

COLLEGE 5: Interculturele socialisatie in gezinnen (16 december)

1. **Bucx, F. et al. (2015).** *Hoofdstuk 3: De opvoedingspraktijk: doelen, beleving en strategieën van ouders.* In: Bucx & Roos, *Opvoeden in niet-westerse migrantengezinnen.* Den Haag: SCP. [LINK](#) Hier p. 1-17.
2. **Distelbrink (2015).** *Hoofdstuk 6: Sekseverschillen, onderwijs, religie in de opvoeding.* In: Bucx & Roos, *Opvoeden in niet-westerse migrantengezinnen.* Den Haag: SCP. [LINK](#) Hier p. 18-39.
3. **Farago, F., Davidson, K. L., & Byrd, C. M. (2019).** *Ethnic-racial socialization in early childhood: The implications of color-consciousness and colorblindness for prejudice development.* In *Handbook of children and prejudice* (pp. 131-145). Springer, Cham. [LINK](#) Hier p.40-54
4. **Aflevering 6 Podcastserie Interculturele Pedagogiek met Abdellah Mehraz:** [LINK](#)

Abdellah Mehraz is oprichter en directeur van adviesbureau Trias Pedagogica, dat met vaders debatteert over hun rol in de opvoeding en professionals traint rondom vaderschap en interculturele pedagogiek. Abdellah woonde een groot deel van zijn jeugd in Marokko, studeerde in Nederland pedagogiek, en draagt zijn ervaring en kennis over aan studenten van de Hogeschool InHolland in het vak intercultureel vakmanschap.

3 De opvoedingspraktijk: doelen, beleving en strategieën van ouders

Freek Bucx (scp), Angela van den Broek (scp)¹, Ellen Kleijnen (scp)¹, Hicham Abbassi (scp)², Mariëtte de Haan (Universiteit Utrecht)

3.1 Opvoeden na migratie, in een nieuwe omgeving

Bij hun komst naar Nederland worden niet-westerse migrantenouders met een andere opvoedcultuur geconfronteerd, met andere waarden, gewoontes en tradities dan zij in het land van herkomst gewend waren. De meeste niet-westerse migranten in Nederland zijn afkomstig uit samenlevingen met een meer ruraal karakter, waarin collectivistische waarden centraal staan: het belang van de gemeenschap staat voorop. Ouders zijn afhankelijk van hun kinderen voor hun oudedagsvoorziening en hiërarchische verhoudingen zijn functioneel voor het economisch voortbestaan (Levine 2003). Er is sprake van een relatief groot machtsverschil tussen ouder en kind, en de autonomie van kinderen wordt ingeperkt. In een dergelijke sociale setting hebben *autoritaire opvoedingsstijlen* de overhand: regels worden opgelegd en gehoorzaamheid is vanzelfsprekend (Distelbrink et al. 2009; Ispa et al. 2004; Yaman et al. 2010).

Deze stijl van opvoeden was vroeger in Nederland ook gemeengoed, maar dat is veranderd vanaf de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw (Bucx en De Roos 2011; Rispens et al. 1996; De Swaan 1982). Het machtsverschil tussen ouders en kinderen is inmiddels veel kleiner. In de opvoeding is er veel aandacht voor emotionele ondersteuning en voor de autonomie van het kind. De betekenis van regels wordt aan kinderen uitgelegd. Deze vorm van controle wordt in combinatie met het geven van veel steun ook wel de *autoritatieve opvoedingsstijl* genoemd (Baumrind 1989). Hij wordt als functioneel gezien in westerse samenlevingen, waarin individualistische waarden centraal staan en er van mensen verwacht wordt dat zij zelf richting en sturing kunnen geven aan hun leven (Kağıtçıbaşı 2005).

Een ander verschil is dat in Nederland – net als in andere westerse landen – het opvoedproces in de loop van de twintigste eeuw een meer *intentioneel* karakter heeft gekregen (Eldering 2006). Ouders zijn zich meer bewust geworden van hun opvoedingstaak, zijn meer sturend en stimulerend naar hun kinderen toe en leggen grote nadruk op structuur. In niet-westerse samenlevingen is opvoeden meer een onbewust proces, dat plaatsvindt in de dagelijkse, vanzelfsprekende omgang met kinderen (Eldering 2006).

Niet-westerse migranten worden bij hun komst naar Nederland dus geconfronteerd met een omgeving waarin andere opvoedingsstijlen gewoon zijn. Wat betekent dit voor de doelen die zij zich stellen in de opvoeding van hun kinderen en voor de manier waarop zij hun kinderen gaan opvoeden? Houden zij vast aan de tradities uit het land van herkomst of nemen zij de opvoedingsstrategieën over die veel autochtoon Nederlandse ouders hanteren? Vaak blijkt het niet mogelijk om de ‘oude’ meegenomen praktijken in de nieuwe omgeving toe te passen en moeten ouders hun opvoeding opnieuw vormgeven.

Opvoedingspraktijken zijn immers, net als andere culturele praktijken, niet onveranderlijk, maar moeten opnieuw worden opgebouwd na migratie (Pels en De Haan 2007). De nieuwe situatie, waarin migrantenouders met nieuwe culturele praktijken worden geconfronteerd en voor nieuwe vragen staan, stelt nieuwe eisen aan hen (De Haan 2011; Pels 2000).

Migrantenouders van de tweede generatie zijn in Nederland geboren en getogen. Desondanks kunnen ook zij zich voor de vraag gesteld zien in hoeverre zij vast willen houden aan de tradities uit het land van herkomst en in welke mate zij de manier van opvoeden over willen nemen die veel autochtoon Nederlandse ouders hanteren.

In dit hoofdstuk brengen we de opvoedingspraktijk van migrantenouders in Nederland in kaart. In het Survey Integratie Minderheden 2011 (SIM'11) hebben ouders vragen beantwoord over de opvoedingsdoelen die zij zichzelf stellen, de manier waarop zij de opvoeding van hun kinderen beleven, en over de concrete strategieën die zij hanteren. Ook de kinderen komen aan het woord: op basis van gegevens afkomstig uit de studie Health Behaviour in School-aged Children (HBSC'09, '13) geven we een beeld van hoe de opvoeding door kinderen (in de leeftijd van 11 tot en met 16 jaar) wordt ervaren. Hoewel de focus ligt op de opvoeding door (de diverse groepen) migranten, zal ter vergelijking ook het opvoeden door autochtoon Nederlandse ouders aan bod komen.

Ten slotte brengen we in kaart hoe migrantenouders zichzelf positioneren ten opzichte van hun eigen ouders en autochtoon Nederlandse opvoeders: welke verschillen en overeenkomsten zien zij wanneer zij een vergelijking maken met de manier waarop zij zelf hun kinderen opvoeden? Dat doen we op basis van interviews die gehouden zijn met migrantenouders (van de eerste generatie) en met autochtoon Nederlandse ouders in het kader van het project *The School as Socializing Agent in Migrant Families* van de Universiteit Utrecht (uit 2006-2009). Meer (achtergrond)informatie over de gebruikte databronnen is te vinden in hoofdstuk 1 en in bijlage A (te vinden op www.scp.nl bij het desbetreffende rapport).

3.2 Opvoedingsdoelen: wat vinden migrantenouders belangrijk in de opvoeding?

Sommige ouders benadrukken in hun opvoeding het belang van goede schoolresultaten, terwijl andere ouders bijvoorbeeld meer waarde hechten aan het hebben van een eigen mening. Dergelijke *opvoedingsdoelen* kunnen worden gezien als belangrijke richtlijnen voor ouders; op basis hiervan maken ze hun keuzes of laten ze zich leiden in hun gedrag ten opzichte van hun kinderen (Deković et al. 1996). Aan de basis van deze opvoedingsdoelen liggen meer globale opvoedingsoriëntaties of -waarden die ouders hebben, zoals het belang dat zij hechten aan autonomie of zelfsturing in vergelijking met conformiteit (Bucx en De Roos 2011; Herweijer en Vogels 2004; Rispens et al. 1996).

Om na te gaan wat ouders belangrijk vinden in de opvoeding zijn vijf opvoedingsdoelen aan hen voorgelegd, en is hun gevraagd hierin een rangorde aan te brengen, van meest belangrijk tot minst belangrijk. Centraal bij deze opvoedingsdoelen staan mogelijke en beïnvloedbare eigenschappen van het kind. In tabel 3.1 geven we de gemiddelde rangorde van de doelen aan: een lage score betekent hier dat ouders het doel relatief belangrijk vinden, een hoge score betekent dat ouders dit doel minder belangrijk vinden.

Goede schoolprestaties behalen is iets wat bovenaan staat bij veel migrantenouders, met name bij de ouders met een Turkse, Marokkaanse of Surinaamse achtergrond. Het contrast met autochtoon Nederlandse ouders is hier groot: gemiddeld zetten autochtone ouders dit doel op de vierde plek. Het grotere belang dat migrantenouders aan schoolprestaties hechten, weerspiegelt mogelijk de zorgen die zij hierover hebben.

Het hebben van een eigen mening is een voorbeeld van een doel waarin autonomie of zelfstandigheid van een kind centraal staat. Dit doel is met name belangrijk voor de Antilliaans-Nederlandse ouders in ons onderzoek: net als de autochtoon Nederlandse ouders zetten zij dit doel gemiddeld gezien op de eerste plek. Voor de Turks-Nederlandse ouders is dit het op een na belangrijkste opvoedingsdoel, de Surinaams-Nederlandse ouders zetten dit doel gemiddeld op een derde plek. Het minst populair is dit doel bij de ouders met een Marokkaanse achtergrond.

Voor veel Marokkaans-Nederlandse ouders in ons onderzoek is het belangrijk dat hun zoon of dochter een *religieus persoon* wordt: dit doel staat bij hen – naast schoolprestaties – op een gedeelde eerste plek. Bij de Turks-Nederlandse ouders staat dit op de (gedeelde) derde plek. Bij de andere groepen is dit doel duidelijk minder belangrijk. Met name Turks- en Marokkaans-Nederlandse ouders rekenen zichzelf tot een religie, en hun geloof geldt vaak deels als houvast in de opvoeding (Pels et al. 2009). Dat deze ouders grote nadruk leggen op dit opvoedingsdoel heeft mogelijk ook te maken met hun onzekerheid over de vraag of zij voldoende in staat zijn om de religieuze gebruiken en waarden aan hun kinderen over te dragen in een omgeving die grotendeels gesecculariseerd is. In hoofdstuk 6 komen we hierop uitgebreider terug.

Je gedragen zoals het hoort is een voorbeeld van een conformistische oriëntatie, want de ouders willen dat het kind zich aanpast aan de eisen die de omgeving stelt. Dit opvoedingsdoel neemt een middenpositie in. Het is nog het meest belangrijk in de ogen van ouders met een Surinaamse achtergrond.

Het vijfde opvoedingsdoel dat we ouders voorlegden was *rekening houden met anderen*. Dit is een doel dat – vergeleken met de andere doelen – door de migrantenouders minder belangrijk wordt gevonden. Mogelijk komt dat vanwege een overlap met andere doelen, zoals het religieuze doel: in veel religies, waaronder het christendom, de islam en het boeddhisme, wordt naastenliefde of solidariteit met anderen als een groot goed beschouwd.

Tabel 3.1

Opvoedingsdoelen, in volgorde van belangrijkheid, naar etnische herkomst, 2011 (n = 1439)^a

	Turks (n = 331)	Marokkaans (n = 364)	Surinaams (n = 232)	Antilliaans (n = 289)	autochtoon Nederlands (n = 223)
prestaties goede schoolprestaties behalen	1 (2,3)	1/2 (2,6)	1 (2,5)	2 (2,7)	4 (3,3)
autonomie het hebben van een eigen mening	2 (2,8)	4 (3,2)	2/3 (2,8)	1 (2,5)	1 (2,1)
religie een religieus persoon zijn	3/4 (3,2)	1/2 (2,6)	5 (3,9)	5 (4,0)	5 (4,4)
conformisme je gedragen zoals het hoort	3/4 (3,2)	3 (3,0)	2/3 (2,8)	3 (2,8)	3 (2,9)
sociaal gevoel rekening houden met anderen	5 (3,6)	5 (3,7)	4 (3,1)	4 (3,1)	2 (2,3)

a Ouders konden aangeven welke opvoedingsdoelen zij belangrijk vinden door een rangorde aan te brengen in deze vijf opvoedingsdoelen: het belangrijkste doel konden zij een 1 geven, het minst belangrijke doel een 5. (De gemiddelde score staat tussen haakjes.) Ouders met ten minste één thuiswonend kind tot 18 jaar zijn geselecteerd. In aanvullende analyses is gecontroleerd voor leeftijd van een willekeurig geselecteerd thuiswonend kind; dit had geen effect op verschillen met de autochtone ouders.

Bron: SCP (SIM'11) gewogen gegevens

Migrantenouders zijn in het algemeen lager opgeleid en hebben een lager inkomen dan autochtoon Nederlandse ouders, en bij de Turkse en Marokkaanse herkomstgroepen speelt religie vaker een rol in hun leven (zie hoofdstukken 1 en 2 en ook hoofdstuk 6). Dergelijke sociaal-structurele en culturele achtergronden hangen vaak samen met hoe mensen denken over de opvoeding (Bucx en De Roos 2011; Herweijer en Vogels 2004; Kohn 1977), en dat blijkt ook uit onze bevindingen: hogeropgeleide ouders vinden schoolprestaties bijvoorbeeld minder belangrijk dan lager opgeleide ouders, en naarmate ouders vaker een godsdienstige bijeenkomst bezoeken, vinden zij het belangrijker dat hun zoon of dochter een religieus persoon is of wordt (zie tabel D3.1 in bijlage D, te vinden op www.scp.nl bij het desbetreffende rapport). Ook speelt een rol of migrantenouders een autochtone partner hebben: ouders met een autochtone partner vinden het hebben van een eigen mening

belangrijker en schoolprestaties minder belangrijk dan ouders zonder partner of ouders met een partner van niet-westerse komaf. Verschillen tussen de migrantenouders en de autochtoon Nederlandse ouders worden voor een deel door deze kenmerken verklaard (zie tabel D3.1 in de bijlage).

Er zijn enkele verschillen tussen de eerste en de tweede generatie (zie tabel D3.2 in de bijlage). Vergeleken met de eerste generatie vinden migrantenouders van de tweede generatie het belangrijker dat kinderen een eigen mening hebben en vinden zij het juist minder belangrijk dat kinderen religieus zijn. De opvoedingsdoelen van de tweede generatie liggen daarmee wat dichter bij die van autochtone Nederlanders. De verschillen tussen de eerste en de tweede generatie hangen er onder andere mee samen dat de tweede generatie hoger opgeleid is (zie tabel D3.2 in de bijlage).

3.3 De beleving van de opvoeding: hoe moeilijk wordt de opvoeding door ouders ervaren?

Hoe beleven migrantenouders de opvoeding van hun kinderen? Van alle groepen ouders zijn ouders met een Surinaamse achtergrond het meest positief: drie op de tien ouders zeggen de opvoeding heel moeilijk te vinden (tabel 3.2). Daarna volgen de Antilliaans-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse ouders en de autochtoon Nederlandse ouders, van wie ongeveer vier op de tien aangeven het opvoeden heel moeilijk te vinden. Van alle groepen zeggen ouders met een Turkse achtergrond het vaakst dat zij het opvoeden heel moeilijk vinden: bijna zes op de tien Turks-Nederlandse ouders zeggen dat. De verschillen tussen de herkomstgroepen blijven bestaan wanneer we rekening houden met verschillen in sociaal-economische en demografische kenmerken (zoals opleiding, inkomen en gezinsvorm; zie tabel D3.3 in de bijlage).

Ouders met een Turkse achtergrond zijn dus duidelijk het minst positief over hoe zij de opvoeding beleven, waarbij de eerste generatie Turks-Nederlandse ouders negatiever is dan de tweede generatie: waar zes op de tien van de eerste generatie opvoeden als heel moeilijk ervaren, geldt dat voor ruim vier op de tien van de tweede generatie (zie tabel D3.4 in de bijlage). Ook in eerder onderzoek (Pels 2000) kwam naar voren dat Turks-Nederlandse moeders relatief vaak zeggen zich zorgen te maken en twijfels te hebben over de opvoeding van hun kinderen. Zij maakten zich er met name zorgen over of zij hun kinderen voldoende in het gareel konden houden en konden voorkomen dat zij beïnvloed zouden worden door (negatieve) invloeden van buitenaf. De omgeving buitenshuis werd als een bedreiging gezien: hun kinderen zouden op het verkeerde pad kunnen raken en zij zouden verleid kunnen worden om afstand te doen van belangrijke familiewaarden (Pels 2000). Met name de puberteit en de periode daarna werd door deze ouders gevreesd. Dat de tweede generatie Turks-Nederlandse ouders wat minder negatief is dan de eerste generatie van dezelfde herkomstgroep, komt voor een deel doordat de tweede generatie gemiddeld genomen jongere kinderen heeft (aanvullende analyses, niet in tabel). Hun mildere mening kan er ook op wijzen dat deze tweede generatie de (Nederlandse) omgeving

als minder onveilig ervaart, doordat zij in Nederland geboren is en opgegroeid is met Nederlandse gewoonten en gebruiken.

Tabel 3.2

Opvoedingsbeleving van ouders naar etnische herkomst, 2011 (in procenten; n = 1439)^a

	(helemaal) mee eens				autochtoon Nederlands (n = 223)
	Turks (n = 331)	Marokkaans (n = 364)	Surinaams (n = 232)	Antilliaans (n = 289)	
Ik vind opvoeden vaak heel moeilijk.	56	40	30	36	45
Mijn kind luistert slecht naar me.	15	13	12	11	9

- a Ouders met ten minste één thuiswonend kind tot 18 jaar zijn geselecteerd. Significante verschillen zijn berekend met behulp van regressieanalyses, op basis van de gemiddelde scores op de originele items per groep. In de analyses is gecorrigeerd voor het feit dat de scores niet normaal verdeeld zijn, en er is gecontroleerd voor leeftijd van het kind. Vetgedrukte percentages geven aan dat verschillen met de autochtone groep statistisch significant zijn ($p < 0,05$).

Bron: SCP (SIM'11) gewogen gegevens

Uit eerder onderzoek onder voornamelijk autochtoon Nederlandse ouders (Bucx en De Roos 2011; Zeijl en Van Egten 2008) komt naar voren dat met name alleenstaande ouders de opvoeding als zwaar ervaren. Aanvullende analyses (tabel D3.5 in de bijlage) laten zien dat dat ook voor migrantenouders geldt. Daarnaast vinden ouders de opvoeding zwaarder naarmate er in de buurt meer sprake is van sociale achterstand.

Ten slotte vroegen we ook specifiek in hoeverre ouders moeilijkheden ervaren met het gehoorzamen van hun kinderen (tabel 3.2). Ruim een op de tien migrantenouders is van mening dat hun kind slecht naar hen luistert. We vinden op dit punt geen statistisch significante verschillen tussen de (herkomst)groepen onderling noch met de autochtoon Nederlandse ouders.

3.4 Opvoedingsgedrag: welke strategieën hanteren migrantenouders?

We hebben aan ouders een aantal stellingen voorgelegd over de strategieën die zij hanteren in de opvoeding. We besteedden vooral aandacht aan de manier waarop ouders invloed (willen) uitoefenen op het gedrag en de ontwikkeling van hun kinderen. Hoe reageren ouders bijvoorbeeld op kleine en grote misstappen van hun kinderen?

Een kleine minderheid van de migrantenouders zegt vaak of altijd kinderen *fysieke straf* te geven als hij/zij iets doet wat niet mag (tabel 3.3). Verreweg de meeste ouders zeggen bij straf *uitleg te geven* waarom zij dat doen: ongeveer negen op de tien ouders. Ook eerder

onderzoek heeft laten zien dat fysiek straffen niet vanzelfsprekend is en dat er meer aandacht is voor praten en het geven van uitleg (Pels 2000; Pels en Geense 2005).

Gevraagd naar het belang van *structuur* in de opvoeding geven ongeveer vier op de vijf migrantenouders aan dat zij vaak of altijd erop letten dat hun kinderen volgens vaste regels leven. En ruim twee derde van hen zegt *consistent* te zijn in het hanteren van de regels: als zij eenmaal nee hebben gezegd blijven zij naar eigen zeggen daarbij.

Ook door middel van *toezicht* kunnen ouders invloed uitoefenen op het gedrag van hun kinderen. Door bijvoorbeeld te vragen waar de kinderen geweest zijn wanneer zij thuiskomen, hopen ouders op de hoogte te blijven van waar hun kinderen zich ophouden en met wie zij omgaan. Dergelijke controle op afstand wordt ook wel *monitoring* genoemd. Zeven tot negen op de tien ouders – afhankelijk van de herkomst – geven aan dat zij dat vaak of altijd doen. Ouders met een Surinaamse achtergrond monitoren wat minder vaak. Bij de Marokkaanse en Surinaamse Nederlanders zien we dat een dergelijke vorm van toezicht minder vaak gehanteerd wordt bij oudere kinderen dan bij jongere kinderen (zie tabel D3.6 in de bijlage); bij geen enkele groep zien we verschillen in toezicht tussen jongens en meisjes.

Qua opvoedingsstrategieën zijn er enkele verschillen met autochtoon Nederlandse ouders, maar deze zijn niet zo groot en zijn voor een deel te herleiden tot verschillen in sociaal-structurele of gezinsomstandigheden (zie tabel D3.7 in de bijlage). Zo geven migrantenouders wat minder vaak uitleg bij straf en komt een fysieke straf wat vaker voor dan bij autochtone ouders. Met uitzondering van ouders met een Surinaamse achtergrond zeggen migrantenouders vaker dan autochtone ouders aan hun kinderen bij thuiskomst te vragen waar zij geweest zijn.

Er zijn vrij weinig verschillen in aanpak tussen de eerste en tweede generatie migranten (zie tabel D3.8 in de bijlage). Voor ouders van de tweede generatie is een tik of klap minder vanzelfsprekend dan voor de eerste generatie ouders, en in dat opzicht lijkt de tweede generatie dus wat meer op autochtoon Nederlandse ouders. Ouders van de tweede generatie leggen daarnaast meer nadruk op toezicht dan de eerste generatie; dat komt voor een deel doordat de tweede generatie jongere kinderen heeft.

