

Leren (en) waarden. Discriminatie, zelfbeeld, relaties en leerprestaties in 'witte' en 'zwarte' scholen

Amsterdam, Thela Thesis, 2000, 153 pagina's

ISBN 90 5170 511 5

M. Verkuyten en J. Thijs

In 1986 verscheen in Nederland het verslag van het eerste grote onderzoek naar effecten van zwarte scholen. Destijds gebeurde dat onder de noemer de *kultureel-etnische situatie* (Everts, Golhof, Stassen & Teunissen, 1986). Sindsdien zijn er verschillende onderzoeken naar (veronderstelde negatieve) concentratie-effecten uitgevoerd. De meeste daarvan hadden betrekking op cognitieve effecten, i.c. taal- en rekenprestaties. Onderzoek naar niet-cognitieve effecten, zoals welbevinden en zelfvertrouwen, maar ook discriminatie en vriendschap, is in mindere mate uitgevoerd.

De afgelopen jaren hebben Verkuyten en collega's een serie onderzoeken naar de situatie van allochtone en autochtone kinderen in het onderwijs verricht. In het boek van Verkuyten en Thijs (2000) worden de resultaten van negen van deze studies nog eens thematisch geïntegreerd. Het betreft steeds onderzoek onder leerlingen in groep 7 en 8 van het basisonderwijs, waarbij het accent ligt op de positie van Turkse, Marokkaanse en Nederlandse kinderen. De afzonderlijke studies variëren nogal qua omvang en methodiek. Het gaat bijvoorbeeld om kleinschalige studies op enkele scholen met in totaal minder dan 100 leerlingen, maar ook om wat grootschaliger onderzoek op meer dan 25 scholen. Wat de methodiek aangaat is doorgaans gebruik gemaakt van vragenlijsten, daarnaast echter ook van opstellen en foto's. Niet alleen de omvang en methodiek van de studies verschillen, ook geldt dat voor de gehanteerde analysetechnieken; naast kwalitatieve technieken wordt ook multilevel-analyse toegepast. In hun onderzoeken stellen Verkuyten en collega's steeds de kinderen centraal. De invalshoek is het perspectief van de kinderen zelf, en niet of veel minder dat van bijvoor-

beeld hun leerkrachten. Concrete vragen die aan de orde zijn betreffen: "Hoe denken de kinderen over zichzelf? Wat vinden ze van hun eigen etnische groep en wat van andere etnische groepen? Zijn ze zelf van mening dat ze te maken hebben met etnisch schelden en pesten? Wat is de invloed van intercultureel onderwijs op interetnische relaties op school en op straat?". Inzicht in dergelijke opvattingen geeft handvatten om in de onderwijspraktijk beter aan te sluiten bij de beleevingswereld van de kinderen en om adequater op eventuele probleemsituaties te reageren.

Gelet op de uiteenlopende onderwerpen en de vele gepresenteerde samenhangen is het ondoenlijk alle resultaten bondig samen te vatten. Hierna volgt daarom vooral een aanduiding van de behandelde thema's en markante bevindingen. Een eerste thema is *discriminatie*. Drie soorten gedrag worden hierbij onderscheiden: schelden en pesten, oneerlijk verdelen, en uitsluiten bij spelen. Wat betreft de antwoorden op vragen om wat voor discriminatoir gedrag het gaat, op wie het betrokken is, en waarom het zich voordoet, zijn er opmerkelijk genoeg geen verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen. Opvallend is ook dat autochtone leerlingen evenveel slachtoffer zeggen te zijn van schelden en pesten als Turkse en Marokkaanse leerlingen, maar dat dat bij de autochtonen veel minder gebeurt vanwege hun etnische achtergrond. Het verschil in etnische discriminatie tussen autochtonen en allochtonen wordt echter geringer naarmate het aandeel allochtone leerlingen in de klas groter is. In klassen met veel Turkse en Marokkaanse leerlingen worden deze laatsten minder en de autochtone leerlingen juist meer gediscrimineerd. Het behoren tot een meerder- of minderheidsgroepering is dus van belang voor het begrip dat kinderen hebben van discriminatie. Vermeldenswaardig is overigens dat de mate van ervaren discriminatie lager ligt in klassen waar de leerkracht er strenger tegen optreedt. Opmerkelijk is ook dat naarmate er meer aandacht wordt besteed aan intercultu-

