

# Spanningsvolle situaties in etnisch-heterogene klassen: ervaringen van leerlingen<sup>1</sup>

H. Radstake, Y. Leeman en W. Meijnen

## Samenvatting

In dit artikel doen wij verslag van een onderzoek naar de ervaringen van leerlingen met spanningsvolle situaties in etnisch-heterogene klassen. We waren geïnteresseerd in het soort ervaringen van leerlingen, de mate van spanning die zij ervaren en in de mogelijke relatie die zij leggen met de etnische samenstelling van de klas. In het kader van de discussie over diversiteit en sociale cohesie richtten we ons op mogelijke verschillen in etnische afkomst. Daarnaast wilden we weten welke contextkenmerken een rol spelen bij de frequentie waarin spanningsvolle situaties ervaren worden. Met behulp van een vragenlijst werden twintig situaties voorgelegd aan leerlingen in het voortgezet onderwijs van 34 scholen die verspreid over Nederland in grotere en kleinere steden gevestigd zijn. De vragenlijst werd door 1987 leerlingen ingevuld. We vonden inderdaad verschillen langs etnische lijnen. In de discussie worden onze bevindingen in verband gebracht met waardevormend onderwijs.

## 1 Inleiding

Tegenwoordig staat waardevormend onderwijs sterk in de belangstelling. Het zou een antwoord moeten geven op problemen als doorgeschoten individualisme, gebrek aan fatsoen en wrijvingen in het intercultureel samenleven. Waardevormend onderwijs vindt niet alleen plaats tijdens gerichte lessen, maar ook in en door het samenleven op school (Solomon, Watson & Battistich, 2001). Spanningen en conflicten maken onderdeel uit van het samen schoolgaan en leerlingen kunnen van deze ervaringen leren. Leraren worden voor de taak gesteld pedagogisch te handelen. Elk reageren (of niet reageren) op voorkomende conflicten in de klas, is betekenisvol in het licht van waarde-

vormend onderwijs. Hoewel spanningen en conflicten op scholen heel normaal zijn, weten we op basis van systematisch onderzoek nauwelijks wat er zoal op scholen voorgebeurt en hoe incidenten en spanningen door betrokkenen ervaren worden. Wel is uit internationaal onderzoek onder leraren bekend dat waarden als rechtvaardigheid, zorg voor anderen en oprechtheid in scholen en klassen vaak onder druk staan (Husu & Tirri, 2001; Maslovaty, 2000; Oser, 1994).

Omdat de jeugd verplicht naar school gaat, is de school een belangrijke publieke ruimte om over etnisch gemengd samenleven te leren, het onderwerp waar onze belangstelling naar uit gaat (Parker, 2003). Wil waardevormend onderwijs over etnisch gemengd samenleven voor leerlingen betekenisvol zijn dan zal het de ervaringen van leerlingen met dat samenleven, en de spanningen die daar onderdeel van zijn, serieus moeten nemen. Hier doen we verslag van een survey naar hun ervaringen.

Met de komst en het verblijf van migranten uit alle windstreken is de leerlingpopulatie op veel scholen in grote en middelgrote steden de laatste decennia etnisch-heterogeen geworden. Zeker 50% van de leerlingpopulatie in de vier grote steden bestaat tegenwoordig uit leerlingen van niet-Nederlandse afkomst. In kleinere steden is hun aandeel in de leerlingpopulatie kleiner. De allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn merendeels in Nederland geboren. Zij zijn de zonen en dochters van immigranten uit Turkije, Marokko, Suriname en de Antillen en van vluchtelingen uit verschillende delen van de wereld. In de media zijn regelmatig berichten te vinden over spanningen in etnisch heterogeen samengestelde scholen, ook van leraren zoals Beekmans (2004, 2006) en Paulle (2005). De laatste deed als wetenschapper in de rol van leraar een participerend onderzoek, schetsen indringende beelden van de dagelijkse conflictueuze gang

van zaken in twee Amsterdamse vmbo-scholen waar allochtone “risicoleerlingen” schoolgaan. Het zijn leerlingen uit arme en gebroken gezinnen die voornamelijk schoolgaan in leerwegondersteunende klassen (lwoo) van het vmbo. Klassen waarin, volgens beide auteurs, de kwaliteit van het onderwijs voor deze specifieke groep leerlingen te wensen overlaat. Toen in het voorjaar van 2005 leerlingen van een Amsterdamse basisschool Mohammed B. een held noemden, werd dat in media en politiek breed uitgemeten. In de berichtgeving over incidenten op gemengde scholen wordt vaak de suggestie gewekt dat spanningen op die scholen veel voorkomen en alles te maken hebben met de samenstelling van de populatie van de school. Elk conflict op elke gemengde school is in die vigerende beeldvorming een inter-ethnisch conflict. Of leraren en leerlingen daar ook zo tegenaan kijken is niet bekend. Omdat we iets wilden doen aan dit gebrek aan informatie zijn we in 2003 gestart met een landelijke survey onder leraren en leerlingen naar hun ervaringen met spanningsvolle situaties op scholen voor voortgezet onderwijs met een etnisch gemengde leerlingenpopulatie. Deze survey werd voorafgegaan door een interviewstudie onder elf leraren naar ervaren waardedilemma’s in gemengde klassen (Leeman, 2003). Die leraren vertelden dat de door hen ervaren dilemma’s zeker niet altijd met etnische diversiteit samenhangen. Hoogoplopende emoties bij bepaalde lesinhouden, zoals de Holocaust, kwetsende uitspraken van leerlingen over elkaars afkomst of levensovertuiging doen dat wel. Deze leraren noemden in een etnisch-heterogene context het balanceren tussen gemeenschappelijkheid en diversiteit een belangrijk nieuw waardedilemma. Mede op basis van de interviews hebben we vragen ontwikkeld voor onze survey naar spanningsvolle situaties die leraren en leerlingen in de klas ervaren. Hier doen we verslag van het leerlingendeel.

## 2 Theoretische achtergrond

Spanningen kennen meerdere verschijningsvormen. Henze, Katz & Norte (2000) onderscheiden *onderliggende* en *openlijke span-*

*ningen* als uitersten op een dimensie. Onderliggende spanningen kunnen resulteren in openlijke incidenten, maar dat hoeft niet. Of en in welke mate een situatie spanningsvol is, hangt af van de ervaring van de betrokkene. Betrokkenen kunnen een zelfde situatie ook anders ervaren.

Verskillende personen kunnen betrokken zijn bij spanningsvolle situaties. In onderzoek naar leraren is de volgende indeling gebruikelijk: leraar en leerling(en), leraar en leerlingen onderling, leraar en familie van de leerling (ouders, broers, zussen), leraar en collega’s, leraar en personen en instanties buiten de school (Tirri, 1999; Tirri & Husu, 2002; Maslovaty, 2000; Veugelers & De Kat, 2003; Leeman, 2003). Wij beperken ons tot spanningen tussen leraar en leerling(en) en tussen leerlingen onderling. Daarnaast is onze aandacht alleen gericht op situaties die in de klas voorkomen.

In spanningsvolle situaties kunnen waardeoriëntaties van betrokkenen met elkaar conflicteren of kan een belangrijke waarde voor betrokkenen in het gedrang komen. Over waarden, die in gemengde klassen onder druk staan, is weinig bekend. In het politieke en theoretische debat over democratie en diversiteit staan waarden als autonomie, tolerantie, diversiteit en gemeenschappelijkheid centraal (Enslin, Pendlebury & Tjiattas, 2001).