Tabel 3-3

Aandeel ouders dat aangeeft vaak of altijd bepaalde opvoedingsstrategieën te hanteren, naar etnische herkomst, 2011 (in procenten; n = 1439)^a

	Turks (n = 331)	Marokkaans (n = 364)	Surinaams (n = 232)	Antilliaans (n = 289)	autochtoon Nederlands (n = 223)
Fysieke straf					
Ik geef mijn kind een tik/klap als hij/zij iets doet wat niet mag.	6	9	5	10	2
Uitleg geven					
Wanneer ik mijn kind straf geef, leg ik aan hem/haar uit waarom ik dat doe.	89	88	92	91	97
Structuur					
Ik let erop dat mijn kind volgens vaste regels leeft.	79	82	82	85	82
Consistentie					
Als ik eenmaal nee heb gezegd, dan blijf ik daarbij.	70	66	71	71	75
Toezicht					
Nadat mijn kind is thuisgekomen vraag ik waar hij/zij geweest is. ^b	90	81	70	85	69

a Ouders met ten minste één thuiswonend kind tot 18 jaar zijn geselecteerd. Significante verschillen zijn berekend met behulp van logistische regressieanalyses. In de analyses is gecorrigeerd voor leeftijd van het kind. Vetgedrukte percentages geven aan dat verschillen met de autochtone groep statistisch significant zijn ($p < 0,05$).

b Deze stelling is alleen voorgelegd aan ouders van kinderen van 7 jaar of ouder ($n = 856$).

Bron: SCP (SIM'11) gewogen gegevens

3.5 Het perspectief van de kinderen: hoe ervaren zij hun opvoeding?

Hoe kinderen de opvoeding van en de relatie met hun ouders ervaren, kwam aan de orde in het onderzoek Health Behavior of School Aged Children (HBSC'09, '13). Kinderen in deze onderzoeksgroep waren tussen 11 en 16 jaar oud. Zij hadden een verschillende etnische achtergrond; ongeveer zes op de zeven migrantenkinderen waren van de tweede generatie. Aan hen zijn een aantal stellingen voorgelegd: over de mate waarin er toezicht wordt gehouden, de mate waarin kinderen zich gesteund voelen en de communicatie met ouders en gezinsleden. De antwoorden van kinderen op de stellingen die gaan over de ouders zijn te vinden in tabel 3.4; stellingen die gaan over het gezin in het algemeen zijn te vinden in de bijlage (tabel D3.11).

Ruim de helft van de migrantenkinderen zegt dat hun ouders veel toezicht houden (tabel 3.4). Net als bij de ouders zijn het de kinderen met een Turkse achtergrond, maar ook kinderen van Antilliaanse en overig niet-westerse herkomst die het vaakst aangeven dat dit gebeurt. Dat betekent overigens niet automatisch dat migrantenouders ook meer op de hoogte zijn van het doen en laten van hun kinderen. Volgens hun kinderen is dat namelijk niet het geval. Met uitzondering van kinderen met een Antilliaanse achtergrond geven migrantenkinderen, vergeleken met autochtoon Nederlandse kinderen, minder vaak aan dat hun ouders *veel weten* van wat zij doen (tabel 3.4). Deze verschillen blijven grotendeels bestaan als gecontroleerd wordt voor sociaal-structurele en gezinsomstandigheden (zie tabel D3.9a in de bijlage).

Meisjes en jongere kinderen ervaren meer toezicht en zeggen dat ouders meer weten van hun doen en laten vergeleken met jongens respectievelijk oudere kinderen (zie tabel D3.10 in de bijlage). Terwijl ouders zelf geen onderscheid zeggen te maken tussen jongens en meisjes, zo zagen we in paragraaf 3.4, lijkt dit dus anders te worden ervaren door de kinderen. Deze laatste bevindingen komen overeen met die uit eerder onderzoek (Keijsers et al. 2010; Pettit et al. 2001; Smetana en Daddis 2002). Dat ouders meer weten van hun dochters dan van hun zonen komt mogelijk doordat meisjes eerder dan jongens geneigd zijn spontaan iets over zichzelf te vertellen (Stattin en Kerr 2000). Mogelijk willen ouders ook meer weten van hun dochters.

Dat migrantenouders volgens hun kinderen minder weet hebben van hun bezigheden dan autochtoon Nederlandse ouders, heeft er mogelijk mee te maken dat de wereld binnen het gezin soms verschilt van de wereld daarbuiten: daardoor kan er meer afstand zijn ontstaan tussen ouders en kinderen. Daarnaast is de (machts)afstand tussen ouders en kinderen in veel niet-westerse culturen wat groter. Er is minder openheid in de communicatie tussen ouders en kinderen, waardoor kinderen minder vaak spontaan over hun bezigheden vertellen (vgl. Pels et al. 2009).

Tabel 3-4

Steun en toezicht van ouders volgens kinderen (11-16 jaar), naar herkomstgroep, 2009/2013 (in procenten)^a

	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antilliaans	overig niet-westers	autochtoon Nederlands
ouders houden veel toezicht ^b	62^a	51	53	64	55	49
ouders weten veel over kinderen ^c	59	58	56	58	54	69
(heel) makkelijk praten met vader ^d	76	77	63	77	72	80
(heel) makkelijk praten met moeder ^d	91	91	84	82	84	90
ouders bieden veel steun ^e	75	76	65	66	67	70

a Vetgedrukte percentages geven aan dat verschillen met de autochtone groep statistisch significant zijn ($p < 0,05$). Gegevens HBSC'09: Turks-Nederlandse kinderen: $n = 252$; Marokkaans-Nederlandse kinderen: $n = 269$; Surinaams-Nederlandse kinderen: $n = 191$; Antilliaans-Nederlandse kinderen: $n = 66$; overig niet-westers: $n = 355$; autochtoon Nederlands: $n = 5929$. 15% van de migrantenkinderen zijn van de eerste generatie, 85% van de tweede generatie. Gegevens HBSC'13: Turks-Nederlandse kinderen: $n = 244$; Marokkaans-Nederlandse kinderen: $n = 200$; Surinaams-Nederlandse kinderen: $n = 172$;

Antilliaans-Nederlandse kinderen: $n = 98$; overig niet-westers: $n = 466$; autochtoon Nederlands: $n = 5672$. 13% van de migrantenkinderen zijn van de eerste generatie, 87% van de tweede generatie.

b Alleen voor het voortgezet onderwijs gemeten, percentage met schaal score actief toezicht van ouders (1 t/m 5) > 4. In hoeverre heeft het kind toestemming nodig om 's avonds weg te zijn, willen ouders weten waar het kind heen gaat, vragen ouders na waar het kind 's avonds geweest is. Gegevens afkomstig uit HBSC'13.

c Aandeel met schaal score kennis van ouders (1 t/m 3) > 2,75. Hoeveel weten ouders over wie de vrienden van hun kinderen zijn, waar de kinderen hun geld aan uitgeven, waar ze na schooltijd zijn en wat ze doen in hun vrije tijd. Gegevens afkomstig uit HBSC'09.

d Gegevens afkomstig uit HBSC'13.

e Aandeel met schaal score steun van ouders (1 t/m 5) > 4. In hoeverre laten ouders bewondering, liefde merken, steunen ze het kind (hoge scores duiden op veel steun). En daarnaast: in hoeverre maken ouders het kind belachelijk, behandelen ze het ruw en kan het kind niets goed doen in de ogen van de ouders (hoge scores duiden op erg lage mate van steun). Gegevens afkomstig uit HBSC'09.

Bron: Trimbos, uu en scp (HBSC'09 en '13) gewogen gegevens

Dat laatste komt ook deels in ons onderzoek naar voren. Verreweg de meeste kinderen met een migratieachtergrond zeggen dat zij *gemakkelijk kunnen praten met hun moeder/vader* als zij ergens mee zitten (tabel 3.4), maar voor kinderen met een Surinaamse, Antilliaanse of overig niet-westerse achtergrond is dat wat minder vanzelfsprekend dan voor autochtoon Nederlandse kinderen. Deze verschillen blijven grotendeels intact als rekening wordt gehouden met sociaal-structurele kenmerken en gezinsomstandigheden (zie tabel D3.9b in de bijlage). Jongeren met een overig-niet westerse of een Turkse achtergrond vinden ook minder vaak dan hun autochtone leeftijdgenoten dat er thuis over belangrijke dingen gepraat kan worden (zie tabel D3.11 in de bijlage). De eerste groep noemt ook het minst vaak dat de mensen in hun gezin elkaar vragen stellen als ze elkaar niet begrijpen. Tot slot geven de meeste migrantenkinderen aan dat zij zich *gesteund voelen* door hun ouders (tabel 3.4). Ook dat is een teken dat migrantenkinderen meestal tevreden zijn met hoe zij de relatie met hun ouders ervaren. Jongeren met een Surinaamse of overig niet-westerse achtergrond ervaren wat minder steun van hun ouders; dit is te herleiden tot verschillen in sociaal-structurele kenmerken en gezinsomstandigheden (zie tabel D3.9a in de bijlage).

3.6 Ervaringen van migrantenouders: hoe positioneren zij zichzelf ten opzichte van hun eigen ouders en autochtoon Nederlandse ouders?

In het kader van het project *The School as Socializing Agent in Migrant Families* van de Universiteit Utrecht zijn in de periode 2006-2009 57 ouders uit Utrecht geïnterviewd: 22 autochtoon Nederlandse ouders, 15 ouders met een Marokkaanse achtergrond, 8 ouders van Turkse herkomst en 12 ouders met een andere niet-westerse achtergrond. Alle migrantenouders waren van de eerste generatie, en ongeveer de helft van hen was laag opgeleid.

Aan de migrantenouders is onder meer gevraagd de opvoeding van hun kinderen te positioneren ten opzichte van de opvoeding die zij van hun ouders hebben gekregen, en ook ten opzichte van de opvoedpraktijken van autochtoon Nederlandse ouders. Hoe kijken zij aan tegen de opvoedpraktijken van hun eigen ouders, en welke verschillen zien zij wanneer zij een vergelijking maken met de manier waarop zij zelf hun kinderen opvoeden? Hoe beoordelen zij hun eigen opvoeding in vergelijking met die van autochtone opvoeders? Ter vergelijking zijn, waar dit relevant was, dezelfde vragen gesteld aan autochtoon Nederlandse ouders.

De geïnterviewde migrantenouders zijn voornamelijk in hun land van herkomst grootgebracht, terwijl zij zelf hun kinderen in Nederland opvoeden; de verschillen in de opvoeding blijken dan ook soms groot te zijn. Zo zegt een van de migrantenouders het volgende over het verschil met haar land van herkomst:

Ja, dat is zo verschillend, ik bedoel in ons land werd geslagen. Ik bedoel met een stok ging het op de hand of billen en zo. In het begin hebben wij 't ook geprobeerd, maar daar ga je mee ophouden.
(moeder van overig niet-westerse herkomst, 32 jaar, sinds 9 jaar in Nederland)

Als het gaat om de verschillen met hun eigen ouders, benoemen zowel migrantenouders als autochtoon Nederlandse ouders voornamelijk verschillen op het gebied van betrokkenheid, communicatie en striktheid. Migranten geven aan dat hun ouders vroeger minder betrokken waren bij de kinderen, zoals deze vader van Turkse afkomst aangeeft:

Mijn vader had weinig tijd voor ons, hij hield zich eigenlijk alleen bezig met werken. [...] Maar ik probeer wel meer tijd te geven aan mijn kinderen. En meer tijd door te brengen met de kinderen. En dat deden mijn ouders toen niet. [...] Ze maakten weinig tijd voor ons, en hielden zich weinig bezig met ons, met ons huiswerk of met onze school. [...] Dat pak ik nu anders aan. Ik probeer de kinderen te vragen van waar ze mee zitten, of ze problemen hebben. Dat deden mijn vader en moeder, ik bedoel wij moesten doen wat hij tegen ons zei. (vader van Turkse herkomst, 34 jaar, sinds 32 jaar in Nederland)

Qua communicatie geven migrantenouders aan dat deze nu minder eenzijdig en meer open is dan vroeger het geval was. In lijn hiermee geeft een deel van de migrantenouders aan dat er vroeger ook meer afstand was tussen ouders en kinderen; zij noemen een geringere mate van contact/gesprekken, minder intimiteit en een minder gelijkwaardige relatie. Er wordt nu bijvoorbeeld meer gecommuniceerd over taboes, zoals ongesteldheid:

Vrienden zijn met je kinderen. Kinderen moeten kunnen durven om met ouders over alles te kunnen praten. Ik vind het heel belangrijk dat je kinderen over alles kunnen praten. Kijk, bij onze cultuur hoort dat niet. Ik heb bijvoorbeeld nooit met mijn moeder gepraat over dat ik ongesteld ben geworden of dat je haartjes krijgt. Over zulke dingen kon je niet praten bij ons. Maar met mijn dochter praat ik heel makkelijk. Ik vind het belangrijk dat je over zulke dingen makkelijk kunt praten, dan gaan zij ook dingen zeggen tegen mij. (moeder van overig niet-westerse herkomst, 32 jaar, sinds 9 jaar in Nederland)

Ook autochtoon Nederlandse ouders geven aan dat de communicatie met kinderen vroeger anders was. Er was meer afstand tussen ouders en kinderen, en minder intimiteit zoals deze moeder aangeeft:

Ja, [mijn ouders] waren erg streng. En die vonden ook dat er afstand moest wezen tussen ouders en kinderen. Minder intimiteit, minder gesprekken. (moeder van Nederlandse herkomst, 38 jaar)

Op een aantal gebieden zeggen migrantenouders minder streng te zijn dan hun eigen ouders en hun kinderen juist meer vrijheid te geven. Zo vertelt een van de ouders:

Ik miste toch heel veel dingen. Bijvoorbeeld mijn kinderen die komen nu zeggen van: 'Ja ik ga met een vriend mee, ik ga naar een schooldisco.' Toentertijd hadden we ook zoiets, maar ik mocht nooit. Ik mocht niet met vriendinnetjes naar een feestje gaan. [...] En van mijn vader mocht ik helemaal niets. Dan moet je echt een bepaalde leeftijd voor hebben om daarnaartoe te gaan. Maar nu die kinderen van 12, 13 jaar die op de middelbare school zitten, nou als de school dit doet, dan gaan ze gewoon. Het is van de school en dat vind ik hartstikke goed. (moeder van Antilliaanse herkomst, 34 jaar, sinds 20 jaar in Nederland)

Maar ook autochtoon Nederlandse ouders ervaren soms de opvoeding van hun ouders als strikter. Een van de autochtone opvoeders brengt dit in verband met een andere visie op de weg naar zelfstandigheid die haar ouders hadden:

't Grootste verschil is met mijn ouders, dat ik 't, ehh, [...] de weg naar zelfstandigheid. [Op mijn] acht-tiende dacht ik: huh?? Hoe moet dat nou? En ik was bang en ik was niet zelfstandig. En ik was onzeker, dat heeft heel lang geduurd eer ik daar een beetje uit was. (moeder van Nederlandse herkomst, 40 jaar)

De beide groepen ouders geven veelal aan dat het verschil in striktheid ligt aan externe factoren, dus factoren die buiten de opvoeders zelf liggen. Zo noemen zij de andere tijdgeest, maar ook de gezinsgrootte of het werk of het beroep van hun ouders als oorzaak. We vonden echter ook verschillen (tussen vroeger en nu) die typisch waren voor migrantenouders. Deze groep noemt namelijk ook het moeten opvoeden in een onbekend land en een onbekende cultuur. Hún ouders hadden met andere culturele en religieuze waarden te maken:

Ja, ik ben in een ander land opgegroeid: er waren normen en waarden, en godsdienst, en cultuur. [...] De ouders waren heel stevig op die waarden. Maar ik ben al tien jaar hier, en mijn kinderen zijn hier opgevoed. Dus ik moest een stukje [opgeven]. Ik vond het soms pijnlijk van binnen. (moeder van Irakese herkomst, 48 jaar, sinds 12 jaar in Nederland)

Dit waren veranderingen die samenhangen met de specifieke culturele verschillen tussen het land van herkomst en Nederland. Die verschillen gaven dan aanleiding om de opvoeding anders in te richten. Zo geven sommige migrantenouders aan meer regels te stellen op het gebied van dagritme dan hun ouders vroeger deden:

In Marokko heb je ander, ja kinderen spelen, gewoon slapen wanneer zij willen en eten wanneer zij willen, begrijp je. Ja veel dingen zijn anders dan hier in Nederland. Maar je hebt ook geen school gevolgd, dus ja het was heel anders de opvoeding net als ja, ik vind niet dat mijn ouders net zo hebben opgevoed als wat ik bij mijn kinderen doe. (moeder van Marokkaanse herkomst, 30 jaar, sinds 13 jaar in Nederland)

Een ander thema dat vooral bij de migrantenouders veelvuldig aan de orde kwam, en dat niet specifiek samenhang met culturele verschillen in de opvoeding, was het in de gaten houden van kinderen. Enerzijds hebben we gezien dat migrantenouders hun kinderen meer vrijheid geven dan zij van hun eigen ouders kregen. Tegelijkertijd beperken zij deze vrijheid door hun kinderen in de gaten te houden, zoals we ook in paragraaf 3.4 zagen. Dit monitoren houdt mogelijk verband met de angst voor invloeden vanuit de nieuwe omgeving in het migratieland:

Tolk: Moeder vindt dat naarmate het kind groeit, ook de sociale omgeving groeit. Als moeder begint ze toch wel angsten te krijgen op wat voor manier het kind beïnvloed raakt door de omgeving. Ze denkt dat het ook komt waarschijnlijk door de tijd waarin we nu verkeren, slechte invloeden vanuit de omgeving. [...] Eerst had ze een algemenere kijk over haar kind, over de manier van opvoeden van haar kind. Ze ziet dat het tegenwoordig toch wel moeilijker is, dat het kind ook 't slechte pad op kan

gaan, beïnvloed kan worden door een slechte omgeving. (moeder van Turkse herkomst, leeftijd en aantal jaren in Nederland onbekend)

Hoe migrantenouders hun opvoeding aanpassen aan de Nederlandse omgeving hangt uiteraard ook nauw samen met de visie die zij hebben ontwikkeld op de Nederlandse opvoedingspraktijk. Velen van hen vinden dat autochtoon Nederlandse ouders hun kinderen al op ‘jonge leeftijd’ te veel vrijheid geven. Deze jeugdigen mogen bijvoorbeeld al op jonge leeftijd uitgaan, tot laat buiten blijven of op kamers gaan, en meisjes mogen met een vriendje naar de bioscoop. Migrantenouders hebben vaak moeite met deze door hen ervaren vrijheden van kinderen (zie ook De Haan 2008; Pels et al. 2009), en dit geldt met name voor de vrijheid die meisjes krijgen (Bouw et al. 2003). Een van de migrantenouders zegt hierover:

Denk ik voor een meisje. Bijvoorbeeld als ze 15 of 16 is, mag ze met een vriendje naar de bioscoop of zo. [...] Dat wil ik dus niet, ik wil wel dat mijn kind veilig is. Bij Nederlanders is het gewoon normaal denk ik. [...] Dus 14 of 15, dan met jongen naar de bioscoop of 's avonds uitgaan. Dan ben ik een beetje bang. (moeder van Marokkaanse herkomst, 36 jaar, sinds 18 jaar in Nederland)

Aan de andere kant merkt een aantal migrantenouders op dat autochtone ouders juist wel strengere regels hanteren omtrent het dagritme van kinderen; ze zijn bijvoorbeeld strikter als het gaat om de tijd dat kinderen thuis moeten zijn, om etenstijd en bedtijd. Soms geven migrantenouders aan dat zij deze opvoeding als voorbeeld zien, waarbij zij tegelijkertijd aangeven dat veel migrantenouders nog onvoldoende op de hoogte zijn van dit voorbeeld:

Ik denk ook dat het onwetendheid is, wat het verschil is. Niet weten dat het belangrijk is dat een kind op een bepaalde tijd naar bed moet. Niet weten dat, dat het belangrijk is dat een kind op bepaalde tijden naar huis moet. [...] Dan beschuldig je ouders dat ze niet goed zijn, maar ik denk dat ze het niet weten. (moeder van Marokkaanse herkomst, 34 jaar, sinds 29 jaar in Nederland)

Anderen zijn juist heel kritisch over de Nederlandse opvoeding, zoals ook uit het citaat hierboven al bleek.

We zagen in paragraaf 3.2 dat migrantenouders het vergeleken met autochtone ouders wat minder belangrijk vinden dat kinderen een eigen mening hebben. Uit de kwalitatieve interviews komt dit ook naar voren. Migrantenouders associëren het hebben van een eigen mening – hetgeen zij vooral observeren bij kinderen in autochtoon Nederlandse gezinnen – soms met brutaal en onbeleefd gedrag, zoals het volgende citaat illustreert:

Het kind geeft een grote mond. [...] Het kind mag alles zeggen. Dat vind ik echt raar. Het kind moet respect hebben naar de ouders toe, heeft ie niet. [...] Dat die moeder haar mond dicht moet houden, en het kind schreeuwt. [...] veel meer dingen zeggen en brutaler zijn tegen hun ouders. (moeder van overig niet-westerse herkomst, 48 jaar, sinds 12 jaar in Nederland)

Dit zijn dus kenmerken toegeschreven aan de Nederlandse opvoeding die de migrantenopvoeders liever niet overnemen. Uit onze analyses komt verder naar voren dat migrantenouders vaak scherp kunnen formuleren waar de verschillen zitten. Zo wijzen zij

erop dat autochtoon Nederlandse ouders wat vaker uitleg geven aan hun kinderen (in § 3.4 zagen we dat al bij het uitleggen van straf). Dit lijkt gekoppeld te zijn aan een andere opvatting over de mate van verantwoordelijkheid die zij als ouders hebben voor het ontsluiten van dan wel begrijpelijk maken van de volwassenenwereld. In het volgende citaat geeft een vader van Turkse afkomst aan dat hij geconcludeerd heeft dat autochtoon Nederlandse ouders vooral ook meer initiatief nemen tot het geven van uitleg en het verschaffen van informatie:

Als je jouw kind naar school toe brengt dan hoor je het al de Nederlandse ouders vertellen: ‘kijk, dat is een auto [...], een auto loopt op benzine’. Ze geven steeds informatie aan de kinderen. [...] Bij ons is het heel anders. Als ze vragen geven we wel eens informatie [...]. Maar als ze niet vragen, gaan wij nooit vanuit onszelf dingen vertellen. (vader van Turkse herkomst, 34 jaar, sinds 32 jaar in Nederland)

Aan de andere kant blijkt ook uit de interviews dat migrantenouders hun taakopvatting sterk aan het veranderen zijn en een grotere verantwoordelijkheid nemen voor het toegankelijk maken van de wereld van de volwassenen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de toegenomen betrokkenheid van ouders bij hun kinderen en uit de veranderende communicatiepatronen tussen ouder en kind.

