



Universiteit Utrecht

# Probleemgedrag op school onder etnische minderheden

---

Het effect van pro-school attitudes op de relatie tussen ervaren  
discriminatie en probleemgedrag op school

## *Abstract*

In dit onderzoek is onderzocht of de effecten van ervaren discriminatie op probleemgedrag van etnische minderheden in Nederland beïnvloed kunnen worden door heersende pro-school attitudes in de klassencontext. Op basis van de *social exclusion theory* wordt verwacht dat het ervaren van discriminatie een positief verband zal hebben met probleemgedrag op school. Op basis van literatuur betreffende de invloed van klassennormen op individueel gedrag wordt verwacht dat pro-school attitudes in de klas een negatief verband zal hebben met probleemgedrag op school. Op basis van literatuur betreffende intergroepsverhoudingen wordt verwacht dat pro-school attitudes het effect van discriminatie op probleemgedrag op school zullen beïnvloeden. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de CILS4EU dataset bestaande uit in 2010/2011 ondervraagde 14-jarige scholieren. Regressies zijn uitgevoerd en er is geen bewijs gevonden voor de invloed van pro-school attitudes op het effect van ervaren discriminatie op probleemgedrag. Wel is bevestigd dat ervaren discriminatie een positief verband heeft met probleemgedrag, en tevens is bevestiging gevonden voor het negatieve verband tussen pro-school attitudes in de klas en probleemgedrag op school.

Bachelorproject Sociologie

Universiteit Utrecht

Scriptiebegeleider: Manja Coopmans

Door: Anne Harmsen, 3862453

Scriptiepartner: Daniël de Veer, 4179846

## Introductie

De houding ten opzichte van etnische groeperingen in Nederland neemt de laatste jaren een steeds grotere plek in bij het publieke debat. De opkomst van rechts populistische partijen als de PVV sinds 2010 hebben de verhoudingen tussen etnische groeperingen op scherp gezet. Met de groeiende migrantenstroom stijgt ook de animo voor deze rechts georiënteerde partijen. Zo is de PVV in Nederland al enkele maanden de grootste partij volgens opiniepeilingen (Peil.nl, 2016). Als reactie hierop zijn politieke partijen verder naar rechts aan het schuiven. Een traditionele partij als de VVD hintte onlangs bijvoorbeeld nog naar het sluiten van de grenzen wanneer de migrantenstroom niet ingeperkt wordt (Financieel Dagblad, 2016). Dit impliceert dat een deel van de bevolking negatievere attitudes heeft ten opzichte van etnische minderheden. Sterker, onderzoek wijst uit dat sinds de jaren '90 er een stijgende trend aanwezig is omtrent negatieve attitude ten opzichte van minderheden. Coenders, Lubbers, Te Grotenhuis, Thijs en Scheepers (2015) laten zien dat in de periode 2000-2001 40% van de bevolking instemming geeft met een grove attitude tegenover etnische minderheden, en dat dit percentage stijgend is in de periode 2005-2006. Rond de jaren 2011-2012 maakt een hoog percentage van ruim 50% een negatieve houding ten opzichte van etnische minderheden kenbaar. Deze attitudes kunnen leiden tot het anders behandelen van etnische minderheden. Etnische minderheden op hun beurt kunnen gevoelens van discriminatie ervaren.

Een socialiserend instituut waar sprake kan zijn van negatieve attitudes ten opzichte van etnische minderheden en waar tevens sprake kan zijn van het ervaren van discriminatie door etnische minderheden is het instituut school. School staat bekend als één van de belangrijkste socialiserende instituties (Meyer, 1977; Turner et al., 2005), een gegeven dat zowel een positieve als een negatieve invloed kan hebben als het over schoolgedrag van etnische minderheden gaat. De ervaring van discriminatie en uitsluiting in het leven van adolescenten etnische minderheden heeft effect op kansen in educatie en arbeid (Dagevos et al., 2007; Nievers & Andriessen, 2010). Discriminatie door leraren kan ervoor zorgen dat de adolescent ondergewaardeerd wordt, en discriminatie door klasgenoten kan de adolescent weerstand geven om naar school te gaan. Het schoolgedrag kan hier ook onder lijden: lagere cijfers, eerder van school gaan, en minder motivatie om te presteren (Tubergen & Van Gaans, 2013). Ook is gebleken dat jongeren die positief staan ten opzichte van school, minder kans hebben om delinquent te worden (Loukas, Roalson & Herrera, 2010). Daarnaast verschilt de arbeidsmarktpositie van etnische minderheden duidelijk van de arbeidsmarktpositie van autochtone Nederlanders, in negatieve zin. Zo zijn allochtonen gemiddeld veel langer werkloos dan autochtonen (Bierings et al., 2011). Een deel daarvan kan worden verklaard door arbeidsmarkt relevante factoren, maar discriminatie kan daarbij ook een rol spelen (Voncken & Westendorp, 2007).

Probleemgedrag op school van etnische minderheden als gevolg van het ervaren van discriminatie kan grote gevolgen hebben voor de toekomst van deze etnische minderheden. In de literatuur wordt probleemgedrag vaak verstaan als: ruzie maken met de leraar, spijbelen, te laat komen

en regelmatig gestraft worden (Geven et al, 2016). Het als gevolg van dit probleemgedrag behalen van lage cijfers kan vervolg onderwijs in de weg staan, en kansen op de arbeidsmarkt verkleinen. Bovendien kan probleemgedrag op school een zwakke gebondenheid impliceren ten opzichte van school. Op school worden bepaalde pro-sociale normen aangeleerd, die wanneer er sprake is van een zwakke gebondenheid met school niet worden aangeleerd. Hirschi (Turner et al., 2005) benadrukt in zijn criminologische *self-control theory* tevens het belang van school. Een zwakke gebondenheid zou volgens hem kunnen leiden tot een verhoogde kans om later in de criminaliteit terecht te komen. Van belang is te weten welke factoren in relatie staan met probleemgedrag op school van etnische minderheden in Nederland, zodat hierop kan worden ingespeeld door de leraar of de school. In dit onderzoek wordt duidelijk wat er in de klassencontext aan probleemgedrag van etnische minderheden gedaan kan worden. Moet de nadruk worden gelegd op het verminderen van de ervaring van discriminatie, dus het bevorderen van een positieve houding naar etnische groeperingen in de klas? Of moet de focus misschien liggen op het bevorderen van een positieve houding ten opzichte van school in de klas? Aangezien school als vooraanstaand socialiserend instituut wordt gezien, is het te verwachten dat de klassencontext ook van invloed is op het probleemgedrag op school van etnische minderheden, door bijvoorbeeld de aanwezigheid van pro-school attitudes in de klas. Het hebben van pro-school attitudes impliceert dat een persoon waarde hecht aan het behalen van goede cijfers, het actief deelnemen op school, en een goede educatie beschouwt als belangrijk voor zijn of haar toekomst. Als de pro-school attitudes in een klas gemiddeld hoog liggen, is het klimaat in de klas omtrent huiswerk maken en moeite doen voor school bijvoorbeeld positiever dan als deze attitudes ten opzichte van school niet, of in mindere mate aanwezig zouden zijn. Pro-school attitudes in een klassencontext zouden etnische minderheden kunnen aansporen om juist gezien hun afkomst positiever gedrag te vertonen op school en beter te presteren.

In dit onderzoek wordt gekeken naar de invloed van ervaren discriminatie door etnische minderheden op het probleemgedrag op school. Daarnaast wordt er gekeken in hoeverre deze relatie afhankelijk is van pro-school attitudes in de klassencontext waarin de persoon zich bevindt. Concluderend wordt in dit paper getracht de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden:

*In hoeverre wordt probleemgedrag van etnische minderheden op school verklaard door ervaren discriminatie, en in hoeverre hangt deze relatie af van pro-school attitudes in de klas?*

Bij het beantwoorden van deze hoofdvraag zal gebruik worden gemaakt van de *social exclusion theory* en, aangezien ook wordt gekeken naar de invloed van pro-school attitudes op de relatie tussen ervaren discriminatie en probleemgedrag op school, theoretische onderbouwingen gericht op intergroepsrelaties. Door mede de focus te leggen op de rol van pro-school attitudes in de klas, is dit onderzoek anders dan andere studies die zich met dezelfde soort vraagstukken bezig hebben gehouden (Andriessen et al., 2007; Andriessen et al., 2014; Gijssberts et al., 2012). In het vrij recente artikel van

Van Tubergen en Van Gaans (2013) wordt tevens gekeken naar negatieve attitudes en gedrag van etnische minderheden ten opzichte van educatie in Nederland, en dit wordt vergeleken met Nederlandse kinderen. *Social exclusion theory* verwacht in het onderzoek van Van Tubergen en Van Gaans een tegengestelde cultuur van immigranten, waardoor negatieve attitudes en negatief gedrag ten opzichte van school tot stand komen. Deze tegengestelde cultuur houdt een weerstand in tegen school, en de neiging zich af te zetten tegen school.

