

Culturele oriëntatie en leerprestaties Nederlandse taal van Turkse kinderen

W. DE JONG en M. VERKUYTEN
Erasmus Universiteit, Rotterdam

Samenvatting

In dit artikel wordt ingegaan op de vraag naar de relatie tussen culturele oriëntatie van Turkse basisschoolleerlingen en hun begripsmatige beheersing van de Nederlandse taal. Uitgangspunt is dat niet zozeer de richting van de culturele oriëntatie van belang is, maar vooral het samenspel van deze oriëntatie met de gevoelsmatige houding die mensen ten aanzien van zichzelf hebben. Als met dit samenspel rekening wordt gehouden zien we duidelijke verschillen in leerprestaties. De twee categorieën Turkse jongeren die de beste resultaten behalen, zijn zij die op beide culturen of op de Nederlandse cultuur gericht zijn én gevoelsmatig positief ten opzichte van zichzelf staan. In het geval er sprake is van een negatieve houding ten opzichte van zichzelf behalen deze beide categorieën de laagste resultaten. Ter afsluiting wordt ingegaan op de betekenis van deze gegevens voor het onderwijs en voor onderwijskundige discussies.

1 Inleiding

Wat zijn de redenen dat de leerprestaties van allochtone leerlingen gemiddeld duidelijk achterblijven bij die van autochtone leeftijdgenoten en wat kan men daar aan doen? Dient men in het basisonderwijs dat aan allochtone kinderen wordt gegeven met dezelfde factoren rekening te houden als in het onderwijs aan autochtone leerlingen, of zijn er een aantal extra interveniërende factoren die bij de leerprestaties van de allochtone leerlingen een rol spelen? Dit zijn vragen waar onderzoekers en beleidsmakers zich het laatste decennium in Nederland veelvuldig het hoofd over hebben gebroken en waar tot nu toe geen eenduidig antwoord op is gekomen. Meer en meer wordt

evenwel erkend dat én persoonskenmerken zoals intelligentie en motivatie, én algemene schoolkenmerken zoals de organisatie, vormgeving en inhoud van het onderwijs én leerkrachtvariabelen, van grote betekenis zijn voor een succesvolle schoolloopbaan van leerlingen in het algemeen en allochtone leerlingen in het bijzonder. In verband met mogelijke interveniërende variabelen bij het leerproces van allochtone leerlingen wordt in de eerste plaats gewezen op taalproblematiek. Daarnaast is er aandacht voor de rol van factoren die te maken hebben met het grensvlak tussen migrantenkind en zijn omgeving (ouders, buurt, school). Diverse psycho-sociale factoren worden regelmatig ten tonele gevoerd om de achterblijvende leerprestaties te verklaren. Wij zelf zijn in verschillende publikaties o.a. ingegaan op de houding en waardering die allochtone ouders voor het onderwijs hebben (De Jong & Masson, 1985a, 1985b) en op de rol die zelfbeeld en identiteit spelen bij het onderwijsleerproces (Verkuyten & De Jong, 1987; Verkuyten, 1986, 1988). Voor beide onderwerpen constateerden wij weinig aanwijzingen voor een verstorende invloed.

In dit artikel staat een andere factor die te maken heeft met dit grensvlak, centraal: culturele oriëntatie. De vraag die wij ons hier stellen, is die naar het verband tussen de culturele oriëntatie van Turkse basisschoolleerlingen en hun prestaties ten aanzien van begripsmatige beheersing van de Nederlandse taal. Bij de uitwerking van deze vraag zullen we niet alleen rekening houden met de richting van de culturele oriëntatie (meer Turks of meer Nederlands, of op beide culturen gericht) maar ook met het samenspel hiervan met de gevoelsmatige houding die men ten opzichte van zichzelf heeft (zelfwaardering).

Zoals bovenstaande vraagstelling aangeeft staat het *verband* tussen culturele oriëntatie en leerprestaties taal centraal. Een dergelijke benadering geeft geen uitsluitsel over de richting van het verband. De meeste studies stellen zonder meer dat het georiënteerd zijn op de cultuur van degenen die de tweede taal spre-

ken tot betere leerprestaties tweede taal leidt. Appel (1984, p. 72) concludeert in dit verband "many authors interpret it as a causality-relation: socio-psychological factors are assumed to influence or determine the achievement in second-language acquisition". Onze gegevens zijn niet geëigend om de vraag naar de richting van causaliteit te beantwoorden. Dit moet dan ook in gedachten worden gehouden en zal in de discussie nader worden uitgewerkt.

2 *Theoretische achtergrond*

Alvorens in te gaan op het onderzoek, geven we de theoretische context aan waarbinnen onze vraagstelling geplaatst kan worden. Gestart in Canada door Lambert en Edwards rond 1960, zijn sindsdien in de Angelsaksische landen veel studies naar de relatie tussen culturele oriëntatie en tweede taalverwerving verschenen. Dit heeft geleid tot een groot aantal theoretische modellen die diverse variabelen gebruiken om de aard van de relatie tussen culturele oriëntatie en leerprestaties tweedetaal te verklaren. Het zou het bestek van dit artikel te boven gaan om deze theorieën uitgebreid te behandelen (voor een goed overzicht zie Gardner, 1985). Hier willen wij ons beperken tot twee elementen die ondanks de grote conceptuele onduidelijkheid (zie Appel, 1984, p. 69-70), in veel theorieën als belangrijk worden beschouwd. Ten eerste is de houding ten aanzien van de taal belangrijk. Een positieve oriëntatie op de tweede taal-gemeenschap en haar taal, zal er veelal toe leiden dat er een grote motivatie is bij de leerling om goede prestaties in het reguliere onderwijs te halen. In een overzichtsartikel stelt Edwards (1983, p. 225) "The underlying generality is that favourable attitudes contribute to the ease and depth of language learning. This had become a widely accepted point; indeed, it is so obvious that it would hardly merit detailed attention, were it not for the many fine-grained studies of attitude formation, structure and maintenance which it has promoted".