Uit de interviews komt dus naar voren dat migrantenouders in Nederland zich bewust zijn van het opvoeden in twee culturen. In hun manier van opvoeden lijkt een nieuw compromis te ontstaan, samengesteld uit meerdere opvoedingstradities. Aan de ene kant geven zij duidelijke verschillen aan met de manier waarop zij door hun ouders zijn opgevoed, met name ten aanzien van de mate van betrokkenheid, communicatie, en de vrijheid die kinderen krijgen. Dit zijn voor een deel verschillen die de autochtoon Nederlandse ouders ook erkennen wanneer zij hun eigen opvoedpraktijk vergelijken met die van hun ouders. Verder noemen migrantenouders de nieuwe culturele omgeving als een verklaring voor de opvoedverschillen met de eigen ouders. Aan de andere kant noemen migrantenouders ook duidelijke verschillen met de manier waarop autochtone Nederlanders opvoeden en zijn zij kritisch over de Nederlandse opvoeding; op sommige gebieden houden zij liever vast aan de traditionele opvattingen en gedragingen. Daarnaast zien we ook dat er ook patronen ontstaan die typisch lijken voort te komen uit de migratiesituatie, zoals het veelvuldig monitoren, maar ook het laveren tussen twee culturele systemen.

3.7 Conclusies

In contact met verschillende opvoedingstradities

Migrantenouders lijken in contact te staan met zowel de opvoedingstradities in Nederland als die uit het land van herkomst. Aan de ene kant zijn de verschillen met de autochtoon Nederlandse ouders op de in dit onderzoek beschreven opvoedingsstrategieën soms klein. Zo zeggen migrantenouders net als autochtone ouders veel aandacht voor regels en structuur te hebben en zeggen zij vaak uitleg te geven bij het straffen. Fysieke straf komt volgens hen weinig voor. Dit kan erop wijzen dat migrantenouders strategieën hanteren die

kenmerkend zijn voor de autoritatieve en intentionele opvoedingsstijl die in Nederland gemeengoed is (vgl. Bucx en De Roos 2011; Rispens et al. 1996). Ook de grote mate van steun die migrantenjongeren van hun ouders zeggen te krijgen, past binnen een autoritatieve opvoedingsstijl.

Aan de andere kant zien we ook dat de migrantenouders in ons onderzoek andere accenten in de opvoeding leggen dan autochtoon Nederlandse ouders, en deze zijn soms te herleiden tot opvoedingstradities in de herkomstlanden. Zo is er een minder grote nadruk op de autonomie van het kind en wordt – met name door de ouders met een Marokkaanse achtergrond – de religieuze opvoeding belangrijk gevonden.

Mogelijk vindt er in de migratiesituatie een herinterpretatie van opvoedingstradities plaats: door in aanraking te komen met ‘nieuwe’ opvoedingsgebruiken kunnen migrantenouders de tradities uit het land van herkomst gaan heroverwegen. Op basis van de interviews ontstaat inderdaad de indruk dat ouders kritisch zijn over de opvoeding van het land van herkomst. Dat betekent echter niet dat de opvoedingstradities in de nieuwe situatie kritiekloos worden overgenomen: in plaats daarvan lijken ouders af te wegeen welke zaken zij willen overnemen van de Nederlandse opvoedcultuur en welke niet.

De nadruk op schoolprestaties

Waar voor autochtoon Nederlandse ouders schoolprestaties als opvoedingsdoel relatief minder belangrijk is, is dat juist voor veel migrantenouders het meest belangrijke doel. Voor een deel hangt dit waarschijnlijk samen met hun sociaal-economische achterstandspositie. De achterstand ten opzichte van autochtone Nederlanders qua opleiding en inkomen is nog steeds aanzienlijk, zo zagen we in hoofdstuk 2. Migranten hebben dan ook veelal veel aandacht voor sociale stijging; een goede opleiding is in hun ogen de sleutel tot succes (Durgel 2011; Yerden 2010).

Met uitzondering van de Turks-Nederlandse ouders zeggen veel migrantenouders de opvoeding niet moeilijker te vinden dan autochtoon Nederlandse ouders. Ouders met een Surinaamse of Antilliaanse achtergrond zeggen opvoeden minder vaak moeilijk te vinden dan autochtone ouders. De opvoeding wordt als zwaarder ervaren door alleenstaande ouders en door ouders die wonen in buurten met meer sociale achterstand.

Toezicht en kennis

Veel migrantenouders in ons onderzoek zeggen dat zij vaak aan hun kinderen vragen waar zij geweest zijn. Deze grote nadruk op toezicht is wellicht een direct gevolg van het migratieproces (De Haan 2008; Reese 2002): de ouders ervaren de omgeving als minder veilig voor hun kinderen of als cultureel anders, wat ervoor zorgt dat zij meer toezicht willen houden. Daarnaast wonen veel migrantengezinnen in achterstandswijken, waar kinderen een groter risico lopen in contact te komen met leeftijdgenoten die van het rechte pad af dreigen te raken, en waar dergelijk toezicht ook daadwerkelijk functioneel kan zijn. Dat er veel toezicht is wordt deels bevestigd door de migrantenkinderen. Met name de kinderen van Turkse komaf geven dat aan. Aan de andere kant vinden migrantenkinderen – vergeleken met autochtoon Nederlandse kinderen – minder vaak dat hun ouders goed

op de hoogte zijn van hun bezigheden. Dat kan erop wijzen dat het toezicht door de ouders niet altijd het gewenste effect heeft. Ook eerder onderzoek onder Marokkaans-Nederlandse jongens wees uit dat zij zich gemakkelijker onttrekken aan sociale controle vanuit huis of school (Blokland et al. 2010).

Dat migrantenouders minder weten over het doen en laten van hun kinderen komt mogelijk ook door de manier van communiceren tussen ouders en kinderen. Ook al geven de meeste migrantenkinderen aan dat zij gemakkelijk kunnen praten met hun ouders, in sommige herkomstgroepen is dat minder vanzelfsprekend dan in autochtoon Nederlandse gezinnen. Wat mogelijk ook meespeelt is dat de wereld binnen het gezin in sommige opzichten verschilt van de wereld daarbuiten, waardoor er meer afstand kan ontstaan tussen ouders en kinderen.

Noten

- 1 Tijdens het schrijven van dit hoofdstuk waren deze auteurs als wetenschappelijk onderzoeker verbonden aan het Sociaal en Cultureel Planbureau.
- 2 Tijdens het schrijven van dit hoofdstuk was deze auteur als stagiair verbonden aan het Sociaal en Cultureel Planbureau.

6 Sekseverschillen, onderwijs, religie in de opvoeding

Marjolijn Distelbrink (Verwey-Jonker Instituut), Trees Pels (Verwey-Jonker Instituut/Vrije Universiteit Amsterdam)

6.1 Inleiding

In hoofdstuk 3 besteedden we aandacht aan meer globale opvoedingsdoelen en -strategieën. In dit hoofdstuk gaan we nader in op enkele specifieke thema's die in gezinnen met niet-westerse wortels in het bijzonder spelen of van belang zijn.

Het eerste onderwerp is het onderscheid in de opvoeding van jongens en meisjes. In de tradities van de herkomstlanden zijn de sekseverschillen in de opvoeding van ouders anders dan in de Nederlandse omgeving. Migrant ouders moeten daarom zoeken naar manieren om het eigene te integreren met het nieuwe. We stellen ons in dit hoofdstuk de vraag welke voorbeelden kinderen in migrantengezinnen meekrijgen en welk onderscheid ouders maken in de opvoeding van jongens en meisjes.

Het tweede onderwerp is opvoeding in relatie tot school. Dit is een thema dat niet alleen ouders zelf maar ook leraren en mentoren voor veel vragen stelt. Over en weer sluiten de verwachtingen over opleiding en opvoeding niet altijd goed op elkaar aan. Veel ouders hebben een informatieachterstand en leraren weten niet goed hoe ze met een andere culturele achtergrond om moeten gaan; dit wordt ook wel handelingsverlegenheid genoemd. Hoe kinderen thuis worden voorbereid op school blijft een belangrijk vraagstuk. Schoolprestaties van migrantenkinderen zijn wel verbeterd maar blijven nog steeds achter bij die van autochtone scholieren, en bovendien neemt de jeugdwerkloosheid bij niet-westerse groepen toe (Gijsberts et al. 2012).

Het derde onderwerp is het opvoeden in relatie tot eigen religieuze waarden. Hoe gaan ouders om met religieuze symbolen en betekenissen van religie in de opvoeding van hun kinderen? Met name de negatieve beeldvorming over de islam roept vragen op voor kinderen en ouders uit migrantengroepen.

Dit hoofdstuk is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek naar de genoemde thema's dat verricht is in de afgelopen vijftien à twintig jaar (zie kader 6.1).

Kader 6.1 In dit hoofdstuk gebruikte bronnen

Voor dit hoofdstuk is geput uit een reeks kwalitatieve studies naar de gezinsopvoeding in onder andere Marokkaans-, Turks-, Surinaams- en Antilliaans-Nederlandse gezinnen en vluchtelingen-gezinnen waarbij de auteurs van dit hoofdstuk direct of indirect waren betrokken (Distelbrink 1998, 2000; Distelbrink et al. 2005; Nanhoe 2012; Nijsten 1998a; Pels 1998; Pels en De Gruijter 2005; Pels et al. 2012). Een deel van dit onderzoek is verricht onder moeders en jongeren, een deel onder vaders. De respondenten varieerden onderling in opleidingsniveau, gezinsfase en migratie-generatie, zodat verschillende subgroepen voldoende waren gerepresenteerd in de onderzoeken. De aantallen per studie ondervraagde moeders, vaders of jongeren per etnische groep liepen uiteen van rond de 20 tot 75.¹ Daarnaast is geput uit overzichtsstudies over de opvoeding in migrantengezinnen in Nederland (Pels et al. 2009) en over ouderbetrokkenheid (Distelbrink et al. 2012). Voor enkele specifieke onderwerpen die in de genoemde reviews minder aandacht kregen, zoals de religieuze opvoeding, is in wetenschappelijke databases gezocht naar recente Nederlandstalige literatuur. Waar relevant zijn de resultaten uit die studies in dit hoofdstuk verwerkt. Omdat grootschalig en vooral longitudinaal onderzoek ontbreekt, hebben we ons strikt genomen geen beeld kunnen vormen van ontwikkelingen door de jaren heen. Niettemin is getracht op basis van de beschikbare gegevens inzicht te bieden in belangrijke veranderingen, evenals in de differentiatie binnen en tussen groepen. Her en der zijn ter illustratie citaten gebruikt uit kwalitatieve onderzoeken waarbij de auteurs waren betrokken.

6.2 Sekseverschillen in de opvoeding

De sekseverschillen in kansen en posities en de verschillen in de opvoeding tussen jongens en meisjes in migrantengezinnen trekken veel maatschappelijke en beleidsmatige aandacht. De belangrijkste vraag die in het debat naar voren komt, is of meisjes in specifieke etnische groepen wel evenveel kansen en vrijheid hebben als jongens, en of vrouwen wel een voldoende sterke positie hebben. Ook de zwakke sociaal-economische positie van vrouwen vormt een punt van zorg. De arbeidsdeelname van moeders uit sommige migrantengroepen in Nederland is naar verhouding laag, al doen zich ook veranderingen voor. Dat er veel aandacht uitgaat naar de arbeidsdeelname en inkomenspositie van vrouwen heeft te maken met het toegenomen aantal echtscheidingen, maar ook met de grote ideologische nadruk op gelijkheid in zorgtaken en arbeidsdeelname tussen man en vrouw in Nederland (Merens et al. 2012). Overigens is – ondanks het gelijkheidsideaal – ook in autochtoon Nederlandse gezinnen nog veel verschil tussen vaders en moeders in arbeidsdeelname (vooral in uren) en in de tijd die vaders en moeders besteden aan de zorg voor kinderen (Merens et al. 2012).

Sekseverschillen in de opvoeding vinden hun wortels in historische patronen. Bij de grootste vier migrantengroepen zijn daarin grote verschillen te ontdekken tussen enerzijds gezinnen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond en anderzijds gezinnen met een Surinaamse of Antilliaanse achtergrond. Daarom bespreken we deze groepen afzonderlijk, met de kanttekening dat zich ook binnen en tussen de groepen die we samen bespreken grote verschillen voordoen. Waar we informatie hebben, trekken we onze bevindingen door naar andere categorieën, zoals vluchtelingengroepen. Over Antilliaans-Nederlandse

gezinnen is overigens minder bekend dan over Surinaams-Nederlandse gezinnen. Bij de Surinaams-Nederlandse gezinnen ligt de focus vanwege de beschikbaarheid van materiaal op gezinnen met een Afro-Surinaamse achtergrond.

6.2.1 Gezinnen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond

Als het gaat om emancipatie en gelijkheid, richt de publieke opinie en het beleid zich vooral op Turks- en Marokkaans-Nederlandse gezinnen. Van oudsher, al voor de migratie, zijn de taken tussen man en vrouw in deze groepen sterk verdeeld. Dat geldt vooral in de regio's en opleidingscategorieën waaruit de meeste migranten in Nederland afkomstig zijn. Vrouwen zijn de spil van het gezin binnenshuis. Zij zorgen voor de kinderen en het huishouden, de mannen zijn er meer voor de buitentaken en de morele opvoeding van vooral zonen. De werelden van mannen en vrouwen zijn van oorsprong strikt gescheiden en in het toekomstbeeld van meisjes én jongens staat het huwelijk en het krijgen van kinderen centraal. Vooral voor meisjes geldt dat zij als maagd het huwelijk in dienen te gaan. Contact met de andere sekse is in dit licht beperkt tot aan het huwelijk. Ouders en andere familieleden hebben een grote invloed op de keuze van een huwelijkspartner. Bij meisjes ligt in de opvoeding sterk de nadruk op voorbereiding op de toekomstige positie als echtgenote en moeder (Hooghiemstra 2003; Pels en De Haan 2003).

In Nederland en ook in de herkomstlanden zelf verandert deze verhouding tussen mannen en vrouwen intussen sterk. Deels heeft dit – in Nederland – te maken met omstandigheden zoals werkloosheid en arbeidsongeschiktheid bij mannen uit deze groepen, en met de lange scheiding bij gezinsmigratie. Daarnaast lijken emancipatieprocessen invloed te hebben op de rolverdeling tussen de seksen. De arbeidsdeelname van Turks- en Marokkaans-Nederlandse vrouwen in Nederland neemt toe; in 2011 werkte 47% respectievelijk 42% van deze vrouwen buitenshuis. Hun arbeidsdeelname blijft echter nog achter op die van autochtoon Nederlandse vrouwen (67%) en vrouwen uit verschillende andere etnische groepen (Merens et al. 2012). Vooral vrouwen uit de jongere generaties werken steeds vaker, en blijven dit doen als er kinderen komen (Merens et al. 2012). Overigens ligt het aantal uren dat vrouwen met een baan werken vooral in Turkse kring naar verhouding hoog, hoger in elk geval dan in autochtoon Nederlandse gezinnen. Turks-Nederlandse vrouwen met een baan werken vaak fulltime (Janssen en Portegijs 2011).

Een ander signaal dat wijst op veranderende verhoudingen tussen de seksen is het toenemende aandeel echtscheidingen. Inmiddels ligt het aandeel eenoudergezinnen in Turks- en Marokkaans-Nederlandse kringen ongeveer even hoog als in autochtoon Nederlandse kring. Tegelijkertijd blijven traditionele denkbeelden over man-vrouwverhoudingen het gezinsleven en de relatie tussen mannen en vrouwen beïnvloeden. Vooral Turkse (en in mindere mate Marokkaanse) vrouwen die recent als huwelijksmigrant naar Nederland zijn gekomen, zien zich soms geconfronteerd met een strikte rolverdeling, waarbij vrouwen zich niet alleen naar de eisen van hun man maar ook naar die van hun schoonfamilie moeten voegen (Pels et al. 2011). Soms is de controle zo groot dat vrouwen naast weinig persoonlijke vrijheid in het gezin ook buitenshuis een zeer geringe bewegingsvrijheid hebben (Drost et al. 2012).

Rolverdeling tussen vaders en moeders

De inbreng van Turks- en Marokkaans-Nederlandse vaders in de opvoeding is over het geheel genomen minder groot dan die van autochtoon Nederlandse vaders (Distelbrink et al. 2005; Pels et al. 2009). Moeders nemen in de dagelijkse praktijk veelal het leeuwendeel van de opvoeding en verzorging van de kinderen op zich en blijven de spil van het gezin. Dit geldt overigens ook voor veel andere niet-westerse groeperingen, zoals diverse vluchtelingengroepen (Pels en De Gruijter 2005). De nadruk op rol van de vrouw als moeder is het sterkst bij lagergeschoolden en bij de eerste generatie. Vaders zijn in gezinnen met weinig opleiding het meest in beeld als er iets mis gaat, bij het toezicht op (oudere) kinderen en als moreel leidsman (Pels et al. 2009).

Zeker laaggeschoolde ouders ervaren de seksespecifieke taakverdeling niet per definitie als problematisch; hun opvattingen over mannelijkheid en vrouwelijkheid beïnvloeden de manier waarop zij hun rolverdeling beleven. Veel moeders tonen zich dan ook in grote lijnen tevreden over de taakverdeling, ook als vaders weinig actief zijn betrokken bij de opvoeding (Pels et al. 2009). Niettemin sluimert er ook onvrede, vooral over de gebrekkige emotionele ondersteuning van en betrokkenheid bij de kinderen die moeders bij hun partners waarnemen. Al met al wenst een deel van de moeders meer betrokkenheid bij de kinderen van de zijde van de partner, waarbij zij overigens de opvoeding (en de verantwoording daarvan) vaak niet volledig willen delen (Naber et al. 2009). Bovendien nemen moeders meer dan voorheen vaak ook taken over die traditioneel meer tot het terrein van vaders behoren, zoals de (dagelijkse) controle over de kinderen en de contacten met formele instanties, zoals de school (Pels et al. 2009).

Vaders zelf willen, in elk geval in vergelijking met hun eigen vaders, actiever betrokken zijn bij de kinderen en een meer vriendschappelijke band met hen opbouwen (Nijsten 1998a; Pels 2005). De meeste vaders hadden vroeger een hiërarchische relatie met hun ouders, in elk geval met hun vader, en zijn strikt opgevoed. Een dergelijke afstandelijkheid willen ze niet in de relatie met hun eigen kinderen. Ze willen hun meer aandacht geven, meer open met ze praten en minder streng optreden bij overtredingen. Aan de andere kant willen zij ook een aantal traditionele waarden overbrengen, zoals respect voor de ouders (Pels et al. 2012). In de praktijk zijn de moeders – overigens net zoals in autochtoon Nederlandse gezinnen – vaak de belangrijkste bron van emotionele steun aan kinderen. Veel vaders menen dat vrouwen hier ook het beste in zijn.

Ik vind dat moeders het heel goed doen als het gaat om gevoelige dingen. En daarom gaan de kinderen vaker met hun problemen naar moeder dan naar vader. De moeder is een beschermer van haar kinderen, ook tegen vaders [...] maar dat wil niet zeggen dat moeders of vaders slechte opvoeders zijn. De combinatie van die twee aspecten maken je gezin als een goed team. (Marokkaans-Nederlandse vader) (bron: Pels 2005)

In jongere generaties lijken vaders meer betrokken bij de opvoeding dan in de generatie van de pioniers die in de jaren zestig en zeventig naar Nederland kwamen (Pels 1998, 2005).² De interpretatie van religieuze bronnen beïnvloedt de rol die vaders in de

opvoeding hebben eveneens; religiositeit kan zowel dienen om traditionele praktijken als om vernieuwing te legitimeren (Distelbrink et al. 2013; Pels en De Gruijter 2006). De toenemende betrokkenheid van Marokkaans- en Turks-Nederlandse vaders bij de opvoeding is in sommig onderzoek verklaard door te wijzen op de hoge werkloosheid die onder deze groeperingen heerst (Van den Berg 2007). In de kwalitatieve opvoedingsonderzoeken onder vaders en moeders van Turkse en Marokkaanse komaf wordt echter geen verband gevonden tussen werkloosheid van vaders en hun betrokkenheid bij de opvoeding (Nijsten 1998b; Pels 2005; Pels en Vedder 1998). Deze onderzoeken maken het eerder aannemelijk dat werkloze vaders zich afzijdig houden omdat hun traditionele positie aan sterke erosie onderhevig is; niet alleen door hun lage sociale status, maar ook door de feitelijke verzelfstandiging van moeders en kinderen. Wat de betrokkenheid van vaders eveneens kan belemmeren is dat moeders, hoewel zij enerzijds de motor vormen van veranderingen in de opvoeding, anderzijds de zorg soms moeilijk delen. De sterke moederschapsideologie, die moeders zelf ook huldigen, kan het uit handen geven van de regie in de weg staan (Bouw et al. 2003; Pels 2005). Al met al krijgen Marokkaans- en Turks-Nederlandse jongens en meisjes als voorbeeld nog steeds sterk mee dat moeders er zijn voor de zorg, en vaders (meer) voor het kostwinnerschap. Als vaders niet slagen als kostwinner heeft dat consequenties voor hun rol en voor het voorbeeld dat zij hun kinderen kunnen geven. Vanwege het toenemende aantal scheidingen groeien meisjes en jongens meer dan voorheen op in gezinnen zonder vader (Van Egten et al. 2008). Moeders krijgen door de scheiding meer kracht en zelfstandigheid, maar kunnen ook in een isolement terechtkomen. Dit geldt sterker dan bijvoorbeeld bij autochtoon Nederlandse gezinnen, vanwege de taboes waarmee scheiding omgeven blijft (Distelbrink 2012; Eldering en Borm 1996). Ook de economische consequenties van een scheiding zijn in Turks- en Marokkaans-Nederlandse gezinnen groot. Deze gezinnen hebben naar verhouding vaak te kampen met armoede (Gijsberts et al. 2012).

Opvoeding van jongens en meisjes

Ik mocht bijvoorbeeld heel veel dingen niet terwijl ouders van nu natuurlijk gewoon veel makkelijker daarin zijn. Dat heeft ook te maken met dat mijn ouders de eerste generatie gastarbeiders zijn die, de manier waarop het hier in Nederland er aan toe ging voor de kinderen vaak eng vonden omdat ze heel veel dingen niet wisten, niet kenden, waardoor je toch vaker liever thuis gehouden werd.

