36 (6), 474-491.
- Sociaal en Cultureel Planbureau. (2005). Jaarrapport integratie 2005. Den Haag: Auteur.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2011). *Marokkaanse Nederlanders: een groep op drift en een groep op stoom*. Geraadpleegd op 13 maart 2015, van http://www.scp.nl/Nieuws/Oudere_nieuwsberichten/Nieuws_uit_2011/Marokkaanse_Nederlanders_een_groep_op_drift_en_een_groep_op_stoom
- Sociaal Economische Raad (2014). *Discriminatie werkt niet! Advies over het tegengaan van discriminatie bij de arbeid*. (z.p.): Auteur.

- Tauber, R. (1998). *Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get!* Geraadpleegd op 6 juli 2015, van <http://www.ericdigests.org/1999-3/good.htm>
- Thijs, J., Westhof, S., & Koomen, H. (2012). Ethnic incongruence and the student-teacher relationship: the perspective of ethnic majority teachers. *Journal of School Psychology, 50* (2), 257-273.
- Thorsen, A. (2008). *Teachers' Priorities and Beliefs, Methodologies, and Insights* (PhD Thesis). University of Stavanger, Stravanger.
- Turkenburg, M. (2005). *Grenzen aan de maatschappelijke opdracht aan school: Een verkenning*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Van Dale Groot woordenboek hedendaags Nederlands. (1996). Utrecht: Van Dale Uitgevers.
- Verhoeven, J. (2001). *Op zoek naar de samenleving: antwoorden van sociologen*. Leuven: Acco Uitgeverij.
- Verkuyten, M. (2005). Ethnic group identification and group evaluation among minority and majority groups: Testing the multiculturalism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 88* (1), 121-138.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2010). Ethnic Minority Labeling, Multiculturalism, and the Attitude of Majority Group Members. *Journal of Language and Social Psychology, 29* (4), 467-477.
- Veugelers, W., & Schuitema, J. (2013). *Culturele vorming in het voortgezet onderwijs: Het maken van verbindingen in culturele vorming en burgerschapsvorming*. Amsterdam: Department of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam.
- Vranjesevic, J. (2014). The main challenges in teacher education for diversity. *Zbornik Instituta za pedagogsku istrazivanja, 46* (20). 473-485.
- Webler, T., Danielson, S., & Tuler, S. (2007). *Guidance on the use of Q Method for Evaluation of Public Involvement Programs at Contaminated Sites*. Greenfield, MA: Social and Environmental Research Institute.
- Weiner, M. (2015). Whitening a diverse Dutch classroom: white cultural discourses in an Amsterdam primary school. *Ethnic and Racial Studies, 38* (2), 359-376.
- Werf, S. van der. (2002). *Allochtonen in de multiculturele samenleving: een inleiding*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Wubbels, T., Brok, P., Veldman, I., & Tartwijk, J.(2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (4). 407-433.

Yang, Y., & Montgomery, D. (2013). Gaps or bridges in multicultural teacher education: A Q study of attitudes towards student diversity. *Teaching and Teacher Education*, 30 (1), 27-37.

11. Bijlagen

11.1. Bijlage 1: Q- Set

Statements	
1	Marokkaanse leerlingen hebben een ander tijdsbesef, waardoor ze langzamer werken of vaker te laat komen.
2	Marokkaanse jongens accepteren niet zomaar het gezag van de vrouwelijke leerkracht.
3	Aan het normen en waarde gehalte van Marokkaanse leerlingen kan menig mens een voorbeeld nemen.
4	Marokkanen die babbelen teveel. Dat is een handelsvolk, ze gaan in onderhandeling met de docent of ze nog een voldoendetje kunnen krijgen in plaats van er iets voor te doen.
5	Vooraf Marokkaanse leerlingen stellen zich steeds vaker antiwesters op.
6	Docenten genieten autoriteit onder Marokkaanse ouders en zijn daarom overtuigende gesprekspartners voor de ouders.
7	Marokkaanse ouders gaan er teveel vanuit dat de school en de staat het opvoeden van kinderen doen.
8	In plaats van Marokkaans te straffen is het beter als Marokkaanse ouders hun kinderen Nederlands opvoeden.
9	Marokkaanse jongens worden als prinsjes opgevoed, waardoor zij zich in de publieke ruimte nu eenmaal niet graag laten corrigeren.
10	Marokkaanse kinderen leren thuis om rekening te houden met de groep, met name de familie, en niet met zichzelf.
11	De ideeën van Marokkaanse Nederlanders over man-vrouwrelaties wijken steeds minder af van die van autochtonen met dezelfde sociaal-economische achtergrond.
12	Marokkaanse meisjes worden vaak afgeschermd in de puberteit. Ze mogen alleen naar school en daarna meteen naar huis.
13	Het religieuze gedachtegoed van islamieten draagt bij aan het creëren van haat naar anders-gelovigen en niet-gelovigen.
14	Voor de meeste Marokkaanse jongeren lijkt de Islam een houvast om te kunnen functioneren in de Nederlandse samenleving.