Maar niet alleen houding en motivatie lijken van belang. Ook de zelfwaardering die het individu heeft, speelt een rol. Volgens Clement (1980, p. 31) is in multi-culturele settings (dat wil zeggen daar waar de etnolinguïstische vitaliteit van beide talen relatief hoog is) de gevoelsmatige houding van het individu ten

aanzien van zichzelf mede van belang voor goede tweede taal-verwerving. Ook Lambert (1972, p. 231-232) heeft op het samenspel van type oriëntatie en zelfwaardering gewezen. Alle allochtone kinderen staan voor de opgave om een opstelling te vinden ten aanzien van normen, waarden en gewoonten van de ouders en die van de (Nederlandse) leefomgeving. Zij dienen daarin hun weg te zoeken en dit kan uitmonden in een oriëntatie die overwegend gericht is op de Nederlandse cultuur, op de cultuur van hun ouders of op beide culturen. Maar de richting van de weg die ze inslaan, zegt in principe niets over de wijze waarop de verschillende eisen psychisch verwerkt worden. Zo kan de opgave om zich cultureel te verankeren dermate problematisch worden dat deze het gevoelsleven gaat overheersen en kleuren. Het kan evenwel ook leiden tot wat Lambert (1972, p. 232) noemt "a comfortable bicultural identity". Anderzijds kan het zo zijn dat een bestaande gevoelsmatige houding van invloed is op de richting van de culturele oriëntatie. Allochtone kinderen die op grond van problematische relaties met significante anderen of een bepaald type socialisatie een negatieve zelfwaardering hebben, kunnen zich anders oriënteren dan kinderen met een positieve zelfwaardering.

De vraag naar wat in dit verband oorzaak en gevolg is, is erg moeilijk te onderzoeken. Voor onze studie is evenwel het samenspel tussen culturele oriëntatie en zelfwaardering zoals dat in een bepaalde leeftijdsfase bestaat, van belang. De culturele verankering kan al of niet gepaard gaan met een positieve gevoelsmatige houding die men ten opzichte van de eigen persoon heeft. Een indicator voor deze houding is de mate van angst die men met betrekking tot zichzelf ervaart. Dit is gezien de literatuur omtrent psychische effecten van migratie en het opgroeien in een vreemde cultuur een bruikbare ingang (zie het overzichtswerk van Furnham & Bochner, 1987).

Op grond van het bovenstaande willen wij in dit artikel nagaan hoe de relatie is tussen het samenspel van culturele oriëntatie en de mate van angst enerzijds en de begripsmatige beheersing van de Nederlandse taal anderzijds. Bij het onderzoeken van deze relatie hebben we rekening gehouden met de houding ten aanzien van de tweede taal die een mogelijk verband kan verstoren.

In Nederland zijn enkele studies uitgevoerd naar de relatie tussen culturele oriëntatie en leerprestaties tweede taal. We kunnen in dit verband o.a. verwijzen naar Appel (1984), Lalleman (1986) en Vermeer (1986). Over het algemeen constateren deze onderzoeken weinig verband tussen beide aspecten. Zo concludeert Appel (1984, p. 83) "that there is no clear positive or negative relation between cultural orientation of the second-language learners considered and second-language performance. Perhaps there is a slight tendency ...that children who have stronger cultural orientation towards the target-language community are somewhat ahead in second-language acquisition. But the results of this study give no support for the view that preference for the cultural values of the target language community relates strongly to succes in second-language acquisition". Concentreren wij ons op dit onderzoek van Appel dan zijn er evenwel enkele bezwaren te formuleren.

Ten eerste is de culturele oriëntatie van het kind erg eenvoudig met drie algemene vragen gemeten. Vragen naar het al dan niet eten van varkensvlees, het belijden van het Islamitisch geloof en het dragen van traditionele kleding door de moeder. Ten tweede zijn er zeer weinig respondenten in de door hem onderscheiden subgroepen, waardoor o.a. de wel degelijk vrij grote verschillen die hij constateert het vereiste significantieniveau niet bereiken. Ten derde houdt hij in zijn onderzoek onvoldoende rekening met factoren die het verband kunnen verstoren zoals de houding ten aanzien van de tweede taal. Een laatste bezwaar is dat alleen wordt gekeken naar de oriëntatie zonder dat er aandacht wordt besteed aan de gevoelsmatige kant.

Naast deze voornamelijk onderzoekstechnische bezwaren zijn er ook een aantal meer fundamentele punten die in de literatuur aan de orde worden gesteld en waar we op in moeten gaan om onze benadering te verantwoorden. Drie punten zijn in dit verband van belang en bij ieder van deze drie geven we onze keuze aan. Hierbij zijn we wel genoodzaakt om enigszins vooruit te lopen op de beschrijving van het onderzoek.

1. Ten eerste laat zich de vraag stellen of het wel mogelijk is om de culturele oriëntatie van

leerlingen van de hoogste klassen van het basisonderwijs te meten. Is het niet veel beter om de ouders naar hun houding te vragen? Immers de houding van de ouders zal waarschijnlijk in sterke mate die van de kinderen bepalen. Mede hierom hebben Appel (impliciet) en Lalleman (expliciet) de mening van de ouders gevraagd bij het bepalen van de culturele oriëntatie van de leerlingen. Toch is het ons inziens voorbarig om zonder meer te stellen dat de houding van de ouders ook die van de kinderen zal zijn. Hierover maakt Vermeer (1986) enige verhelderende opmerkingen. Uit zijn onderzoek blijkt dat in de laagste leerjaren de houding van de kinderen inderdaad bepaald wordt door die van de ouders, maar dat vanaf de derde klas (groep vijf) ook eigen overwegingen van het kind een rol gaan spelen (Vermeer, 1986, p. 60). Omdat in ons onderzoek leerlingen van klas 4 t/m 6 (groep 6 t/m 8) betrokken zijn, hebben wij de kinderen zelf naar hun culturele oriëntatie gevraagd.