(Marokkaans-Nederlandse moeder, één kind, hogeropgeleid, werkend)

(bron: Van der Hoek 2006)

Hoewel de migratie naar Nederland veranderingen met zich meebrengt in de man-vrouw-verhoudingen – en daarmee ook in seksespecificiteit in de opvoeding – blijven Turks- en Marokkaans-Nederlandse ouders meer verschil maken in de opvoeding van jongens en meisjes dan autochtone ouders (Pels et al. 2009). Meisjes hebben meer taken in huis dan in autochtone gezinnen en er bestaan voor hen doorgaans restricties in de bewegingsvrijheid vanaf de puberteit (zie ook Pels 2005; Pels en De Gruijter 2005; Yerden 2010). Opvattingen

over eerbaarheid spelen bij deze opvoedingsnorm op de achtergrond mee. Zo blijft maagdelijkheid voor meisjes belangrijk en zijn contacten met jongens vanaf de puberteit minder wenselijk.

Tegelijkertijd doen zich veranderingen voor. Tegenwoordig onderschrijft het overgrote merendeel van de Marokkaans- en Turks-Nederlandse ouders het belang van onderwijs voor hun dochters. Dit blijkt niet alleen uit gegevens over de opvoeding (Van den Berg 2007; Bouw et al. 2003; Hermans 2002; Pels en Nijsten 2000), maar kan ook afgeleid worden uit het stijgende gemiddelde opleidingsniveau van meisjes en hun toenemende deelname aan het hoger onderwijs (Van den Brakel et al. 2014).

Hoewel de taaklast voor meisjes bij jongere generaties afneemt, blijft de voorbereiding op het moederschap een belangrijk element in de opvoeding. Het huwelijk en het moederschap blijven als toekomstdoelen onomstreden en kunnen met het zorgethos de realisatie van onderwijsaspiraties soms doorkruisen (Bouw et al. 2003; Jonkers 2003; Pels en De Gruijter 2006). Voorts kan de druk op meisjes om hun eerbaarheid te bewaken groot zijn. Meisjes die zich aan de gedragscodes houden kunnen het vertrouwen van hun ouders winnen en op die manier voor zichzelf meer vrijheid creëren (Nanhoe 2012).

In verschillende onderzoeken is gewezen op de verhoogde kwetsbaarheid van Turks- en Marokkaans-Nederlandse meisjes vanwege de sterke druk vanuit gezin en gemeenschap om zich te conformeren en vanwege de beperkingen in hun onderhandelings- en bewegingsruimte (Van Oort 2006; Pels et al. 2009). Depressie en suïcide komt naar verhouding veel voor bij Turks-Nederlandse meisjes (Van Bergen 2009; Van de Looij-Janssen et al. 2003; Salverda 2004, 2010; Stevens et al. 2003).³ Jongens staan er in bepaalde opzichten vaker alleen voor, zo komt onder meer uit onderzoek onder Marokkaans-Nederlandse gezinnen naar voren. Minder dan meisjes kunnen zij op hun ouders terugvallen voor steun. Daardoor zijn ze, zeker vanaf de puberteit, meer dan hun zussen op leeftijdgenoten aangewezen (De Jong 2007; Ketner 2008; Pels 1998, 2005; Stevens et al. 2004).

Een factor die wellicht de waardering van jongeren voor hun ouders beïnvloedt, is het familiecollectivisme. Dat draagt ertoe bij dat jongeren doorgaans veel respect en begrip hebben voor hun ouders, waardoor ze een goede band met hen hebben, ondanks hun in bepaalde opzichten beperkte bewegingsvrijheid (Bouw et al. 2003; Pels et al. 2008).

Als jongeren veranderingen willen, bestaan die uit meer bewegingsvrijheid en meer (openheid in de) communicatie. Dat de communicatie met ouders zich kenmerkt door eenrichtingsverkeer en preken, eerder dan door responsiviteit, is een veelgehoord geluid (Pels en Nijsten 2000; Yerden 2010).

6.2.2 Gezinnen met een Surinaamse of Antilliaanse achtergrond

Onderzoek naar de dagelijkse opvoeding door vaders en moeders in Surinaams- en Antilliaans-Nederlandse gezinnen heeft zich vooral gericht op Afro-Surinamers. Bij onderzoek naar Antilliaanse gezinnen ligt de focus op problematische groepen (Distelbrink en Pels 2009). Dat geldt deels ook voor Hindostaanse Surinamers (Pels et al. 2011), hoewel voor deze groepering wel onderzoek is verschenen over opvoeding in relatie tot maatschappelijk succes (Liem 2000; Nanhoe 2012; Van Niekerk 2000). De focus in dit

hoofdstuk ligt op gezinnen van Afro-Surinaamse en Antilliaanse herkomst, die wij soms ook zullen aanduiden met de term (Afro-)Caribische gezinnen.⁴

De man-vrouwverhouding in Afro-Surinaamse en Antilliaanse gezinnen is sterk vervlochten met historisch gegroeide patronen met wortels in zowel de Afrikaanse cultuur als de periode van de slavernij en omstandigheden daarna, die hebben geleid tot matrifocaliteit en een relatief marginale positie van mannen in het gezinsleven (Distelbrink 2000; Terborg 2002). In de herkomstlanden en ook na de migratie groeien veel kinderen op zonder vader in huis. Vrouwen steunen meer op elkaar dan op mannen voor de opvoeding en hebben het meer voor het zeggen. Ook zijn zij – vanwege het veel voorkomende eenouderschap – vaak kostwinner. Tegelijkertijd zijn vrouwen, zeker in de herkomstlanden, ook afhankelijk van mannen, en betekent de sterke positie van vrouwen niet dat zij mannen de baas zijn in alle opzichten. In intieme relaties zijn traditionele beelden van mannelijkheid en vrouwelijkheid vervlochten met meer geëmancipeerde invullingen. Enerzijds krijgen mannen het voorbeeld mee van de weinig bij de opvoeding of het huishouden betrokken macho-man die het voor het zeggen heeft in huis, anderzijds leren veel jongens voor zichzelf te koken en hebben zij – doordat zij thuis vaak opgroeien in een vrouwenwereld – veel respect voor vrouwen (Distelbrink 2000; Terborg 2002). Het beeld van het matrifocale huishouden en de afwezige vader geldt het meest voor de lagere klassen. In hogere klassen is het huwelijk meer het voorbeeld (hoewel ook daar veel wordt gescheiden) en heeft het beeld dat vrouwen onafhankelijk kunnen (of horen te) zijn van mannen ook zijn invloed (Distelbrink 2000; Terborg 2002).

Rolverdeling tussen vaders en moeders

Ook in Nederland zijn vaders van Afro-Surinaamse of Antilliaanse herkomst veel minder vaak inwonend dan vaders in andere etnische groeperingen. Ongeveer de helft van de kinderen woont in een eenoudergezin (Bucx 2009; Distelbrink 2000, 2005). Evenals in de herkomstlanden is het krijgen van kinderen niet vanzelfsprekend gekoppeld aan (langdurig) samenwonen of een huwelijk. Kinderen krijgen relatief vaak te maken met stiefvaders (al dan niet inwonend), ook al kiezen vrouwen er niet snel voor om opnieuw met een partner samen te wonen na een scheiding (Distelbrink 2000).

Bij inwonende Afro-Surinaamse vaders is de betrokkenheid bij de opvoeding en verzorging vaak groot; de emotionele betrokkenheid neemt toe met opleiding en generatie. Taken in huis worden niet zelden gedeeld tussen man en vrouw, en kostwinnerschap tot op zekere hoogte ook (Distelbrink 1998, 2000; Merens 2006). Van oudsher is het adagio dat een man voor zijn vrouw en kinderen moet kunnen zorgen (Distelbrink 2000). Deze opvatting verliest aan terrein. Niettemin laten vaders soms doorschemeren hun eigen kostwinnerschap vanzelfsprekender te vinden dan dat van hun vrouw of vriendin, ook al prediken zij in eerste instantie gelijkheid tussen man en vrouw in dit opzicht (Distelbrink 2005; Pels et al. 2012). Zo zegt een vader uit een van de onderzoeken:

Ik zou nooit van mijn vrouw vragen om thuis te blijven om voor de kinderen te zorgen. Ik vind, de man en de vrouw hebben allebei dezelfde rechten. Ik vind gewoon de vrouw iets meer, natuurlijk, omdat ze vrouw is, maar ik ga nooit van de vrouw verwachten van dat zij de taken maar moet aanhouden thuis.

Nee natuurlijk niet, als zij wil gaan werken, van mij mag dat. Als ik voor twee uurtjes moet oppassen, waarom niet? (Surinaams-Nederlandse vader, zes kinderen) (bron: Pels et al. 2012)

Vaders en moeders van jongere generaties en met een hogere opleiding vinden een actief betrokken vader in toenemende mate van belang (Distelbrink 1998, 2005). Veel vaders zijn zelf met een autoritaire en afstandelijke vader opgegroeid en willen meer emotionele en praktische betrokkenheid bij hun kinderen. Het blijft overigens zo dat – evenals bij autochtone vaders – de dagelijkse ondersteuning van kinderen het meest van moeders komt. Vooral lagergeschoolde vaders vinden dat de vrouw dit het beste kan (Distelbrink 2005). Het is overigens relevant om te vermelden dat kinderen met een Surinaamse of Antilliaanse achtergrond die met hun vader én moeder opgroeien niet zelden een gemengde achtergrond hebben. Een van hun ouders is vaak autochtoon Nederlands (Distelbrink en Hooghiemstra 2005; zie ook hoofdstuk 2 van dit rapport).

Als Afro-Surinaamse vaders uitwonend zijn, hebben kinderen in veel gevallen weinig contact met hen en zijn zij weinig betrokken bij de dagelijkse opvoeding, bijvoorbeeld als co-ouder (Distelbrink 1998, 2000; Distelbrink en Hooghiemstra 2005; Distelbrink en Pels 2009). In een grote groep gezinnen komt de opvoeding en verzorging van kinderen dus vooral op moeders neer (zie ook Pool et al. 2005 voor Antilliaanse gezinnen). Moeders zien dit weliswaar als een grote belasting, maar tegelijkertijd weegt het alleenstaand moederschap soms minder zwaar dan bijvoorbeeld bij autochtone vrouwen, vanwege de vele voorbeelden die zij in hun omgeving hebben gezien van vrouwen die het goed aankonden (Distelbrink 2000).

Het gaat overigens te ver om niet-inwonende Afro-Caribische vaders zonder meer als afwezige opvoeder te karakteriseren, zoals in de publieke opinie vaak gebeurt. Er is veel variatie in betrokkenheid van uitwonende vaders (Distelbrink 2005; Tavecchio 2007; zie ook Schipper 2010 voor Suriname). Niet alleen uitwonende eigen vaders maar ook stiefvaders vormen voor kinderen soms wel degelijk een belangrijke persoon in hun leven en voor moeders een bron van steun (Distelbrink 2000).

Wat vaders zelf betreft, zij ervaren soms belemmeringen om het vaderschap in praktijk te brengen zoals ze graag zouden willen. Uit recent onderzoek onder Surinaams- en Antilliaans-Nederlandse mannen komt naar voren dat zij de beeldvorming over Caribische vaders als erg negatief ervaren, en dat dit hen hindert (Motivaction 2010). Ook moeders staan hen soms in de weg. De lange traditie van alleenstaand moederschap kan vrouwen soms beletten om een relatie en partnerschap in de opvoeding met een man een kans te geven (Distelbrink 2000). Daarnaast worden vaders soms buitengesloten vanwege conflicten rond scheiding. Moeders hebben daarbij de school of andere instellingen als bondgenoten, is de ervaring van sommige vaders (Distelbrink 2005).

Het enigste wat die man kan doen als ie stom is, is dat ie daar een bom of een handgranaat in dat huis gaat gooien. Zo ver brengt die kinderrechtter je. Ze brengen je op een verkeerd spoor. Die vrouw moet alles beslissen. Dat vind ik zo rot. (uitwonende Surinaams-Nederlandse vader)

(bron: Distelbrink 2005)

Als de verhalen van moeders en vaders van Afro-Caribische herkomst naast elkaar worden gelegd, is te zien dat zich bij beide seksen teleurstellingen en onvrede voordoen (Pels et al. 2009). Binnen gemeenschappen bestaat steeds meer oog voor het feit dat het veel voorkomende eenouderschap, dat zijn wortels heeft in een ver verleden, inmiddels tot een patroon is verworden dat pas met bewustwording en de wil tot veranderen doorbroken kan worden. Het gesprek daarover wordt meer dan voorheen gevoerd in de gemeenschap (bijvoorbeeld in rondetafelgesprekken van Vitamine V, zie Distelbrink en Ketner 2011).

Opvoeding van jongens en meisjes

Hoewel er ook in gezinnen met een Afro-Surinaamse of Antilliaanse achtergrond verschillen bestaan in bewegingsvrijheid tussen jongens en meisjes, is het sekseonderscheid hier doorgaans minder scherp dan bij gezinnen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond (Distelbrink 2000, 2005). Ook de doelen die ouders ermee beogen zijn anders. In plaats van seksuele activiteit uitstellen tot na het huwelijk, staat het voorkómen van te los seksueel gedrag en van moederschap op jonge leeftijd bij Afro-Surinaamse en Antilliaanse groepen centraal. Niet alleen alleenstaand moederschap maar ook tienermoederschap komt veel voor (Bucx 2009; zie ook hoofdstuk 2 van dit rapport). Mede in verband met het grote aantal alleenstaande moeders wordt in de opvoeding van dochters het belang van financiële en emotionele onafhankelijkheid benadrukt (Distelbrink 2000).

Kijk het is wel erg dat die vader ze in de steek heeft gelaten, maar ik ben altijd een vrouw geweest van, ik hou van leren en ik hou van aanpakken. Ik kan ze toch wat bieden. Je hebt je diploma en je eigen huis. Niet dat een man alles voor je moet doen. Jij als vrouw moet alles zelf kunnen doen, niet afhankelijk zijn. Ik hoop dat ze hetzelfde worden als ik. (Surinaams-Nederlandse moeder)

(bron: Distelbrink 2000)

Tegelijkertijd hopen veel moeders wel degelijk dat hun dochters een betrokken partner vinden met wie zij een langdurige relatie en gezinsleven kunnen opbouwen. Ook in andere opzichten is er sprake van ambivalenties. Tiernermoederschap wordt als niet wenselijk ervaren, met vooral als consequentie dat er op meisjes wordt ingesproken en wordt gelet. Zij krijgen van moeders te horen dat ze goed op zichzelf moeten passen, omdat vooral zij de consequenties dragen als het tot een zwangerschap komt. Bij jongens is 'los' seksueel gedrag minder een punt van aandacht. Het wordt deels zelfs impliciet of meer expliciet aangemoedigd. De waardering voor 'stoer' gedrag bij jongens heeft hier onder andere mee te maken (Distelbrink 2000; Distelbrink et al. 2005).

6.3 Opvoeding en school

Kinderen uit migrantengezinnen hebben de laatste jaren veel vooruitgang geboekt in het onderwijs. De taal- en rekenprestaties verbeterden en de instroom naar hogere vormen van voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs namen toe. Wel wordt er relatief vaak gedoubleerd en ook is de schooluitval naar verhouding hoger, onder andere onder Antilliaanse Nederlanders. Ondanks de positieve ontwikkelingen in zowel het basis-,

middelbaar als hoger onderwijs blijven er verschillen bestaan met autochtoon Nederlandse kinderen, want ook zij verbeteren hun onderwijspositie. Als gevolg daarvan zijn er ondanks de verbeteringen toch nog achterstanden, zowel als het gaat om Cito-scores, als in de doorstroom naar hogere onderwijsvormen (Gijsberts et al. 2012).

Ouders kunnen hun kinderen ondersteunen bij de schoolloopbaan door zowel thuis als op school actief betrokken te zijn. In de publieke opinie bestaat het beeld dat migrantenouders hun kinderen weinig kunnen steunen of moeilijk zijn te betrekken. De lage opleiding van migrantenouders of het feit dat zij het Nederlandse onderwijs niet kennen kan ondersteuning bij huiswerk bijvoorbeeld in de weg staan. Van de Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse volwassenen heeft bijvoorbeeld de helft hooguit basisonderwijs afgerond (Gijsberts et al. 2012).

6.3.1 Onderwijsondersteuning in het gezin

Met onderwijsondersteuning bedoelen we de ondersteuning die ouders hun kinderen thuis bieden in hun gang door het onderwijs. Zij kunnen hun kinderen bijvoorbeeld stimuleren om huiswerk te maken en te lezen, maar ook betrokkenheid tonen bij het maken van een schoolkeuze en het ondernemen van activiteiten met een educatieve ondertoon, zoals een bezoek aan de bibliotheek of een museum. Daarnaast kan *academic socialization* gezien worden als een vorm van onderwijsondersteuning (Lusse 2012). Deze vorm van socialisatie bestaat uit het bevorderen van aspiraties, het communiceren van deze verwachtingen en het maken van plannen voor de (school)loopbaan. Juist verschillen hierin zijn van invloed op schoolsucces (Hill en Tyson 2009).

In kwantitatief onderzoek naar onderwijsondersteuning thuis in het primair en voortgezet onderwijs zijn weinig verschillen tussen etnische groepen vastgesteld (Kans et al. 2009). Migrantenouders bleken evenveel als autochtoon Nederlandse ouders met hun kinderen te praten over school. Zo'n 70% van alle ouders spreekt de kinderen dagelijks over school; het meest over wat zij hebben geleerd en gedaan, maar ook over de omgang met leraren en de lesstof. Meer dan de helft van de ouders met kinderen in het basisonderwijs zegt hen regelmatig voor te lezen en een op de drie ouders helpt de kinderen minimaal een keer per week bij huiswerk. Opleiding blijkt in dit onderzoek meer verschillen tussen dit type gedragingen te verklaren dan het al dan niet behoren tot een migrantengroep.⁵ Overigens is ook in Amerikaans onderzoek vastgesteld dat sociaal-economische status of opleidingsniveau en andere gezinskenmerken, zoals armoede en alleenstaand moederschap, vaak meer van invloed zijn op ouderbetrokkenheid thuis en/of op school dan etniciteit (Desforges en Abouchaar 2003; Lee en Bowen 2006).

Verschillen in aard van ouderlijk gedrag

Uit kwalitatieve onderzoeken, gehouden in diverse etnische groeperingen in de afgelopen jaren, is meer diepgaande informatie te destilleren over de vorm van de ondersteuning thuis en ontwikkelingen in onderwijsondersteunend gedrag. Verschillen lijken zich onder andere voor te doen in de wijze waarop ouders met hun kinderen over school praten, bij huiswerk helpen, of aspiraties formuleren. Een belangrijke factor die de betrokkenheid

kleurt, is de opvoedingsstijl die ouders hanteren, naast hun vaak gebrekkige kennis over het Nederlandse onderwijssysteem en beperkte begrip van de lesstof (Distelbrink et al. 2012).

Onderwijsondersteuning krijgt, zeker van oudsher, in veel niet-westerse gezinnen in Nederland vooral vorm door de nadruk op presteren, zoals Distelbrink en Pels (2000) beschrijven. Prestatiedoelen en verwachtingen ten aanzien van de onderwijsloopbaan van kinderen zijn in veel gezinnen hoog (Durgel 2011; Pels en De Gruijter 2005; Pels en Nijsten 2000; Van der Veen 2001). In een minderheid van de gezinnen kunnen ze te hoog zijn en spanningen veroorzaken tussen ouders en kinderen. Dit is bijvoorbeeld vastgesteld voor Hindostaanse gezinnen (Nanhoe 2012; Van Niekerk 2000). Ondersteuning tijdens de schoolloopbaan richt zich soms eenzijdig op controle op het huiswerk en hameren op hard werken, meer dan op helpen bij huiswerk of praten met kinderen over school (Distelbrink en Pels 2000; Hermans 2002).

Jongeren met een Turkse of Marokkaanse achtergrond melden weinig instructieve ondersteuning van ouders (Vedder et al. 2005) en naarmate zij meer succes hebben in het onderwijs een minder goede band (Van der Veen 2001). De afstand die een hogere opleiding teweegbrengt ten opzichte van het milieu van herkomst lijkt daarbij verklarend (Van der Veen 2001). Veel jongeren blijken zich overigens wel moreel gesteund te voelen door ouders bij de schoolloopbaan. Ouders tonen zich bijvoorbeeld ondersteunend door te vragen naar hoe het gaat op school (Van der Veen 2001).

Kennis van het schoolsysteem lijkt bij sommige migrantenouders tekort te schieten. Niet alleen om hun kinderen goed te kunnen ondersteunen bij het huiswerk, maar ook bij het maken van schoolkeuzen of het opbouwen van een gelijkwaardige relatie met school (zie ook Van der Zwaard 1999; De Haan et al. 2012). Ouders weten soms nauwelijks welk schooltype hun kind precies bezoekt (Pool et al. 2005). Wel krijgen kinderen vaak steun uit de familiekring, vooral van oudere broertjes of zusjes (Crul 2000; Distelbrink en Pels 2000). Ook docenten kunnen een belangrijke steunbron vormen voor jongeren (Vedder et al. 2005).

Variatie

Het is van belang te benadrukken dat de onderwijsondersteuning aan verandering onderhevig is en varieert binnen groepen. Zo zijn jongere generaties ouders zich meer bewust van het belang van ouderlijke steun bij het voorbereiden op en begeleiden van hun kinderen in het onderwijs. Hogeropgeleide ouders en de jongere generatie vertonen meer ontwikkelingsstimulerend en onderwijsondersteunend gedrag (Distelbrink en Pels 2000). De houding jegens het onderwijs getuigt de laatste jaren ook van een steeds grotere betrokkenheid. Dit geldt overigens eveneens voor ouders van de 'pioniersgeneratie' (de oude eerste generatie), die door teleurstellende ervaringen met de oudste kinderen hun aanpak veranderen. Opgroeiende kinderen zetten moeders met weinig opleiding aan tot het leren van het Nederlands, het nemen van de drempel naar school en grotere aandacht voor het onderwijs van de jongere kinderen. Uit landelijke cijfers weten we dat de taalvaardigheid van bijvoorbeeld Turkse en Marokkaanse moeders toeneemt (Huijnk en

Dagevos 2012). Al met al tekent zich in toenemende mate een meer kritische en zelfbewuste houding ten aanzien van het onderwijs af, vooral bij ouders die in Nederland opgroeiden en meer onderwijs genoten (zie ook Van der Zwaard 2006). Bouw en Karsten (2004) signaleren dat ouders van de jongere generatie de vrije tijd van hun kinderen meer gaan invullen met educatieve bezigheden (zie ook Pels 2005; Van der Zwaard 2006).

6.3.2 Ouderbetrokkenheid bij het onderwijs

Ouderbetrokkenheid bij het onderwijs houdt, naast de reeds besproken onderwijs-ondersteuning thuis, ook participatie in van ouders in schoolactiviteiten, meedenken over het schoolbeleid en pedagogisch partnerschap, wederkerige communicatie en samenwerking betreffende de opvoeding van kinderen (Smit en Driessen 2009).