In dit artikel kijken we welke situaties leerlingen meemaken en in welke mate zij deze spanningsvol vinden en relateren aan het etnisch gemengd schoolgaan. We vermoeden, samenhangend met het dominante dichotomisch denken in termen van “wij Nederlanders” en “zij allochtonen”, dat leerlingen van Nederlandse en niet-Nederlandse afkomst hierin van elkaar verschillen. Mede geïnspireerd door theorievorming van Ogbu (1992), Saharso (1992) en Hermans (2004) vermoeden we dat allochtone leerlingen, gerelateerd aan hun etnische afkomst, spanningen verschillend beleven. Dat verschil in beleving kan beïnvloed worden door vigerende beeldvorming over een specifieke etnische groep en door de mate waarin leerlingen van die groep zich op school opgenomen en veilig voelen. Ook de manier waarop een specifieke migrantengroep zich tot de nieuwe

samenleving verhoudt, kan de ervaringswereld van leerlingen kleuren. Hermans (2004) illustreert op grond van zijn etnografische studie onder Marokkaanse ouders in Nederland en België dat de gespannen verhouding die zij voelen met de ontvangende samenleving, mogelijk van negatieve invloed is op de ervaringen van hun kinderen met schoolgaan.

In enkele Nederlandse studies is aandacht besteed aan de relatie tussen de etnische samenstelling van de klas en schoolwelbevinden, zelfbeeld, vriendschapsrelaties, pestgedrag, discriminatie en veiligheid (Peetsma, Van der Veen, Koopman & Van Schooten, 2003; Verkuyten & Thijs, 2002). Dit onderzoek had plaats op basisscholen. Alleen in de studie van Verkuyten en Thijs werd een effect gevonden voor de etnische samenstelling, namelijk op de ervaringen met discriminatie en het zelfbeeld van leerlingen. In ons onderzoek brengen we de etnische samenstelling van de klas in verband met het ervaren van spanningsvolle situaties. Andere contextkenmerken, zoals onderwijstype en urbanisatiegraad, hebben we ook opgenomen. Deze zijn mogelijk ook van invloed op de ervaringen van leerlingen met spanningsvolle situaties. Zo wordt het vmbo vaak gezien als “vergaarbak” van problemen (Kleijer, Van Reekum & Tillekens, 2004). Op scholen waar via de heterogeniteit van de leerlingenpopulatie of grootstedelijke omgeving van de school de culturele complexiteit van de samenleving letterlijk naar binnen komt, worden mogelijk meer spanningen gerelateerd aan etnisch gemengd samenleven ervaren (vgl Ten Dam, Volman, Van der Veen & Zwaans, 2005). Aan de andere kant is etnische heterogeniteit in grote steden gewoner dan in middelgrote steden (Leeman, 1994). Hierdoor zouden spanningen in middelgrote steden juist eerder gerelateerd kunnen worden aan etnische diversiteit. De incidenten met leerlingen die Lonsdale-kleding droegen om blijk te geven van hun racistische overtuigingen, hadden bijvoorbeeld plaats in kleinere steden in rurale gebieden (Homan, 2006).

Samenvattend staan in dit onderzoek de volgende vragen centraal:

1 Welke spanningsvolle situaties maken leerlingen mee en verschillen groepen leerlingen hierin van elkaar?

2 Verschillen groepen leerlingen van elkaar in ervaren spanning en de mate waarin zij de meegemaakte situaties relateren aan de etnisch-heterogene klas?

3 Is er een relatie tussen de frequentie waarin leerlingen spanningsvolle situaties meemaken en hun gevoelens van veiligheid en “bij school horen”?

4 Welke contextfactoren zijn van invloed op de door leerlingen ervaren frequentie van spanningsvolle situaties?

Bij onderzoeksvraag 1 en 2 wordt gekeken naar het ervaren van *afzonderlijke* situaties, terwijl we bij onderzoeksvraag 3 en 4 geïnteresseerd zijn in de frequentie waarin spanningsvolle situaties *in zijn algemeenheid* worden meegemaakt.

### 3 Methode

#### 3.1 Selectie onderzoeksgroep

We streefden ernaar de helft van de scholen uit de vier grote steden te betrekken en de andere helft uit middelgrote steden in de rest van het land (G21). Om multilevelanalyse mogelijk te maken, is gestreefd naar deelname van 35 scholen en 3 klassen per school.

In overeenstemming met de landelijke verdeling van de leerlingenpopulatie, streefden we naar een deelname van 60% vmbo-klassen en 40% havo en/of vwo-klassen. Wel hebben we op voorhand de leerwegondersteunende klassen van het vmbo uitgesloten. Deze keuze hing samen met de moeilijkheidsgraad van de schriftelijke vragenlijst.

We hebben een gestratificeerde steekproef getrokken, zodat de proportie leerlingen van niet-Nederlandse afkomst gelijkelijk verdeeld zou zijn over de onderwijsniveaus. Hierdoor is het mogelijk de invloed van onderwijsniveau en etnische klassencompositie afzonderlijk te onderzoeken. De steekproef-samenstelling naar etnische klassencompositie was alleen mogelijk op grond van percentages leerlingen van niet-Nederlandse afkomst, aangezien gegevens naar etnische groep wegens privacyredenen niet beschikbaar zijn op scholen. In de vragenlijst is hiernaar gevraagd, zodat gegevens over de etnische afkomst van de leerlingen wel verkregen zijn.

### 3.2 Respons

71 scholen die aan bovengenoemde criteria voldoen, moesten benaderd worden om 35 scholen te vinden die bereid waren deel te nemen (respons 49%). Een school viel uit tijdens de periode van dataverzameling. Alle scholen kregen een rapportage van een deel van de leerling-resultaten. Redenen die scholen aangaven om niet mee te doen aan het onderzoek waren tijdgebrek (vaak te wijten aan reorganisaties), of reeds betrokken zijn bij andere onderzoeksprojecten. Van 89 van de in totaal 102 klassen zijn de vragenlijsten uiteindelijk geretourneerd (respons 87%). De onderzoeksgroep bestaat uit 1987 leerlingen. De in dit artikel gepresenteerde resultaten verschillen wat betreft aantal leerlingen, omdat niet iedereen alle vragen heeft beantwoord.

### 3.3 Kenmerken onderzoeksgroep

We zijn er grotendeels in geslaagd de genoemde selectiecriteria voor de onderzoeksgroep te realiseren. De helft van de deelnemende klassen is afkomstig van scholen uit de Randstad. De onderzoeksgroep bestaat uit leerlingen van 59 vmbo-klassen (basisberoeps, kaderberoeps, gemengd en theoretisch) (66%) en van 30 havo en/of vwo klassen (34%). Er zitten dus relatief iets meer vmbo-klassen in de onderzoeksgroep dan de landelijke leerling-verdeling van 60% vmbo-leerlingen.

De verdeling van de leerlingpopulatie over de verschillende onderwijstypes in acht nemend (66% vmbo en 34% havo/vwo), blijkt de proportie leerlingen van niet-Nederlandse afkomst in onze onderzoeksgroep voldoende gelijk verdeeld te zijn over de onderwijstypes (zie Tabel 1).

Er is sprake van een sterke samenhang tussen urbanisatiegraad en percentage allochtone leerlingen in de klas (*Cramer's V* = ,822;  $p < ,01$ ) (zie ook Ten Dam, Volman, Van der Veen & Zwaans, 2005). Alle klassen met meer dan 50% leerlingen van niet-Nederlandse afkomst zijn van scholen in de vier grote steden in de Randstad.