2. Een ander veel besproken thema is de vraag hoe men culturele oriëntatie dient op te vatten. Eenstemmigheid is er over het feit dat er verschillende operationalisering van het begrip zijn, zodat wat de ene onderzoeker meet niet zonder meer te vergelijken is met wat de andere onderzoeker vindt. Dit is uiteindelijk een technisch probleem. Veel principiëler ligt de vraag of het bij culturele oriëntatie om een houding of attitude gaat of dat het daarentegen een kenmerkende wijze van gedragen betreft. In het laatste geval zou het nodig zijn om het *gedrag* van leerlingen van etnische minderheden te meten zoals bijvoorbeeld Vermeer doet. Hij vat culturele oriëntatie op "als een op basis van interactie met de omgeving gevormd geheel van gedragingen, te achterhalen door in de eerste plaats het feitelijk gedrag in de interactie situatie met de (Nederlandse, W. de J. & M. V.) meerderheid te onderzoeken" (Vermeer, 1986, p. 49). Hoewel het interessant zou zijn op de operationalisering van dit gedragsbeschrijvend begrip in te gaan (hij heeft leerkrachten gevraagd naar hun mening over de interacties van leerlingen en ouders, op school, thuis en in de wijk) willen we dat hier niet doen. Ons interesseert vooral de relatie tussen houding en gedrag. In eerdere publicaties (zie o.a. De Jong, 1986) hebben wij ook gewezen op het belang van het bestuderen van gedrag en het beïnvloeden van gedrag als

mogelijkheid om gedrags- en later houdingsveranderingen te bewerkstelligen. In het onderzoek dat in dit artikel wordt besproken staat het gedrag van de leerlingen evenwel niet op de voorgrond. Wij vatten culturele oriëntatie hier op als een houding omdat wij van mening zijn dat, naast het leggen van contact of beter gezegd bij het leggen van contact, deze houding en de achterliggende dynamiek ook van invloed kan zijn op leerprestaties. Immers om niet in een behaviouristisch paradigma te vervallen, is het van belang om te onderkennen dat aan één en hetzelfde gedrag (b.v. contact met Nederlanders) een groot aantal verschillende motieven ten grondslag kan liggen. Ons inziens is het noodzakelijk om ook inzicht te krijgen in deze motieven, wil men dit gedrag verder kunnen stimuleren of veranderen. Want hoewel een veelheid van motieven een rol kan spelen, is het vaak zo dat in de ene situatie vooral dit motief en in een andere situatie vooral een ander motief aan de orde zal zijn. Daarom is het belangrijk dat bij gedragsstudies ook nagegaan wordt wat de motieven kunnen zijn. Om een voorbeeld te geven. Vermeer (1986, p. 78) concludeert dat van de Turkse groep die hoog taalvaardig is in de Nederlandse taal zowel de ouders als de kinderen meer contact hebben met Nederlanders dan de groep die laag taalvaardig is. Dit heeft als praktische consequentie dat het bevorderen van Nederlandse contacten een verbetering van het Nederlands kan betekenen. Maar hoe bewerkstelligen we dat het kind veel Nederlandse contacten aangaat? Als we er van uitgaan dat een aantal sociale condities constant gehouden kunnen worden (zoals in ons onderzoek de buurt- en de onderwijssituatie) welke Turkse kinderen zullen dan Nederlandse contacten zoeken en wie zullen het vooral afwijzen? Om hier een zinnig antwoord op te kunnen geven, zullen de mogelijke motieven moeten worden geëxpliciteerd die bij Turkse leerlingen tot meer contact met Nederlanders kunnen leiden. Culturele oriëntatie als attitude is in dit verband een belangrijk motief en wordt dan ook intensief bestudeerd in de Angelsaksische literatuur omtrent tweedetaalverwerving. Hiermee is natuurlijk niet gezegd dat het het enige is. Integendeel, maar het speelt wel een rol naast en in interactie met motieven die onder andere voortkomen uit groepsprocessen, referentieprocessen zoals de voorbeeldwerking van de houding en het ge-

drag van significante anderen, en instrumentele belangen zoals de noodzaak om zich in een Nederlandse maatschappelijke situatie te bewegen.

3. Betekent het voorgaande dat de leerlingen in het geval een verband wordt geconstateerd tussen culturele oriëntatie (als houding) en leerprestaties, zelf verantwoordelijk worden gesteld voor hun overwegend slechte prestaties? Dit is een kwestie die zowel Appel, Lalleman als Vermeer opwerpen. Volgens hen wordt door culturele oriëntatie op te vatten als een individueel persoonskenmerk, de mogelijkheid geopend om de kinderen zelf hun geringe succes in tweede-taalverwerving aan te schrijven. Een dergelijke benadering zou in de eerste plaats een variant van 'blaming-the-victim' betekenen, met onder andere als consequentie dat het zicht op relevante sociale factoren gemakkelijk wordt verloren. Een tweede bezwaar is volgens genoemde onderzoekers dat een dergelijke benadering "koren op de molen (is) van hen die van oordeel zijn dat allochtonen hun eigen cultuur dienen op te geven" (Vermeer, 1986, p. 48). Ons inziens loopt hier een aantal zaken door elkaar.

Natuurlijk is de culturele oriëntatie van een leerling een individueel persoonsgegeven. En dit gegeven zal naast andere factoren van invloed zijn op het gedrag. Want het is het individu dat deze culturele oriëntatie bezit. Dit lijkt niet de kwestie waar het over gaat, maar het is wel de bron van verwarring. Immers naast de *invloed* die deze attitude op het denken en doen van de persoon heeft, is een andere vraag die naar de *wijze van tot stand komen* van deze attitude bij de persoon. Ontstaat deze attitude alleen vanuit aandriften van het individu of speelt de omgeving (het gezin, de school, de buurt, de samenleving) een beslissende rol. Uiteraard is het het laatste zoals Vermeer (1986, p. 48) met het volgende voorbeeld illustreert "Als een kind vaak negatieve opmerkingen hoort op school als 'Turk-Augurk' en 'vieze Turk', dan zal zijn houding tegenover de Nederlandse samenleving er niet positiever op worden. Daarnaast spelen contacten tussen meerder- en minderheid een belangrijke rol in sociale attitudes tegenover elkaar." Dit neemt niet weg dat de betreffende attitude een attitude van de persoon is en als zodanig een concrete betekenis heeft voor het doen en laten van die persoon. Met het opvat-

ten van de culturele oriëntatie van een leerling als een individueel persoonsgegeven, waarop de directe sociale omgeving van het kind een essentiële invloed heeft, vervallen we dus niet in een 'blaming the victim' variant waar bovengenoemde onderzoekers bang voor zijn.

Het tweede bezwaar waar de betreffende onderzoekers op wijzen is het ge- of misbruik dat gemaakt kan worden van theorieën en inzichten door andere wetenschappers, beleidmakers en journalisten. Dit is zeker een reëel gevaar en moet voor een onderzoeker dan ook een belangrijke aanzet zijn om zo zorgvuldig en genuanceerd mogelijk te formuleren. Het moet evenwel geen argument zijn om het bestuderen van menselijke opvattingen, attitudes en motieven, evenals van gevoelig liggende sociale problemen, achterwege te laten. Wat een onderzoeker concludeert dient verantwoord en doorzichtig te zijn. Voor het eventuele misbruik dat anderen er vervolgens van maken kan de onderzoeker moeilijk verantwoordelijk worden gesteld.