15	Marokkaanse kinderen krijgen vaker een lager vervolgonderwijsadvies dan wat volgens de Cito-score mogelijk zou zijn.
16	Kansarm zijn de Marokkaanse jongeren niet, maar ze verspelen met hun gedrag wel al hun kansen.
17	Helemaal uit de lucht gegrepen is de bij Marokkanen heersende verontwaardiging niet: er zijn genoeg voorbeelden van discriminerend gedrag tegen Marokkanen, bijvoorbeeld op de arbeidsmarkt.
18	De meeste Marokkaanse kinderen willen wel sporten en bewegen, maar de nodige condities ontbreken om lid te worden van een sportvereniging.
19	Marokkaanse gezinnen zijn relatief groot en klein behuisd. Kinderen hebben meestal geen eigen kamer. Zij doen huiswerk in de woonkamer met de televisie aan en het eten op tafel. Dit is niet goed voor het huiswerk maken.
20	Marokkaanse ouders hebben geen geld om een verjaardagspartijtje te kunnen geven.
21	Het opnemen van sport in de opvoeding is meer een keuze van de Marokkaanse ouders dan een geldprobleem.
22	Marokkaanse leerlingen zijn ijveriger dan Nederlandse leerlingen.
23	Marokkaanse meisjes kunnen vaak beter zelfstandig leren dan hun Nederlandse leeftijdsgenoten.
24	Op school heb ik vaak het gevoel: een Marokkaanse jongen, die redt het toch niet.
25	Marokkaanse meisjes halen betere studieresultaten dan Marokkaanse jongens.
26	Marokkaanse Nederlanders beheersen de Nederlandse taal beter dan Turkse Nederlanders.
27	Marokkaanse kinderen zijn even intelligent als autochtone Nederlandse kinderen.
28	De scholen zien al jaren dat Marokkaanse ouders nauwelijks betrokken zijn bij de opleiding van hun kinderen.
29	Marokkaanse ouders zijn zich maar al te bewust van de achterstandspositie van hun kinderen en ze zijn daarom over het algemeen ook zeer gemotiveerd om daar iets aan te doen.
30	Er wordt onterecht uitgegaan van de stelling dat Marokkaanse ouders niet willen weten wat hun kinderen misdaan hebben.
31	Marokkaanse ouders zouden meer hulp moeten zoeken bij familie, vrienden of instanties.
32	In Marokkaanse gezinnen is er veel 'nestwarmte'. Ouders beleven veel plezier aan het verzorgen en

	het zien opgroeien van de kinderen. Kinderen voelen zich hierdoor geliefd en ondersteund.
33	Marokkaanse vaders hebben oog voor het ondersteunen van hun kinderen.
34	Het wordt tijd dat de Marokkaanse moeders zich gaan bemoeien met het gedrag van hun kinderen in de buitenwereld en de confrontatie met hen aangaan.
35	In de opvoeding door Marokkaanse ouders en door Nederlandse ouders zijn meer overeenkomsten te ontdekken dan verschillen.
36	Marokkaanse ouders verwachten van leerkrachten dat ze hun kind helpen met het verbeteren van concrete leerprestaties en dus geen ‘tijd verliezen met spelen.
37	Marokkaanse kinderen hebben vaak weinig speelgoed omdat het geen vertrouwd onderdeel van hun cultuur is. Ze zijn in het land van herkomst vaak meer gericht op een buiten- of straatleven.
38	Van mij mogen er best meer Marokkanen zijn in Nederland
39	Waarom willen, van alle nieuwkomers, nu juist Marokkanen zich niet aanpassen?
40	Kinderen van Marokkaanse gastarbeiders hebben grotere sprongen voorwaarts gemaakt ten opzichte van hun ouders, vooral in vergelijking met kinderen van Nederlanders die ooit in de fabrieken de collega's waren van de Turkse en Marokkaanse gastarbeiders.
41	Het erkennen van cultuurbepaalde principes en overtuigingen van Marokkaanse Nederlanders door autochtone Nederlanders is van groot belang in het samenleven van Marokkanen en Nederlanders.

11.2. Bijlage 2: Q-set in categorieën

Categorie	Statements
Etnisch verschil in cultuur/religie/normen en waarden	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14.
Etnisch verschil in kansen	15, 16, 17, 18.
Sociaaleconomische positie	19, 20, 21.
School: competenties, gedrag en prestaties	22, 23, 24, 25, 26, 27.
Familieleven	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35.

Lifestyle	36, 37.
Samenleving	38, 39, 40, 41.

11.3. Bijlage 3: Interviewschema

Vragen	
Persoonlijke kenmerken	Naam:
	School:
	Groep:
	Leeftijd:
	Hoe lang al in het onderwijs:
	Allochtone leerlingen op school? Zo ja, hoeveel (geschat percentage)?
	Allochtone leerlingen in de klas? Zo ja, hoeveel (geschat percentage)?
	Marokkaanse leerlingen op school? Zo ja, hoeveel (geschat percentage)?
	Marokkaanse leerlingen in de klas? Zo ja, hoeveel (geschat percentage)?
	Allochtone gezinnen in woonplaats? Zo ja, hoeveel (geschat percentage)?
	Marokkaanse gezinnen in woonplaats? Zo ja, hoeveel (geschat percentage)?
Toelichting op de verdeling	Wat vond u er van?
	Klopt de verdeling? Staat neutraal echt op '0'? Of is uw neutraal op een ander punt in de verdeling?
	Welke statement heeft u bij plus 5? Waarom?
	Welke statement heeft u bij plus 4? Waarom?
	Welke statement heeft u bij min 5? Waarom?
	Welke statement heeft u bij min 4? Waarom?
	Zaten er statements bij die u herkent uit de praktijk en uw denkbeeld hebben beïnvloed?

	Mist u nog statements?
--	------------------------