Iets meer dan de helft van de leerlingen bestaat uit jongens (51,8%). De etnische afkomst van de leerlingen is gedefinieerd op grond van het geboorteland van beide ouders. 44,7% van de leerlingen hebben twee Nederlandse ouders ( $N = 1780$ ; missing = 207) en 10,3% een Nederlandse ouder en een ouder van niet-Nederlandse afkomst. 12,6% van de leerlingen is van Marokkaanse afkomst, 10,6% van Turkse afkomst en 10,1% van Surinaams of Antilliaanse afkomst. 11,7% van de leerlingen heeft ouders van een andere niet-Nederlandse afkomst of ouders die allebei in verschillende buitenland geboren zijn. Als in dit artikel gesproken wordt over leerlingen van niet-Nederlandse afkomst of allochtone leerlingen, dan bedoelen we daarmee alle leerlingen met één of twee ouders van niet-Nederlandse afkomst. Om iets te weten te komen over hoe leerlingen hun etnische identiteit zien, vroegen we hun tot welke groepering ze zich bij voorrang rekenen. Hierbij konden ze kiezen uit een enkele of dubbele zelfdefinitie, zoals 'Marokkaans' of 'Nederlands/Marokkaans' (= dubbele identiteit). Van de leerlingen van niet-Nederlandse afkomst meet 40,2% zich een dubbele identiteit aan ( $N = 928$ ; missing = 56) en voelt 13,3% zich Nederlands. Ruim een kwart (26,7%) voelt zich het meest verwant met de etnische identiteit van de oorspronkelijke afkomst van hun ouders (Marokkaans, Turks,

Tabel 1

Percentage leerlingen van niet-Nederlandse afkomst in de klas, naar onderwijsniveau ( $N = 89$ )

Onderwijstype	Vmbo	Havo-vwo	Totaal
Percentage leerlingen van niet-Nederlandse afkomst			
10-30%	23 (69,7%)	10 (30,3%)	32 (100%)
30-50%	18 (88,0%)	8 (32,0%)	26 (100%)
50-80%	10 (66,7%)	5 (33,3%)	15 (100%)
80-100%	9 (56,3%)	7 (43,7%)	16 (100%)
Totaal	59 (66,3%)	30 (33,7%)	89 (100%)

Surinaams of Antilliaans). 19,8% kiest voor de optie 'anders'.

Van de leerlingen geeft 33,9% aan niet religieus te zijn ( $N = 1688$ ; missing = 299), en is 23% christelijk en 32,3% moslim. De overige leerlingen zijn joods of hindoe of kiezen voor de optie 'anders'. Er is een sterke samenhang tussen etnische afkomst en religieuze overtuiging. Ruim 70% van de moslims is Turks of Marokkaans; ruim 70% van de niet-religieuzen is Nederlands.

Voor 25,7% van de leerlingen is havo/vwo de hoogste opleiding van de ouders, voor 24,7% is dat hbo/universiteit, voor 16,4% mbo, voor 17,4% mavo/vmbo-t, voor 7,4% lbo/vmbo en 8,4% basisonderwijs ( $N = 1589$ ; missing = 398). Veel arbeidsimmigranten zijn afkomstig uit rurale gebieden en hebben een lager opleidingsniveau dan de autochtone bewoners. In onze onderzoeksgroep zijn 58% van de leerlingen met ouders die alleen de basisschool hebben afgerond van Turkse of Marokkaanse afkomst, tegenover 15% van Nederlandse afkomst. 10,9% respectievelijk 11,5% van de leerlingen wier ouders een HBO of universitaire opleiding hebben afge-

rond, hebben Turkse respectievelijk Marokkaanse ouders, tegenover 42,5% Nederlandse ouders.

### 3.4 Instrumenten en schaalconstructie

In Tabel 2 wordt een overzicht gegeven van de variabelen die in het onderzoek werden opgenomen om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. Wij veronderstelden dat *seks*, *opleiding ouders* (als indicatie van de sociaaleconomische status) en *religieuze overtuiging* mogelijk ook van invloed zouden zijn op de ervaren frequentie van spanningsvolle situaties en namen deze daarom op als controlevariabelen voor onderzoeksvraag 4. Wegens de hoge samenhang (multi-collineariteit) van religieuze overtuiging en opleiding van de ouders met de etnische afkomst van de leerlingen konden deze variabelen niet te samen in het analysemodel worden opgenomen. Gezien onze interesse in etnische diversiteit kozen we voor het opnemen van de variabele *etnische afkomst*. Ook tussen urbanisatiegraad en proportie Nederlandse leerlingen in de klas was sprake van hoge samenhang, hier kozen wij voor het opnemen

Tabel 2

Overzicht van variabelen

Variabele	Omschrijving
Afhankelijke variabelen	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ervaren frequentie van spanningsvolle situaties</li> <li>2. Ervaren spanningsintensiteit van meegemaakte situaties</li> <li>3. Ervaren relatie tussen meegemaakte situaties en etnisch heterogene klas</li> </ol>
Onafhankelijke variabelen:	
Etnische afkomst	Etnische afkomst van de leerling op grond van geboorteland beide ouders (Nederlands, gemengd Nederlands, Marokkaans, Turks, Surinaams, Antilliaans, gemengd buitenlands, onbekend)
Ervaren mate van veiligheid	veilig voelen met betrekking tot verschillende aspecten veilig voelen op verschillende locaties in en rond school veilig voelen door veiligheidsbeleid op school onveilig voelen in verschillende situaties ervaringen met pesten of discriminatie
Erbij horen	Mate waarin leerling het gevoel heeft deel uit te maken van de school
Etnische zelfdefinitie	De etnische groep waartoe een leerling zich bij voorkeur rekent (Nederlands, Nederlands/Marokkaans, Nederlands/Turks, Nederlands/Surinaams, Nederlands/ Antilliaans, Marokkaans, Turks, Surinaams, Antilliaans, anders)
Etnische klassensamenstelling	Proportie leerlingen van bepaalde etnische groep in de klas (zie variabele etnische afkomst)
Onderwijstyp	Het onderwijstyp van de klas (havo/vwo of vmbo)
Urbanisatiegraad	De grootte van de stad waarin de school gevestigd is (G4= Amsterdam, Rotterdam, Den Haag, Utrecht, G21= middelgrote steden over heel Nederland)
Controlevariabelen:	
Religieuze overtuiging	De religieuze overtuiging waartoe de leerling zich rekent (christelijk, moslim, hindoe, joods, anders, niet religieus)
Opleiding ouders	De hoogst afgeronde opleiding van een van de ouders van de leerlingen (basisschool, lbo/vmbo, mavo/vmbo-t, mbo, havo/vwo, hbo/wo)
Sekse	Meisje, jongen

van de proportie *leerlingen van Nederlandse afkomst*.

### **3.5 Operationalisering afhankelijke variabelen**

Voor de operationalisatie van spanningsvolle situaties hebben we, bij gebrek aan beschikbaar onderzoek onder leerlingen, gebruik gemaakt van de interviewstudie van Leeman (2003) onder leraren. Hieruit selecteerden we twintig situaties waarmee leraren de door hen ervaren waardedilemma's illustreerden. Voordat we de vragenlijst verspreidden onder de leerlingen legden wij een conceptversie voor aan zes leerlingen om erachter te komen of de geformuleerde situaties voor hen voldoende herkenbaar waren. Dat was het geval.

In de voorgelegde situaties is sprake van spanning tussen leerlingen onderling of tussen de leraar en leerlingen. Het gaat zowel om situaties waarin de spanning de algemene omgang in de klas betreft als situaties die zich voordoen tijdens klassengesprekken. De situaties weerspiegelen verschillende posities op de dimensie van onderliggende tot openlijke spanningen (Henze, Katz & Norte, 2000). De spanning is bijvoorbeeld openlijk in de situatie: "Leerling(en) weigeren samen te werken met bepaalde klasgenoten terwijl dat moet". Er is sprake van onderliggende spanning in situaties als: "Leerlingen durven niet mee te doen aan een klassengesprek, omdat ze anders over het onderwerp denken dan de meerderheid". De situaties zijn zodanig geformuleerd dat ze in iedere klas kunnen voorkomen. In sommige situaties wordt verwezen naar religieuze of culturele kwesties, zonder dat de inhoud van het waardeconflict specifiek wordt benoemd, zoals bijvoorbeeld de situatie: "Leerling(en) respecteren elkaar niet bij het praten over politieke of religieuze onderwerpen". De situaties verschillen ook in de mate waarin het accepteren van de schoolse normen en de autoriteit van de leraar onder druk staat.