4 Methode

4.1 Onderzoeksgroep en afname

Aan het onderzoek hebben 89 Turkse kinderen meegewerkt in de leeftijd van 9 tot en met 12 jaar. De gemiddelde leeftijd bedraagt 11.6 jaar. Alle Turkse leerlingen krijgen onderwijs in eigen taal en cultuur. Vijf basisscholen uit Rotterdam die alle in oude stadswijken zijn gevestigd, zijn bezocht. De vijf scholen hebben een zeer hoog percentage (80% of meer) allochtone leerlingen. Wij hebben ons gericht op, wat vóór de invoering van het basisonderwijs werd genoemd, de klassen 4, 5 en 6. De gegevens zijn in twee sessies klassikaal verzameld. In één les is een schoolvorderingstoets afgenomen en in een andere les de vragenlijsten omtrent zelfwaardering en culturele oriëntatie.

4.2 Onderzoeksinstrumenten

Een schoolvorderingstoets is gebruikt om de *begripsmatige beheersing van de Nederlandse taal* te meten. Deze aandacht voor begrijpend lezen, die o.i. een goede indicatie vormt voor de beheersing van de Nederlandse taal, betekent wel dat andere aspecten die aan tweedetaal-verwerving kunnen worden onderscheiden niet aan bod komen. De keuze van de

toets is voornamelijk bepaald door onze wens om met geobjectiveerde scoringsnormen te werken zodat vergelijking tussen verschillende leerjaren en klassen mogelijk is. Een moeilijkheid bij het gebruik van toetsen is dat we uit voorgaand onderzoek (op gedeeltelijk dezelfde scholen) weten dat de leerprestaties erg achterblijven bij het landelijke beeld (De Jong & Masson, 1985). Zo werd het landelijke normniveau vierde leerjaar in dat onderzoek gemiddeld pas in het zesde leerjaar gehaald. Deze leerachterstanden hebben consequenties voor de keuze van de schoolvorderingstoets in ons onderzoek. In het geval we b.v. in klas vijf een begrijpend lezen toets voor klas vijf afnemen zal de meerderheid van de kinderen slechts enkele opgaven correct beantwoorden met als gevolg dat de spreiding van de scores erg klein is en er nauwelijks verbanden naar voren kunnen komen. Gezien deze problematiek hebben we in de klassen 4, 5 en 6 de toetsen van klas 4 gebruikt. Concreet gaat het om de schriftelijke opdrachten schoolvorderingen voor het begrijpend lezen klas 4 van Brus en Van Bergen.

Voor zelfwaardering in het algemeen en de mate van *angst* in het bijzonder hebben we de 'Piers-Harris childrens self-concept scale' (PHSS) (Piers, 1985; tweede editie) gebruikt. Het gaat om een zorgvuldig geconstrueerde schaal die veelvuldig gebruikt wordt en die in de literatuur erg positief wordt beoordeeld (zie Crandall, 1973; Wylie, 1974; Wells & Marwell, 1976). De schaal is een betrouwbare en valide maat voor het meten van zelfwaardering bij kinderen. Er zijn twee andere redenen waarom wij van de PHSS gebruik hebben gemaakt. Ten eerste is de schaal speciaal ontworpen voor onderzoek onder kinderen ouder dan 8 jaar, waaruit onze onderzoeksgroep bestaat. Ten tweede is de schaal in diverse Engelstalige onderzoeken naar de zelfwaardering van kinderen uit etnische minderheden gebruikt en bruikbaar gebleken (zie Piers, 1985). De PHSS bestaat uit 80 eenvoudig gestelde vragen met de antwoordcategorieën ja-nee, die in verband met mogelijke antwoordtendenties afwisselend in positieve en negatieve zin zijn gesteld. Om er zo goed mogelijk van verzekerd te zijn dat de betreffende vragen door de Turkse leerlingen correct worden gelezen en begrepen hebben we in overleg met OETC-leerkrachten een eigen vertaling gemaakt. Gezien mogelijke taalproblemen

leek ons dit beter dan een bestaande Nederlandse vertaling zoals van Veer-Ronner en Meyer (1974) of van Dirksen (1983), te gebruiken. De PHSS bevat volgens de ontwerpers naast een globale factor (globale zelfwaardering) zes afzonderlijke factoren (component specifieke zelfwaarderingen) te weten: gedrag, angst, intellectuele/schoolse vaardigheden, geluk/satisfactie, fysiek/uitelijk en als zesde populariteit. Voor ieder van deze 6 componenten zijn we met behulp van factoranalyse nagegaan of ze als zodanig in ons onderzoek naar voren komen. Afgezien van enkele items bij iedere component was dit in grote lijnen het geval (zie ook Verkuyten & De Jong, 1987). Aangezien de mate van angst centraal staat in dit artikel zullen we hier nader op ingaan. Volgens Piers laden 14 vragen hoog op deze factor. In onze analyses zijn er drie items die afwijken. De overige elf vragen laden wel duidelijk op deze factor waarbij de laagste factorlading .27 is. Analyse van de inter-item correlaties van deze 11 vragen toont aan dat de schaalcomponenten constant met elkaar variëren en dat ze de basis vormen voor een redelijk homogene en betrouwbare meting. Cronbachs alpha is voor de Turkse jongeren .65. Cronbachs alpha voor de totale schaal is .81 en voor de andere 5 subschalen varieert de waarde tussen de .63 en .78.