reel onderwijs, de leerlingen meer etnische discriminatie ervaren. De vraag is uiteraard hoe dit laatste geïnterpreteerd moet worden. Mogelijk is de ervaren discriminatie het resultaat van een bewustwordingsproces dat door het intercultureel onderwijs op gang wordt gebracht; een andere verklaring is dat de aandacht voor intercultureel onderwijs een reactie is van de leerkracht op de geconstateerde discriminatie. Voor de praktijk is de bevinding relevant dat de kinderen andere opvattingen hebben over discriminatie dan hun leerkrachten. Voor een adequate aanpak zullen leerkrachten daarom beter inzicht moeten hebben in de belevingswereld van hun leerlingen en kunnen ze niet zonder meer vertrouwen op alleen hun eigen percepties.

Een tweede thema betreft *zelfwaardering, cognitieve en sociale vaardigheden, en etnische identiteit*. Een deel van de betreffende gegevens is geanalyseerd met multileveltechnieken. De resultaten daarvan laten zien dat een concept als *globale zelfwaardering* niet varieert tussen de klassen. Dit betekent dat de wijze waarop kinderen gevoelsmatig ten opzichte van zichzelf staan niet afhankelijk is van bijvoorbeeld de klassengrootte, het aandeel Turkse en Marokkaanse kinderen in de klas en de mate waarin er in de klas gereageerd wordt op discriminatie. Bovendien is er ook geen verschil in zelfwaardering tussen allochtone en autochtone leerlingen. Niet alleen wat betreft de globale zelfwaardering, maar ook voor nagenoeg alle andere concepten van dit thema zijn de verschillen tussen klassen vrij gering. Opmerkelijk is de bevinding dat voor de Turkse en Marokkaanse leerlingen de mate van etnische discriminatie geen verband houdt met het belang dat aan de etnische identiteit wordt gehecht en ook niet met etnische zelfwaardering. Deze etnische zelfwaardering heeft overigens maar een matige samenhang met de globale zelfwaardering. Dit impliceert dat deze etnische identiteit niet als het centrale element van zelfbeleving van Turkse en Marokkaanse kinderen moet worden gezien. Er zijn veel andere eigenschappen en kenmerken die een

rol spelen in de globale gevoelsmatige houding die kinderen ten aanzien van zichzelf hebben, zoals hun cognitieve en sociale vaardigheden.

Een derde thema is dat van *etnische indelingen en relaties*. Ook de analyses die rond dit thema zijn uitgevoerd maken duidelijk dat etniciteit voor kinderen niet het centrale indelingskenmerk is, maar eerder gedragskenmerken. Het gaat dus vooral om kenmerken die informatie geven over hoe een kind is. Voorzover etniciteit relevant is, is dat in sterkere mate het geval bij het spelen in de buurt dan op school. Uit analyses naar de etnische hiërarchie blijkt dat de minste sociale afstand bestaat tegenover Nederlanders, gevolgd door Surinamers en Indonesiërs, en de meeste afstand tegenover Joegoslaven, Marokkanen en Turken. Op klasniveau heeft het aandeel autochtone leerlingen een effect: in klassen met relatief weinig autochtone leerlingen wordt het patroon van de etnische hiërarchie minder gevolgd. Als ze zich in een numerieke minderheidspositie bevinden, maken zowel autochtone als allochtone leerlingen die hun eigen identiteit belangrijk vinden, een sterker onderscheid ten gunste van de eigen groep. Voor kinderen die zich met de eigen etnische groep identificeren is een numerieke minderheidspositie waarschijnlijk bedreigend, waardoor zij het onderscheid juist benadrukken. Autochtone leerlingen lijken een positieve etnische identiteit ten dele te ontleen aan een lagere waardering van minderheidsgroeperingen, terwijl Turkse leerlingen die identiteit veeleer afleiden uit een positief oordeel over de eigen groepering.

Het vierde en tevens laatste thema handelt over kwesties die te maken hebben met *onderwijsparticipatie*. De onderzoekers onderscheiden twee vormen van prestatie-motivatie, namelijk een individuele en een meer collectieve of familiale vorm. Turkse en Marokkaanse kinderen doen niet alleen hun best op school omdat ze dat zelf willen, maar vooral omdat ze willen beantwoorden aan de verplichtingen en wensen van hun ouders.