We bevroegen 1987 leerlingen over deze situaties. Bij iedere situatie is de leerlingen gevraagd naar de frequentie van de situatie (1 = nooit, 2 = soms, 3 = vaak); of ze erbij betrokken waren (1 = ik was een van de leerlingen waar het om ging; 2 = ik was er zijdelings bij betrokken; 3 = ik had er zelf niets

mee te maken); de beleefde intensiteit van de spanning (1 = niet; 2 = een beetje; 3 = erg); en of de situatie gerelateerd was aan de etnische samenstelling van de klas (1 = nee; 2 = beetje; 3 = ja). Leerlingen werd gevraagd hun antwoorden te baseren op hun ervaringen in de mentorklas gedurende het lopende schooljaar (2003/2004). De periode waarover de leerlingen rapporteerden, besloeg vijf tot zes maanden. Aangezien één situatie door vrijwel geen van de leerlingen en leraren is gerapporteerd, is deze uitgesloten van de analyses. We hebben de leerlingen ook gevraagd zelf een situatie te beschrijven die ze hebben meegemaakt.

### **3.6 Operationalisering van gevoelens van veiligheid**

Voor de vragen naar gevoelens van veiligheid van leerlingen maakten we gebruik van het onderzoek van Leeman, Gijtenbeek en Roede (1999) naar etnische diversiteit en veiligheid op school. De leerlingen konden op zespunts Likertschalen (1 = nooit; 6 = altijd) aangeven hoe vaak een gegeven stelling op hen van toepassing is. Een voorbeeld van een stelling is: "Ik voel mij op school veilig genoeg om mijn mening te geven". Het instrument gaat uit van verschillende constructen (zie Tabel 2), zoals bijvoorbeeld aspecten waarop men zich veilig voelt en veilig voelen op verschillende locaties in en rond school. Met behulp van toetsende factoranalyse (Muthèn & Muthèn, 1998) is nagegaan of de onderscheiden constructen door onze gegevens bevestigd worden<sup>2</sup>. Dit bleek het geval. De interne consistentie van de subschalen is respectievelijk ,78 (5 items); ,89 (5 items); ,85 (4 items); ,89 (9 items) en ,78 (6 items) (*N* loopt voor de berekening van de alpha's van 1847 - 1903).

### **3.7 Operationalisering van gevoel van bij school te horen**

Voor de vragen naar de mate waarin leerlingen het gevoel hebben bij school te horen, maakten we gebruik van de schaal 'erbij horen' uit het onderzoek van Kassenberg (2000) naar de sociale gemeenschap op scholen. Deze schaal bestond uit tien uitspraken waarvan de leerlingen op een vierpunts Likertschaal (1 = niet waar; 4 = waar) konden aangeven in hoeverre zij het met de stellingen

eens waren. Voorbeeld: 'ik heb het gevoel dat ik bij deze school hoor'. Uit de toetsende factoranalyse bleken drie negatief geformuleerde items buiten het model te vallen. Verwijdering van deze drie items leverde een redelijke 'fit' van het één-factormodel op<sup>3</sup>. Cronbach's alpha is ,80

#### 4 Analysemethodes

Vraag 1: Welke spanningsvolle situaties maken leerlingen mee en verschillen groepen leerlingen hierin van elkaar?

Allereerst hebben we een "top 5" van de situaties gemaakt die het vaakst voorkomen, uitgaande van het percentage leerlingen dat aangeeft een situatie te hebben meegemaakt. Aangezien de frequentie van iedere variabele met een driepuntsschaal op ordinaal niveau gemeten is, is een non-parametrische toets (Kruskal Wallis) het meest geschikt om verschillen tussen groepen leerlingen na te gaan. Deze toets geeft aan of er sprake is van significante verschillen tussen groepen en plaatst de groepen in een rangorde. Echter, een non-parametrische toets geeft geen post-hoc test waardoor het in het midden blijft welke groepen significant van elkaar verschillen. Daarom zijn met behulp van ANOVA post-hoc toetsen verricht. Aangezien bij non-parametrisch toetsen niet mag worden uitgegaan van gelijke varianties tussen de groepen, hebben we de Dunnet's *T* hierbij als uitkomstmaat genomen. Tot slot zijn de situaties die leerlingen zelf beschreven, geanalyseerd.

Vraag 2: Verschillen groepen leerlingen van elkaar in ervaren spanning en de mate waarin zij de meegemaakte situaties relateren aan de etnisch-heterogene klas?

De spanningsintensiteit en de relatie met de etnisch-heterogene klas zijn op ordinaal niveau gemeten. Zodoende keken we met de Kruskal-Wallistoets of er sprake was van verschillen tussen groepen. Om te bekijken welke groepen van elkaar verschillen, verrichtten we post-hoc analyses met ANOVA met Dunnet's *T* als uitkomstmaat.

Vraag 3: Is er een relatie tussen de frequentie waarin leerlingen spanningsvolle situaties

meemaken en hun gevoelens van veiligheid en 'bij school horen'?

In onderzoeksvraag 3 en 4 gaat het niet meer om het meemaken van afzonderlijke situaties, maar om het meemaken van spanningsvolle situaties in zijn algemeenheid. Zodoende moet eerst worden nagegaan of de situaties in verschillende typen onderscheiden moeten worden, of als één dimensie kunnen worden opgevat. Daartoe hebben we voor alle negentien situaties een toetsende factoranalyse uitgevoerd op de door leerlingen ervaren frequentie. Om dit te kunnen doen, moet rekening gehouden worden met het aantal 'missing values' op de vragen naar de frequentie waarin spanningsvolle situaties worden meegemaakt. Dit aantal neemt toe naarmate situaties meer achter in de lijst staan. In de instructie bij de vragenlijst was aangegeven in geval van tijdgebrek te stoppen met invullen en door te gaan met het beantwoorden van de persoonsgegevens aan het einde van de vragenlijst. Het aantal missings bleek slechts met zeer weinig onafhankelijke variabelen significant samen te hangen en de correlaties waren in die gevallen zeer laag ( $r < ,1$ ). De respondenten met missings konden zodoende probleemloos verwijderd worden. Dit is dan ook gedaan ten behoeve van onderzoeksvraag 3 en 4. In totaal bleven er 1329 respondenten over voor deze analyse. Uit de toetsende factoranalyse bleek dat een één-factor model een redelijke 'fit' oplevert<sup>4</sup>. Dit betekent dat de frequentie van de ervaring van verschillende spanningsvolle situaties één dimensie vertegenwoordigen. Leerlingen die één situatie relatief vaak zeggen te ervaren, zeggen dus ook andere situaties relatief vaak te ervaren. Het omgekeerde geldt voor leerlingen die aangeven een situatie relatief weinig te ervaren. De interne consistentie van de negentien situatie-items is 0,84 (Cronbach's alpha).

Voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 3 zijn voor iedere leerling de gemiddelde scores op de schalen voor gevoelens van veiligheid (vijf schalen) en "bij school horen" (één schaal) berekend. Met behulp van de Pearsoncorrelatie is samenhang met de gemiddelde ervaren frequentie van spanningsvolle situaties geanalyseerd.

Vraag 4: Welke context factoren zijn van invloed op de door leerlingen ervaren frequentie van spanningsvolle situaties?

Om inzicht te krijgen in de invloed van context factoren, moet rekening gehouden worden met de geneste datastructuur: leerlingen zitten samen in klassen die deel uit maken van scholen. We hebben allereerst bekeken of de gegevens aanleiding geven om school-, klas- en leerlingniveau van elkaar te onderscheiden in de analyses van de door leerlingen gerapporteerde frequentie van spanningsvolle situaties. De toevoeging van een klasniveau naast het leerlingniveau levert een significante verbetering van de fit (verschil in  $IGLS = 45,306$ ,  $df = 1$ ,  $p < ,001$ ). Het vervolgens toevoegen van een schoolniveau levert geen significante verbetering van de fit (verschil in  $IGLS = ,056$ ,  $df = 1$ , n.s.) (zie Tabel 3). Dit betekent dat de intraschoolcorrelatie niet significant is: klassen van eenzelfde school lijken niet meer op elkaar dan willekeurige klassen van verschillende scholen. In de vervolganalyses worden daarom alleen leerling- en klasniveau onderscheiden.