Grotere afstand tussen gezin en school

Ouders verschillen onderling naar de aard en mate van hun onderwijsbetrokkenheid (Onderwijsraad 2010; Vogels en Herweijer 2013). Migrantenouders zijn sterk oververtegenwoordigd in de categorie van doorgaans laagopgeleide ‘onzichtbare’ ouders, ouders die zelden de drempel nemen van de school (Kans et al. 2009; Smit en Driessen 2009; Vogels en Herweijer 2013). Zoals hierna wordt besproken zijn hiervoor diverse redenen te noemen, zoals taalproblemen, onbekendheid met de verwachtingen van de school en de wijze waarop deze inspeelt op ouders. Zeker bij de eerste generatie kan wantrouwen meespelen jegens de school, omdat zij er hun sociale en morele waarden onvoldoende in gereflecteerd zien.

Er bestaat onder migrantenouders ook ontevredenheid over de invloed die zij hebben op de waarden en normen die de school overdraagt en de wijze waarop de school haar leerlingen opvoedt (Smit en Driessen 2009). Zij hebben niet altijd het gevoel dat er naar hen wordt geluisterd als het hierom gaat (Smit en Driessen 2009). Ook menen zij minder goed op de hoogte te worden gebracht van zaken als pesten of projecten op school, vergeleken met autochtone ouders (Kans et al. 2009).

Het probleem met het Nederlandse onderwijs is dat leren en opvoeding van elkaar gescheiden zijn. Scholen doen te weinig aan opvoeding van de kinderen. In Iran kon je met je vragen over of problemen met de opvoeding bij de school terecht voor advies. Hier kan dat niet. Zelfs als je dat kunt doen, liggen de culturele uitgangspunten ver van elkaar. Buitenschoolse activiteiten zijn alleen om kinderen bezig te houden en niet om hen beter met de maatschappij en normen en waarden in aanraking te brengen. (Iraans-Nederlandse moeder) (bron: Pels en De Gruijter 2005)

Over de pedagogische afstemming tussen gezin en school blijkt dus nogal wat ongenoegen te bestaan. Autochtone én migrantenouders klagen dat de school hen te weinig betreft bij het schoolbeleid en hen niet serieus neemt bij verschil van inzicht over opvoeding of onderwijs (Onstenk 2005; Smit en Driessen 2002).

Andersom verwijten nogal wat docenten ouders nonchalance in het toezicht op hun kinderen of in de zorg voor een zekere discipline van hun kinderen op school. De klacht dat de school te veel van de opvoeding moet overnemen geldt zowel voor hoogopgeleide

autochtone tweeverdieners die weinig tijd zouden hebben voor hun kinderen, als voor laagopgeleide autochtone en migrantenouders die hun kinderen te weinig voor het onderwijs zouden toerusten (Distelbrink en Pels 2000; Vogels en Herweijer 2013).

Zowel (autochtone als migranten)ouders als (autochtone) leerkrachten rapporteren problemen met de wederzijdse communicatie, en handelingsonzekerheid daarover (Distelbrink en Pels 2000; Smit 2009). Daarbij lijken de migrantenouders meer in het nadeel, vanwege een geringere beheersing van het Nederlands en/of een grotere afstand tot de school, ook wat betreft hun pedagogische visie, en gebrek aan het zelfvertrouwen om de drempel te nemen (De Haan et al. 2012; Pels en De Gruijter 2006). Op basis van analyse van de schooladviesgesprekken tussen leerkrachten en ouders concluderen De Haan et al. (2012) dat de communicatie met ouders met een migratieachtergrond vaker eenrichtingsverkeer inhoudt. Autochtoon Nederlandse ouders hebben meer invloed in het gesprek en de beoordeling. Zij delen vaak het professionele jargon en kunnen de leerkracht, soms ook kritisch, aanspreken op zijn professionaliteit.

Minder ouderbetrokkenheid in voortgezet onderwijs en mbo

Ouderbetrokkenheid in het voortgezet onderwijs en mbo blijkt lastiger dan in het basisonderwijs omdat de afstand tussen ouders en school of opleiding vaak groter is, mede vanwege de toegenomen zelfredzaamheid van kinderen. Bovendien zijn deze scholen en opleidingen complexer, waardoor het moeilijker is voor ouders om te begrijpen waar hun kind mee bezig is (Sebregts 2010). Dit alles geldt meer voor migrantenouders dan voor autochtone ouders (Ozkaya en Veldhuis 2008; Smit et al. 2011).

Van der Molen (2009) onderzocht de relatie tussen ouderbetrokkenheid en voortijdig schoolverlaten op vijftien mbo-instellingen. De gelegenheden die van belang zijn voor contact tussen ouder en opleiding, zoals ouderavonden en andere ouderbijeenkomsten, worden slecht bezocht door migrantenouders. Deze ouders zijn ook nauwelijks vertegenwoordigd in vormen van medezeggenschap; wel zijn er bij enkele van deze scholen ouderpanels om migrantenouders op een meer laagdrempelige manier te betrekken. Veel migrantenouders weten weinig over de opleiding van hun kind, aldus Ozkaya en Veldhuis (2008). Dit lijkt niet te maken te hebben met geringe interesse, maar vooral met hun lage opleidingsniveau, problemen met de Nederlandse taal, overige problemen in het gezin en een gebrek aan kennis over de werking van het onderwijs en de arbeidsmarkt in Nederland. Wel blijken deze ouders veel vertrouwen te hebben in de schoolleiding, maar het is een kwetsbaar vertrouwen dat bij problemen snel verdwijnt. Het contact tussen ouders en docenten wordt daarbij door beide partijen, ouders en docenten, als barrière ervaren (Smit et al. 2011).

Bij het voortgezet onderwijs en mbo kunnen ook leerlingen ouderbetrokkenheid beïnvloeden. Naarmate zij ouder worden kan het verzet tegen inmenging van ouders bij het onderwijs toenemen, aldus Smit et al. (2011). Migrantenouders hebben wel behoefte aan contact met de opleiding, maar voelen zich vaak buitengesloten, niet alleen door school, maar in sommige gevallen ook door hun kind. Jongeren betrekken hun ouders bijvoorbeeld niet altijd bij belangrijke gebeurtenissen, zoals de diploma-uitreiking, houden hen niet goed op

de hoogte van het verloop van hun opleiding of geven hen niet de informatie van school die nodig is om betrokken te zijn (Ozkaya en Veldhuis 2008).

Hindernissen in de onderlinge betrekkingen

Migrantenouders kunnen een aantal hindernissen ondervinden bij het uitoefenen van ouderbetrokkenheid bij het onderwijs van hun kinderen. Deze hindernissen kunnen zowel bij de scholen liggen als bij de ouders en leerlingen, zoals we al zagen. Een vaak genoemd probleem is de discrepantie tussen de verwachtingen van ouders en die van de school. Scholen zien ouderbetrokkenheid vaak in termen van deelname aan activiteiten en formele vormen van ouderparticipatie (Onderwijsraad 2010; Smit et al. 2006). Zij veronderstellen dat (migranten)ouders die niet op deze manier betrokken zijn, ook niet in staat zijn thuis een goede leeromgeving voor hun kinderen te creëren. Leraren hebben ook niet altijd vertrouwen in de capaciteiten van ouders van een andere herkomst (Booijink 2007; Lusse 2012). Dit draagt het risico van negatieve stereotypering in zich, die ook de houding tegenover leerlingen kan beïnvloeden (Lopez et al. 2001). Tegelijkertijd wordt het negatieve beeld dat leraren van migrantenouders hebben soms bevestigd omdat zij ervaren dat sommigen hun kinderen onvoldoende voorzien van bepaalde basisbehoeften (bijvoorbeeld op tijd naar bed, goed ontbijt) (Bartels en Verheijen 2009).

Leerkrachten kunnen de vermeende passiviteit van ouders als een gebrek aan interesse interpreteren (Pels 2002). De nauwe definitie van ‘goede’ ouderbetrokkenheid kan ervoor zorgen dat onopgemerkt blijft wat ouders wél doen voor hun kinderen (Goodall en Vorhaus 2011). Migrantenouders uiten hun betrokkenheid vaak meer door het tonen van belangstelling, aanmoediging en controle op huiswerk, dan door een sterke relatie met school (Beks en De Natris 2008).

Een gebrek aan beheersing van het Nederlands en een laag opleidingsniveau van ouders kan, zoals al naar voren kwam, zijn tol eisen. De relatief grote afstand tussen ouders en school is deels te verklaren door de taalbarrière en onbekendheid met het onderwijs, ofwel met de eisen die het onderwijs in termen van houding, kennis en vaardigheden aan kinderen én ouders stelt.

Ik voelde me enorm schuldig, omdat ik zelf niks heb gedaan en niks kon betekenen, omdat ik zelf een andere taal sprak. Als je Nederlands spreekt, steun je je kind sowieso, maar als je al je vertrouwen in de school stelt en er gebeurt niets, dan gaat het mis, want een kind heeft geen hulp en de school heeft ook niet alle middelen ingeschakeld. Je hebt geen kennis op dit gebied, je hebt geen uitgang. Je weet gewoon niet wat je moet doen. (Iraans-Nederlandse moeder) (bron: Pels en De Gruijter 2005)

Migrantenouders weten vaak niet wat van hen wordt verwacht als het gaat om betrokkenheid bij school, ook omdat deze in de landen van herkomst minder vanzelfsprekend is. Op dit punt bestaat de nodige opvoedingsonzekerheid (Distelbrink en Pels 2000; Onderwijsraad 2010). Ook kan bij het haperende contact meespelen dat zij opkijken tegen de autoriteit en expertise van de leerkracht, of zichzelf niet in staat achten mee te praten en beslissen over school en over schoolbeleid (Lusse 2012; Smit en Driessen 2009).

6.4 De religieuze opvoeding

Veel migrantenouders zijn gelovig en religie geldt voor een deel als leidraad of houvast in de opvoeding. Over religie en de betekenis ervan in de opvoeding in (Afro-)Caribische gezinnen is weinig bekend uit onderzoek. Uit studies eind jaren negentig blijkt wel dat het geloof voor ouders een leidraad kan zijn in de opvoeding en hen steun kan geven (Distelbrink 1998; Kook en Vedder 1998). Religie is evenwel het meest vervlochten met de opvoeding en de religieuze opvoeding is het meest een punt van zorg voor ouders in islamitische gezinnen. Dit houdt mede verband met de stigmatisering van de islam in Nederland, en de beeldvorming over moslims als 'negatieve ander' (Ghorashi 2010). Vandaar dat we hier vooral stilstaan bij de religieuze opvoeding in moslimgezinnen.

Het overgrote deel van de moslims in Nederland is van Turkse of Marokkaanse herkomst. Kleinere groepen zijn moslims van Surinaamse en Indonesische afkomst en behorend tot de asielmigranten uit Afghanistan, Irak, Iran en Somalië. Over de moslims uit Turkije en Marokko is meer bekend. De meerderheid van de migranten uit deze landen ziet zichzelf als moslim (Maliemaard en Gijsberts 2012). Er is wel een grote diversiteit tussen en ook binnen groepen in religieus gedrag. Marokkaans-Nederlandse moslims praktiseren meer dan Turks-Nederlandse. De eerste generatie is in geloofsopvattingen wat strikter dan de tweede generatie, maar de verschillen zijn vooral bij Marokkaanse Nederlanders gering. Turks-Nederlandse hogeropgeleiden participeren minder en gaan lossers met de regels om dan lageropgeleiden. Dit geldt niet voor hogeropgeleiden van Marokkaanse afkomst: een deel van hen is heel bewust bezig met het geloof. Onder jongeren van de tweede generatie is de laatste jaren het moskeebezoek sterk gestegen (zie ook Entzinger en Dourleijn 2008; Huijnk en Dagevos 2012).

Opvoedingsverlegenheid

Uit opvoedingsonderzoeken onder Marokkaans-Nederlandse gezinnen valt op te maken dat ouders de laatste jaren steeds meer bewust bezig zijn met 'opvoeding in de islam in Nederland' (Pels 1991, 1998, 2005). Terwijl ouders voorheen eerder in culturele of normatieve termen over de opvoeding van hun kinderen spraken, vormt opvoeden als moslim in de context van migratie in toenemende mate een onderwerp van bewuste reflectie. Menig ouder, ook van Turkse afkomst en uit vluchtelingengezinnen (Nijsten 1998a; Pels en De Gruijter 2005), ervaart echter onzekerheid bij de islamitische opvoeding in een omgeving waarin de islam geen meerderheidsgodsdiens is.

Ik doe mijn best om met hen over het geloof te praten. Maar ik heb het gevoel dat de buitenwereld meer invloed op hen heeft. (Marokkaans-Nederlandse vader, laagopgeleid, eerste generatie) (bron: Abbassi 2012: 15)

Een knelpunt is dat het ouders vaak aan adequate hulpbronnen ontbreekt, in de vorm van op hun behoeften toegesneden informatie en van (in)formele sociale steun. Ouders moeten bijvoorbeeld dilemma's oplossen rondom viering van kerstmis of sinterklaas. Daarbij hebben zij vaak geen antwoord op de 'waarom'-vragen van hun kinderen over religieuze

geboden en verboden (bijvoorbeeld over het vasten, geven van aalmoezen, voedings-, kledings- en gedragsvoorschriften). Dit houdt ook verband met de verarming van religieuze kennis door de migratie naar een omgeving waarin de religie niet is ingebed (Abbassi 2012; De Koning 2008).

Ook de door kinderen ervaren stigmatisering en uitsluiting als moslim brengt nieuwe opgaven voor opvoeders met zich mee: hoe kinderen helpen om te gaan met bijvoorbeeld pesterijen over de ramadan of de hoofddoek, en met de krenking die deze teweegbrengen? Met name in Marokkaanse kring vormt stigmatisering een gevoelige kwestie. De door Pels (2005) onderzochte vaders melden dat het stigma 'Marokkaan' of 'moslim' (zie Harchaoui en Huinder 2003) ertoe leidt dat kinderen de neiging krijgen zich terug te trekken in hun etnische of religieuze identiteit om zich te pantseren tegen krenkingen vanuit de omgeving. Hier evenzeer relevant: ouders zelf kunnen ontmoedigd worden tot investeren als opvoeder in Nederland (zie ook Pels 2003).

Percepties van jongeren

Onderzoeken onder jongeren lijken het beeld van opvoedingsverlegenheid bij ouders te bevestigen. Zo blijken Marokkaans-Nederlandse jongeren ambivalent over de steun van ouders: de jongeren willen hen veelal niet afvallen, maar ervaren hun steun toch vaak niet als adequaat (Demant 2005; De Koning 2008; Pels et al. 2008). In de ogen van jongeren verdienen ouders veel respect; respect is ook een door de islam geïnspireerd sleutelconcept in de opvoeding (Abbassi 2012). Maar dit neemt niet weg dat zij hun kinderen vaak niet adequaat kunnen helpen om de religieuze traditie aan te passen aan de verwachtingen waaraan zij in de huidige tijd en omstandigheden moeten voldoen. De jongeren maken toenemend onderscheid tussen de religieus getinte culturele gebruiken waarmee hun ouders zijn opgevoed, en de 'zuivere' islam. Dit geldt zeker in de migratiecontext, waarin de eigen moslimidentiteit door de confrontatie met andere leefstijlen en opvattingen snel aan vanzelfsprekendheid inboet (Buitelaar 2006).

Onze ouders hadden ook niet veel religie, zal ik maar zeggen. Ja, van via via ... van horen. Maar wij kunnen nu zelf lezen. Dat is de positieve kant. En we doen het bewust. Bij onze ouders was het meer de cultuur, de omgeving, meer 'wat zouden ze zeggen'. Ook al was het niet in de religie, het geloof. (Turks-Nederlandse moeder, twee kinderen, middelbaar opgeleid, niet-werkend) (bron: Van der Hoek 2006)

Uit onderzoek van Pels et al. (2008) en Ketner (2008) valt op te maken dat (autoritaire) communicatiepatronen een hindernis kunnen vormen: jongeren zijn wegens het voor hun ouders vereiste respect minder geneigd om met hen in gesprek en onderhandeling te gaan, maar zij hebben niettemin moeite met het eenrichtingsverkeer en het taboe op 'waarom'-vragen in de communicatie.

Als ik mijn vader vroeg waarom er geen alcohol gedronken mocht worden, zei hij 'dat mag niet'. Ik vroeg dan 'waarom niet?' En dan zei hij 'daarom niet'. En dan kreeg je een klap en dan ging je naar buiten. (Marokkaans-Nederlandse jongere) (bron: Pels et al. 2008)

Ook Buitelaar (2009) legt in haar onderzoek onder hoogopgeleide Marokkaans-Nederlandse vrouwen van de tweede generatie een verband tussen religie en (autoritaire dan wel autoritatieve) opvoedingsstijlen. Dwang versus vrije keuze in de opvoeding speelt een cruciale rol in hoe de onderzochte vrouwen zich verhouden tot de religieuze stijl van hun ouders. Uit hun levensverhalen blijkt dat een meer open houding van de ouders leidt tot meer continuïteit met hun religieuze tradities. Ook lijkt deze de ontwikkeling te bevorderen van een islambeleving die in overeenstemming is met de overlegcultuur in de Nederlandse samenleving.

Variatie en verandering

De onderzoeken van Pels (1998, 2005) en Hermans (2002) onder ouders van Marokkaanse afkomst laten zien dat hogeropgeleiden minder moeite hebben het leven volgens het geloof te rijmen met integratie in de samenleving. Hetzelfde geldt voor ouders van de jongere generatie. Bij deze doorgaans hogeropgeleide generatie ouders valt een vergelijkbare herbronning te zien als bij de jongeren. Om hun kinderen een goede islamitische opvoeding te geven gaan zij meer actief op zoek naar schriftelijke informatie, zoals boeken en internetbronnen, documentaires op tv of YouTube, lezingen en seminars over de islam en weblogs voor onderlinge uitwisseling (Abbassi 2012; Van Crombrugge 2008).

Volgens Van Crombrugge (2008) beroept de hedendaagse islamitische pedagogische adviesliteratuur zich op de eigen religieuze traditie om een minder autoritaire opvoeding te propageren dan de vorige generatie in praktijk bracht. In deze literatuur wordt bijvoorbeeld verwezen naar verhalen waarin de profeet Mohamed liefdevol met kinderen omgaat of naar diens uitspraken over de plicht tot zorg voor en weldoen aan kinderen. Ouders kunnen hierin een legitimatie vinden voor een meer kindgerichte en autoritatieve opvoeding, en voor het afwijken van de levenshouding van hun eigen ouders als zij dat willen.

Moeder: Als je luistert naar islamitische geleerden, vertellen zij je dat je veel zaken van je kind moet accepteren. Ook wanneer je kind zonden begaat. Zelfs wanneer je kind van het rechte pad af gaat, moet je geen geweld gebruiken. Want dan raak je je kind kwijt.

Interviewer: Zelfs wanneer je kind dingen blijft doen die voor jou in religieus opzicht niet acceptabel zijn?

Moeder: Ja, zelfs wanneer het in religieus en moreel opzicht niet acceptabel is, moet je hem of haar op een zachtvaardige manier benaderen. Je moet wel. Wanneer je dat niet doet, is het over.

(Marokkaans-Nederlandse moeder, middelbaar opgeleid, eerste generatie)

(bron: Abbassi 2012: 8)

Een open, autoritatieve opvoeding kan kinderen ondersteunen bij het vinden van hun weg als moslim in de migratiecontext, zo valt uit het voorgaande op te maken. Ook onderzoek naar radicalisering onder jongeren lijkt hierop te wijzen. Van Bergen et al. (te verschijnen) laten recent zien dat openstaan voor en responsief reageren op vragen en problemen van kinderen door ouders een buffer kan vormen tegen radicalisering. Wegkijken, autoritair reageren en een gebrek aan responsiviteit zijn daarentegen risicofactoren. Daarnaast lijkt ook de houding van ouders tegenover de eigen (etnische/religieuze) gemeenschap en de

brede samenleving van invloed te zijn. Jongeren met ouders die hen leerden dat iedereen gelijk is, ongeacht etnische afkomst of religie, rapporteren zelf ook meer egalitaire denkbeelden en gedrag, terwijl jongeren met ouders die zich meer antagonistisch opstelden tegenover de samenleving, radicalere denkbeelden en gedrag rapporteerden.

Delegeren van de religieuze opvoeding aan de moskee

De laatste decennia zijn allerlei voorzieningen ontstaan om kinderen in de religie in te wijden, zoals islamitische (basis)scholen en het buitenschoolse religieuze onderwijs. Dit onderwijs lijkt de opvoedingsverlegenheid voor een deel te verlichten en vormt een belangrijke bondgenoot bij het opvoeden in Nederland (Pels 2005, 2014).

Een klein percentage van moslimkinderen zit op een islamitische school, hoewel tussen een kwart en een derde van de ouders van Marokkaanse en Turkse afkomst hun kinderen naar zo'n school zou sturen als die in hun buurt gevestigd was (Maliepaard en Gijsberts 2012). Hoewel exacte gegevens ontbreken, kan uit het beschikbare onderzoek worden opgemaakt dat een meerderheid van moslimouders de kinderen een of andere vorm van eigen religieus onderwijs laat bezoeken, meestal gelieerd aan moskeeën (Nijsten 1998a; Pels 2005; Pels en De Gruijter 2005).

Mogelijk is de rol van moskeeën bij de opvoeding in het afgelopen decennium groter geworden gezien het groeiende aantal moskeeën in Nederland (Van Oudenhoven et al. 2008)⁶ en de toename van moskeebezoek onder de tweede generatie migranten (Maliepaard en Gijsberts 2012). Naast de functie van gebedshuis en het geven van religieus onderwijs krijgen moskeeën ook steeds meer een buurtfunctie. Zo bieden zij regelmatig andere diensten aan, zoals culturele activiteiten, kinderopvang, informatieavonden en Nederlandse lessen (Van der Sar et al. 2009). Die diensten kunnen een verbindende rol spelen en ouders (indirect) steunen bij de (religieuze) opvoeding.

Het religieuze onderwijs in een moskee dient voor veel ouders als compensatie voor de gebreken die zij zien in dominante wijzen van opvoeden in Nederland. Zij hechten eraan hun kinderen expliciete tegeninformatie te verschaffen, mede omdat het Nederlandse onderwijs niet voorziet in cultuuroverdracht in deze zin. Sommigen zien in dit onderwijs eerder een bedreiging vanwege de informele interactiestijl van leerkrachten en de meer of minder expliciete boodschappen van persoonlijke vrijheid en gendergelijkheid die zij de kinderen meegeven (zie ook Abbassi 2012).