Voor de meting van *culturele oriëntatie* is in de literatuur geen standaardinstrument voorhanden. Onderzoek hiernaar is betrekkelijk schaars en bedient zich van zelf geconstrueerde vragen (zie b.v. Appel, 1984; M.J. de Jong & Van Batenburg, 1985; Verkuyten, 1988). Een belangrijke moeilijkheid hierbij is dat de gestelde vragen een wat 'toevallig' karakter hebben omdat een achterliggend theoretisch kader ontbreekt. Het is niet duidelijk welke aspecten aan culturele oriëntatie worden onderscheiden. Een schema van Köbben (1982) kan in dit verband behulpzaam zijn. Köbben maakt onderscheid tussen culturele aspecten, die onderverdeeld worden in een cognitieve, normatieve, affectieve, esthetische en gedragsmatige dimensie en structurele aspecten zoals lidmaatschap van vrijwillige associaties en het gebruik van dienstverleningsinstanties. Wij hebben ons gericht op de culturele aspecten. Het gaat om de houding van Turkse kinderen ten aanzien van normen, regels, levensstijl, uiterlijk, etc. Voor ieder van de 5 door Köbben onderscheiden dimensies hebben we met

Turkse leerkrachten een aantal vragen opgesteld. De antwoorden op deze in totaal 19 vragen zijn met behulp van factoranalyse geanalyseerd. Deze analyse toonde aan dat 16 van de 19 vragen hoog op de eerste factor laden (factorlading is minimaal .30). De eigenwaarde van deze factor is 4.1. De tweede factor kent een eigenwaarde van 1.8 en de derde van 1.3. Gezien dit eigenwaardeverloop hebben we de vragen als verwijzend naar één dimensie beschouwd en een totaalscore gebruikt als indicatie voor globale culturele oriëntatie. Cronbachs alpha voor deze schaal is .79.

Voor de *houding ten aanzien van de tweede taal* hebben we twee vragen gesteld. Een vraag naar de voorkeur van de Turkse leerlingen voor de Nederlandse of de Turkse taal en een tweede vraag naar de voorkeur voor Nederlandse of Turkse boeken. De vragen vertonen een verband van .30 ($p < .05$) en zijn opgeteld.

4.3 Analyse

Om zicht te krijgen op onze vraagstelling aangaande de relatie tussen begrijpend lezen en culturele oriëntatie gecombineerd met de mate van angst, hebben we een drietal analyses uitgevoerd.

1. In de eerste plaats zijn variantie-analyses uitgevoerd om mogelijke contaminerende factoren op het spoor te komen. Naast de relatie tussen culturele oriëntatie en de mate van angst, is in dit verband aan twee factoren aandacht besteed. Ten eerste aan de factor 'leerjaar' omdat culturele oriëntatie maar ook de mate van angst, kan verschillen naar leerjaar. Ten tweede aan de factor 'begripsmatige beheersing van het Nederlands' omdat culturele oriëntatie, onafhankelijk van angst, hiermee verband kan houden. Als dit het geval is houdt dit een vertekening in bij de analyse van onze vraagstelling, aangezien er dan waarschijnlijk een verschil bestaat in aspecten van taalvaardigheid tussen leerlingen die b.v. Turks of Nederlands georiënteerd zijn.

2. In de tweede plaats hebben we de scores voor angst en voor culturele oriëntatie gecombineerd. Hiertoe hebben we voor de totale onderzoekspopulatie een tweedeling gemaakt rond het gemiddelde in hoog en laag angstig en ook voor de gehele populatie een driedeling ($\frac{1}{2}$ sd boven en onder het gemiddelde) in culturele oriëntatie: Turks georiënteerd, op beide

culturen georiënteerd, Nederlands georiënteerd. Combinatie van deze twee indelingen leverde 6 categorieën op. Om na te gaan of er verschillen in begripend lezen tussen deze 6 bestaan zijn er covariantie-analyses uitgevoerd met drie covariaten: de houding ten aanzien van de tweede taal, de verblijfsduur in Nederland en geslacht. Dit betekent dat de verschillen die naar voren komen niet vertekend worden door deze factoren. De uitgevoerde analyses leveren niet alleen een toetsing van de verschillen op maar geven ook uitsluitel omtrent het percentage verklaarde variantie. Dit percentage drukt de grootte van de verschillen uit.

3. Ten derde is er een 'oneway' analyse uitgevoerd om na te gaan tussen welke van de 6 categorieën significante verschillen bestaan.

5 Resultaten

Een eerste resultaat dat van belang is betreft de relatie tussen de mate van angst en culturele oriëntatie. De combinatie van beide metingen leert dat er geen significant verband is ($r = .11$, $p > .10$). In Tabel 1 is af te lezen dat dit ook geldt voor globale zelfwaardering alsmede voor de andere 5 componenten. Het is met andere woorden niet zo dat Turkse jongeren die qua oriëntatie Turks, Nederlands of Turks en Nederlands gericht zijn, zich onderscheiden door een meer of minder positieve gevoelsmatige houding ten aanzien van zichzelf. Naast het inhoudelijke belang van dit resultaat betekent de uitkomst voor angst dat de beoogde analyse inzake culturele oriëntatie en leerprestaties Nederlandse taal mogelijk is, omdat er geen duidelijk scheve celvulling is binnen de 6 geconstrueerde categorieën.

Een tweede resultaat is dat er geen relatie is tussen leerjaar en culturele oriëntatie ($F = 0.94$, $p > .10$), zodat er van leerjaar geen contaminerend effect uitgaat. Ten derde levert een analyse met begripend lezen als afhankelijke factor, geen significant effect op voor culturele oriëntatie ($F = 0.85$, $p > .10$). Dit betekent dat culturele oriëntatie op zichzelf geen verband houdt met de prestaties in begripend lezen, en dat er geen aanwijzingen zijn voor een contaminerende werking van b.v. een geringere taalvaardigheid bij Turkse kinderen die op de eigen cultuur georiënteerd zijn.

In Tabel 2 staan de resultaten voor de 6 categorieën van respondenten zoals die naar voren komen uit de covariantie-analyse. We constateren dat er een significant verschil bestaat, dat in termen van verklaarde variantie 15% bedraagt. Zoals wij elders hebben uitgewerkt kan een dergelijk percentage als een tamelijk groot verschil worden gezien (zie Verkuyten, 1988). Dit betekent dat er vrij substantiële verschillen voorkomen.