Autochtone kinderen daarentegen zijn veel meer op de individuele variant van prestatie-motivatie gericht. Culturele waarden zijn daarmee dus van invloed op prestatie-motivatie. Autochtone en allochtone leerlingen verschillen niet van elkaar qua werkhouding. Belangrijk daarbij is dat die werkhouding niet afhankelijk is van het aandeel allochtone leerlingen in de klas en evenmin van de klas-sengroote. Het oordeel van de leerlingen over hun prestaties is afhankelijk van de klas-sensamenstelling. Het oordeel van allochtone leerlingen is in witte klassen lager dan dat in zwarte klassen, terwijl dat voor autochtone leerlingen niet zo is. In zwarte klassen vergelijken allochtone leerlingen zich vooral met andere allochtone leerlingen, terwijl in witte klassen de prestaties van de autochtone leerlingen maatgevender zijn. De culturele oriëntatie van leerlingen is op zich van weinig belang. Allochtone leerlingen die op de eigen cultuur zijn gericht presteren niet slechter dan Turkse leerlingen die op de Nederlandse cultuur zijn georiënteerd. Wel blijkt culturele oriëntatie van belang in combinatie met zelf-waardering, ofwel met wijze waarop de kinderen leren om te gaan met eisen, opvattingen en gebruiken uit verschillende culturen.

Met deze publicatie en het empirisch materiaal dat daarin wordt beschreven beogen de auteurs een belangrijke bijdrage te leveren aan de onderbouwing en beleidsmatige discussies rond zwarte en witte scholen. In dat opzicht is het volgens de flaptekst een belangrijk boek voor iedereen die zich met onderwijs bezighoudt. Het lijkt er daarmee op dat het vooral bedoeld is als een populair geschreven samenvatting van eerdere studies. Over de mate waarin die opzet geslaagd is, is echter discussie mogelijk. Zo hebben de auteurs wat de beschrijving van de onderzoeksresultaten betreft de neiging steeds met de deur in huis te vallen. Over de negen onderzoeken zelf, de uitvoering ervan, de steekproeven van scholen en leerlingen, en de reikwijdte van de bevindingen wordt slechts minimale informatie verstrekt. Ook worden angstvallig tabellen vermeden, waarschijnlijk om de niet-methodologisch geschoolde lezer niet af te schrikken. Deze benadering maakt het lezen jammer genoeg niet altijd even prettig. In plaats van een overzichtelijke tabel

met coëfficiënten waaruit direct duidelijk wordt wat het gewicht van de verschillende kenmerken is, moet de lezer zich vaak door pagina's tekst heen worstelen waarin de talloze samenhangen worden beschreven. Om hun beweringen te ondersteunen wordt een aantal van de betreffende coëfficiënten wel in noten ondergebracht, soms meer dan tien per pagina, die achterin het boek moeten worden opgezocht. Voor de wat meer onderzoeksmatig geïnteresseerde lezer is een dergelijke benadering nogal frustrerend. Inhoudelijk gezien is er her en der ook wat ruimte voor de interpretatie van sommige bevindingen. Met name causaliteitskwesities nemen een prominente plaats in. Is bijvoorbeeld het feit dat er intercultureel onderwijs wordt gegeven oorzaak of gevolg van discriminatie en uitsluiting? Worden kinderen die zich minder sociaal vaardig voelen daarom eerder gediscrimineerd, of discrimineren kinderen gewoon meer omdat ze minder sociaal vaardig zijn?

Deze kritiekpunten laten echter onverlet dat dit boek inderdaad een belangrijke bijdrage kan leveren aan de discussie rond zwarte scholen. Met name de keuze voor het perspectief van de kinderen zelf, de aandacht voor niet-cognitieve thema's, de toepassing van uiteenlopende onderzoeksmethoden en de integratieve opzet maken dit boek zonder meer tot een interessante aanwinst.

Referentie

Everts, H., Golhof, A., Stassen, P., & Teunissen, J. (1986). *De cultureel-etnische situatie op OVB-scholen*. Utrecht: RUU.

*G. Driessen
ITS, Nijmegen*