In het onderzoek van Van Tubergen en Van Gaans richten de auteurs zich naast de *social exclusion theory* op de *oppositional culture theory*, opgesteld door John Ogbu (Downey, 2008; Ogbu, 1987). Deze voorspelt een optimistischer beeld: juist positieve attitudes en een positieve houding ten opzichte van school onder immigranten, afhankelijk van het al dan niet vrijwillig zijn van de migratie. In dit onderzoek is besloten deze theorie niet te gebruiken om twee verschillende redenen. Ten eerste omdat er bij de *oppositional culture theory* een onderscheid wordt gemaakt tussen vrijwillige en niet-vrijwillige migranten, waarbij onder niet-vrijwillige migranten gedoeld wordt op bijvoorbeeld afro-Amerikanen in de Verenigde Staten, die in de tijd van slavernij naar het land toe zijn gehaald. Het koloniale verleden, met inclusie van slavernij, speelt nog steeds een grote rol in de Amerikaanse samenleving. Het racisme en de discriminatie die voort zijn gekomen uit deze periode tussen blanke mensen en zwarte mensen leiden tegenwoordig nog steeds tot problemen, getuige bijvoorbeeld de recente ophef rondom het regelmatig neerschieten van ongewapende zwarte jongeren door blanke politieagenten. Zo heeft een ongewapende zwart persoon een zeven keer zo grote kans om neergeschoten te worden dan een blank ongewapend persoon (Trouw, 2015). Ten tweede gaat de *oppositional culture theory* ervan uit dat vrijwillige migranten hun situatie in het land van aankomst vergelijken met het land van herkomst. Deze vergelijking beschrijft vaak de meer positieve kanten van het ontvangende land. Aangezien de respondenten in dit onderzoek voornamelijk bestaan uit tweede- en derde generatie allochtonen, en omdat het jonge respondenten zijn, 14 jaar, zullen zij zich minder bewust zijn van de situatie in hun oorspronkelijke land van herkomst, en zal deze redenering waarschijnlijk dus minder voor hen opgaan dan het deed voor eerste generatie allochtonen.

De effecten van de houding van de klas ten opzichte van school op de individuele motivaties van leerlingen in de klas zijn al uitgebreid onderzocht (Nelson & DeBacker, 2008; Berndt & Savin-Williams, 1993; Moos & Moos, 1978). Ook is veel onderzoek verricht rondom de negatieve houdingen van bepaalde groepen tegenover school (Ford & Harris, 1996; Mickelson, 1990). Vaak is het effect van negatieve attitudes of discriminatie in de school- of klassencontext jegens etnische minderheden op het schoolgedrag of op de attitudes ten opzichte van educatie onderzocht (Alfaro et al., 2009; Stone & Han, 2004). Wat veel van de genoemde onderzoeken niet bespreken is de invloed van de klassencontext als buffer. Voortbouwend op bestaand onderzoek, wordt in dit onderzoek gekeken of pro-school attitudes in de klas effect hebben op de relatie tussen ervaren discriminatie en probleemgedrag van etnische minderheden op school in Nederland, in de vorm van een moderatie.

Concluderend, dit onderzoek verrijkt de literatuur door de reeds bestudeerde relatie tussen ervaren discriminatie en schoolgedrag uit te diepen aan de hand van een mogelijk beïnvloedende factor: pro-school attitudes in de klassencontext.

Volgens het Centraal Bureau voor de Statistiek (2003; 2014) en het Sociaal Cultureel Planbureau (2009) zijn de vier grootste klassieke niet-westerse migrantengroepen mensen van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse afkomst in Nederland. Vanwege de oververtegenwoordiging van deze niet-westerse migranten in Nederland is ervoor gekozen om in dit onderzoek gebruik te maken van respondenten met deze afkomst. Onderzoek van Coenders et al (2010) heeft tevens uitgewezen dat deze groepen de hoogste mate van ervaren discriminatie ervaren. Daarnaast heeft eerder onderzoek zich ook gericht op deze migranten (Van Tubergen & Van Gaans, 2013; Andriessen et al., 2007; Andriessen et al., 2014; Gijsberts et al, 2012) waardoor vergelijking tussen onderzoeken mogelijk wordt. De migranten uit deze vier niet-westerse landen zijn voornamelijk naar Nederland gekomen als gastarbeider of vanwege de voormalige koloniale banden met Nederland (Suriname, Nederlandse Antillen). Volgens het CBS (2015) zijn deze migrantengroepen dan ook de grootste groepen die na tien jaar nog in Nederland wonen, met uitzondering van personen van Antilliaanse afkomst. Dit in tegenstelling tot migranten uit westerse landen als Japan, Canada en Amerika; tachtig procent van deze personen heeft na tien jaar Nederland weer verlaten. Vanwege het feit dat deze migranten na tien jaar nog steeds in Nederland blijken te wonen, is het relevant onderzoek te richten op deze groepen in plaats van andere herkomstlanden.

## Theorie

### Social Exclusion

Het gevoel van discriminatie van etnische minderheden is volgens veel onderzoek aanwezig in Europa, waaronder Nederland (Coenders et al., 2010). Uitsluiting van mensen met een andere etnische achtergrond is een fenomeen dat anno 2016 nog steeds actueel is, bijvoorbeeld wanneer men kijkt naar het recente onderzoek met betrekking tot anoniem solliciteren naar aanleiding van discriminatie op de arbeidsmarkt (Voncken & Westendorp, 2007) en recente kritiek op het etnisch profileren door politie (Volkskrant, 2016). Discriminatie kan plaatsvinden op school, horeca of andere maatschappelijke terreinen (Coenders et al., 2010). Een theorie die de mogelijke negatieve effecten van discriminatie beschrijft wordt door Van Tubergen en Van Gaans (2013) omschreven als *de social exclusion theory*. De *social exclusion theory* focust zich voornamelijk op de school context, en stelt dat gevoelens van discriminatie tijdens de schoolloopbaan kunnen leiden tot lagere cijfers en een hogere kans om te stoppen met school (Tubergen & Van Gaans, 2013). Minderheidsgroeperingen zullen hun kansen in educatie en op de arbeidsmarkt gehinderd zien door hun ervaring van discriminatie (Van Tubergen & Van Gaans, 2013). Bovendien stelt literatuur vervolgens dat kinderen van migranten minder goed

presteren op school en dat ze eerder vroege schoolverlaters zullen zijn (Kalmijn & Kraaykamp, 2003). Een stap verder, op de arbeidsmarkt, zien we dat er volgens Gijsberts en Dagevos (SCP, 2009) meer sprake is van werkloosheid en laag-georiënteerde banen onder kinderen van migranten. De *social exclusion theory* benadrukt de rol van de ervaring van discriminatie en uitsluiting. Volgens Hermans (2004) bleek bijvoorbeeld dat Marokkaanse immigranten sterk het gevoel hadden niet dezelfde kansen te krijgen als de oorspronkelijke Belgen of Nederlanders. Dit was volgens de respondenten vooral te zien in de huizenmarkt en op de arbeidsmarkt.