Om te voorkomen dat het analysemodel onnodig complex en onoverzichtelijk zou worden, is voor de afzonderlijke variabelen (zie Tabel 2) met multilevelanalyse nagegaan of zij een significant effect hadden op de door leerlingen gerapporteerde frequentie van spanningsvolle situaties. Vervolgens zijn alleen de variabelen die een significant effect hadden, gezamenlijk opgenomen in een multilevelmodel (zie Tabel 4). Dit waren etnische afkomst, etnische zelfdefinitie en de proportie Nederlandse leerlingen in de klas. Er is

begonnen met model 0, waarin geen verklarende factoren zijn opgenomen. Het geeft alleen de variantie weer van de door leerlingen ervaren frequentie van situaties, gesplitst over het leerling- en klassenniveau. Aan dit model zijn eerst de predictoren op individueel niveau toegevoegd, omdat uit eerder onderzoek is gebleken dat contexteffecten vaak overschat worden door onvoldoende controle voor variabelen op het individuele niveau (Hauser, 1970). In model 1 wordt de etnische afkomst van de leerlingen toegevoegd, als zeven dummy's (Marokkaans, Turks, Surinaams, Antilliaans, gemengd Nederlands, gemengd buitenlands, onbekend). De groep Nederlandse leerlingen is de referentiegroep. In model 2 wordt de etnische zelfdefinitie ingevoerd, als negen dummy's. Zich Nederlands voelende leerlingen is de referentie groep. Ten slotte wordt in model 3 de proportie Nederlandse leerlingen in de klas toegevoegd. Hierbij is ook gekeken naar differentiële effecten voor leerlingen van verschillende etnische afkomst. Aangezien deze niet significant waren, zijn ze niet opgenomen in Tabel 4 waarin de resultaten van de multilevelanalyse gepresenteerd worden.

Voor elk model wordt een  $\chi^2$ -waarde berekend waarmee getoetst kan worden of een model significant afwijkt van een ander model. Model 1 is getoetst ten opzichte van model 0, model 2 en 3 ten opzichte van model 1. De  $\chi^2$  van het referentiemodel wordt verminderd met die van het model waarvan wordt bekeken of deze significant afwijkt. Aan de hand van het verschil in vrijheidsgraden wordt bepaald of er sprake is van een significant verschil.

Tabel 3

Niveaus voor door leerlingen ervaren frequentie van situaties

1329 leerlingen van 89 klassen en 34 scholen		model 0	model 1	model 2
Verdeling van de variantie	School			,001 (,004)
	Klas		,022 (,006)	,020 (,007)
	Leerling	,243 (,009)	,222 (,009)	,222 (,009)
	Totaal	,243	,244	,243
	Intercept	1,362 (,014)	1,364 (,021)	1,363 (,021)
Fit (IGLS)		1891,272	1845,966	1845,910
	Verbetering		45,306	,056
	Verschil $df$		1	1
$p$ -waarde			<,001	n.s.

n.s. = niet significant



## 5 Resultaten

### 5.1 Welke situaties maken leerlingen mee en verschillen groepen leerlingen hierin van elkaar?

92% van de leerlingen geeft aan minimaal één van de voorgelegde situaties te hebben meegemaakt tijdens het lopende schooljaar. Bijna de helft van de leerlingen (47%) heeft minimaal vijf situaties meegemaakt ( $N = 1987$ ). Tussen de situaties loopt het percentage leerlingen dat aangeeft de betreffende situatie te hebben meegemaakt uiteen van 17% tot 56% (gemiddeld 36%;  $N$  varieert van 1623 tot 1899). De volgende vijf situaties worden het vaakst meegemaakt. Zij worden door meer dan 45% van de leerlingen gerapporteerd ( $N$  varieert van 1677 tot 1862).

- Een of meer leerlingen weigeren met bepaalde leerling(en) samen te werken terwijl dat moet.
- Een of meer leerlingen doen iets tegen de schoolregels in.
- Een of meer leerlingen willen tijdens een klassengesprek niet naar andere leerlingen luisteren, omdat andere meningen over het onderwerp hen niet interesseren.
- Een of meer leerlingen geven hun mening niet tijdens een klassengesprek, omdat ze het onprettig vinden om in de klas over persoonlijke dingen te praten.
- Een of meer leerlingen weigeren de waarheid te vertellen aan de leraar (bijvoorbeeld over een ruzie of als er iets gestolen is op school) omdat ze degene die het gedaan heeft, niet willen verlinken.

Twee situaties doen zich voor tijdens klassengesprekken. In de eerste twee situaties staat het accepteren van de schoolse normen of de autoriteit van de leraar duidelijk onder druk. In geen van deze situaties wordt verwezen naar religieuze en culturele kwesties.

Voor alle afzonderlijke situaties is bekeken of leerlingen naar etnische afkomst verschillen op de vraag of en hoe vaak zij de situatie hebben meegemaakt. Voor tien van de negentien situaties zijn er significante verschillen ( $p < .05$ ). Deze tien situaties worden het minst vaak gerapporteerd door leerlingen van Nederlandse afkomst. In zeven van die tien situaties verschillen Marokkaanse leer-

lingen significant van Nederlandse leerlingen (verschil op gemiddelde loopt uiteen van ,16 tot ,32), in vier van die tien situaties Turkse van Nederlandse leerlingen (verschil op gemiddelde loopt uiteen van ,17 tot ,22). Het betreft andere situaties dan de vijf situaties die door de hele leerlingenpopulatie het meest genoemd waren. Het gaat om situaties waarin het respect voor de leraar duidelijk onder druk staat, zoals het bedreigen van de leraar, het beschuldigen van de leraar van discriminatie, het weigeren een opdracht van de leraar uit te voeren en het niet respecteren van de mening van de leraar, en om spanningen gerelateerd aan culturele of religieuze kwesties.

Van de in totaal 89 klassen die deelnamen aan dit onderzoek, maakten uit 79 klassen één of meer leerlingen gebruik van de mogelijkheid om zelf een spanningsvolle situatie die zij hebben meegemaakt, te beschrijven. De tien klassen waar geen enkele leerling zelf een situatie beschreef, zijn geen uitzonderlijke klassen als er gekeken wordt naar onderwijstype en etnische klassencompositie.

In totaal werd door 365 van de 1987 leerlingen een situatie beschreven. De helft van deze leerlingen is van niet-Nederlandse afkomst. Evenveel vmbo en havo-vwo leerlingen beschreven situaties. Geen enkele leerling noemde meer dan één situatie. Het meest genoemd worden situaties tussen leerlingen onderling (door 231 leerlingen), zoals vechtpartijen, pesten, ruzies en scheldpartijen, bedreigingen, stelen. In situaties waarbij een leraar betrokken is (door 75 leerlingen genoemd) is er meestal sprake van leerlingen die zich onrechtvaardig behandeld voelen. De overige situaties hebben te maken met persoonlijke omstandigheden van leerlingen en zijn niet in de analyse meegenomen.

De leerlingen geven geen inhoud aan de situaties: ze beschrijven dat er ruzie was en wie daarbij betrokken waren, maar niet waar die ruzie over ging. De openlijke conflicten in de sfeer van ruzie en pesten vonden soms plaats in de klas, maar vaak in de pauze, voor en na school, in gemeenschappelijke ruimtes, op het schoolplein, of in de nabije omgeving van de school.

## 5.2 Verschillen groepen leerlingen van elkaar in ervaren spanning en de mate waarin zij de meegemaakte situaties relateren aan de etnisch-heterogene klas?