Vader 1: [...] dan leren ze op de Nederlandse basisscholen over democratische landen maar ze begrijpen het dan verkeerd: je mag dit doen en dat doen. Hier leren ze hoe om te gaan met mensen, hoe een samenleving in stand gehouden kan worden. Dat ze weten wat respect is. [...]

Vader 2: Normen en waarden. Op onze manier en op de Nederlandse manier. We moeten op gelijk niveau komen. Een kind moet op school z'n best doen en hier (op de moskee) ook. Dan voorkomen we problemen. Hier krijgen de kinderen ook opvoeding. Wat mag niet, wat mag wel. (groepsgesprek met Marokkaans-Nederlandse vaders) (bron: Pels et al. 2006a)

Onderzoek naar de pedagogische stand van zaken binnen drie moskeeën in Rotterdam (Pels et al. 2006a; Pels 2014) leidt tot de constatering dat het hoofddoel van de lessen is de

eigen (religieuze) identiteit bij kinderen te vormen en versterken, en daarmee de banden met het land van herkomst en de etnische gemeenschap. Het gaat, met andere woorden, om het ‘monoreligieuze model’ van religieuze educatie (Karagül 2012). De gedachte is dat kinderen vanuit deze wortels hun weg kunnen vinden in de omringende samenleving. Het slaan van een brug naar de samenleving vormt een secundair doel. Alle drie de moskeeën zien in het bijbrengen van respect en fatsoen de belangrijkste weg naar dit doel, een opvatting over *bridging* die ook in eerder onderzoek onder moskeeën is aangetroffen (zie Driessen et al. 2004). In één moskee werd een meer defensief standpunt gehuldigd: gewapend met kennis van de islam moeten de kinderen leren zich weerbaar op te stellen in de wijdere samenleving, die als onwetend of zelfs islamvijandig wordt gezien. In feite, zo luidt de conclusie van het voornoemde onderzoek van Pels et al. (2006a), staat de pedagogiek nog in de kinderschoenen als het gaat om overbrugging van de afstand tussen de verschillende werelden waarin de kinderen leven. Hoe moeten de (meest vrijwillige) leerkrachten omgaan met cultuurverschillen, interetnisch conflict, beeldvorming over en weer en vooral met de plaatsbepaling van opgroeiende kinderen als ‘moslim in Nederland’? Het is nog lang niet zover dat een antwoord op deze vragen kan worden geformuleerd.

Zorg om de pedagogische kwaliteit van de moskeelessen, vooral de harde en fysieke disciplinerende waarvan sprake kan zijn, vormde de aanleiding voor het onderzoek ‘Pedagogiek in de moskee’ van Pels et al. (2006a). In dit onderwijs ligt het accent veelal op de overdracht van kennis als product en niet op kennisconstructie, zoals in toenemende mate voor het reguliere onderwijs geldt. De verschillen in leerstof en (meer autoritaire) methoden kunnen consequenties hebben voor de (sociale) integratie van kinderen in het reguliere onderwijs. Wat betreft de onderzochte moskeeën concluderen Pels en collega’s dat eenrichtingsverkeer in de kennisoverdracht domineert, maar dat de aanpak kindvriendelijk is en zich niet (meer) kenmerkt door toepassing van harde machtsmiddelen. Het onderzoek bevat aanwijzingen dat ouders van de jongere generatie in toenemende mate ook pedagogische vernieuwing in deze zin eisen. Ouders die niet voor dergelijk onderwijs kiezen doen dat eveneens vaak uit zorg om de pedagogische kwaliteit, zo laat Buitelaar (2009) zien op grond van onderzoek onder hoogopgeleide Marokkaanse vrouwen van de tweede generatie: enkelen laten hun kinderen koranlessen volgen, maar de meesten hebben geen goede herinneringen aan het pedagogische klimaat in de moskee en vertellen liever zelf over het geloof en de betekenis van rituele voorschriften (zie ook Abbassi 2012).

6.5 Conclusies

Sekseverschillen in de opvoeding

Van oudsher, al voor de migratie, kenmerkt de taakverdeling tussen man en vrouw zich in gezinnen van Turks- en Marokkaans-Nederlandse herkomst door een sterke tweedeling. Vrouwen zijn de spil van het gezin binnenshuis. Zij zorgen voor de kinderen en het huishouden, en de mannen zijn er meer voor de buitentaken en de morele opvoeding van vooral zonen. De werelden van mannen en vrouwen zijn van oorsprong strikt gescheiden.

Bij meisjes ligt in de opvoeding sterk de nadruk op voorbereiding op de toekomstige positie als echtgenote en moeder. In Nederland en ook in de herkomstlanden zelf verandert deze verhouding tussen mannen en vrouwen intussen sterk. De arbeidsdeelname van moeders neemt toe en het aantal echtscheidingen stijgt. Kinderen krijgen andere voorbeelden mee dan ouders zelf meekregen in hun jeugd. Tegelijkertijd blijven traditionele waarden over man-vrouwverhoudingen van invloed. Ook de rol van vaders in de opvoeding blijft verschillen van die van moeders, deels tot onvrede van vooral de laatsten. Wel lijkt de relatie van vaders met kinderen grosso modo in de loop van de tijd veranderd: vaders van nu lijken minder afstandelijk en meer actief betrokken bij de opvoeding dan de generatie voor hen.

Onderzoek naar seksspecificiteit in de opvoeding bij gezinnen met een Surinaamse of Antilliaanse achtergrond is beperkt in omvang. Het meest is bekend over groepen met Afrikaanse wortels: Afro-Surinamers en Antillianen. Bij deze gezinnen wordt de man-vrouwverhouding sterk gekleurd door historisch gegroeide patronen, die zich reflecteren in een grote variatie in gezinsvormen en een sterke positie van vrouwen. In de opvoeding weerspiegelt dit zich in nadruk op emotionele en financiële onafhankelijkheid bij dochters, maar tegelijkertijd de hoop op een stabiele relatie en doorbreking van patronen als het veelvuldig voorkomende eenouderschap. Vaders hebben in deze groepen te kampen met een negatief imago; velen zijn ook maar beperkt bij de opvoeding betrokken, vooral als zij niet bij hun kinderen wonen. Inwonende vaders zijn gemiddeld juist wel betrokken, zo wijst kwalitatief onderzoek uit. Wat betreft invulling van het vaderschap tekent zich evenals bij Turks- en Marokkaans-Nederlandse vaders een ontwikkeling naar meer betrokken en modern vaderschap af, waarbij moeders niettemin de emotionele spil blijven.

Al met al lijkt de rolverdeling tussen mannen en vrouwen en de invulling van vader- en moederschap te veranderen, en daarmee ook de voorbeelden die kinderen meekrijgen. Aandacht blijft van belang voor de voorbereiding op vader- en moederschap; bij Caribische groepen zijn de boodschappen soms tegenstrijdig. Bij Turks- en Marokkaans-Nederlandse meisjes en jonge vrouwen kan de druk soms erg hoog zijn als gevolg van eisen rond eerbearheidsvraagstukken. Ook Hindostaans-Surinaamse meisjes zijn deels extra kwetsbaar door eisen die door ouders aan hen gesteld worden.

Onderwijsondersteuning thuis en ouderbetrokkenheid bij school

Kinderen uit migrantengezinnen boeken de laatste jaren zeker vooruitgang in onderwijsprestaties, maar blijven nog steeds achter bij autochtone kinderen. Zowel de onderwijsondersteuning in het gezin als de betrokkenheid van ouders bij school kunnen daarbij een rol spelen.

Verschillen in de onderwijsondersteuning thuis lijken deels terug te voeren op verschillen in het opleidingsniveau van de ouders, dat bij migrantengezinnen nog steeds gemiddeld lager is dan bij autochtone gezinnen. Daarnaast zijn er verschillen tussen migrantenouders en autochtone ouders in wat zij denken dat er van ouders wordt verwacht en ook in kennis van het schoolsysteem, hetgeen een adequate ondersteuning, bijvoorbeeld bij huiswerk of het maken van schoolkeuzen belemmert. Steun van oudere kinderen kan compensatie

bieden, en ook voelen jongeren zich vaak emotioneel ondersteund door ouders bij hun schoolloopbaan. Kwalitatief onderzoek laat verschil zien in de aard van het ouderlijk gedrag, waarbij migrantenouders wat meer hameren op presteren, hard werken en controle en minder responsief inspelen op wat het kind aandraagt. Dit hangt samen met een meer autoritaire benadering in de opvoeding, waarbij ruimte voor autonomie en exploratie van kinderen minder vanzelfsprekend is. Verder is er tussen en binnen groepen op dit punt een grote variatie, die behalve met opleidingsniveau ook samenhangt met migratiegeneratie.

Ook wat betreft ouderbetrokkenheid bij school blijken het relatief lage opleidingsniveau van migrantenouders en onbekendheid met het schoolsysteem en de daar geldende verwachtingen deels te verklaren waarom zij minder contact hebben met school en minder betrokken zijn bij activiteiten of formele vormen van inspraak. Verder kunnen ook een geringe vaardigheid in het Nederlands en een gebrek aan zelfvertrouwen om de leerkracht aan te spreken hun tol eisen. Bovendien kan sprake zijn van een haperende wisselwerking met school en leerkrachten. Onder migrantenouders bestaat meer ontevredenheid over de pedagogische afstemming met de school. Andersom verwijten nogal wat docenten ouders pedagogische nonchalance en een gebrek aan betrokkenheid. Beide partijen ervaren problemen met de wederzijdse communicatie en handelingsonzekerheid daarover.

Het is te verwachten dat met een toename van het opleidingsniveau en de acculturatie in Nederland veel van de problemen rond de onderwijsondersteuning thuis en de relatie tussen ouders en school zullen verdwijnen. Niettemin verdienen de afstand tussen gezin en school, en zeker ook de haperende wisselwerking tussen beide, voor de korte termijn nadere aandacht. Het is van belang meer zicht te krijgen op de interactie tussen ouders en school, de verwachtingen over en weer, en vooral de vraag hoe ouders en leerkrachten te helpen bij het verbeteren van hun relatie. Dit laatste komt de onderwijsondersteuning van kinderen immers ten goede.

De religieuze opvoeding

Als laatste kwam de religieuze opvoeding ter sprake, met name van moslimkinderen. Opvoeden als moslim in de context van migratie vormt in toenemende mate een onderwerp van bewuste reflectie. Veel ouders ervaren opvoedingsonzekerheid: het ontbreekt hen vaak aan op hun behoeften toegesneden informatie en steun, bijvoorbeeld om vragen van hun kinderen over religieuze geboden en verboden te kunnen beantwoorden. Ook de door kinderen ervaren krenking vanwege stigmatisering en uitsluiting als moslim brengt nieuwe opgaven voor opvoeders met zich mee. Onderzoeken onder jongeren lijken het beeld van opvoedingsverlegenheid bij ouders te bevestigen. Ook al verdienen ouders in hun ogen veel respect, hun steun wordt vaak niet als adequaat ervaren, mede vanwege de autoritaire houding die een open communicatie en het stellen van 'waarom'-vragen bemoeilijkt. Hogeropgeleide ouders en de jongere generatie hebben minder moeite het leven volgens het geloof te rijmen met integratie in de samenleving. Zij gaan meer actief op zoek naar informatie en mogelijkheden voor onderlinge uitwisseling. Daarbij lijkt ook een meer open, autoritatieve opvoeding terrein te winnen.

Een klein percentage van moslimkinderen zit op een islamitische school, en een meerderheid van hen bezoekt een of andere vorm van eigen religieus onderwijs. Het betreffende onderwijs voorziet voor veel ouders in een lacune, omdat zij hun sociale en morele waarden onvoldoende gereflecteerd zien in dominante wijzen van opvoeden en onderwijs in Nederland. Het (geringe) beschikbare onderzoek naar moskeeonderwijs duidt erop dat het accent veelal op (meer autoritaire) overdracht van kennis ligt. Ook staat de pedagogiek nog in de kinderschoenen als het gaat om overbrugging van de afstand tussen de verschillende werelden waarin de kinderen leven. Dit gaat overigens ook op voor het reguliere onderwijs, waar eveneens handelingsverlegenheid bestaat inzake het omgaan met culturele en religieuze diversiteit.

Noten

- 1 Alleen in het onderzoek van Nijsten (1998a) onder Turkse gezinnen lagen de aantallen veel hoger. Dit onderzoek was voor een belangrijk deel kwantitatief van aard. In de studie onder vaders van diverse herkomst in Amsterdam (Pels et al. 2012) lag het aantal ondervraagde vaders per etnische groep lager dan twintig.
- 2 Veranderingen zijn het meest gedocumenteerd voor Marokkaanse gezinnen. Over Turkse vaders is minder bekend. Het opvoedingsonderzoek dat eind jaren negentig onder deze groepering plaatsvond, laat weinig verschil tussen opleidingscategorieën en generatiegroepen zien (Nijsten 1998a, b). Uitspraken van vaders uit recent kwalitatief Amsterdams onderzoek laten evenwel zien dat zich ook in deze groep in de tijd vergelijkbare processen van modernisering voordoen (Naber et al. 2009; Pels et al. 2012).
- 3 Ook bij Hindostaans-Surinaamse meisjes komt relatief meer depressie en suïcide voor, mede als gevolg van spanningen tussen hen en hun ouders (Van Bergen 2009). De opvoeding van meisjes in gezinnen van deze herkomst is nauwelijks onderzocht. Wat erover bekend is, duidt op een zekere gelijkenis met moslimgezinnen (bv. als het gaat om controle van meisjes) en op een hoge prestatiedruk (Van Bergen en Saharso 2010).
- 4 De geschiedenis van de gezinsstructuur en de achtergrond van man-vrouwverhoudingen vertonen in deze twee groepen overeenkomsten, terwijl ze een heel ander karakter hebben bij Hindostaanse (of Javaanse of Chinese) Surinamers (Distelbrink 2000).
- 5 In het onderzoek van Kans et al. (2009) waren niet-westerse migrantenouders behoorlijk hoger opgeleid dan landelijk geldt. Om dit te corrigeren is een weging toegepast.
- 6 Zie voor een overzicht van de moskeeën in Nederland: www.moskeewijzer.nl



Ethnic-Racial Socialization in Early Childhood: The Implications of Color-Consciousness and Colorblindness for Prejudice Development

7

Flora Farago, Kimberly Leah Davidson,
and Christy M. Byrd

A student of mine who had darker skin was being told by others that they didn't want to play with him because of his 'weird skin.' I wasn't sure where this was stemming from, so the next day I read a book that had different children in it with different color skin who were talking about their skin. Then we had a small discussion about everyone's skin in the room and what color it is. We asked and answered questions like: Why is our skin different? How is our skin the same? Did we get to pick the color of our skin? Does the color of our skin matter while playing and making friends? – a preschool teacher.

Children are often perceived to be innocent or colorblind,¹ pure, and untainted. In the face of

¹“Colorblind” and “colormute” reflect terminology widely used in the literature. These terms are used for consistency's sake with existing scholarship; however the authors acknowledge that such terms reflect ableist language that perpetuates negative stereotypes about people with disabilities.

F. Farago (✉)
School of Human Sciences, Human Development and Family Studies, Stephen F. Austin State University, Nacogdoches, TX, USA
e-mail: faragof@sfasu.edu; <http://www.sfasu.edu/hms/129.asp>

K. L. Davidson
Central Michigan University,
Mount Pleasant, MI, USA

C. M. Byrd
North Carolina State University, Teacher Education and Learning Sciences, Raleigh, NC, USA

these widely held notions about the youngest people in our society, adults are often surprised to find out young children develop racial stereotypes and prejudice around 3–5 years of age (for reviews see Cristol & Gimbert, 2008; Levy & J. M. Hughes, 2009). As the opening quote demonstrates, children begin to navigate messages around race before they learn to read, count, or ride a bike without training wheels. Yet, in contrast to adults' attempts to teach children those skills, most adults avoid conversations about race, ethnicity, or racism with young children (e.g., Vittrup, 2016). White adults, who comprise about 80% of the public school, K-12 teaching force (Taie & Goldring, 2017), are especially hesitant to discuss race (Hamm, 2001). Research involving adults of color, specifically Black and Latinx parents, indicates that although discussing race is more common for parents with older children, at least some parents with young children *do* address topics such as ethnic pride or racial identity (e.g., Caughy & Owen, 2015; Suizzo, Robinson, & Pahlke, 2008). Discussing with or teaching children about race or ethnicity is defined by developmental scholars as *ethnic-racial socialization*. D. Hughes et al. (2017) more specifically define ethnic-racial socialization as “behaviors, practices, and social regularities that communicate information and worldviews about race and ethnicity to children” (p. 255). Although

documenting the process and benefits of ethnic-racial socialization stems from the need to support and uplift the well-being of children and families of color, increasingly, scholars argue understanding racial socialization of White children is also important (D. Hughes, Watford, & Del Toro, 2016). Researchers have begun to document ways in which White parents and teachers send messages of silence, colorblindness, and color muteness¹ to children in their care (Bartoli et al., 2016; Pahlke, Bigler, & Suizzo, 2012; Vittrup, 2018; Vittrup & Holden, 2011).

The benefits of ethnic-racial socialization for young children's cognitive and social development are becoming increasingly apparent (Caughy, O'Campo, Randolph, & Nickerson, 2002; Caughy & Owen, 2015). Ethnic-racial socialization, particularly hearing positive messages about one's race or ethnicity, may serve as a buffer against the impact of discrimination and prejudice in young children. Although, most ethnic-racial socialization work has been conducted with parents and family members, scholars, including the authors of this chapter, argue the need to apply principles of ethnic-racial socialization to both school and early childhood education contexts (Aldana & Byrd, 2015; Farago, Sanders, & Gaias, 2015). Educators can critically engage their students in discussions about race and racism and use instances of bias or exclusion for what Havighurst (1972) coined as "teachable moments," or opportunities when learning a particular idea is easiest.

In this chapter, we argue that ethnic-racial socialization can protect children of color from the harmful impact of racial prejudice and discrimination and prepare White children to bravely confront racial prejudice in themselves and others. We are extending the principles of ethnic-racial socialization to early childhood education contexts and expanding the notion of ethnic-racial socialization to encompass ideologies of colorblindness, color-consciousness, and antibias approaches. Our four primary goals are (a) to synthesize the limited research conducted on ethnic-racial socialization in early childhood contexts; (b) to highlight the intentional and

unintentional ethnic-racial socialization that early childhood educators engage in via colorblind and antibias practices; (c) to extend the work on ethnic-racial socialization to White children; and (d) to draw the connection between ethnic-racial socialization practices and antibias education.

Ethnic-Racial Socialization of Young Children

Ethnic-racial socialization has primarily been studied in home contexts with parents of color, with mothers predominantly serving as the most important agents of ethnic-racial socialization (for a review see Priest et al., 2014). Recently, ethnic-racial socialization work has been expanded to school and early childhood contexts (Aldana & Byrd, 2015; Byrd, 2017; Vittrup, 2016). Teachers in early childhood contexts are authority figures who can relay messages to children about race through classroom practices, choice of curricular materials, and interactions with families. Importantly, teacher practices which are present as well as absent, or acts of inclusion *and* omission, may send messages to children about race. On a positive note, teachers' cultural or racial competence and ethnic-racial socialization practices can serve as protective factors for children of color in the face of bias and discrimination.

The Content of Ethnic-Racial Socialization

Ethnic-racial socialization is conceptualized by developmental scholars according to areas of content. D. Hughes et al. (2006) identified four ethnic-racial socialization content categories throughout the empirical literature: *cultural socialization*, *preparation for bias*, *promotion of mistrust*, and *egalitarianism*. Lesane-Brown (2006) highlighted three similar categories: *culture messages*, *minority experience*, and *mainstream experience*. We briefly review research on these various content categories of ethnic-racial socialization in the following sections.

Cultural socialization Although sometimes using varied terminology, the majority of studies reviewed by D. Hughes et al. (2006) and all of the studies reviewed by Lesane-Brown (2006) included some measure of what is termed *cultural socialization*. This is the most common type of ethnic-racial socialization message relayed by African American, Puerto Rican, and Dominican parents (D. Hughes, 2003), as well as by Mexican-American (Knight, Bernal, Garza, Cota, & Ocampo, 1993) and Latinx (Barbarin & Jean-Baptiste, 2013) families with young children. Parents, in reviewed quantitative studies, use cultural socialization messages to teach children about their cultural heritage, customs, traditions, and history, as well as to promote ethnic and cultural pride. In qualitative studies, parents often report promoting cultural pride to their children as a way to respond to racism (Anderson et al., 2015; Crolley-Simic & Vonk, 2012).

Preparation for bias Studies with African American parents report ethnic-racial socialization in the form of *preparation for bias/minority experience*. These types of messages increase awareness of bias and discrimination that enable children with coping resources and mechanisms specific to African American experiences. Preparation for bias has typically emerged in qualitative discussions and focus groups of parents (i.e., Hamm, 2001). Even parents of young children engage in preparation for bias, albeit less frequently than in other types of socialization (Caughy et al., 2002; D. Hughes & Chen, 1997; Spencer, 1983).

Promotion of mistrust D. Hughes et al. (2006) define *promotion of mistrust* as an aspect of ethnic-racial socialization that entails “practices that emphasize the need for wariness and distrust in interracial interactions” (p. 757). Lesane-Brown (2006) grouped these practices with messages pertaining to the (Black) minority experience. Parents, in studies reviewed by D. Hughes et al. (2006), rarely reported conveying mistrust to their children; however, the “mistrust” theme has shown up in qualitative studies (e.g., Coard, Wallace, Stevenson, & Brotman, 2004).

Egalitarianism, mainstream socialization, and silence Parents often endorse *egalitarianism/mainstream socialization experience* when questioned about ethnic-racial socialization of their children (D. Hughes et al., 2006). Egalitarian or mainstream socialization messages encourage children to develop individual skills, such as perseverance, rather than characteristics oriented toward race or ethnicity, to be successful in settings steeped in mainstream or dominant (nonminority) culture. Egalitarianism/mainstream socialization encourages children to focus on individual characteristics, as opposed to characteristics about being a minority, to thrive in society. D. Hughes et al. (2006) also include *silence*, or the absence of communication about race, in the category of egalitarianism. Silence has not been traditionally included as an aspect of ethnic-racial socialization and is challenging to empirically conceptualize and measure (D. Hughes et al., 2006).