Dit gevoel van discriminatie en/of uitsluiting kan van invloed zijn op het gedrag dat kinderen van immigranten vertonen op school (Alfaro et al., 2009). Door het gevoel te hebben te worden gediscrimineerd door een leraar of een medeleerling kan een persoon zich minder verbonden gaan voelen naar school toe, minder volharding tonen en slechter presteren (Stone & Han, 2004). Probleemgedrag als spijbelen, te laat komen, ruzie maken en lage cijfers halen kan hiervan een uiting zijn. Daarnaast hebben groepen die discriminatie, uitsluiting of gedwongen assimilatie hebben ervaren minder vertrouwen in het educatie systeem, en hebben ze lage verwachtingen over de opbrengsten van educatie (Luciak, 2004). Ook wordt door Martinez, DeGarmo en Eddy (2004) vastgesteld dat de ervaring van discriminatie een significante risicofactor is voor het wel of niet behalen van academisch succes. Deze literatuur concluderend, verwachten wij dat er een relatie is tussen ervaren discriminatie van schoolgaande etnische minderheden in Nederland en het probleemgedrag van deze etnische minderheden op school. Dit leidt tot hypothese 1:

*Hypothese 1: Een hogere mate van ervaren discriminatie zal leiden tot een hogere mate van probleemgedrag op school van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse migranten.*

### **Houding klas ten opzichte van school**

In dit onderzoek wordt tevens gekeken naar het effect van pro-school attitudes binnen een klas. In een klas kan zowel een negatieve als een positieve houding ten opzichte van school ontstaan doordat de leerlingen in de klas invloed uitoefenen op de normen die heersen binnen de klas (Berndt & Savin-Williams, 1993). Voorbeelden van normen binnen de klas kunnen betrekking hebben op het halen van goede cijfers, huiswerk maken en het afmaken van opdrachten (Nelson & DeBacker, 2008). Wanneer het dus bijvoorbeeld als norm overtredend in de klas wordt beschouwd om altijd huiswerk op tijd in te leveren, zal dit effect kunnen hebben op het schoolgedrag van de mensen in de klas.

In een onderzoek door Moos & Moos (1978) is er een positief verband gevonden tussen de mate van een persoon zijn of haar perceptie van betrokkenheid bij activiteiten in de klas van klasgenoten, en de cijfers aan het eind van het semester van die betreffende persoon. Wanneer de klasgenoten als betrokken werden beschouwd, had dit een positief effect op de betrokkenheid van het individu zelf. Murdock (1999) vond tevens een dergelijk verband waaruit bleek dat een waargenomen houding van verzet ten opzichte van school door klasgenoten, leidde tot een daling in de mate van participatie in

schooltaken en een stijging met betrekking tot discipline problemen op school. Er wordt door Murdock (1999) gesteld dat leerlingen zich er bewust van zijn dat er een discrepantie is tussen wat leraren als positief beschouwen en wat klasgenoten als positief beschouwen (in een context met een negatieve houding ten opzichte van school), maar dat zij ondanks dat zij weten dat ze meer profijt hebben van goedkeuring van leraren op de lange termijn, zij in hun korte termijn keuzes toch rekening houden met wat in de klas als de norm wordt beschouwd. Dit leidt tot hypothese 2:

*Hypothese 2: Naarmate Turkse, Marokkaanse, Surinaamse of Antilliaanse adolescenten in een klas zitten waar pro-school attitudes heersen, zullen zij minder probleemgedrag op school vertonen.*

Pro-school attitudes binnen de klas kunnen niet alleen een direct effect hebben op probleemgedrag op school, maar ook een bufferend effect op de negatieve effecten van discriminatie op gedrag op school. In een context waarin discriminatie plaatsvindt, kan waarneming van deze discriminatie door de minderheidsgroep wellicht leiden tot extra motivatie om zich positief te onderscheiden. De discriminatie kan leiden tot een versterkt gevoel van groepslidmaatschap en etnische identificatie (Schmitt et al., 2003). De *sociale identiteitstheorie* stelt dat mensen zich positief willen onderscheiden van mensen die niet bij hun 'eigen groep' horen (Verkuyten, 2006). Wanneer de *social exclusion theory* wordt gevolgd, zal de waargenomen discriminatie leiden tot een sterkere anti-schoolhouding en minder motivatie voor school (Tubergen & Van Gaans, 2013). In dit onderzoek wordt echter verwacht dat behoefte om zich positief te onderscheiden die volgt uit de *sociale identiteitstheorie*, in een klas met pro-school attitudes zich kan vertalen in het beter willen presteren dan anderen in de klas. Het positief onderscheiden zal de meeste voldoening geven wanneer dit gebeurt op een terrein waaraan in de klas ook waarde wordt gehecht. De vorm van positief onderscheiden zou in een klas waarin niemand iets om school geeft, een situatie met een gebrek aan pro-school attitudes, een andere vorm krijgen. In een klas met pro-school attitudes zal deze behoefte om zich positief te willen onderscheiden kunnen leiden tot een verbetering wat betreft schoolgedrag.

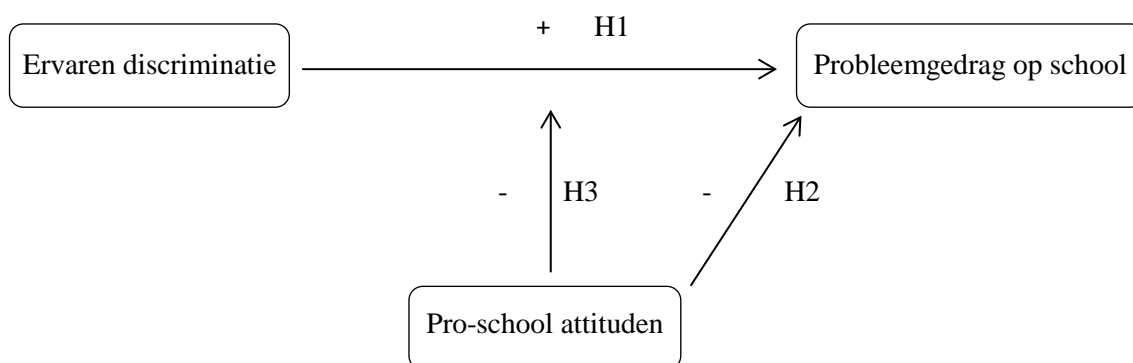
Uit eerder onderzoek is gebleken dat een overtreffend doel vooroordelen jegens anderen met wie je samenwerkt kan verminderen (Chu & Griffey, 1985). Een voorbeeld van Pettigrew (1998) zijn sportteams waarin mensen met een verschillende afkomst zitten. Deze hebben een overtreffend doel waar iedereen actief en doelgericht mee bezig is, en dit zal volgens Pettigrew leiden tot een afname van vooroordelen die de mensen van een verschillende afkomst binnen het team jegens elkaar hebben. Er zijn nog meer studies die de bevindingen van Pettigrew onderschrijven. Een onderzoek van Scherif (1958) had een soortgelijke conclusie. Hij stelde dat 'doelen die dwingend, niet te weerstaan en daarmee erg aantrekkelijk zijn voor mensen van twee verschillende groepen die met elkaar in conflict zijn, en niet door beide groepen apart kunnen worden bereikt' vooroordelen van deze twee groepen jegens elkaar af kan doen nemen. Dit kan een effect hebben op de discriminatie die mensen ervaren, aangezien door het overtreffende doel men hier minder mee bezig is.

Dit onderzoek richt zich echter op verhoudingen binnen de klassencontext. In de

klassencontext waarin sterke pro-school attitudes heersen, kan ook gesproken worden van een gemeenschappelijk doel. In een dergelijke context, waarin iedereen goed wil presteren om zijn of haar doelen te kunnen bereiken, zal men in bijvoorbeeld groepsprojecten gedwongen worden om samen te werken, aangezien anders niet het maximale resultaat wordt behaald. Er is een hoger overtreffend doel, dat alleen door samenwerking bereikt kan worden. Wanneer eerder beschreven bevindingen, (Pettigrew, 1998; Chu & Griffey, 1985; Scherif, 1958), worden gevolgd, zal een dergelijke situatie leiden tot een modererend effect op het effect van ervaren discriminatie op probleemgedrag. De pro-school attitudes overtreffen in een dergelijke context de ervaren discriminatie. In een klas waar er een gebrek is aan pro-school attitudes, zou door het ontbreken van een dergelijk doel of gemeenschappelijk belang het effect van ervaren discriminatie niet beïnvloed worden. Het presteren, het halen van een hoog cijfer dat alleen door samenwerking behaald kan worden, drukt de ervaring van discriminatie in een klas met pro-school attitudes naar de achtergrond. Geformuleerd op een tweede manier: pro-school attitudes kunnen dienen als een buffer tegen het effect van de ervaring van discriminatie op het vertonen van probleemgedrag op school. Deze verscheidene theoretische onderbouwingen leiden tot hypothese 3:

*Hypothese 3: Naarmate een persoon van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse of Antilliaanse afkomst in een klas zit waar pro-school attitudes heersen, zal de invloed van ervaren discriminatie op probleemgedrag afnemen en de persoon minder probleemgedrag vertonen op school.*

In onderstaand figuur 1 is een padmodel te zien van de drie hypothesen, met de verwachte richtingen van de relaties.