Inhoudelijk zien we in de Tabel 2 dat de Turkse jongeren die op beide culturen georiënteerd zijn en relatief laag angstig zijn, de hoogste score hebben. De laagste score bestaat bij categorie 6, dit zijn de jongeren die Nederlands georiënteerd zijn en hoog angstig. 'Oneway' analyse geeft een gedetailleerd beeld van de verschillen. Tussen de afzonderlijke categorieën komen 6 significante verschillen ($p < .05$) naar voren. De Turkse jongeren die op beide culturen georiënteerd zijn of op de Nederlandse cultuur en bovendien een relatief lage angstscore hebben, scoren alle twee significant hoger dan de twee groepen met een overeenkomstige oriëntatie maar hoge angstscore. Ze scoren ook significant hoger dan de jongeren die Turks georiënteerd zijn en een

Tabel 1 Culturele oriëntatie en globale en component specifieke zelfwaardering. Covariaten zijn: houding t.a.v. de Nederlandse taal, verblijfsduur in Nederland en geslacht

	Turks georiënt. (N = 30)		Beide georiënt. (N = 40)		Ned. georiënt. (N = 24)		F	p
	X	SD	X	SD	X	SD		
globale zelfw.	54.1	6.8	56.2	8.2	57.3	9.5	0.96	> .10
schoolse vaardig.	7.8	2.7	6.9	2.8	7.9	2.5	0.80	> .10
fysiek/uitelijk	7.8	3.0	7.9	3.2	8.7	2.4	0.45	> .10
gedrag	8.3	1.5	9.1	2.1	8.9	1.6	1.27	> .10
angstigheid	6.8	2.4	7.4	2.1	7.8	2.6	1.05	> .10
populariteit	5.0	1.4	5.4	1.5	5.8	1.9	1.43	> .10
geluk/satisfactie	6.9	1.9	7.7	1.7	7.3	1.8	1.36	> .10

lage angstscore hebben. Figuur 1 bevat een visuele voorstelling van de resultaten.

Tabel 2 *Gemiddelden en standaarddeviaties voor begrijpend lezen naar culturele oriëntatie gecombineerd met mate van angst. Covariaten zijn houding Nederlandse taal, verblijfsduur in Nederland en geslacht*

	Begrijpend lezen		N
	X	Sd	
Turks georiënteerd			
1. lage angst	6,0	4,4	14
2. hoge angst	7,7	6,7	16
Beide georiënteerd			
3. lage angst	12,0	7,8	13
4. hoge angst	6,9	5,6	23
Nederl. georiënteerd			
5. lage angst	10,9	6,8	13
6. hoge angst	5,4	4,0	10

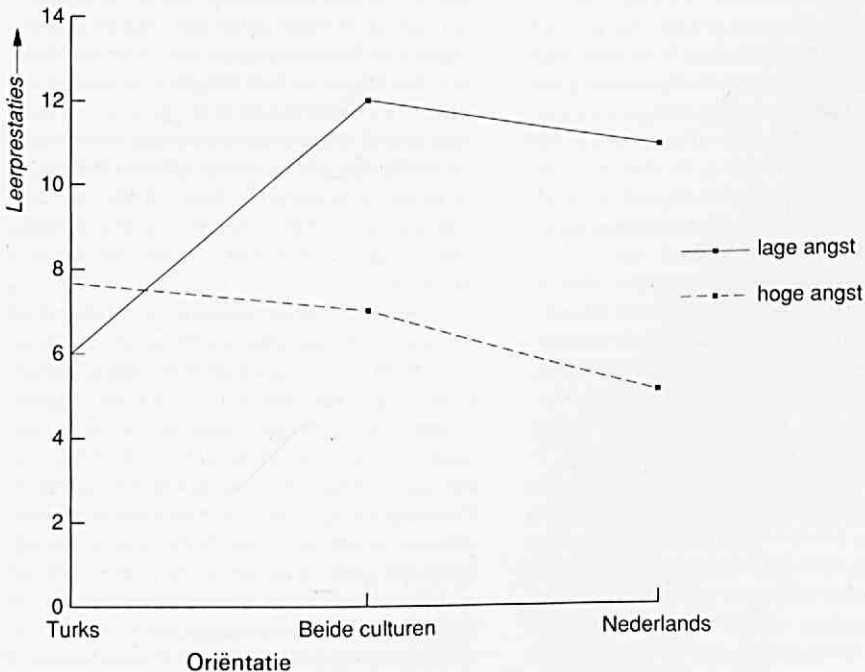
$F = 2.81, p < .02$

5 Discussie/conclusies

In dit artikel zijn we ingegaan op de relatie tussen culturele oriëntatie van Turkse kinderen en hun prestaties voor wat betreft de begripmatige beheersing van de Nederlandse taal. Achtergrond hiervan vormde het mogelijk be-

lang van zogenaamde psycho-sociale factoren voor onderwijsleerprestaties. Daarnaast kan ons onderzoek licht werpen op onderwijskundige discussies aangaande de betekenis van de eigen taal en cultuur voor allochtone leerlingen. Hierbij moeten we niet uit het oog verliezen dat het onderzoek is uitgevoerd op scholen met 80% of meer allochtone leerlingen. Hoewel dit in Nederland zeker geen uitzonderlijke onderwijssituatie is, stelt dit grenzen aan de generaliseerbaarheid van onze gegevens.

In dit onderzoek hebben we in de eerste plaats geconstateerd dat culturele oriëntatie op zichzelf niet zo veel zegt maar dat het samenspel van die oriëntatie met de gevoelsmatige houding die kinderen ten aanzien van zichzelf hebben, van essentieel belang is. Dit zet een duidelijk vraagteken achter de gedachte dat een sterke en min of meer omvattende oriëntatie op de Nederlandse cultuur op zichzelf een positief effect heeft op de leerprestaties in het algemeen en tweede-taal verwerving in het bijzonder. Immers een Nederlandse oriëntatie die gepaard gaat met een hoge mate van angst levert juist de slechtste resultaten op. De oriëntatie op de Turkse of Nederlandse of op beide culturen, kan samengaan met een positieve gevoelsmatige houding ten opzichte van



Figuur 1 *Leerprestaties Nederlandse taal naar culturele oriëntatie en angst*

zichzelf, terwijl ook angstgevoelens met betrekking tot de eigen persoon de boventoon kunnen voeren. Deze psychische achtergrond hangt, in combinatie met de richting van de oriëntatie, samen met de prestaties Nederlandse taal. Hierbij gaat het om tamelijk grote verschillen wat het belang ervan onderstreept. Opvallend is dat er in dit verband alleen verschillen voorkomen bij de Turkse kinderen die zich voornamelijk op beide culturen of op de Nederlandse cultuur oriënteren. Er is weinig verschil in leerprestaties Nederlandse taal tussen de Turkse leerlingen die laag of hoog angstig zijn en zich op de cultuur van hun ouders richten. Deze gegevens wijzen duidelijk op een interactie tussen type oriëntatie en genoemde psychische achtergrond. Het is niet zozeer oriëntatie op zich of mate van angst op zich, maar een combinatie van beide die het meeste inzicht geeft in de tweede-taal verwerking.