Het percentage leerlingen dat meegemaakte situaties spanningsvol vindt, loopt tussen de situaties uiteen van 43% tot 66% ( $N$  ligt tussen de 281 en 1021). Voor de mate waarin leerlingen de situatie relateren aan de etnisch-heterogene klas zijn de verschillen groter: het percentage leerlingen loopt hierbij uiteen van 24% tot 63% ( $N$  ligt tussen de 280 en 1005). De vijf situaties die leerlingen het meest spanningsvol vinden zijn andere dan de (eerder genoemde) meest meegemaakte situaties. De volgende vijf situaties worden het meest spanningsvol gevonden. Zij worden door meer dan 59% van de leerlingen die ze hebben meegemaakt als spanningsvol ervaren ( $N$  varieert van 281 tot 659).

- Een of meer leerlingen bedreigen een leraar.
- Een of meer leerlingen beschuldigen een leraar van discriminatie.
- Een of meer leerlingen sluiten andere leerlingen buiten van een gesprek in de klas, omdat zij er volgens hen niets over te zeggen hebben.
- Een of meer leerlingen maken tijdens een klassengesprek een discriminerende opmerking over het uiterlijk of de cultuur van iemand.
- Een of meer leerlingen willen niet dat de leraar zich bemoeit met de inhoud van hun ruzie in het klaslokaal.

Opvallend is dat de eerste vier situaties door een ruime meerderheid (56 tot 63%) in verband worden gebracht met de etnische heterogeniteit van de klas ( $N$  ligt tussen de 280 en 640). In drie van de vier situaties wordt verwezen naar culturele of religieuze kwesties. De spanningsvolle situaties die leerlingen zelf beschreven worden slechts door een enkeling (7 van de 365) in verband gebracht met de etnisch heterogene klas.

In dertien van de negentien situaties verschillen groepen leerlingen significant in ervaren spanning ( $p < ,01$ ). Deze situaties vertegenwoordigen het hele scala van de in de vragenlijst voorgelegde situaties. In al deze situaties rapporteerden Nederlandse

leerlingen en leerlingen van gemengd-Nederlandse afkomst de laagste spanningsintensiteit. Uit de post-hoc toets, die laat zien tussen welke groepen er sprake is van significante verschillen, blijkt dat in alle dertien situaties leerlingen van Marokkaanse afkomst significant meer spanning ervaren dan Nederlandse leerlingen ( $p < ,05$ ). In drie van deze situaties rapporteren leerlingen van Turkse afkomst significant meer spanning dan Nederlandse leerlingen.

Voor de mate waarin de situaties in verband worden gebracht met de etnisch-heterogene klas, verschillen groepen leerlingen in negen van de negentien in de vragenlijst voorgelegde situaties significant van elkaar ( $p < ,01$ ). Ook hier nemen Nederlandse leerlingen en leerlingen van gemengd-Nederlandse afkomst in alle gevallen de laagste posities in op de rangorde. Uit de post-hoc toets blijkt dat leerlingen van Marokkaanse afkomst in vier situaties significant verschillen van Nederlandse leerlingen ( $p < ,05$ ) en in drie situaties verschillen leerlingen van Turkse afkomst significant van Nederlandse leerlingen.

## 5.3 Is er een relatie tussen de frequentie waarin leerlingen spanningsvolle situaties meemaken en hun gevoelens van veiligheid en "bij school horen"?

De gemiddeld ervaren frequentie over alle situaties tezamen is 1,4 (gemeten op een driepuntsschaal waarbij 1 = nooit; 2 = soms; 3 = vaak;  $SD = ,34$ ;  $N = 1454$ ). De correlaties tussen de gemiddeld ervaren frequentie van spanningsvolle situaties en gevoelens van veiligheid, zijn significant ( $p < ,01$ ) maar niet hoog ( $r =$  minimaal  $-,16$  en maximaal  $-,25$ ). Wij beschouwen ze zodoende als niet betekenisvol. Tussen de ervaren frequentie van spanningsvolle situatie en de mate waarin leerlingen het gevoel hebben bij school te horen, werd geen significante correlatie gevonden.

## 5.4 Welke context factoren zijn van invloed op de door leerlingen ervaren frequentie van spanningsvolle situaties?

De variabelen uit het overzicht (Tabel 2) die afzonderlijk significant van invloed bleken te

zijn op de ervaren frequentie van situaties, zijn tezamen opgenomen in een multilevel-model<sup>5</sup>. Dit waren de volgende variabelen: *etnische afkomst*; *etnische zelfdefinitie* en *proportie Nederlandse leerlingen in de klas*. Opvallend is dat onderwijstype geen effect heeft op de frequentie waarin leerlingen spanningsvolle situaties ervaren.

In Tabel 4 laten we de resultaten zien van de multilevelanalyse voor de ervaren frequentie van spanningsvolle situaties. Uit de tabel blijkt dat:

- leerlingen van niet-Nederlandse afkomst, behalve Surinaamse en Antilliaanse leerlingen en leerlingen met één Nederlandse ouder, vaker spanningsvolle situaties ervaren, in vergelijking met Nederlandse leerlingen (model 1);
- zich Antilliaans voelende leerlingen (na controle voor etnische afkomst) gemiddeld minder vaak spanningsvolle situaties blijken te ervaren in vergelijking met zich Nederlands voelende leerlingen (model 2);
- de proportie Nederlandse leerlingen in de klas een significant effect heeft op de fre-

quentie waarin leerlingen spanningsvolle situaties meemaken. Hoe hoger de proportie Nederlandse leerlingen, hoe lager de frequentie spanningsvolle situaties (model 3). Er is hierbij geen sprake van differentiële effecten: het effect van proportie Nederlandse leerlingen in de klas is voor alle leerlingen hetzelfde. Model 3 'fit' significant beter dan model 1. Er wordt 10,5% van de variantie op klassenniveau verklaard door de proportie Nederlandse leerlingen in de klas.

## 6 Discussie

Met behulp van een survey wilden we meer inzicht krijgen in ervaringen van leerlingen met spanningsvolle situaties in etnisch-heterogene klassen. Hierbij waren we geïnteresseerd in verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen en tussen groepen leerlingen van niet-Nederlandse afkomst. Daarnaast wilden wij nagaan in hoeverre de ervaringen met spanningsvolle situaties sa-

Tabel 4

Resultaten van multilevelanalyses voor ervaren frequentie van spanningsvolle situaties

1329 leerlingen in 89 klassen		model 0	model 1	model 2	model 3
Variantie	Klas	,022	,019	,020	,017
	Leerling	,222	,219	,218	,219
	Totaal	,244	,238	,238	,236
Verdeling variantie	Klas	9,0%	13,6%	5,2%	10,5%
	Leerling	90,9%	1,4%	0,5%	0,0%
	Verklaard		2,5%	0,0%	0,8%
	Intercept	1,364	1,310	1,311	1,358
	Etnische afkomst (ref. = Nederlands)				
	Marokkaans		,131	n.s.	,106
	Turks		,103	n.s.	n.s.
	Surinaams		n.s.	n.s.	n.s.
	Antilliaans		n.s.	n.s.	n.s.
	Gemengd Nederlands		n.s.	n.s.	n.s.
	Gemengd Buitenlands		,114	,115	,098
	Onbekend		,229	,228	,208
Etnische zelfdefinitie (ref. = Nederlands)	Ndl/Marokkaans				n.s.
	Ndl/Turks				n.s.
	Ndl/Surinaams				n.s.
	Ndl/Antilliaans				n.s.
	Marokkaans				n.s.
	Turks				n.s.
	Surinaams				n.s.
	Antilliaans				-279
	Anders				n.s.
Klassensamenstelling:					
Percentage Nederlandse leerlingen					-091
Fit (IGLS)		1845,97	1826,86	1818,86	1822,30
	Verbetering		19,11	8,0	4,56
	Verschil <i>df</i>		6	8	1

n.s. = niet significant  
 vet =  $p < ,05$   
 cursief =  $p < ,01$

menhangen met de beleving van schoolgaan in bredere zin. Naast individuele en groepskenmerken van de leerlingen waren wij geïnteresseerd in contextkenmerken die een rol spelen bij de frequentie waarin spanningsvolle situaties worden meegemaakt.