**Figuur 1:** Padmodel van de hypothesen, en de richting van het verband.



## Data

Voor het uitvoeren van de analyses in dit onderzoek is gebruik gemaakt van de dataset 'Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries' (CILS4EU). Deze survey wordt in het schooljaar 2010/2011 afgenomen onder 14-jarige kinderen van immigranten en niet-immigranten in vier Europese landen: Engeland, Duitsland, Zweden en Nederland. Naast de kinderen worden ook ouders van deze kinderen en leraren bevestigd. Een vervolgsurvey vindt plaats twee jaar later.

Het doel van deze studie is het bekijken van de integratie van kinderen uit de vier Europese landen. Door het hoge gehalte van vergelijkbaarheid tussen de surveys in de vier verschillende landen is het daarom mogelijk deze landen te vergelijken met elkaar omtrent integratie in verschillende onderwerpen. Door het longitudinale karakter van de studie is het bovendien mogelijk resultaten te vergelijken over de jaren heen.

18.716 14-jarigen zijn bevestigd binnen hun school in de eerste wave tussen oktober 2010 en juli 2011. Om een goede representatie van kinderen met immigratie achtergrond te waarborgen, is er een *three-stage disproportional stratified sampling design* toegepast, zodat scholen met een hoog percentage immigrant studenten oververtegenwoordigd zijn. De survey voor de ouders is een door de ouders zelf in te vullen survey, die vertaald is in verschillende talen om de response te verhogen. Deze survey voor de ouders wordt door het kind afgeleverd thuis, en de keus is aan het huishouden wie van de ouders het invult. De survey bedoeld voor de leraren bestaat, naast algemene vragen over de leraar, uit vragen omtrent klas- en schoolklimaat, zoals etnische en sociale samenstellingen, en prestatieklimaat.

Dit onderzoek gebruikt de eerste wave (2010/2011) van de CILS4EU data. Er wordt enkel gebruik gemaakt van de response van de studenten om vast te stellen of deze discriminatie ervaren, hoe zij zich gedragen op school, en of er pro-school attitudes heersen in de klas waar zij in zitten. Na het filteren op land van afname (Nederland) en afkomst (Turks, Marokkaans, Surinaams en Antilliaans) en het uitfilteren van respondenten die niet op alle gebruikte variabelen een antwoord hebben gegeven blijft er een steekproef over van N=859 respondenten. Van de 859 respondenten is 31% Turks, 30% Marokkaans, 26% Surinaams en 14% Antilliaans (afgeronde waarden). Tabel 1 laat bovendien zien dat 49% van de steekproef man is en dat het gemiddelde opleidingsniveau net onder de categorie 'middel' ligt.

## Meting

*Afhankelijke Variabele:* Probleemgedrag op school van etnische minderheden wordt gemeten aan de hand van een schaalconstructie van vier variabelen. Ruziemaken met de leraar kan duiden op probleemgedrag, evenals gestraft worden. Daarnaast worden ook spijbelen en te laat komen gezien als negatief gedrag op school. Gelijk aan Geven et al (2016) wordt er van deze variabelen een schaal geconstrueerd. Gezien het feit dat Geven et al gebruik maken van dezelfde CILS4EU data en dezelfde schaal, wordt er in dit onderzoek dezelfde schaal geconstrueerd. Bij Geven et al (2016) bleek de schaal betrouwbaar. Gezien het feit dat er in dit onderzoek enkel gebruik is gemaakt van niet-westerse migrantenkinderen is er een Factor analyse uitgevoerd om te zien hoe goed deze vier variabelen bij elkaar passen, en een betrouwbaarheidsanalyse om de betrouwbaarheid te testen.

Alle vier variabelen zijn hercodeerd, zodat een hogere score meer probleemgedrag inhoudt. De antwoordcategorieën lopen van 1 (nooit) tot 5 (heel vaak) (Tabel 1). Een schaal is geconstrueerd van de vier variabelen door het gemiddelde te nemen van deze.

Factor analyse van de vier items laat zien dat er sprake is van één factor als onderliggend voor de vier items, met een Eigenwaarde van meer dan 1 (Eigenwaarde=2,159). Betrouwbaarheidsanalyse voor de vier items van probleemgedrag laat een Cronbach's alpha zien van .714. De Cronbach's alpha neemt toe naar .724 als het item over spijbelen wordt verwijderd. Vanwege deze summiere stijging, en vanwege theoretische redenering verwijderen we dit item echter niet.

*Onafhankelijke variabele:* Coenders et al (2010) bespreken dat discriminatie kan plaatsvinden en daarom ervaren kan worden op school, horeca of andere maatschappelijke terreinen. Daarom wordt ervaren discriminatie gemeten door middel van een aantal items opgesteld aan de hand van dezelfde vraag: Hoe vaak voel je je gediscrimineerd of oneerlijk behandeld in/op/door: school; openbaar vervoer; cafés, restaurants of clubs; politie of beveiliging. Alle vier de items zijn hercodeerd, zodat een hogere score meer ervaren discriminatie inhoudt. De antwoordcategorieën lopen van 1 (nooit) tot 4 (altijd). Een schaal wordt geconstrueerd van de vier variabelen door wederom het gemiddelde te nemen. Factor analyse van de vier items laat zien dat er sprake is van 1 factor als onderliggend voor de vier items. De Eigenwaarde is 2,014. Betrouwbaarheidsanalyse laat ook zien dat de items bij elkaar passen: Cronbach's alpha is .627. Deze waarde is niet heel hoog, maar acceptabel om de analyse te vervolgen. Als het item betreffende ervaren discriminatie op school wordt verwijderd, stijgt de Cronbach's alpha naar .635. Dit item is echter cruciaal voor dit onderzoek, en de stijging is summier. Daarom wordt dit item niet verwijderd.

In Geven et al (2016) wordt benoemd dat gebondenheid aan school geassocieerd wordt met een hogere mate van motivatie, met plezier naar school gaan, en hoge cijfers behalen. Gebondenheid aan school impliceert het hechten van waarde aan school. Pro-school attitudes in de klas worden daarom gemeten aan de hand van zes items die stellen: 'school is niet voor mensen zoals ik', 'het is belangrijk voor mij goede cijfers te halen', 'educatie is belangrijk voor later', 'ik doe veel moeite voor

mijn schoolwerk', 'het is belangrijk voor mij het goed te doen op school', en 'het is belangrijk voor mij een gelijke of hogere opleiding te halen dan mijn ouders'. Alle zes items zijn hercodeerd, zodat een hogere waarde een hogere pro-school attitude impliceert. De antwoordcategorieën lopen van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens). Een schaal wordt geconstrueerd door wederom het gemiddelde van deze items te nemen. Pro-school attitudes in de klas wordt geconstrueerd als een klassenvariabele. De gemiddelde score van de zes items wordt per klas een klassengemiddelde, zodat kan worden gezien wat de gemiddelde score van een klas is op pro-school attitudes. Factor analyse laat zien dat er sprake is van 2 factoren. Factor 1 heeft een Eigenwaarde van 2,400; Factor 2 heeft een Eigenwaarde van 1,028. Factor 1 is daarmee het sterkst aanwezig. Bovendien laat de Factor analyse zien dat het item betreffende een gelijke of hogere opleiding dan de ouders te willen halen bij geen van beide factoren past. Dit wordt ook terug gezien in de betrouwbaarheidsanalyse: Cronbach's alpha voor de zes items omtrent pro-school attitudes is .610. Deze neemt toe tot .714 als dit laatste item wordt verwijderd. Gezien het feit dat verwijdering van dit item geen grote gevolgen heeft voor onze theoretische onderbouwing, en aangezien de alpha flink stijgt, is er besloten het item te verwijderen. Een nieuwe betrouwbaarheidsanalyse geeft een Cronbach's alpha van .714 aan, en verwijdering van een item verhoogt deze waarde niet.

