

Zelfwaardering en onderwijsleerprestaties van Turkse kinderen

M. VERKUYTEN en W. DE JONG
*Juridische Faculteit Erasmus Universiteit
Rotterdam*

Samenvatting

In dit artikel worden twee veronderstellingen onderzocht, die achter de gedachte liggen dat zelf- en identiteitsproblemen van Turkse kinderen een storende werking hebben op hun onderwijsleerprestaties. Ten eerste de vraag of Turkse kinderen lagere zelfwaardering hebben dan Nederlandse leeftijdgenoten en ten tweede of er een samenhang is tussen zelfwaardering en leerprestaties. De resultaten geven aan dat de Turkse kinderen geen lagere zelfwaardering hebben. De tweede veronderstelling vindt voor de Turkse kinderen wel ondersteuning in ons materiaal. Ter afsluiting wordt ingegaan op de mogelijke richting van de relatie tussen zelfwaardering en leerprestaties. Aandacht wordt gevraagd voor goede leerprestaties als factor waar Turkse leerlingen positieve gevoelens omtrent henzelf aan kunnen ontleen.

1 *Inleiding*

In discussies omtrent het (basis)onderwijs aan allochtone leerlingen komen veelvuldig begrippen als zelfconcept en identiteit naar voren. Alhoewel omtrent deze en andere begrippen niet bepaald conceptuele duidelijkheid en eenduidigheid bestaat, verwijzen ze wel allemaal naar de wijze waarop een persoon zichzelf beleeft. Aandacht voor diverse aspecten die aan deze zelfbeleving onderscheiden worden is in de vorm van aannames en aanbevelingen in diverse rapporten en beleidsnota's terug te vinden. De minderhedennota van 1983 (p. 27) spreekt b.v. over verbetering van het zelfconcept van de betrokken leerlingen en in het onderwijsbeleidsplan wordt onderwijs in de eigen taal en cultuur gezien als

een "... bijdrage aan de ontwikkeling van het zelfconcept en het zelfbewustzijn van de betrokken leerling" (Ministerie van O & W, 1981, p. 8). Aandacht voor de zelfbeleving wordt onder andere van belang geacht omdat problemen op dit vlak een storende werking zouden hebben op het onderwijsleerproces. Onderwijsproblemen en tegenvallende leerprestaties worden mede toegeschreven aan dergelijke problemen. Zo stelt Maliepaard onder verwijzing naar studies van Schrader en van Esch (1985, p. 18) "De dominante cultuur schrijft in veel gevallen een inferieure identiteit toe aan allochtone ouders en hun kinderen. Deze stigmatisering leidt tot onzekerheid en slechtere schoolprestaties". Deze gedachte omtrent de zelfbeleving als storende factor in het onderwijsleerproces bij allochtone leerlingen, berust op twee veronderstellingen. Ten eerste dat deze leerlingen te kenmerken zijn door een min of meer spanningsvolle zelfbeleving en ten tweede dat er een (causale) samenhang is tussen zelfbeleving en schoolprestaties.

Voor wat de eerste veronderstelling betreft lijkt dit voor adolescenten niet duidelijk het geval te zijn (Verkuyten, 1986), terwijl het beeld voor kinderen op de basisschool vanwege het gebrek aan empirische gegevens, onduidelijk is. Bovendien zijn de bestaande gegevens voor deze kinderen niet eenduidig. De studies van De Waele-van Helvoort (1985) en van Koot, Tjoh-A-Ten en Uniken Venema (1985) wijzen er op dat bij allochtone kinderen op de basisschool enigszins meer aanwijzingen zijn voor een spanningsvolle zelfbeleving. Teunissen (1986) stelt in dit verband echter geen verschil tussen Turkse en Nederlandse kinderen vast. Dit gebrek aan eenduidigheid houdt waarschijnlijk mede verband met de gesignaleerde conceptuele onduidelijkheid en in het verlengde daarvan met verschillen voor wat betreft de aspecten van de zelfbeleving waar het onderzoek zich op richt.

In verband met de tweede veronderstelling is er eveneens slechts beperkte empirische informatie voor allochtone kinderen op de

basisschool in Nederland, voorhanden. Studies waar deze problematiek expliciet aan de orde wordt gesteld zijn o. a. die van Teunissen (1986) die bij Turkse leerlingen een zwak verband tussen onderwijsleerprestaties en zelfwaardering constateert, en van Koot et. al. (1985, p. 102) die voor Surinaamse kinderen concluderen: "Samenvattend kan gesteld worden dat het verband tussen zelfconcept en prestaties nauwelijks aanwezig is, noch in negatieve noch in positieve zin". Kenmerkend voor de bestaande studies is dat ze zich richten op mogelijke verbanden. Hiermee is echter nog niets gezegd omtrent de oorzakelijke richting van die verbanden. Slechtere schoolprestaties hoeven niet het gevolg te zijn van spanningsvolle zelfbeleving maar kunnen ook juist tot een dergelijke zelfbeleving aanleiding geven.