Een vraag die gesteld kan worden, is die naar de richting van beïnvloeding. We hebben in dit artikel de leerprestaties Nederlandse taal als afhankelijke variabele gehanteerd en de culturele oriëntatie in combinatie met de mate van angst als onafhankelijke variabele. Betekent dit dat wij – evenals de meerderheid van onderzoekers op dit terrein – van mening zijn dat de leerprestaties het gevolg zijn van de aard van de culturele oriëntatie? Ons inziens is dit niet zonder meer het geval. Het is zeer goed denkbaar dat goede leerprestaties juist van invloed zijn op de culturele oriëntatie. Goede leerprestaties kunnen voor de leerlingen de betekenis hebben dat ze daadwerkelijk aansluiting vinden bij de Nederlandse samenleving en als zodanig kan dit van invloed zijn op hun motivatie om deze aansluiting verder vorm te geven: Het is dus niet zonder meer vanzelfsprekend dat alleen de richting van de culturele oriëntatie van invloed is op de leerprestaties en niet andersom. Deze discussie vertoont veel overeenkomst met die aangaande de relatie zelfwaardering en onderwijsleerprestaties. In een eerder artikel zijn we hier uitgebreid op in gegaan (zie Verkuyten & De Jong, 1987). Wij kwamen toen tot de conclusie dat de relatie in het algemeen het beste als wederkerig kan worden opgevat maar dat een bepaalde richting van de relatie als gevolg van specifieke situationele omstandigheden en persoonlijke kenmerken, meer of minder gewicht kan krijgen. Een implicatie hiervan is dat redenerin-

gen die bij voorbaat veronderstellen dat positieve zelfwaardering van allochtone leerlingen min of meer een voorwaarde is voor verbetering van onderwijsleerprestaties, wel erg éénzijdig één kant van de relatie benadrukken. Ons inziens geldt dit ook voor de relatie tussen culturele oriëntatie enerzijds en leerprestaties Nederlandse taal anderzijds.

Wat nu is de betekenis van onze gegevens voor het onderwijs? In verband met het grensvlak tussen migrantenkind en zijn sociale omgeving, zijn er bij onderwijskundige discussies grof geschetst een tweetal stromingen te onderscheiden. Enerzijds stellen onderzoekers en beleidsmakers dat allochtone leerlingen een sterke greep op hun eigen cultuur moeten ontwikkelen, waardoor ze een houvast hebben dat hen in staat stelt de vaak tegengestelde culturele eisen waarmee ze geconfronteerd worden, goed te verwerken. Hierdoor zouden de schoolprestaties in het reguliere onderwijs positief beïnvloed worden, want de oriëntatie op de cultuur van de ouders dient als een krachtige basis van waaruit ze de moeilijke taak van het behalen van goede leerprestaties kunnen volbrengen.

Anderzijds zijn er onderzoekers en beleidsmakers die van mening zijn dat het achterblijven van de leerprestaties van migrantenleerlingen het best verholpen kan worden door deze leerlingen zo snel mogelijk te integreren binnen het Nederlandse schoolsysteem, waardoor ze ook die culturele waarden overnemen die nodig zijn om tot een positieve onderwijsmotivatie te komen. Dit zou in hoge mate het behalen van goede leerprestaties bevorderen, waaronder die ten aanzien van de Nederlandse taal.

In hoeverre ondersteunen onze gegevens één van beide standpunten? Ons inziens is er voor beide weinig ondersteuning. Bij allochtone leerlingen die qua culturele oriëntatie op de cultuur van hun ouders gericht zijn, is er zeer weinig verschil in leerprestaties Nederlandse taal tussen kinderen met veel of weinig angst. De leerprestaties van deze leerlingen blijven evenwel duidelijk achter bij kinderen die op beide culturen of op de Nederlandse cultuur georiënteerd zijn en die een lage mate van angst hebben. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat Eigen Taal en Cultuur onderwijs ten koste kan gaan van leerprestaties Nederlandse taal, als dit Eigen Taal en Cul-

tuur onderwijs primair tot doel heeft de cultuur van de ouders op de kinderen over te dragen.

Het andere standpunt vindt eveneens weinig ondersteuning in onze gegevens. Duidelijk komt naar voren dat een Nederlandse culturele oriëntatie op zichzelf niet voldoende is. Integendeel, sommige van deze kinderen behalen de slechtste resultaten. Dit kan onder andere impliceren dat daar waar het onderwijs alleen aandacht heeft voor zogenaamde 'basics' en niet voor de meer affectieve leerdoelen, de kans groot is dat men zijn doel voorbij schiet. Onze gegevens suggereren dat de school, uiteraard naast andere instituties, ook aandacht moet schenken aan het leren omgaan van deze leerlingen met de extra opgaven waarvoor ze staan en aan het verschaffen van hechtings- en erkenningsmogelijkheden. Dit betekent dat de school naast het bijbrengen van basisvaardigheden, oog dient te hebben voor affectieve leerdoelen zoals wederzijdse acceptatie, sociale vorming, ontwikkeling van weerbaarheid en de houding die kinderen leren ten aanzien van de samenleving. Ons inziens dienen deze beide doelen in elkaars verlengde te liggen. Ook het ETC-onderwijs kan hierbij een belangrijke rol spelen, mits organisatie en vormgeving zodanig is dat het aansluit bij het reguliere onderwijs (en vice versa) en de kinderen voorbereid worden op een bi-culturele situatie.