*Controle variabelen:* Er wordt gecontroleerd voor geslacht, opleidingsniveau, schoolprestatie op Engels, Nederlands en wiskunde, en etnische afkomst (Turks, Marokkaans, Antilliaans, Surinaams) (zie Tabel 1).

Geslacht wordt hercodeerd, zodat de waarde 1 'jongen' inhoudt, en 0 'meisje'. Opleidingsniveau is in de dataset verdeeld in zeven categorieën: vmbo-basis, vmbo-kader, vmbo-gt, vmbo-t, havo, atheneum en gymnasium. Vanwege de hoeveelheid van deze variabele is ervoor gekozen om deze te reduceren tot drie categorieën: laag, midden en hoog. Vmbo-basis en vmbo-kader worden gezien als de laagste opleidingsniveaus, en worden daarom gecodeerd als 'laag'. Vmbo-gt, vmbo-t en havo liggen qua niveau en doorstroommogelijkheden (met vmbo-gt en vmbo-t kan een mbo niveau 3 of 4 worden gevolgd) dicht bij elkaar, waardoor deze worden gecodeerd als 'midden'. Atheneum en gymnasium zijn twee hoge opleidingsniveaus in Nederland die erg dicht bij elkaar liggen, en worden daarom gecodeerd als 'hoog'.

Schoolprestatie op Engels, Nederlands en wiskunde wordt hercodeerd, zodat een hogere waarde een hogere prestatie inhoudt. Van deze drie onderwerpen wordt een schaal gemaakt gebaseerd op de gemiddelde scores, en deze schaal wordt 'gemiddelde schoolprestatie' genoemd. Ten slotte is er gekozen voor etnische afkomst als controle variabele. Als uit analyse blijkt dat afkomst een rol speelt in de relatie tussen ervaren discriminatie en probleemgedrag op school, kan er vervolgens in een tweede analyse worden gekeken of dat verschilt tussen Turkse, Marokkaanse, Surinaamse of Antilliaanse jongeren.

**Tabel 1.** Range, gemiddelden en standaardafwijkingen voor alle gebruikte variabelen in de analyse (Valide N=859)

Variabele	Range	Gemiddelde	SD
<b>Afhankelijke variabelen:</b>			
<i>Probleemgedrag op school (schaal)</i>	1 - 5	1.87	.70
-‘Hoe vaak ruzie met leraar?’	1 – 5	1.90	1.08
-‘Hoe vaak straf op school?’	1 – 5	2.03	1.01
-‘Hoe vaak spijbel je?’	1 – 5	1.32	.70
-‘Hoe vaak te laat?’	1 – 5	2.21	.99
<b>Onafhankelijke variabelen:</b>			
<i>Ervaren discriminatie (schaal)</i>	1 - 4	1.22	.37
-‘Hoe vaak gevoel van discriminatie op school?’	1 – 4	1.31	.56
-‘Hoe vaak gevoel van discriminatie in openbaar vervoer?’	1 – 4	1.14	.43
-‘Hoe vaak gevoel van discriminatie in openbare gelegenheden?’	1 – 4	1.17	.46
-‘Hoe vaak gevoel van discriminatie door politie of beveiliging?’	1 – 4	1.27	.69
<i>Pro-school attitudes in klas</i>	2.8 – 5	4.26	.28
-‘School is niet voor mensen als ik’	1 – 5	4.19	.91
-‘Belangrijk voor mij om goede cijfers te halen’	1 – 5	4.41	.71
-‘Educatie belangrijk voor toekomstig leven’	1 – 5	4.61	.63
-‘Doe veel moeite voor schoolwerk’	1 – 5	3.78	.90
-‘Ik kan het goed doen op school’	1 – 5	4.33	.66
<b>Controlevariabelen</b>			
Geslacht	0/1	.49	
Opleidingsniveau laag	0/1	.41	
Opleidingsniveau midden	0/1	.47	
Opleidingsniveau hoog	0/1	.12	
Schoolprestatie	1.67 – 5	3.65	.54
Turks	0/1	.31	
Marokkaans	0/1	.30	

Surinaams	0/1	.26
Antilliaans	0/1	.14

## Methode

De hypothesen en onderzoeksvraag in dit onderzoek worden beantwoord aan de hand van lineaire regressie analyses. Daarvoor is gebruik gemaakt van het programma SPSS. Ongestandaardiseerde effecten worden weergegeven, en  $R^2$  en  $R^2$  *change* worden weergegeven om verklaarde variantie weer te geven.

Ten eerste worden hypothese 1 en 2 getoetst aan de hand van lineaire regressie en toevoeging van controle variabelen. Vervolgens wordt hypothese 3 getoetst door het aanmaken van een interactieterm, en deze toe te voegen aan de regressie om het moderatie effect vast te stellen. Tevens is er een post-hoc analyse uitgevoerd.

## Resultaten

### *Beschrijvende resultaten*

Uit tabel 1 zijn enkele opvallende gegevens voortgekomen die kort besproken zullen worden. De gemiddelden bij de schaal van ervaren discriminatie zijn redelijk laag uitgevallen. Op een schaal van 1 tot 4 is het gemiddelde uitgekomen op 1.22. Discriminatie werd relatief het meest ervaren op school ( $\mu = 1.31$ ) en relatief het minst ervaren in het openbaar vervoer ( $\mu = 1.14$ ).

Uit de schaal voor probleemgedrag is gebleken dat probleemgedrag op een schaal van 1 tot 4 een gemiddelde geeft van 1.87. Spijbelen komt relatief gezien het minst vaak voor ( $\mu = 1.32$ ), de score met betrekking tot te laat komen ligt daarentegen een stuk hoger ( $\mu = 2.21$ ).

Verder is de steekproef opgebouwd uit 4 groepen Nederlanders van verschillende afkomst. De grootste groep bestaat uit Turkse Nederlanders (31%). De steekproef bestaat verder voor 30% uit Marokkaanse Nederlanders, voor 26% uit Surinaamse Nederlanders en voor 14% uit Antilliaanse Nederlanders. De groepen zijn ongeveer gelijk qua grootte, Antillianen zijn echter relatief ondervertegenwoordigd.

### *Verklarende resultaten*

De eerste hypothese kijkt naar het effect van ervaren discriminatie op probleemgedrag op school. Lineaire regressie zonder controle variabelen laat zien dat ervaren discriminatie een significant positief effect heeft op probleemgedrag op school ( $B=.358$ ;  $t=5.689$ ;  $p<.001/2$ ). Het model zonder controlevariabelen verklaart 3.6% van de variantie in probleemgedrag ( $R^2=.036$ ). Er is te zien dat na

toevoeging van de controlevariabelen de verklaarde variantie significant toeneemt met 3.3% naar 6.9% ( $R^2 \text{ change} = .033$ ;  $F \text{ change} = 4.285$ ;  $p < .001$ ), waardoor het effect van ervaren discriminatie op probleemgedrag op school afneemt naar .331 ( $B = .331$ ;  $t = 5.135$ ;  $p < .001/2$ ). Naarmate de respondent dus discriminatie ervaart, stijgt het probleemgedrag op school significant. Deze resultaten zijn in lijn met de verwachtingen die gesteld waren op basis van de literatuur, waarmee hypothese 1 niet verworpen kan worden. Wat daarnaast te zien is in tabel 2 zijn de uitkomsten van de controlevariabelen opleidingsniveau midden ( $B = -.103$ ;  $t = -2.057$ ;  $p < .05/2$ ) en opleidingsniveau hoog ( $B = -.240$ ;  $t = -3.121$ ;  $p < .01/2$ ) met als referentie variabele opleidingsniveau laag, en gemiddelde schoolprestatie ( $B = -.166$ ;  $t = -3.776$ ;  $p < .001/2$ ). De toevoeging van deze variabelen als controlevariabelen heeft, zoals hierboven genoemd, een significant effect. Beide variabelen blijken een significant effect te hebben op probleemgedrag op school, namelijk: hoe hoger het opleidingsniveau, des te lager het probleemgedrag op school wanneer ervaren discriminatie, sekse, en afkomst constant worden gehouden.