Racial Socialization in White Families

Although the bulk of studies have examined ethnic-racial socialization in families of color, some work has documented racial socialization in White families (e.g., Hamm, 2001; Lesane-Brown, Brown, Tanner-Smith, & Bruce, 2010; Pahlke et al., 2012; Vittrup, 2018; Vittrup & Holden, 2011). White parents often avoid discussing race and adopt a colorblind or color-mute approach to ethnic-racial socialization (Hamm, 2001; Lesane-Brown et al., 2010; Loyd & Gaither, 2018; Pahlke et al., 2012; Zucker & Patterson, 2018; Vittrup, 2018; Vittrup & Holden, 2011), which primarily entails communicating silence, discussing race in vague, superficial terms, or actively avoiding the topic of race altogether. Colorblind or color-mute approaches contrast with *color- or race-conscious* approaches that involve explicit discussions of race, racism, and race relations with children. In an online survey study (Vittrup, 2018), 107 White mothers of 4- to 7-year-old children were asked about their racial socialization practices. Most mothers indicated this topic was important to discuss,

especially for the purpose of eliminating bias and discrimination. However, many mothers reported having no or only vague discussions. Thirty percent were categorized as having a color-conscious approach, whereas 70% indicated a colorblind or color-mute approach. Comparatively, studies find that parents of color talk to their children about their racial/ethnic heritage several times per month. Two out of three Black parents (63.6%) in Thornton, Chatters, Taylor, and Allen's (1990) study, along with more than 90% of Puerto Rican, Dominican, and African American parents in D. Hughes' (2003) sample, affirmed they socialize their children with regard to race.

When White parents do talk about race, their messages are limited. In a qualitative study of 13 adolescents and 23 parents, Bartoli et al. (2016) found White youth primarily received messages about colorblindness. Parents encouraged children to avoid acknowledging, naming, or talking about race and racial differences and to avoid using the racial term "Black." These strategies, although not necessarily ill-intentioned, may hinder White children's ability to identify racial prejudice and injustice in their environment and minimize or deny the identities and experiences of children and families of color.

The Impact of Ethnic-Racial Socialization on Young Children

Ethnic-racial socialization strategies have been found to influence a variety of outcomes including identity formation, psychological factors, and academic achievement (Banerjee, Harrell, & Johnson, 2011; D. Hughes & Johnson, 2001; White-Johnson, Ford, & Sellers, 2010). Parents and caregivers utilizing positive ethnic-racial socialization strategies tend to raise children with better cognitive functioning (Banerjee et al., 2011; Caughy, Nettles, & Lima, 2011), stronger cross-race friendships and social skills (Hamm, 2001), and fewer mental health issues (McHale et al., 2006). Research on ethnic-racial socialization practices of parents of color indicates that fostering a sense of ethnic pride and preparation

for bias can serve as protective factors for students of color in the face of bias and discrimination (Harris-Britt, Valrie, Kurtz-Costes, & Rowley, 2007). However, the vast majority of studies have focused solely on parents and families as conductors of ethnic learning. To capture a holistic view of the kinds of messages children receive about race and racism, and how children interpret messages to generate their own understandings, it is important to examine ethnic-racial socialization practices outside of the family context.

Education literature continues to highlight the increasing racial and cultural diversity of our nation's children (US Census Bureau, 2012) in contrast to the predominately White teaching workforce (Taie & Goldring, 2017). Early childhood programs follow this trend, though to a lesser degree (Reid & Kagan, 2015; US Bureau of Labor Statistics, 2010; Whitebook, McLean, & Austin, 2016). With federal and state early childhood funding continuing to increase, the number of children attending pre-k programs and early care settings is on the rise. This puts early childhood programs and therefore early childhood educators, who are mainly White, in a unique position to greatly influence children's developmental trajectories. As such, an important question to consider becomes: What are the ethnic-racial socialization practices of early childhood educators? Ethnic-racial socialization in early care settings raises questions related to caregiver-child racial or ethnic match, teacher belief systems, and the racial and ethnic composition of early childhood classrooms.

Goals of many early childhood programs focus on meeting developmental milestones, improving social-emotional learning, and developing self-help skills. To add the complex negativism of prejudice and racism to this mix may seem premature or inappropriate to many parents and educators. Preschool classrooms tend to default to overarching themes of treating everyone the same and not "seeing" skin color. Yet, as research shows, very young children are capable and ready to begin thinking about complex social constructs such as race and ethnicity (Cristol & Gimbert, 2008). Furthermore, 5-year-olds have

shown evidence of understanding power dynamics associated with race and using racial characteristics to define, include, and exclude others (Van Ausdale & Feagin, 1996). For many children of color, less than ideal aspects of their school environments are countered by supportive home environments in which parents instill racial or ethnic pride. However, for White children, lack of conversations around race and lack of awareness of how racism and race impact the world may foster a sense of superiority and racial privilege and therefore perpetuate stereotypes and prejudice. The absence of messages around race may in fact send an inadvertently strong message about race.

Colorblindness, Color-Muteness, and Color-Consciousness in Educational Contexts

Scholars have argued that silence about race, or colorblindness/color-muteness, is an aspect of ethnic-racial socialization (Aldana & Byrd, 2015; D. Hughes et al., 2006). Colorblindness may implicitly communicate values about race (Aldana & Byrd, 2015). Colorblind racial ideology minimizes or ignores the existence of race and racism in contemporary society (Neville, Gallardo, & Sue, 2016). Professor of law Neil Gotanda (1991) has suggested a colorblind stance is self-contradictory – one cannot “un-see” color or race, or reject its significance, without actually considering or seeing race.

Research on colorblindness in teachers has primarily focused on educators in middle school and high school settings (e.g., Castro-Atwater, 2016; Castagno, 2008; Lewis, 2001; Pollock, 2004; Schofield, 1986, 2007; Sleeter, 1992; Walton et al., 2014), with some literature on early childhood educators (Bernhard, Lefebvre, Kilbride, Chud, & Lange, 1998; Farago, 2016; Husband, 2016; Nash & Miller, 2015; Park, 2011; Vittrup, 2016). One study involving preservice teachers found that colorblindness predicted low levels of awareness of cultural diversity (Wang, Castro, & Cunningham, 2014). In another study, researchers found that colorblind beliefs of

200 social workers were associated with perceptions of children of color as aggressive and out of control in a movie (*Crooklyn* by Spike Lee) (Dunlap, Shueh, Christina Burrell, & Beaubrun, 2018).

In early childhood contexts, racial silence is a “tool of Whiteness” which leaves racialized messages infused with White privilege and White supremacy unchallenged (Doucet & Adair, 2013; Michael & Bartoli, 2016). In one study of 77 Pre-K-2nd grade teachers (47% White), 86% of teachers indicated it is important to discuss race-related issues with young children. However, only 42% of teachers said that discussions of race were part of their regular curriculum, and only 21% could identify specific discussions around race (Vittrup, 2016). In the same study, 70% of teachers took on a *color-mute* approach, and only 30% of teachers took on a *color-conscious* approach.

Teachers avoided discussing race for the following reasons: believing (erroneously) that children are colorblind, lacking comfort/confidence viewing discussions around race as parents’ responsibility, and fearing or actually encountering parent objections (Vittrup, 2016). Overall, research has found that teachers, especially White teachers, are not comfortable or skilled at addressing race or racism in the classroom, feel unprepared discussing race and racism with young children, and need support and training in this arena (Bullock, 1996; Farago, 2017; Farago & Swadener, 2016; Priest et al., 2014; Vittrup, 2016). Teachers may be uncomfortable discussing race, but children in early childhood settings are already learning to navigate racial interactions (Bernhard et al., 1998; Farago, 2016; Nash & Miller, 2015; Park, 2011; Van Ausdale & Feagin, 1996; Vittrup, 2016). Curiously, in a study of 77 pre-K-2nd grade teachers, most educators perceived children to be bias free or just a little biased, but almost half reported witnessing biased statements or discriminatory behaviors among children (Vittrup, 2016). Given teachers’ reluctance to label children as biased, teachers did very little to address or interrupt racial or racist incidents. Part of the issue could be that White adults (teachers/parents) may find it challenging to understand young children’s

knowledge or attitudes about race and may make erroneous assumptions regarding children's racial attitudes and behavior. For instance, in one study, White mothers of young children assumed that if their child played with racially diverse playmates or never explicitly mentioned a racist comment, they child harbored no racial biases (Vittrup, 2018).

In another study, 199 predominantly White early childhood teachers and 108 family members of color were interviewed about racial and discriminatory incidents in early care settings (Bernhard et al., 1998). Although racial and discriminatory incidents were frequent based on both parent and teacher reports, the incidents and the impact of racism were more likely to be noticed by parents than by teachers. Fifty-four percent of teachers reported racial incidents, with the majority being verbal behaviors (45%) such as name-calling or teasing based on skin color. Additionally, exclusion/avoidance (e.g., refusing to sit next to someone) (28%) and attribution of stereotyped roles (16%) were not uncommon. In response to racial incidents, the majority of teachers (71%) talked to children; however, responses also included doing nothing (16%), conducting group discussions (14%), involving families (12%), consulting colleagues (6%), and documenting the incident (4%). The teachers who reported not seeing any racial incidents (46%) said these incidents are unlikely or impossible to take place with 3- to 6-year-olds.

Furthermore, although teachers often attempt to be silent about race, they communicate colorblindness in other ways. For example, in an ethnographic study, White early childhood teacher educators used a critical race stance as they researched race and racism in two contexts: an early childhood education course and home/community settings with one of the author's own three young children (Nash & Miller, 2015). Findings indicated that discourses of Whiteness were taught to students through the following avenues: *overrepresentation* of White people in books, magazines, and media; *omission* of persons of color; *citizenship* whereby White people were depicted as protectors against Black crime; *morality* whereby White people were depicted as

wholesome; *reappropriation* whereby children portrayed White people in their artwork; and *stereotypes*, whereby Black people were represented as caricatures. In sum, teachers feel uncomfortable and unskilled at addressing race in their classrooms; however racism and Whiteness are still very present.

The Impact of Silence and Colorblindness

Colorblind ideologies may be especially harmful in school contexts, as they make it difficult for teachers and students to identify racism and take actions against it (Husband, 2016; Sapon-Shevin, 2017). Colorblind ideologies contribute to issues with representation in the curriculum, perpetuate implicit racial bias, and hinder teachers' ability and willingness to identify and combat institutionalized racism (Husband, 2016). In some studies, when middle and high school students heard messages from teachers about colorblindness, students felt less connected to others at school and had a more negative view of their academic abilities (Byrd, 2015, 2017). Experimental work indicates that both White children and children of color learn by the age of 9 that mentioning race or racial differences is socially inappropriate (Pauker, Apfelbaum, & Spitzer, 2015), a message that perpetuates colorblindness and its negative impact, particularly for children of color. In the same study, researchers found that children of color were just as likely to avoid talking about race as White children, leading to nonverbal discomfort and lower performance on a photo identification task. Results of the study also suggest that teachers are particularly important social referents for instilling norms regarding race: children's impression that their teachers avoided race independently predicted their own avoidance of race in a photo task.

In a study with 8- to 11-year-old predominantly White children, those who were exposed to a colorblind message by reading about a teacher who endorsed colorblind beliefs were less likely to recognize racial discrimination as

compared to children who were primed with a diversity-valuing message, similar to race-conscious discourses (Apfelbaum, Pauker, Sommers, & Ambady, 2010). Children who are taught principles of colorblindness may disbelieve or discount their peers' experiences of racism and may be less likely to challenge the status quo (see Farago et al., 2015). Silence regarding race and racial diversity may be particularly harmful to the development of inclusive racial attitudes in European-American children. Silence may transmit the message that talking about race or racism is taboo or inappropriate. However, it is impossible to address and reduce racial prejudice without talking about race. In early childhood classrooms, both verbal expression and play materials and toys should reflect racial and ethnic diversity. Although highly theorized, research is lacking on the implications of colorblindness for early childhood contexts. Fruitful areas of study include evaluating the impact of colorblind and color-conscious educational practices on young children's social, emotional, and academic well-being.

The Impact of Color-Consciousness

As a push back against colorblind and color-mute ideologies, scholars, activists, and educators have started to refer to *race-* or *color-conscious* practices (see Bell, 2016 for a review). Race-consciousness entails being informed and transparent about the existence and causes of racial inequality and how to intentionally redress it. Some benefits of race-conscious discourses are theorized to be a reduction of prejudice, improved intergroup relations, and a greater sense of empathy and perspective taking (see Bell, 2016 for a review). In one study, 6- to 11-year-old White and Black children received history lessons that included information about racism experienced by African Americans (*racism condition*) or identical lessons that omitted this information (*control condition*) (J. M. Hughes, Bigler, & Levy, 2007). Children's racial attitudes and cognitive and affective responses to the lessons were assessed. Among White children, participants

showed less prejudiced attitudes toward African Americans in the racism condition than in the control condition. This work demonstrates the benefits of learning about historical discrimination for White children's racial attitudes – messages about race were indispensable to the intervention. Interestingly, Black children's racial attitudes were not affected by the intervention, presumably because of previous life experiences and familiarity with racial discrimination.

In addition to prejudice reduction, race-conscious approaches may also be effective in reducing racial discipline disparities in early childhood, disparities that are in part created or perpetuated by educators' racial biases. Although very little work has explicitly examined early childhood educators' attitudes about race, recent research on the causes of racial disparities in preschool suspensions and expulsion indicates that teachers' implicit racial biases and racial attitudes play a role (Gilliam, Maupin, Reyes, Accavitti, & Shic, 2016). Using eye-tracking technology, Gilliam et al. (2016) found that early childhood teachers gazed longer at Black children in video clips, especially at Black boys, when *expecting* challenging behaviors although there were no actual behavioral problems in the videos shown. This work indicates that teachers are potentially far from being colorblind and harbor implicit racial biases about challenging behaviors of children of color, biases which very likely contribute to the disproportionate rates of expulsions and suspensions of young children of color, particularly Black boys (Gilliam et al., 2016). Indeed, Husband (2016) argues that colorblind attitudes impede teachers' abilities to reflect on their own views.

Carter, Skiba, Arredondo, and Pollock (2017) call for race-conscious approaches to addressing racial disparities: "If we are to undo the racial inequities that continue to plague us, we must find constructive ways to talk about them and intervene constructively and consciously to end them" (p. 209). The goal of course is not just to talk "more" about racial patterns in discipline; rather, the goal is to discuss those patterns more thoroughly and then ultimately eradicate them (Pollock, 2016). Carter et al. (2017) write:

Sustaining a critical conversation about race patterns means asking questions about the full set of interactions that produce discipline patterns; about how race factors into how adults react to students and how students then react to adults; about which false or harmful notions about “races” we carry around with us as we interact; and even when and how thinking of other human beings in terms of race is helpful. (p. 220)

To address and alleviate these biases, we must confront race and racism head on, rather than avoid acknowledging and talking about it. A disease cannot be cured, in this case the disease of racism, without an accurate diagnosis and proper understanding of its causes.

Risks of Engaging in Racial Socialization

Despite the documented benefits of color-conscious approaches in the arena of ethnic-racial socialization, some risks may be involved for both children and teachers, especially in the domain of *preparation for bias*. Learning about racism can retraumatize and scare young children of color, especially at the hands of an educator who is under- or unprepared to deal with issues of race in depth. In a study of 218 Black preschoolers and their parents, depression and anxiety were higher for children who received messages related to preparation for bias and discrimination than for children whose parents only emphasized cultural pride (Caughy et al., 2011). Learning about racism and bias may be emotionally taxing for children, especially for children of color, who may view themselves as potential targets of racial discrimination and bias. It is important to teach children coping skills when addressing issues of racial disparities and discrimination (Lesane-Brown, 2006). Simultaneously teaching young children about racial and cultural pride coupled with messages of racism could be effective.

Another concern is whether school socialization messages are consistent or inconsistent with messages received at home. White children are unlikely to view themselves as or be victims or targets of racism and at the same time are less likely to receive messages about racism in home

settings. Therefore, educators have an especially important role to play in addressing race and racism with White children. Interestingly, White parents expect schools to play an active role in ethnic-racial socialization (Hamm, 2001). There is also some indication that teachers view discussing racism as a responsibility of parents (Vittrup, 2016). However, in Vittrup’s study, only 25% of teachers believed parents were doing a good job, and some teachers even blamed parents for children’s biases. Doucet (2008) argues that educators have a lot to learn from parents of color in how to provide continuity and support for ethnic-racial socialization taking place in the home.

For children of color, cultural congruence or continuity between the home and early care context may ease the transition between home and early care settings (see Shivers & Sanders, 2011). Congruence of ethnic-racial socialization between the home and early care contexts is likely very beneficial for children of color. However, the focus on continuity between home and school contexts raises the question of whether continuity regarding colorblind and color-mute socialization is beneficial, or, if in the case of colorblindness, discontinuity is indeed better for children. Based on literature reviewed, the latter is probably the case. As others have argued, *not* discussing race and racism with young children likely does more harm than discussing (see Farago et al., 2015; Boutte, Lopez-Robertson, & Powers-Costello, 2011).

Another issue is parents of color and White teachers may have different perspectives on racial incidents and on the best way to handle such incidents (Bernhard et al., 1998). In Bernhard’s study, teachers felt racial incidents were adequately handled in early care settings, whereas parents often felt unheard and reported that their concerns of racism were trivialized and explained away. Educators may be reluctant to address race at school for fear of offending children and families, fear of drawing attention to children’s differences, fear of instilling prejudice and racism into young children, and/or fear of being unprepared (e.g., Boutte, 2008; Boutte et al., 2011; see Farago et al., 2015 for a review; Husband, 2012; Vittrup, 2016).

Given these fears and risks, it may be understandable why early childhood educators are hesitant to address the topic of race. However, remaining silent about issues of oppression may connote agreement; “Although we are not teaching children prejudice, we are not teaching them not to be prejudiced” (Boutte, 2008, p. 171). As Beverly Tatum (1997) poignantly puts it, “children who have been silenced often enough learn not to talk about race publicly. Their questions don’t go away, they just go unasked” (p. 36). If a child cannot recognize or name something, they will be unable to interrupt it or take actions against it (e.g., Sapon-Shevin, 2017). However, as much as addressing race and racism are important, if teachers engage in “clumsy race talk,” this could result in stereotyping students and causing harm (Pollock, 2016) to children and families who are already marginalized. Therefore, great care must be taken when addressing race and racism with young children. In other words, talking about race is not enough; reflecting on how one discusses race and how children interpret these conversations is critical. Teachers need support and training in discussing race and racism with children (Bullock, 1996; Priest et al., 2014; Vittrup, 2016). One form of training may be anti-bias early childhood curriculum.

Antibias Education

Antibias education or curriculum (Derman-Sparks & the A.B.C Task Force, 1989; Derman-Sparks & Edwards, 2010) is a transformative early childhood curricular approach which calls on educators to explicitly address issues of social justice such as sexism, racism, and ableism with young children. The key goals of the antibias early childhood curriculum (Derman-Sparks & the ABC Task Force, 1989; Derman-Sparks & Edwards, 2010) closely align with messages about race that parents of color, particularly African American parents, convey to their children about *cultural socialization*, *preparation for bias*, and *egalitarianism* or *promotion of pluralism*.

The primary goals of antibias education are as follows:

Goal 1: Each child will demonstrate self-awareness, confidence, family pride, and positive social identities.

Goal 2: Each child will express comfort and joy with human diversity, accurate language for human differences, and deep, caring human connections.

Goal 3: Each child will increasingly recognize unfairness, have language to describe unfairness, and understand that unfairness hurts. Furthermore, being able to think critically about the world is a skill important for later school success.

Goal 4: Each child will demonstrate empowerment and the skills to act, with others or alone, against prejudice and/or discriminatory actions (Derman-Sparks & Edwards, 2010, pp. 3–6).

Antibias practitioners view children *and* educators as active participants who can confront sexism, racism, and other forms of oppression. The aim of the antibias early childhood framework is to empower all children to be “up-standers” in the face of injustice and to develop skills to identify and challenge injustices, including prejudice. Educators are encouraged to be intentional and proactive in addressing prejudices with young children and to celebrate children’s diverse identities (e.g., Derman-Sparks & Edwards, 2010; Kemple, Lee, & Harris, 2016).

Antibias principles have been applied to early childhood contexts across the globe (see Farago, Murray, & Swadener, 2017; Scarlet, 2016) and have consistently addressed issues of exclusion, discrimination, and prejudice in young children’s lives. According to antibias principles, it is the teacher’s responsibility to initiate conversations regarding diversity, rather than waiting for children to broach the subject (Derman-Sparks & Edwards, 2010). Preparedness and practicing specific responses to racial teasing and exclusion are important to provide teachers the skills to handle these situations which will inevitably arise. Early childhood educators need the preparation, time, and resources to be able to preemptively address race, rather than waiting for incidents to arise.

Antibias and anti-racist curricula are closely linked, with the main distinction being the latter has a more explicit focus on addressing race and racism (see Escayg, Berman, & Royer,

2017; Husband, 2016). As Escayg et al. (2017) argue, racial attitudes in children need to be analyzed from an anti-racist lens that considers societal power structures and White power and privilege. Providing diverse classroom materials, without engaging children with these materials, is not sufficient to counter biases and can promote color-muteness (Escayg et al., 2017; MacNevin & Berman, 2016; Park, 2011). Educators are urged to have critical discussions about race and racism and question the assumption that mere exposure to diverse materials or diverse playmates or environments can teach children to be non-biased and inclusive (Bartoli et al., 2016; MacNevin & Berman, 2016). Further, it is critical that educators observe and participate in children's play, ask questions, and have explicit conversations about race and racism with children to "reveal, disrupt, and actively challenge racism" (Escayg et al., 2017, p. 17).

Research on Antibias Practices

In an online sample of 341 early childhood teachers (61% White) with high levels of formal education, researchers found that only 20% of respondents reported ever hearing of the antibias approach (Farago, 2016; Farago & Swadener, 2016). Teachers who did engage with antibias work relied on strategies such as use of diverse materials and discussions around race. Additional race-related practices involved reading books, doing art activities, pairing up children, and explicitly labeling skin color to teach children about race (Farago, 2016; Farago & Swadener, 2016). However, many teachers were uncomfortable, and some treated racial diversity as a special topic to be addressed during certain times of the year. This type of "tourist curricula" or tokenistic approach can reinforce racial stereotypes (Derman-Sparks & Edwards, 2010; Farago & Swadener, 2016).

Other research has demonstrated that White early childhood educators struggle with imple-

menting antibias practices around race and are more skilled at addressing cultural differences, special needs, and gender (Bullock, 1996; Farago, 2017; Van Ausdale & Feagin, 1996). Even when racial incidents arise in the classroom, teachers may trivialize or misunderstand these incidents, miss opportunities to intervene, or actively silence children (Bernhard et al., 1998; Berman, Daniel, Butler, MacNevin, & Royer, 2017; Farago, 2017; Van Ausdale & Feagin, 1996; Vittrup, 2016). In a qualitative study of young children's (aged 3–5) day-to-day experiences with racial and ethnic diversity in an early childhood classroom (Park, 2011), children enacted racial and ethnic identities, constructed theories about how differences operate, formed peer groups, and made sense of the multitude of messages they received about diversity. The infrequent but powerful conversations about race allowed some students to engage with complex questions about identity, representation, and power.