De in de vragenlijst voorgelegde situaties hadden allen plaats in de klas en vertegenwoordigden een breed scala: ze waren zowel meer verborgen als openlijk van aard, betroffen zowel situaties in de algemene omgang als tijdens klassengesprekken, werden gekenmerkt door een variatie aan inhouden en varieerden in de mate waarin het accepteren van schoolse normen of de autoriteit van de leraar onder druk stond. 92% van de leerlingen had minimaal één situatie meegemaakt tijdens het lopende schooljaar. Bijna de helft van de leerlingen rapporteerde vijf of meer situaties te hebben meegemaakt. De in de vragenlijst voorgelegde situaties maken dus onderdeel uit van de ervaringswereld van leerlingen. Bijna twintig procent van de leerlingen maakte gebruik van de mogelijkheid om zelf een meegemaakte situatie te beschrijven. Zij noemden vooral situaties die buiten de klas plaatsvonden tussen leerlingen en die openlijk en heftig van aard waren. Over de inhoud lieten de leerlingen zich nauwelijks uit.

Het gegeven dat bijna alle leerlingen één of meerdere van de voorgelegde situaties hadden meegemaakt, laat zien dat deze zeker voorkomen in etnisch-heterogene klassen. De frequentie waarin ze worden ervaren verschilt. Onze onderzoeksresultaten geven aanleiding om het vigerende beeld van grote spanningen in etnisch-heterogene klassen te nuanceren. De meegemaakte situaties bleken namelijk niet door iedereen spanningsvol gevonden te worden en niet door iedereen gerelateerd te worden aan de etnisch-heterogene klas. Situaties die leerlingen het meest meemaakten waren andere dan degenen die zij het meest spanningsvol vonden of het sterkst in verband brachten met de etnisch-heterogene samenstelling van de klas. De door leerlingen zelf beschreven situaties werden door bijna niemand gerelateerd aan de etnisch-heterogene klas. Wel valt het op dat situaties die door veel leerlingen spanningsvol werden gevonden (en tegelijkertijd weinig ervaren

werden) in grote mate in verband werden gebracht met de etnisch-heterogene samenstelling van de klas, bijvoorbeeld de situatie waarin leerlingen klasgenoten buitensluiten van een gesprek omdat zij over het onderwerp niets te zeggen zouden hebben.

Allochtone leerlingen, met uitzondering van de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen met één Nederlandse ouder, bleken meer spanningsvolle situaties te ervaren dan autochtone leerlingen. Daarnaast bleken leerlingen van Marokkaanse en Turkse afkomst te verschillen van Nederlandse leerlingen in het type situaties dat ze meemaakten, dat ze spanningsvol vonden en dat ze relateerden aan de etnisch-heterogene klas. In de situaties die Marokkaanse, en in mindere mate ook Turkse leerlingen vaker meemaakten, was sprake van culturele of religieuze kwesties of stond het respect voor de leraar duidelijk onder druk. Hiervoor zijn meerdere verklaringen mogelijk. Het zou kunnen zijn dat deze leerlingen vaker zelf betrokken waren bij de situaties en daardoor een hogere frequentie van spanningen ervoeren. In onderzoek onder leraren vielen Marokkaanse leerlingen, met name jongens, op vanwege hun assertieve en opstandige gedrag op school (Werdmölder, 2005; Leeman, 2003; Pels, 2003). Hun assertieve gedrag kan voortkomen uit een sterke behoefte om “gezien” en bevestigd te worden. Deze behoefte kan begrepen worden als cultureel bepaald, maar ook gezien worden in het licht van negatieve stigmatisering, hun lage sociaal-economische positie in de samenleving, de achterblijvende schoolprestaties van de groep en de ervaren mate van discriminatie en uitsluiting (Leeman & Pels, 2006).

Het accent dat in het huidige politieke klimaat in Nederland gelegd wordt op cultuurverschil langs etnische scheidslijnen en op assimilatie heeft mogelijk zijn weerslag op allochtone leerlingen: het kan het gevoel van als “anders” gezien worden, vergroten. Mogelijk zijn ze hierdoor gevoeliger voor de in de vragenlijst voorgelegde situaties. Ze merken ze eerder op. Dat we geen duidelijke verschillen vonden tussen allochtone groepen onderling en wel tussen allochtone en autochtone leerlingen onderstreept dit.

Voor wat betreft de relatie tussen context-

kenmerken en ervaringen met spanningsvolle situaties, waren wij zowel geïnteresseerd in de beleving van leerlingen van de schoolse omgeving, als in “hardere” kenmerken zoals onderwijstype en de etnische samenstelling van de klas. De mate waarin leerlingen zich opgenomen en veilig voelen in de schoolse omgeving bleek niet samen te hangen met de frequentie waarin leerlingen spanningsvolle situaties ervaren en verklaart dus niet de gevonden verschillen tussen leerlingen.

In onze onderzoeksgroep was de etnische samenstelling van de klas voldoende gelijk voor de verschillende schooltypes. In havo/vwo- en vmbo-klassen bleken evenveel spanningsvolle situaties door leerlingen ervaren te worden. Het beeld dat in de media bestaat over het vmbo als schooltype waar buitensporig veel incidenten en spanningen voorkomen, blijkt vanuit leerlingperspectief dus niet te kloppen. De etnische samenstelling bleek, na controle voor etnische afkomst van de leerlingen, wel significant van invloed op het aantal meegemaakte spanningsvolle situaties. Leerlingen uit klassen met een hogere proportie Nederlandse leerlingen rapporteerden minder spanningsvolle situaties. Dit effect was voor alle groepen leerlingen hetzelfde.

Mogelijk domineert de Nederlandse cultuur in klassen met relatief veel Nederlandse leerlingen en heeft dit een drukkend effect op het aan de oppervlakte komen van verschillende waardeoriëntaties en spanningen die daarbij ervaren worden. In klassen met een etnisch meer gemengde samenstelling kan die dominantie minder sterk zijn en dient een diversiteit aan opvattingen zich mogelijk vanzelfsprekend aan (Parker, 2003). Om spanningsvolle situaties te benutten voor waardevormend onderwijs zouden leraren alert moeten zijn op dominantieverhoudingen in de klas. Ze zouden het tot hun taak moeten rekenen dat een diversiteit aan opvattingen aan bod komt.

Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen langs etnische scheidslijnen verschillen in hun waarneming van en gevoeligheid voor spanningsvolle situaties. Vooral Marokkaanse en Turkse leerlingen bleken gevoelig voor spanningen rondom culturele en religieuze kwesties en voor situaties waarin het respect

voor de leraar onder druk staat. Dit is belangrijke kennis voor het vormgeven van waardevormend onderwijs. De leraar moet alert zijn op zijn pedagogische relatie met leerlingen. Die kan verschillen naar etnische afkomst van de leerlingen. Hij staat voor de taak op zoek te gaan naar manieren om zinvol waardevormend onderwijs over gemengd samenleven voor een diverse leerlingengroep vorm te geven. Recepten daarvoor zijn niet voorhanden. De leraar zou in ieder geval, samen met de leerlingen, de gemeenschappelijke en diverse ervaringen op school met spanningsvolle situaties nader kunnen *verkennen*. Hiervoor is interculturele gevoeligheid en een onderzoekende houding (Leeman & Wardekker, 2004) onontbeerlijk.