De tweede hypothese die is gesteld heeft betrekking op het effect van pro-school attitudes op probleemgedrag op school. Lineaire regressie zonder controle variabelen laat zien dat het zitten in een klas met pro-school attitudes een negatief effect heeft op probleemgedrag op school ( $B = -.390$ ;  $t = -4.635$ ;  $p = .001/2$ ). Na toevoeging van de controlevariabelen (Tabel 1; Model 2) blijft dit effect significant ( $B = -.319$ ;  $t = -3.639$ ;  $p < .001/2$ ). Het eerste model zonder controlevariabelen verklaart 6% ( $R^2 = .060$ ,  $p < .001$ ), het tweede model verklaart meer variantie ( $R^2 \text{ change} = .024$ ;  $F \text{ change} = 3.117$ ;  $p < .01$ ). Na toevoeging van de controle variabelen verdwijnt het significante effect van pro-school attitudes niet. Deze resultaten zijn tevens in lijn met de verwachting die gesteld werd op basis van de literatuur. Een toename van pro-school attitudes in de klas leidt tot een significante afname van het probleemgedrag van de mensen in die klas van .319. Dit betekent dat hypothese 2 niet verworpen wordt. Wederom blijken opleidingsniveau en de gemiddelde schoolprestatie ook van invloed op probleemgedrag op school. Bij model 2 in tabel 2 zijn de uitkomsten te zien van de variabelen opleidingsniveau hoog ( $B = -.227$ ;  $t = -2.962$ ;  $p < .01/2$ ) en opleidingsniveau midden ( $B = -.093$ ;  $t = -1.879$ ;  $p < .05$  bij eenzijdig toetsen) met wederom opleidingsniveau laag als referentie variabele. Tevens is de uitkomst van gemiddelde schoolprestatie ( $B = -.135$ ;  $t = -3.040$ ;  $p < .01/2$ ) te zien.

In dit onderzoek werd verwacht dat pro-school attitudes binnen de klas een modererend effect zouden hebben op de effecten van ervaren discriminatie op probleemgedrag op school. Zoals te zien in tabel 2 wordt het modererende effect dat werd verwacht echter niet bevestigd door de analyses. Lineaire regressie laat zien dat het zitten in een klas met heersende pro-school attitudes geen modererend effect heeft op de relatie tussen ervaren discriminatie en probleemgedrag op school. Naarmate men in een klas zit met meer pro-school attitudes, neemt het effect van ervaren discriminatie op probleemgedrag op school niet af of toe ( $B = .070$ ;  $t = .956$ ;  $p = .340/2$ ). Aan de hand van deze resultaten wordt hypothese 3 verworpen. Heersende pro-school attitudes in de klas verminderen of versterken de relatie tussen ervaren discriminatie en probleemgedrag op school volgens de analyses

niet.

Tot slot is gecontroleerd of afkomst een verband heeft met probleemgedrag op school. De vier verschillende groepen in de steekproef zijn als referentie variabele gebruikt, hier zijn geen significante resultaten uit voortgekomen. Er is geen verschil tussen de groepen wanneer het aankomt op probleemgedrag op school.

**Tabel 2:** Het effect van ervaren discriminatie, heersende pro-school attitudes op probleemgedrag op school, met interactie term van 'ervaren discriminatie' en 'pro-school attitudes' ( $N=859$ )

	Model 1	Model 2	Model 3
Ervaren discriminatie	.331***	.328***	.012
Pro-school attitudes		-.319***	-.430***
Ervaren_discriminatie*proschool			.070
<b>Controlevariabelen</b>			
Sekse	.076	.066	.042
Opleiding_midden	-.103*	-.093*	-.089
Opleiding_hoog	-.240**	-.227**	-.220**
Schoolprestatie	-.166***	-.135**	-.083
Turkse afkomst	-.037	-.037	-.041
Surinaamse afkomst	-.030	-.059	-.086
Antilliaanse afkomst	.138	.077	.042

In model 1, 2 en 3 is Marokkaanse afkomst de referentiegroep, in model 1, 2 en 3 is opleiding\_laag de referentiegroep, . \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ . Afhankelijke variabele is probleemgedrag.

## Extra analyses

Uit tabel 2 blijkt dat de categorieën van opleidingsniveau in de verschillende modellen een aantal significante waarden heeft opgeleverd. Naar aanleiding hiervan is ervoor gekozen een post-hoc analyse uit te voeren om het effect van ervaren discriminatie op probleemgedrag per opleidingsniveau te bekijken. Dezelfde controlevariabelen als in de eerdere analyses zijn gebruikt.

Uit de resultaten blijkt dat enkele opvallende verschillen te bespeuren zijn tussen de verschillende opleidingsniveaus. Een hoger opleidingsniveau leidt niet per se tot een toe- of afname van het effect van ervaren discriminatie op probleemgedrag op school. Het verschil in effect van ervaren discriminatie op probleemgedrag tussen een laag opleidingsniveau en een midden opleidingsniveau is significant ( $B=.344$ ;  $t=2.501$ ;  $p<.05$ ). Er is een sterker effect van ervaren discriminatie voor mensen op een midden opleidingsniveau. Er is geen significant verschil in effect tussen mensen met een laag opleidingsniveau en mensen met een hoog opleidingsniveau ( $B=-.264$ ;  $t=-1.235$ ;  $p=.217$ ). Er is daarentegen wel een verschil in effect van ervaren discriminatie tussen mensen met een midden, en mensen met een hoog opleidingsniveau ( $B=-.608$ ;  $t=-2.696$ ;  $p<.01$ ).



## Discussie

Dit onderzoek tracht de invloed van heersende pro-school attitudes in de klas op de relatie tussen ervaren discriminatie en probleemgedrag op school vast te stellen. Gebruik makend van het Nederlandse gedeelte van de CILS4EU dataset uit 2010, lag de focus op de vier grootste niet-westerse migrantengroepen in Nederland: Nederlanders van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse afkomst. Onderzocht wordt in hoeverre het zitten in een klas met heersende pro-school attitudes als een buffer kan dienen voor ervaren discriminatie, in dat een individu minder probleemgedrag zal vertonen op school. Door middel van lineaire regressie is er een drietal hypothesen getoetst.

Ten eerste werd verwacht dat een hoge mate van ervaren discriminatie onder Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse adolescenten zal leiden tot meer probleemgedrag op school van deze adolescenten. In overeenstemming met deze verwachting werd gevonden dat ervaren discriminatie dan wel op school, in het openbaar vervoer, in publieke gelegenheden en door politie of beveiliging het probleemgedrag op school van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse adolescenten inderdaad verhoogt. Hiermee wordt de werking van de *social exclusion theory* in deze situatie bevestigd.

Vervolgens werd verwacht dat heersende pro-school attitudes in de klas een negatief effect hebben op het probleemgedrag van de besproken adolescenten. Er werd gevonden dat het zitten in een klas waarin pro-school attitudes heersen inderdaad een effect heeft op het probleemgedrag van de adolescenten: de mate van probleemgedrag vermindert. Het belang van de klassencontext, zoals Murdock (1999) beschrijft, gaat in deze situatie ook op.

Ten derde werd er gekeken naar het bufferende effect van pro-school attitudes in de klas op de invloed ervaring van discriminatie. In tegenstelling tot onze verwachtingen werd gevonden dat heersende pro-school attitudes in een klas geen effect hebben op de invloed van ervaren discriminatie op probleemgedrag op school. Naarmate een adolescent van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse of Antilliaanse afkomst in een klas met veel klasgenoten met een positieve schoolhouding zit, zal de invloed van ervaren discriminatie op het probleemgedrag op school van deze adolescenten niet afnemen, en wordt er niet minder probleemgedrag vertoond. Volgens de analyses is het dus niet zo dat een leerling die discriminatie ervaart minder probleemgedrag op school zal vertonen als de klas waarin deze leerling zit school en goede resultaten behalen hoog in het vaandel heeft staan. Hiermee gaat de *sociale identiteitstheorie* voor deze situatie niet op, en lijkt de werking van *social exclusion theory* de overhand te hebben. Een verklaring voor het niet bevestigen van onze verwachting kan zijn dat er niet wordt vastgesteld door wie de discriminatie plaatsvindt. De ervaring dat een leraar een leerling discrimineert kan voor de leerling eventueel harder aankomen dan als een medestudent discrimineert. De klas kan dan nog zo een pro-school houding verkondigen, als de leraar een persoon van etnische afkomst het moeilijk maakt om als gelijke te presteren op school zal probleemgedrag als gevolg van ervaren discriminatie nog steeds plaats kunnen vinden.