Antibias prejudice interventions may be most effective with young children (see Brown, 2011) before stereotypes and prejudice are deeply entrenched. Although more research is needed about ways we can talk to children about race without reifying stereotypes and prejudice, one study provides clues about how to discuss group differences with children (Levy et al., 2005). Emphasizing *both* similarities and differences among groups ("people are similar in some ways but each person is also unique") increased social tolerance in 11- to 14-year-old Black and Latino children (Levy et al., 2005). Although this study was conducted with middle school students, early childhood scholars similarly underscore the importance of emphasizing ways social groups are both similar yet different (Derman-Sparks & Edwards, 2010; Ramsey, 2009). According to antibias early childhood approaches, learning about how people are similar yet different goes hand in hand; they are not mutually exclusive dichotomies (Derman-Sparks & Edwards, 2010).

Developmental Considerations

Despite the best intentions of educators, children may distort or misremember adults' messages surrounding race (see D. Hughes & Chen, 1999; D. Hughes et al., 2008). In line with constructivist theories of stereotype and prejudice development (Bigler & Liben, 2006, 2007), children are not passive recipients of information. There can be a discrepancy between the messages adults intend to send about race and what children actually interpret, partly due to young children's cognitive developmental level and partly due to the implicit, nonverbal racialized behavior of adults (Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008; Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009). In general, parents and children's reports of racial socialization are not always aligned (Bartoli et al., 2016; D. Hughes, Hagelskamp, Way, & Foust, 2009; Marshall, 1995). Educators need to be sensitive to and vigilant of children's reactions to and interpretations of ethnic-racial socialization within the classroom context. To ensure that conversations about race between educators and children are age-appropriate, it is important to ask children questions and listen to their responses and reactions to conversations about race.

Summary and Key Points

Ethnic-racial socialization has historically been studied in families; however, increasingly there is a need to understand how non-familial contexts such as school and early childhood classrooms contribute to ethnic-racial socialization. Understanding ethnic-racial socialization dynamics in early childcare settings allows us to better understand how to prepare educators who are ready to support children of color when issues of racism or discrimination arise; who are ready to name and interrupt White privilege; and who are eager to learn from as well as teach parents and family members about the importance of engaging children around issues of race. Colorblind attitudes and practices potentially cause harm and are best replaced with color-conscious,

antibias, and anti-racist approaches. The wisdom and well-established ethnic-racial socialization practices of Black and Brown parents can guide educational interventions aimed at implementing intentional anti-racist programs in early care settings. Teacher educators, professional coaches and trainers, and early childhood professionals must work with each other as well as with families to promote adaptive ethnic-racial socialization in early care settings. We must better understand how children of color can be supported and celebrated not despite of, but *because of* their racial identity, and how White children can be supported to become allies and champions for inclusion.

Key Points

Ethnic-racial socialization is important to examine in school and early childhood contexts as young children learn to navigate racialized messages around them.

Teachers are agents of ethnic-racial socialization in early childhood settings.

Ethnic-racial socialization can protect children of color from racial prejudice and prepare White children to confront racial prejudice in themselves and others.

Silence, colorblindness, and color-muteness are potentially harmful aspects of ethnic-racial socialization that teach children to avoid recognizing and discussing issues of race and racism.

Color- or race-consciousness can help children bravely recognize race and confront racism.

The antibias education approach assists teachers and children to disrupt racism and celebrate racial diversity in age-appropriate ways.

References

- Aldana, A., & Byrd, C. M. (2015). School ethnic-racial socialization: Learning about race and ethnicity among African American students. *The Urban Review*, 47(3), 563–576. <https://doi.org/10.1007/s11256-014-0319-0>
- Anderson, A. T., Jackson, A., Jones, L., Kennedy, D. P., Wells, K., & Chung, P. J. (2015). Minority parents' perspectives on racial socialization and school

- readiness in the early childhood period. *Academic Pediatrics*, 15(4), 405–411. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.11.002>
- Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R., & Ambady, N. (2010). In blind pursuit of racial equality? *Psychological Science*, 21(11), 1587–1592. <https://doi.org/10.1177/0956797610384741>
- Banerjee, M., Harrell, Z. A. T., & Johnson, D. J. (2011). Racial/Ethnic socialization and parental involvement in education as predictors of cognitive ability and achievement in African American children. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 595–605. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9559-9>
- Barbarin, O., & Jean-Baptiste, E. (2013). The relation of dialogic, control, and racial socialization practices to early academic and social competence: Effects of gender, ethnicity, and family socioeconomic status. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2–3), 207–217. <https://doi.org/10.1111/ajop.12025>
- Bartoli, E., Michael, A., Bentley-Edwards, K., Stevenson, H., Shor, R. E., & McClain, S. (2016). Training for colour-blindness: White racial socialisation. *Whiteness and Education*, 1(2), 125–136. <https://doi.org/10.1080/23793406.2016.1260634>
- Bell, L. A. (2016). Telling on racism: Developing a race-conscious agenda. In H. A. Neville, M. E. Gallardo, & D. W. E. Sue (Eds.), *The myth of racial color blindness: Manifestations, dynamics, and impact* (pp. 105–122). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Berman, R., Daniel, B.-J., Butler, A., MacNevin, M., & Royer, N. (2017). Nothing, or almost nothing, to report: Early childhood educators and discursive constructions of colorblindness. *The International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 6(1), 52–65.
- Bernhard, J. K., Lefebvre, M. L., Kilbride, K. M., Chud, G., & Lange, R. (1998). Troubled relationships in early childhood education: Parent-teacher interactions in ethnoculturally diverse child care settings. *Early Education and Development*, 9(1), 5–28. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0901_1
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 34, pp. 39–89). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 162–166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x>
- Brown, C. S. (2011). *Anti-bias education. The Encyclopedia of Peace Psychology*. Malden, MA: Wiley-Blackwell Publishing.
- Boutte, G. S. (2008). Beyond the illusion of diversity: How early childhood teachers can promote social justice. *The Social Studies*, 99(4), 165–173. <https://doi.org/10.3200/TSS5.99.4.165-173>
- Boutte, G. S., Lopez-Robertson, J., & Powers-Costello, E. (2011). Moving beyond colorblindness in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 39(5), 335–342. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0457-x>
- Bullock, J. R. (1996). Early Childhood Educators' Beliefs and practices of Anti-Bias Curriculum in rural areas. *Early Child Development and Care*, 126(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/0300443961260101>
- Byrd, C. M. (2015). The associations of intergroup interactions and school racial socialization with academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 108(1), 10–21. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.831803>
- Byrd, C. M. (2017). The complexity of school racial climate: Reliability and validity of a new measure for secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 87(4), 700–721.
- Carter, P. L., Skiba, R., Arredondo, M. I., & Pollock, M. (2017). You can't fix what you don't look at: Acknowledging race in addressing racial discipline disparities. *Urban Education*, 52(2), 207. <https://doi.org/10.1177/0042085916660350>
- Castagno, A. E. (2008). "I don't want to hear that!": Legitimizing Whiteness through silence in schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(3), 314–333. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2008.00024.x>
- Castelli, L., De Dea, C., & Nesdale, D. (2008). Learning social attitudes: Children's sensitivity to the nonverbal behaviors of adult models during interracial interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(11), 1504–1513. <https://doi.org/10.1177/0146167208322769>
- Castelli, L., Zogmaister, C., & Tomelleri, S. (2009). The transmission of racial attitudes within the family. *Developmental Psychology*, 45(2), 586–591. <https://doi.org/10.1037/a0014619>
- Castro-Atwater, S. A. (2016). Color-blind racial ideology in K-12 schools. In H. A. Neville, M. E. Gallardo, & D. W. E. Sue (Eds.), *The myth of racial color blindness: Manifestations, dynamics, and impact* (pp. 207–225). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Caughy, M. O., Nettles, S. M., & Lima, J. (2011). Profiles of racial socialization among African American parents: Correlates, context, and outcome. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 491–502. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9416-1>
- Caughy, M. O., O'Campo, P. J., Randolph, S. M., & Nickerson, K. (2002). The influence of racial socialization practices on the cognitive and behavioral competence of African American preschoolers. *Child Development*, 73, 1611–1625.
- Caughy, M. O., & Owen, M. T. (2015). Cultural socialization and school readiness of African American and Latino preschoolers. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21, 391–399. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0037928>
- Coard, S. I., Wallace, S. A., Stevenson, H. C., & Brotman, L. M. (2004). Towards culturally relevant preventive interventions: The consideration of racial socialization in parent training with African American

- families. *Journal of Child and Family Studies*, 13(3), 277–293.
- Cristol, D., & Gimbert, B. (2008). Racial perceptions of young children: A review of literature post-1999. *Early Childhood Education Journal*, 36, 201–207. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0251-6>
- Crolley-Simic, J., & Vonk, M. E. (2012). Race and White transracially adoptive mothers. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 21(4), 297–313. <https://doi.org/10.1080/15313204.2012.729179>
- Derman-Sparks, L., & the ABC Task Force. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Doucet, F. (2008). How African American parents understand their and teachers' roles in children's schooling and what this means for preparing preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29, 108–139. (special issue on multicultural teacher education in honor of Leslie R Williams).
- Doucet, F., & Adair, J. K. (2013). Addressing race and inequity in the classroom. *Young Children*, 68(5), 88–97.
- Dunlap, M., Shueh, T. F., Christina Burrell, C., & Beaubrun, P. J. (2018). Color-blind ideology and perceptions of minority children during a fictionalized parent-child discipline scene. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 27, 193. <https://doi.org/10.1080/15313204.2017.1344946>
- Escayg, K.-A., Berman, R., & Royer, N. (2017). Canadian children and race: Toward an antiracism analysis. *Journal of Childhood Studies*, 42(2), 10–21.
- Farago, F. (2016). *Early childhood educators' beliefs, attitudes, and classroom practices regarding race and gender* (Dissertation). Ann Arbor, MI: Pro Quest LLC.
- Farago, F. (2017). Anti-bias classrooms: A case study of two teachers. [Special issue]. *The International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 6(1), 7–21.
- Farago, F., Murray, C., & Swadener, B. B. (2017). Confronting and countering bias and oppression through early childhood policy and practice: An introduction. [Special issue]. *The International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 6(1), 1–6.
- Farago, F., Sanders, K., & Gaias, L. (2015). Addressing race and racism in early childhood: Challenges and opportunities. In J. Sutterby (Ed.), *Discussions on sensitive issues*. In J. Sutterby (Series Ed.), *Advances in early education and day care*. (Vol. 19, pp. 29–66). Bingley, UK: Emerlad.
- Farago, F., & Swadener, B. B. (2016). Race and gender in United States early childhood settings: Researcher reflections. In R. R. Scarlet (Ed.), *The anti-bias approach in early childhood* (3rd ed., pp. 333–341). Sydney, Australia: MultiVerse Publishing.
- Gilliam, W. S., Maupin, A. N., Reyes, C. R., Accavitti, M., & Shic, F. (2016). *Do early educators' implicit biases regarding sex and race relate to behavior expectations and recommendations of preschool expulsions and suspensions?* *Research Study Brief*. New Haven, CT: Yale University, Yale University Child Study Center.
- Gotanda, N. (1991). A critique of "our constitution is color-blind". *Stanford Law Review*, 44(1), 1–68.
- Hamm, J. V. (2001). Barriers and bridges to positive cross-ethnic relations: African American and White parent socialization beliefs and practices. *Youth & Society*, 33(1), 62–98. <https://doi.org/10.1177/0044118X01033001003>
- Harris-Britt, A., Valrie, C. R., Kurtz-Costes, B., & Rowley, S. J. (2007). Perceived racial discrimination and self-esteem in African American youth: Racial socialization as a protective factor. *Journal of Research on Adolescence*, 17(4), 669–682. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2007.00540.x>
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd ed.). New York, NY: David McKay.
- Hughes, D. (2003). Correlates of African American and Latino parents' messages to children about ethnicity and race: A comparative study of racial socialization. *American Journal of Community Psychology*, 31(1), 15–33. <https://doi.org/10.1023/A:1023066418688>
- Hughes, D., & Chen, L. (1997). When and what parents tell children about race: An examination of race-related socialization among African American families. *Applied Developmental Science*, 1(4), 200–214. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0104_4
- Hughes, D., & Chen, L. (1999). The nature of parents' race-related communications to children: A developmental perspective. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 467–490). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Hughes, D., Harding, J., Niwa, E. Y., Del Toro, J., & Way, N. (2017). Racial socialization and racial discrimination as intra- and intergroup processes. In A. Rutland, D. Nesdale, & C. S. Brown (Eds.), *The Wiley handbook of group processes in children and adolescents* (pp. 241–268). New York, NY: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118773123.ch12>
- Hughes, D., & Johnson, D. (2001). Correlates in children's experiences of parents' racial socialization behaviors. *Journal of Marriage and Family*, 63(4), 981–995.
- Hughes, D., Rivas-Drake, D., Foust, M., Hagelskamp, C., Gersick, S., & Way, N. (2008). How to catch a moonbeam: A mixed-methods approach to understanding ethnic socialization processes in ethnically diverse families. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 226–277). Hoboken, NJ: Wiley.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42, 141–110.
- Hughes, D., Hagelskamp, C., Way, N., & Foust, M. (2009). The role of mothers' and adolescents' perceptions of ethnic-racial socialization in shaping

- ethnic-racial identity among early adolescent boys and girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(5), 605–626.
- Hughes, D., Watford, J. A., & Del Toro, J. (2016). A transactional/ecological perspective on ethnic-racial identity, socialization, and discrimination. *Advances in Child Development and Behavior*, 51, 1–41. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2016.05.001>
- Hughes, J. M., Bigler, R. S., & Levy, S. R. (2007). Consequences of learning about historical racism among European American and African American children. *Child Development*, 78(6), 1689–1705.
- Husband, T. (2012). “I Don’t See Color”: Challenging assumptions about discussing race with young children. *Early Childhood Education Journal*, 39, 365–371.
- Husband, T. (2016). Ignorance is not bliss: Moving beyond colorblind perspectives and practices in education. In T. Husband (Ed.), *But I don’t see color: The perils, practices, and possibilities of antiracist education* (pp. 3–19). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Kemple, K. M., Lee, I. R., & Harris, M. (2016). Young children’s curiosity about physical differences associated with race: Shared reading to encourage conversation. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 97. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0683-0>
- Knight, G. P., Bernal, M. E., Garza, C. A., Cota, M. K., & Ocampo, K. A. (1993). Family socialization and the ethnic identity of Mexican-American children. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 24(1), 99–114. <https://doi.org/10.1177/0022022193241007>
- Lesane-Brown, C. (2006). A review of race socialization within black families. *Developmental Review*, 26(4), 400–426. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.02.001>
- Lesane-Brown, C., Brown, T. N., Tanner-Smith, E., & Bruce, M. A. (2010). Negotiating boundaries and bonds: Frequency of young children’s socialization to their ethnic/racial heritage. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, 457–464. <https://doi.org/10.1177/0022022109359688>
- Levy, S. R., & Hughes, J. M. (2009). *Development of racial and ethnic prejudice among children*. New York, NY: Psychology Press.
- Levy, S. R., West, T. L., Bigler, R. S., Karafantis, D. M., Ramirez, L., & Velilla, E. (2005). Messages about the uniqueness and similarities of people: Impact on U.S. Black and Latino youth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(6), 714–733. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.08.004>
- Lewis, A. E. (2001). There is no “race” in the schoolyard: Color-blind ideology in an (almost) all-White school. *American Educational Research Journal*, 38(4), 781–811. <https://doi.org/10.3102/00028312038004781>
- Lloyd, A. B., & Gaither, S. E. (2018). Racial/ethnic socialization for White youth: What we know and future directions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 59, 54–64.
- MacNevin, M., & Berman, R. (2016). The Black baby doll doesn’t fit the disconnect between early childhood diversity policy, early childhood educator practice, and children’s play. *Early Child Development and Care*, 187(5–6), 827–839. <https://doi.org/10.1080/0304430.2016.1223065>
- Marshall, S. (1995). Ethnic socialization of African American children: Implications for parenting, identity development, and academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 377–396. <https://doi.org/10.1007/BF01537187>
- McHale, S. M., Crouter, A. C., Kim, J., Burton, L. M., Davis, K. D., Dotterer, A. M., & Swanson, D. P. (2006). Mothers’ and fathers’ racial socialization in African American families: Implications for youth. *Child Development*, 77(5), 1387–1402. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00942.x>
- Michael, A., & Bartoli, E. (2016). What White children need to know about race. *Early Learning Connector*.
- Nash, K. T., & Miller, E. T. (2015). Reifying and resisting racism from early childhood to young adulthood. *The Urban Review*, 47(1), 184–208. <https://doi.org/10.1007/s11256-014-0314-5>
- Neville, H. A., Gallardo, M. E., & Sue, D. W. E. (2016). *The myth of racial color blindness: Manifestations, dynamics, and impact*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Pahlke, E., Bigler, R. S., & Suizzo, M. (2012). Relations between colorblind socialization and children’s racial bias: Evidence from European American mothers and their preschool children. *Child Development*, 83(4), 1164–1179. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01770.x>
- Park, C. C. (2011). Young children making sense of racial and ethnic differences: A sociocultural approach. *American Educational Research Journal*, 48(2), 387–420. <https://doi.org/10.3102/0002831210382889>
- Pauker, K., Apfelbaum, E. P., & Spitzer, B. (2015). When societal norms and social identity collide: The race talk dilemma for racial minority children. *Social Psychological and Personality Science*, 6(8), 887–895. <https://doi.org/10.1177/1948550615598379>
- Pollock, M. (2004). *Colormute*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pollock, M. (2016). *Schooltalk: Rethinking what we say about- and to-students everyday*. New York, NY: The New Press.
- Priest, N., Walton, J., White, F., Kowal, E., Baker, A., & Paradies, Y. (2014). Understanding the complexities of ethnic-racial socialization processes for both minority and majority groups: A 30-year systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, 43, 139–155. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.08.003>
- Ramsey, P. G. (2009). Multicultural education for young children. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 223–235). New York, NY: Wiley.
- Reid, J. L., & Kagan, S. L. (2015). *A better start: why classroom diversity matters in early education*. Washington D.C.: The Century Foundation and The Poverty and Race Research Action Council.

- Sapon-Shevin, M. (2017). On the impossibility of learning “not to see”: Colorblindness, invisibility, and anti-bias education [Special issue]. *The International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 6(1), 38–51.
- Scarlet, R. R. (Ed.). (2016). *The Anti-Bias Approach in early childhood* (3rd ed.). Sydney, Australia: MultiVerse Publishing.
- Schofield, J. W. (1986). Causes and consequences of the colorblind perspective. In J. F. Dovidio & S. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 231–253). Orlando, FL: Academic Press.
- Schofield, J. W. (2007). The colorblind perspective in school: Causes and consequences. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 271–295). New York, NY: Wiley.
- Shivers, E. M., & Sanders, K. (2011). Measuring culturally responsive early care and education. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, & T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 191–225). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Sleeter, C. E. (1992). Restructuring schools for multicultural education. *Journal of Teacher Education*, 43(2), 141–148. <https://doi.org/10.1177/0022487192043002007>
- Spencer, M. B. (1983). Children’s cultural values and parental child rearing strategies. *Developmental Review*, 3(4), 351–370. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90020-5](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90020-5)
- Suizzo, M.-A., Robinson, C., & Pahlke, E. (2008). African American mothers’ socialization beliefs and goals with young children: Themes of history, education, and collective independence. *Journal of Family Issues*, 29(3), 287–316. <https://doi.org/10.1177/0192513X07308368>
- Taie, S., & Goldring, R. (2017). *Characteristics of Public Elementary and Secondary School Teachers in the United States: Results From the 2015–16 National Teacher and Principal Survey First Look (NCES 2017-072)*. U.S. Department of Education. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubinfo.asp?pubid=2017072>.
- Tatum, B. D. (1997). *“Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?” And other conversations about race*. New York, NY: Basic Books.
- Thornton, M. C., Chatters, L. M., Taylor, R. J., & Allen, W. R. (1990). Sociodemographic and environmental correlates of racial socialization by black parents. *Child Development*, 61(2), 401–409. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02786.x>
- U.S. Bureau of Labor Statistics. (2010). *Employed persons by detailed occupation, sex, race, and Hispanic or Latino ethnicity*. Retrieved from <http://www.bls.gov/cps/cpsaat11.pdf>
- U.S. Census Bureau. (2012). U.S. Census Bureau projections show a slower growing, older, more diverse nation a half century from now. Retrieved from <https://www.census.gov/newsroom/releases/archives/population/cb12-243.html>
- Van Ausdale, D., & Feagin, J. R. (1996). Using racial and ethnic concepts: The critical case of very young children. *American Sociological Review*, 61(5), 779–793.
- Vittrup, B. (2018). Color blind or Color-conscious? White American mothers’ approaches to racial socialization. *Journal of Family Issues*, 39(3), 668–692. <https://doi.org/10.1177/0192513X16676858>
- Vittrup, B. (2016). Early childhood teachers’ approaches to multicultural education and perceived barriers to disseminating anti-bias messages. *Multicultural Education*, 23(3–4), 37–41.
- Vittrup, B., & Holden, G. (2011). Exploring the impact of educational television and parent-child discussions on children’s racial attitudes. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 11(1), 82–104. <https://doi.org/10.1111/j.1530-2415.2010.01223.x>
- Walton, J., Priest, N., Kowal, E., White, F., Brickwood, K., Fox, B., & Paradies, Y. (2014). Talking culture? Egalitarianism, color-blindness and racism in Australian elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, 39, 112–122. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.003>
- Wang, K. T., Castro, A. J., & Cunningham, Y. L. (2014). Are perfectionism, individualism, and racial colorblindness associated with less cultural sensitivity? Exploring diversity awareness in White prospective teachers. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(3), 211–225.
- Whitebook, M., McLean, C., & Austin, L. J. E. (2016). *Early childhood workforce index – 2016*. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, University of California, Berkeley.
- White-Johnson, R., Ford, K. R., & Sellers, R. M. (2010). Parental racial socialization profiles: Association with demographic factors, racial discrimination, childhood socialization, and racial identity. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 16(2), 237–247. <https://doi.org/10.1037/a0016111>
- Zucker, J. K., & Patterson, M. M. (2018). Racial socialization practices among White American parents: Relations to racial attitudes, racial identity, and school diversity. *Journal of Family Issues*, 39(16), 3903–3930.