## Noten

- 1 Dit project wordt gefinancierd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek. De auteurs zijn volledig verantwoordelijk voor de tekst.
- 2 Zoals aangeraden door MacCallum, Browne en Sugawara (1996) beschouwen we een bovengrens van het 90%-betrouwbaarheidsinterval van de Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) lager dan ,05 als wijzend op een ‘close-fit’ en een waarde tussen ,05 en ,08 als wijzend op redelijke fit. Waarden van ,08 tot ,10 wijzen op middelmatige fit en waarden boven ,10 op slechte fit. De a priori gemaakte onderscheidingen worden door de empirie bevestigd. Een vijf-factor-model vertoont een redelijke fit ( $N = 1700$ ;  $\chi^2 = 3437,601$ ;  $df = 367$ ;  $p = ,000$ ;  $RMSEA = ,07$ ; 90% CI  $RMSEA = ,068 - ,072$ ). Daarnaast blijken alle items significant ( $p < ,001$ ) te laden op hun factor.
- 3  $N = 1646$ ;  $\chi^2 = 65,531$ ;  $df = 14$ ;  $p = ,000$ ; 90% CI  $RMSEA = ,036 - ,059$ .
- 4 Omdat de data categoraal zijn (alleen de waarden 1, 2 en 3 zijn mogelijk), kunnen we alleen een Chi-kwadraat als fit-index gebruiken. De Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) kan niet berekend worden over categorale data (Muthèn & Muthèn, 1998). Dit geeft twee problemen. Ten eerste, de Chi-kwadraat ( $\chi^2$ ) toetst exacte fit, en dat is voor de sociale wetenschappen een wel erg

strenge eis (MacCallum, Brown, & Sugawara, 1996). Daarnaast is de power van een toetsende factoranalyse met meer dan 1400 cases zo hoog dat de  $\chi^2$  vrijwel altijd significant zal zijn. Om dit te ondervangen is besloten om de factoranalyse uit te voeren op een random steekproef uit de data van 250 cases. Daarnaast accepteren we een  $\chi^2$  die niet groter is dan twee keer het aantal vrijheidsgraden als indicatie van een redelijke fit. Uit de factoranalyse blijkt dat een één-factor model een redelijke fit oplevert ( $N = 250$ ;  $\chi^2 = 94,724$ ;  $df = 63$ ;  $p = ,006$ ). De factorladingen van alle situaties scoren significant op de éne factor ( $p < ,05$ ).

- 5 De variabelen religie, opleiding ouders en urbanisatiegraad zijn wegens hoge samenhang met etnische afkomst respectievelijk proportie Nederlandse leerlingen in de klas, niet opgenomen in het model.

## Literatuur

- Beekmans, K. (2004). *Een hand kan niet klapt*. Utrecht: Het Spectrum.
- Beekmans, K. (2006). *De jeugd van tegenwoordig. Een jaar in de zwarte klas*. Amsterdam: LJ Veen.
- Dam, G. ten, Volman, M., Veen, I. van der, & Zwaans, A. (2005). Sociale competentie als onderwijsdoel: De rol van etnische schoolcompositie en stedelijke omgeving van de school. *Pedagogische Studiën*, 82(5), 374-389.
- Enslin, P., Pendlebury, S., & Tjiattas, M. (2001). Deliberative democracy, diversity and the challenges of citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 115-130.
- Hauser, R. M. (1970). Context and Consex: A Cautionary Tale. *American Journal of Sociology*, 75(4), 645-664.
- Henze, R., Katz, A., & Norte, E. (2000). Rethinking the concept of racial or ethnic conflict in schools: A leadership perspective. *Race, Ethnicity and Education*, 3(2) 195-206.
- Hermans, P. (2004). Applying Ogbu's theory of minority academic achievement to the situation of Moroccans in the Low Countries. *Intercultural Education* 15(4), 431-439.
- Homan, M. (2006). *Generatie Lonsdale. Extreem rechtse jongeren in Nederland na Fortuyn en Van Gogh*. Antwerpen/Amsterdam: Houtekiet.
- Husu, J., & Tirri, T. (2001) Teachers' ethical choices in sociomoral settings. *The journal of moral education*, 30(4), 361-376.
- Kassenberg, A. (2000). *Sociale Gemeenschap op scholen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Kleijer, H., Van Reekum, R., & Tillekens, G. (2004). Respect! De alledaagse werkelijkheid van het 'zwarte' vmbo. *Sociologische Gids*, 51(2), 1-29.
- Leeman, Y. (1994). *Samen jong. Nederlandse jongeren en lessen over inter-etnisch samenleven en discriminatie*. Utrecht: Van Arkel.
- Leeman, Y. A. M. (2003). De pedagogische opdracht in een multi-etnische context: docentendilemma's. *Pedagogische Studiën*, 80(6), 468-484.
- Leeman, Y., Gijtenbeek, J. & Roede, E. (1999). *Etnische diversiteit en veiligheid op school*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leeman, Y. & Pels, T. (2006). Citizenship education in the Dutch multi-ethnic context. *European Education* 38(2), 64-75.
- Leeman, Y. & Wardekker, W. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Maslovaty, N. (2000). Teachers' choice of teaching strategies for dealing with socio-moral dilemmas in the elementary school. *Journal of Moral Education*, 29(4), 429-444.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). *Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling*. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149.
- Muthèn, L. K., & Muthèn, B. O., (1998). *Mplus. The comprehensive modeling program for applied researchers. User's guide*. Los Angeles: Muthèn & Muthèn.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5-14.
- Oser, F. (1994). Moral perspectives on teaching. *Review of research in Education*, 20, 57-128.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching Democracy: unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Paulle, B. (2005). *Anxiety and intimidation in the Bronx and the Bijlmer. An ethnographic comparison of two schools*. Amsterdam, Dutch University Press.

- Peetsma, T., Veen, I. van der, Koopman, P. & Schooten, E. van. (2003). Kan een eenzijdige klassamenstelling de ontwikkeling van leerlingen afremmen? Effecten van sociale en etnische klassamenstelling en verschillen hierin tussen groepen. *Pedagogische Studiën*, 80(5), 339-357.
- Pels, T. (2003). The Question of Respect. Socialization and misconduct of Moroccan Boys in the Netherlands. *The Netherlands' Journal of Social Science*, 39(2) 126-142.
- Saharso, S. (1992). Jan en alleman. Etnische jeugd over etnische identiteit, discriminatie en vriendschap. Utrecht: Van Arkel.
- Solomon, D., Watson, M. S., & Battistich, V. A. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4<sup>th</sup> ed). Washington: AERA.
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31-47.
- Tirri, K., & Husu, J. (2002). Care and responsibility in 'the best interest of the child': Relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(1), 65-80.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). *Etnische relaties op basisscholen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Veugelers, W., & Kat, E. de. (2003). Moral task of the teacher according to students, parents and teachers. *Educational Research and Evaluation*, 9(1), 75-91.
- Werdmölder, H. (2005). *Marokkaanse lieverdjes. Crimineel en hinderlijk gedrag onder Marokkaanse jongeren*. Amsterdam: Balans.

Manuscript aanvaard: 15 januari 2007

## Auteurs

**Hester Radstake** is werkzaam als promovenda bij de Afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen / SCO- Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam

**Yvonne Leeman** is werkzaam als universitair docent bij de Afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen / SCO- Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam

**Wim Meijnen** is als emeritus hoogleraar verbonden aan de Afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen / SCO- Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam

*Correspondentieadres:* Yvonne Leeman, Universiteit van Amsterdam, Afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen, SCO - Kohnstamm Instituut, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam. E-mail: Y.A.M.Leeman@uva.nl

## Abstract

Within the framework of moral education this article reports on the experiences of pupils regarding tense situations in ethnically heterogeneous classes. We were interested in the type of experiences of pupils, the amount of stress they experienced and in the relationship they make between these experiences and the ethnic composition of the class. In the context of the discussion on diversity and social cohesion, we were interested in the possible differences by ethnic origin. We also wanted to know which context characteristics play a role in how frequently tense situations are experienced. Twenty situations were described to secondary-school pupils in a questionnaire. The pupils were from 34 schools in both large and small towns all over the Netherlands. A total of 1987 pupils completed the questionnaire. We did find differences along ethnic lines. In the discussion we relate these findings to moral education.