Naast bovenstaande bevindingen is ook gevonden dat opleidingsniveau van invloed is op het probleemgedrag op school. Vergeleken met adolescenten op een laag opleidingsniveau, vertonen adolescenten op een midden en hoog opleidingsniveau minder probleemgedrag op school. Opvallend is dat er geen verschil gevonden is in probleemgedrag op school tussen de groepen met verschillende afkomst. Wellicht is het dus mogelijk dat de vier etnische groepen niet zo veel verschillen als wel eens gesuggereerd wordt. Dit kan komen door het feit dat het overgrote deel van de respondenten waarschijnlijk derde generatie migrant is, waardoor scherpe verschillen tussen de groepen minder zichtbaar zijn. Omdat deze generatie in Nederland is opgegroeid kan het zo zijn dat de groepen meer op elkaar lijken, omdat ze in principe ook Nederlands zijn. Bovendien is gevonden dat het gemiddelde probleemgedrag niet verbijsterend hoog is, waardoor verschillen tussen groepen ook minder snel voorkomen.

Gezien de bevindingen van het effect van opleidingsniveau is er een extra analyse uitgevoerd om te ontdekken of opleidingsniveau een bufferend effect kan hebben op de invloed van ervaren discriminatie op probleemgedrag. Er werd gevonden dat een toename in opleidingsniveau van laag naar midden het effect van ervaren discriminatie op probleemgedrag doet toenemen. Naarmate een leerling een midden opleidingsniveau volgt neemt het effect van ervaren discriminatie op probleemgedrag toe. Dit verschil geldt echter niet tussen een laag opleidingsniveau en een hoog opleidingsniveau. Naarmate een leerling een hoog opleidingsniveau geniet zal de invloed van ervaren discriminatie niet voor meer probleemgedrag zorgen dan voor een leerling die een laag opleidingsniveau geniet. Het verschil tussen een laag en een midden opleidingsniveau kan wellicht voortkomen uit het inhoudelijke verschil tussen een laag opleidingsniveau en een midden opleidingsniveau. Het kan zijn dat de ervaring van discriminatie meer indruk maakt op een midden opleidingsniveau, omdat het wellicht grotere gevolgen kan hebben op de arbeidsmarkt dan voor een laag opleidingsniveau. De leerlingen op een midden opleidingsniveau kunnen daarom eerder geneigd zijn te reageren en in te spelen op deze ervaring, en wellicht zich eerder afzetten tegen school. Het effect van ervaren discriminatie op probleemgedrag verschilt ook tussen een hoog opleidingsniveau en een midden opleidingsniveau. Naarmate een leerling een hoog opleidingsniveau geniet neemt het effect van ervaren discriminatie op probleemgedrag af vergeleken met een leerling die een opleiding op midden niveau geniet. Dit kan verklaard worden door het besef dat meer probleemgedrag vertonen op een hoog opleidingsniveau grote gevolgen kan hebben. Ook kan het zo zijn dat de sociale identiteitstheorie aan het werk is: op een hoog opleidingsniveau ligt het prestatiegehalte wellicht hoger, waardoor een persoon uit een bepaalde groep juist gemotiveerd wordt door tegenslagen als ervaren discriminatie om te laten zien wat diegene in huis heeft. Dit is echter een kwestie die verder moet worden uitgediept in vervolg onderzoek.

Evenals menig wetenschappelijk onderzoek, heeft dit onderzoek sterke punten en beperkingen. Sterk aan dit onderzoek is het gebruik van een recente dataset (CILS4EU afgenomen in 2010/2011). Deze dataset is bovendien representatief voor jongeren in Nederland, met een extra groot aantal

jongeren met een migratieafkomst. Na filteren blijft er een uitgebreide dataset over van 859 respondenten. Naast de positieve punten van de CILS4EU dataset, is een ander sterk punt van dit onderzoek de maatschappelijke relevantie. Aan de hand van de resultaten wordt duidelijker waar de focus op gelegd moet worden om probleemgedrag op school aan te pakken: de ervaring van discriminatie blijft een effect hebben op probleemgedrag, ondanks dat een klas waarin een leerling zit school en presteren op school hoog in het vaandel heeft staan. De focus moet bij sprake van ervaren discriminatie daarom niet liggen op het bevorderen van pro-school attitudes in de klas, maar bij het verminderen van de ervaring van discriminatie bij de leerling. Dit betekent niet dat het bevorderen van pro-school attitudes niet zinvol is: het heeft wel degelijk effect op probleemgedrag op school van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse adolescenten. Echter, het dient niet als buffer voor het effect van ervaren discriminatie op dit probleemgedrag.

Naast sterke punten heeft dit onderzoek ook te maken gehad met beperkingen. Ten eerste is er in dit onderzoek enkel gericht op Nederland, wat generalisatie naar andere landen gevaarlijk maakt. Bovendien is data verzameld aan de hand van zelf-rapportage. Dit kan sociaal wenselijke antwoorden met zich meebrengen. Vervolg onderzoek kan naast zelf-rapportage ook gebruik maken van observaties door leerkrachten om het gevaar van sociaal wenselijke antwoorden te verminderen.

Ook moet de operationalisatie van 'ervaren discriminatie' benoemd worden als beperking. Dit onderwerp vraagt enkel naar ervaringen van discriminatie op vrij algemene plekken: school, openbaar vervoer, in publieke gelegenheden, en door politie of beveiliging. Hierdoor bestaat de kans dat specifieke gebeurtenissen waar sprake was van discriminatie de gedachten van de respondent ontsluit. Vragen naar meer specifieke situaties omtrent discriminatie kan dit verminderen. Een voorbeeld kan zijn: *'Ben je in de klas wel eens uitgescholden? Zoja, had je toen het idee dat het met je afkomst te maken had?'*. Daarnaast is er geen onderscheid gemaakt tussen door wie er gediscrimineerd wordt. Dit kan ook uit maken: discriminatie op school door een leraar zou harder kunnen aankomen dan discriminatie door een enkele groepsgenoot. Het soort of de mate van probleemgedrag kan hierdoor worden beïnvloed. Vervolg onderzoek kan daarnaast ook dieper ingaan op de ervaren discriminatie, door de basis vast te stellen waarop een respondent gediscrimineerd wordt. Dit kan afkomst zijn, maar discriminatie op grond van bijvoorbeeld geslacht of geloof is ook een mogelijkheid. De verschillende gronden van discriminatie kunnen op hun beurt een verschillende invloed hebben op het gedrag van de respondent op school.

Naast de operationalisatie van 'ervaren discriminatie' is causaliteit in dit onderzoek lastig vast te stellen, met name in de controle variabele 'gemiddelde schoolprestatie': verlaagt een hoge prestatie probleemgedrag op school, of zorgt het feit dat iemand geen probleemgedrag op school vertoont voor een hogere schoolprestatie? Vervolg onderzoek kan naast een momentopname, zoals in dit onderzoek is gedaan, ook kiezen voor longitudinaal onderzoek. Aan de hand van de CILS4EU dataset kunnen bijvoorbeeld de verschillende *waves* vergeleken worden. Hiermee kan causaliteit beter vastgesteld worden.

Dit onderzoek heeft enkel gekeken naar de vier grootste niet-westerse migranten groepen in Nederland. Er is geen vergelijking gemaakt met etnische Nederlanders, waardoor niet duidelijk is of de gevonden relaties afwijken van etnisch Nederlandse scholieren, of dat de uitkomsten gelijk op gaan. Vervolg onderzoek wordt aangemoedigd deze vergelijking wel te maken, zodat kan worden vastgesteld of bijvoorbeeld heersende pro-school attitudes in de klas een sterkere invloed hebben op niet-westerse scholieren dan op Nederlandse scholieren.