Een laatste gegeven dat we willen bespreken betreft een gebrek aan verband tussen de richting van de culturele oriëntatie en globale zelfwaardering alsmede 6 component specifieke zelfwaarderingen. Dit betekent dat er tussen Turkse kinderen die Turks, Turks en Nederlands, of Nederlands georiënteerd zijn gemiddeld geen verschil bestaat aangaande de gevoelsmatige houding die ze hebben ten aanzien van zichzelf als persoon. Het is dus niet zo dat kinderen die zich op de thuiscultuur oriënteren psychisch beter af zijn dan kinderen die zich op de Nederlandse cultuur oriënteren of andersom. Dit gegeven is zeker verrassend als we het confronteren met beelden die bestaan in de Nederlandse en internationale literatuur over het 'leven-tussen-twee-culturen' van allochtone leerlingen, met name wat betreft Turkse en Marokkaanse kinderen. Bij dit 'leven-tussen-twee-culturen' gaat het om het feit dat het kind zijn weg moet

zoeken tussen twee stelsels die ieder hun eigen geheel van symbolen, relaties, normen en waarden kennen. Het zijn twee grotendeels spatieel en temporeel gescheiden referentiekaders waarbinnen het individu moet opereren. Doordat ze spatieel en temporeel gescheiden zijn, zou het voor het kind veel problemen geven om ze in zijn gevoels- en denkwereld met elkaar te verzoenen. Daarom wordt er vaak vanuit gegaan dat dit 'leven-tussen-twee-culturen' garant staat voor sociaal-emotionele en identiteitsproblemen en dat het verantwoordelijk is voor onderwijs- en aanpassingsproblemen zoals vandalisme, verslaving etc. Onze gegevens zetten tenminste een vraagteken achter deze veronderstellingen. We constateren immers dat de gevoelsmatige houding ten aanzien van de eigen persoon onafhankelijk is van de richting van de oriëntatie. Ook kinderen die niet duidelijk voor één van beide culturen kiezen onderscheiden zich wat dit betreft niet. In dit opzicht lijkt voor deze Turkse kinderen op te gaan wat Ballard (1979, p. 128) voor Aziaten in Engeland concludeerde namelijk "The notion that young Asians are likely to "suffer from cultural conflicts" is a gross oversimplification of a wide range of complex personal experiences. It answers a straightforward clash, a tug-of-war, between East and West, traditional and modern rural and urban, repression and freedom, resulting in an unbridgeable gulf between the generations. In reality young Asians are not faced with an either/or situation".

Literatuur

- Appel, R., *Immigrant children learning Dutch*. Dordrecht: Floris Publ., 1984.
- Ballard, C., Conflict, continuity and change: second generation South Asians. In: V. Saifullah Kahn (Ed.), *Minority families in Britain*. London: McMillan Press, 1979.
- Clement, R., Ethnicity, contact and communication competence in a second language. In: H. Giles, W. P. Robinson & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon, 1980.
- Crandall, R., The measurement of self-esteem and related constructs. In: J. P. Robinson & P. R. Shaver (Eds.), *Measures of social psychological attitudes*. Michigan: Survey Research Institute for Social Research, 1973.
- Dirksen, W., *Vakoverschrijdend bewegingsonderwijs*. Utrecht: Rijks Universiteit, 1983.

- Edwards, J., Language attitudes in multicultural settings: A general assessment. *Journal of multilingual and multicultural development*, 1986, 4, 225-236.
- Furnham, A. & S. Bochner, *Culture shock: psychological reactions to unfamiliar environments*. London: Methuen, 1987.
- Gardner, R.C., *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold Ltd., 1985.
- Jong, M.J. de & Th. A. van Batenburg, Integratie van allochtone leerlingen. In: M.J. de Jong (red.), *Allochtone kinderen op Nederlandse scholen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985.
- Jong, W. de, *Inter-etnische verhoudingen in een oude stadswijk*. Delft: Eburon, 1986.
- Jong, W. de & C.N. Masson, *Leerprestaties en onderwijsproblemen van allochtone leerlingen: een onderzoek op lagere scholen in een oude stadswijk*. Rotterdam: Mededelingen van het Juridisch Instituut van de Erasmus Universiteit, nr. 30, 1985a.
- Jong, W. de & C.N. Masson, De onderwijshouding van allochtone ouders. In: M.J. de Jong (red.), *Allochtone kinderen op Nederlandse scholen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985b.
- Köbben, A.J.F., Identity and culture. In: M. Alaluf, *Migrant culture and culture of origin*. Strassbourg: Council of Europe, 1982.
- Lalleman, J.A., *Dutch language proficiency of Turkish children born in the Netherlands*. Dordrecht: Floris publ., 1986.
- Lambert, W.E., *Language, psychology and culture*. Stanford (Cal.): Stanford University Press, 1972.
- Piers, E.V., *Piers-Harris children self-concept scale: Revised manual 1984*. Los Angeles: Western Psychological Services, 1985.
- Veer-Ronner, Y. & R. Meyer, *Voorlopige bewerking van de PHCSC-scale*. Amsterdam: Vrije Universiteit, 1974.
- Verkuyten, M., Zelfwaardering van allochtone jongeren *Pedagogisch Tijdschrift*, 1986, 11, 296-304.
- Verkuyten, M., *Zelfbeleving en identiteit van jongeren uit etnische minderheden*. Arnhem: Gouda Quint, 1988.
- Verkuyten, M. & W. de Jong, Zelfwaardering en onderwijsleerprestaties van Turkse kinderen *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 498-507.
- Vermeer, A.R., *Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Tilburg: Uitgegeven in eigen beheer, 1986.
- Wells, L. & G. Marwell, *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. London: Sage Publications, 1976.
- Wylie, R., *The self-concept: vol 1*. Lincoln: Nebraska Press, 1974.

Curricula vitae

W. de Jong (1942) is universitair hoofddocent sociale psychologie aan de Juridische Faculteit van de Erasmus Universiteit Rotterdam.

M. Verkuyten (1955) is universitair docent sociale psychologie aan de Juridische Faculteit van de Erasmus Universiteit Rotterdam.

Adres: Sectie Sociale Psychologie, Juridische Faculteit, Erasmus Universiteit Rotterdam, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam

Manuscript aanvaard 2-2-'89

Summary

Jong, W. de & M. Verkuyten. 'Cultural orientation and learning Dutch as a second language among Turkish children.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 296-306.

The relation between cultural orientation and educational achievement in the Dutch language among Turkish children, is the subject of this study. Attention is not only being paid to the direction of the cultural orientation but also to anxiety as a component of self-esteem. A distinction is made between a high anxiety and a low anxiety cultural orientation. 89 Turkish children between 9 and 12 years of age participated in this study. The results show some clear differences. Turkish children who have a low anxiety orientation on the Dutch culture or on both cultures, have the highest score on a standardized test for reading. Both groups have the lowest score, however, when their orientation is attended with high anxiety. For those respondents who's orientation is Turkish there is hardly any difference in scores, between a high and low anxiety orientation.