Concluderend geeft dit onderzoek een beginnend overzicht van het effect van de heersende klassennormen met betrekking tot ervaren discriminatie en probleemgedrag op school, evenals het effect van opleidingsniveau op het verband tussen ervaren discriminatie en probleemgedrag op school. Dit in de hoop dat vervolg onderzoek deze onderwerpen verder zal uitdiepen, om erachter te komen wat de achterliggende mechanismen zijn van probleemgedrag op school.

## Literatuur

‘Ongewapende zwarte heeft in VS zeven keer meer kans op politiekogel.’ (2015). Geraadpleegd op 7 juni 2016, van

<http://www.trouw.nl/tr/nl/4496/Buitenland/article/detail/4116617/2015/08/09/Ongewapende-zwarte-heeft-in-VS-zeven-keer-meer-kans-op-politiekogel.dhtml>

Alfaro, E.C., Umaña-Taylor, A.D., Gonzales-Backen, M.A., Bámaca, M.Y. & Zeiders, K.H. (2009). Latino adolescents’ academic success: The role of discrimination, academic motivation and gender. *Journal of adolescence*, 32, pp. 941 – 962

Andriessen, I., Dagevos, J., Nievers, E., & Boog, I. (2007). *Discriminatiemonitor niet-westerse allochtonen op de arbeidsmarkt 2007*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

Andriessen, I., Fernee, H., & Wittebrood, K. (2014). *Ervaren discriminatie in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

Berndt, T. J., & Savin-Williams, R. C. (1993). Peer relations and friendships. In P. H. Tolan & B. J. Cohler (Eds.), *Handbook of clinical research and practice with adolescents* (pp. 203-210). New York: Wiley

Bierings, H., Kuijvenhoven, L., Van der Laan, J. & De Vries, R. (2011) *Langdurige werkloosheid, 2002–2009*. Centraal Bureau voor de Statistiek

Centraal Bureau voor de Statistiek (2003). *Herkomst van personen;allochtonen en migratie*. Geraadpleegd op 27 mei, 2016, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/achtergrond/2003/14/herkomst-van-personen-allochtonen-en-migratie>

Centraal Bureau voor de Statistiek (2014). *Bevolkingstrends 2014: Allochtonen en Geluk*. Den Haag/Heerlen: CBS

Centraal Bureau voor de Statistiek (2015). *Meeste migranten binnen tien jaar weer weg*. Geraadpleegd op 27 mei 2016, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2015/29/meeste-immigranten-binnen-tien-jaar-weer-weg>

Chu, D & Griffey, D.C (1985). The Contact Theory of Racial Integration: The Case of Sport. *Sociology of Sport Journal*, 2, pp. 323 – 333

Coenders, M., Boog, I & Dinsbach, W. (2010) *Monitor rassendiscriminatie 2009*. Pp 33 – 74. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

- Coenders, M., Lubbers, M., Te Grotenhuis, M., Thijs, P., Scheepers, P. (2015). Trends in etnocentrische reacties onder de Nederlandse bevolking, 1979-2012. *Mens & Maatschappij*, 90 (4), pp. 405 – 433
- Dagevos, J., Nievers, E., Andriesen, I. & Boog, I. (2007). *Discriminatiemonitor niet-Westerse allochtonen op de arbeidsmarkt 2007*. Den Haag/ Rotterdam: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Downey, D.B. (2008). Black/White differences in school performance: The oppositional culture explanation. *Annual review of Sociology*, 34, pp. 107 – 126
- Fontein, J (2016) 'Het gebied tussen een etnisch en risicoprofiel blijft grijs'. Volkskrant. Geraadpleegd op 07 juni 2016, van <http://www.volkskrant.nl/binnenland/-het-gebied-tussen-een-etnisch-en-risicoprofiel-blijft-grijs~a4310874/>
- Ford, D.Y. & Harris, J.J. (1996). Perceptions and attitudes of black students toward school, achievement, and other educational variables. *Child development*, 67 (3), pp. 1141 – 1152
- Geven, S., Kalmijn, M. & Van Tubergen, F. (2016). The ethnic composition of schools and students' problem behaviour in four European countries: the role of friends. *Journal of Ethnic and Migration studies*, pp. 1 – 23, DOI: 10.1080/1369183X.2015.1121806
- Gijsberts, M., Huijnk, W., & Dagevos, J. (2012). *Jaarrapport integratie 2011*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Hermans, P. (2004). *Contranarratieven van Marokkaanse ouders: een weerwoord op discriminatie, paternalisme en stigmatisering*, 20(1), pp. 36-53 Groningen, Migrantenstudies
- Kalmijn, M. & Kraaykamp, G. (2003). Dropout and downward mobility in the educational career: An event-history analysis of ethnic schooling differences in the Netherlands. *Educational Research and Evaluation*, 9 (3), pp. 265 – 287
- Loukas, A., Roalson, L. A., & Herrera, D. E. (2010). School connectedness buffers the effects of negative family relations and poor effortful control on early adolescent problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 13-22. DOI: 10.1111/j.1532- 7795.2009.00632.x
- Luciak, M. (2004). Minority status and schooling—John U. Ogbu's theory and the schooling of ethnic minorities in Europe. *Intercultural Education*. 15, (4), pp. 359 – 368
- Martinez, C.R., DeGarmo, D.S. & Eddy, J.M. (2004). Promoting academic success among Latino youths. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26 (2), pp. 128 – 151

- Meyer, J.W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83 (1), pp. 55 – 77
- Mickelson, R.A. (1990). The attitude-achievement paradox among black adolescents. *Sociology of Education*, 63 (1), pp. 44 – 61
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 263 – 269
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91, pp. 62 – 75
- Nelson, M.R. & DeBacker, T.L. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *The Journal of Experimental Education*, 76 (2), pp. 170 – 189
- Nievers, E., Andriessen, I. (2010). *Discriminatiemonitor niet-Westerse allochtonen op de arbeidsmarkt 2007*. Den Haag/ Rotterdam: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Ogbu, J. (1987). Variability in minority school performance. *Anthropology & Education Quarterly*, 18 (4), pp. 312 – 334
- Pettigrew, T.F. (1998). *Intergroup contact theory*. Department of Psychology, University of California, Santa Cruz, California 9506
- Scherif, M. (1958). Superordinate goals in the Reduction of Intergroup Conflict. *The American Journal of Sociology*, 63 (4), pp. 349 – 356
- Schmitt, M.T., Spears, R. & Branscombe, N.R. (2003). Constructing a minority group identity out of shared rejection: The case of international students. *European Journal of Social Psychology*, 33, pp. 1 – 12
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2009). *Jaarrapport integratie 2009*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Stone, S. & Han, M. (2005). Perceived school environments, perceived discrimination, and school performance among children of Mexican immigrants. *Children and Youth Services review*, 27, pp. 51 – 66
- Turner, M.G., Piquero, A.R., Pratt, T.C. (2005). The school context as a source of self-control. *Journal of Criminal Justice*, 33, pp. 327 – 339
- Van Tubergen, F. & Van Gaans, M. (2013). Is there an oppositional culture among immigrant adolescents in the Netherlands? *Youth & Society*, pp. 1 – 18, DOI: 10.1177/0044118X13486901

Verkuyten, M (2006). Groepsidentificaties en intergroepsrelaties onder Turkse Nederlander. *Mens en Maatschappij*, 81 (1), pp. 64 – 84

Voncken, V & Westendorp, M (2007) *Anoniem solliciteren: zinvol en wenselijk?* TNS NIPO

Weissink, A. (2016) ‘VVD hint op sluiting Nederlandse grens tegen asielinstroom’. Financieel Dagblad. Geraadpleegd op 07 juni 2016 van <http://fd.nl/economie-politiek/1139291/vvd-dreigt-met-nationale-maatregelen-tegen-asielinstroom>

Zetelverdeling 2<sup>e</sup> kamer per 29-5 t.o.v. 22-5. (2016). Geraadpleegd op 7 juni 2016, van <https://home.noties.nl/peil/>