In dit artikel gaan we aan de hand van empirische gegevens in op beide veronderstellingen. Een dergelijke uiteenzetting kan gezien het gebrek aan gegevens licht werpen op beleidsuitgangspunten en initiatieven en op onderwijskundige discussies. De gegevens die we zullen presenteren hebben betrekking op Turkse en blank-Nederlandse kinderen en worden gebruikt om in te gaan op een tweeledige vraagstelling. Ten eerste of er verschil is in de mate van zelfwaardering tussen Turkse en Nederlandse kinderen en ten tweede of er bij beide categorieën van respondenten een verband bestaat tussen zelfwaardering en onderwijsleerprestaties.

Vooraleer op het onderzoek en de gegevens in te gaan zullen we een nadere verduidelijking geven van beide genoemde veronderstellingen. Hierbij worden de door ons gehanteerde uitgangspunten en begripsmatige onderscheidingen aan de orde gesteld.

2 *Zelfwaardering van allochtone kinderen*

Mensen hebben een bepaalde houding ten aanzien van zichzelf als persoon. Aan deze houding kan een cognitief of kenniselement en een evaluatief of waarderings-element, worden onderscheiden. Het cognitieve element heeft betrekking op wie en wat de persoon in eigen ogen is en wordt veelal aangeduid met het begrip zelfbeeld. Het evaluatieve element heeft betrekking op de gevoelsmatige kant of de vraag hoe de beschreven kenmerken en eigen-

schappen gewaardeerd worden. De term zelfwaardering verwijst hiernaar. Deze waardering kan betrekking hebben op de persoon in zijn totaliteit (globale zelfwaardering) alsmede op verschillende componenten afzonderlijk, zoals schoolprestaties of uiterlijk (component specifieke zelfwaarderingen).

Veruit het grootste deel van de Engelstalige studies naar de zelfbeleving van kinderen uit etnische minderheden, heeft betrekking op de mate van zelfwaardering (Wylie, 1979). Zelfwaardering staat in dergelijke onderzoeken niet alleen centraal omdat dit aspect, in tegenstelling tot zelfbeeld, betrekkelijk eenvoudig is te meten, maar ook omdat diverse studies aangeven dat het een goede indicator vormt voor verschillende gedrags- en belevingsmaten zoals sociale vaardigheden en psychosociale problemen (Kaplan, 1975).

In dit artikel richten wij ons eveneens op zelfwaardering. Hierbij gaat de aandacht uit naar zowel de globale zelfwaardering als naar de gevoelsmatige houding ten aanzien van schoolse vaardigheden en prestaties. Dit betekent dat veronderstellingen omtrent problematische zelfbeleving van allochtone kinderen, in dit artikel beperkt wordt tot de vraag of Turkse kinderen een lagere globale en component specifieke zelfwaardering hebben dan Nederlandse leeftijdgenoten.

3 *Zelfwaardering en onderwijsleerprestaties*

Zoals eerder aangehaald constateren Koot et. al. (1985, p. 102) bij Surinaamse kinderen nauwelijks een verband tussen zelfconcept en leerprestaties. Zij vergelijken dit met de internationale onderzoeksliteratuur en besluiten met "...dat alle over dit onderwerp geschreven onderzoeksliteratuur enig verband tussen algemeen zelfconcept en behaalde schoolprestaties eensluidend ontkent!...Onze gegevens hierover zijn dus volledig in overeenstemming met de internationale onderzoeksliteratuur". Deze bewering zet echter een serieus vraagteken achter hun bekendheid met die literatuur. Wie zich enige moeite getroost om zich hier in te verdiepen zal talrijke studies aantreffen die in verschillende overzichtswerken (zie b.v. Purkey, 1970; Burns, 1982) zijn samengevat. Alhoewel er diverse studies zijn die inderdaad geen verband constateren zijn er vele onder-

zoeken die een significant verband tussen beide variabelen rapporteren. Purkey (1970, p. 15) concludeert dan ook "Overall the research evidence clearly shows a persistent and significant relationship between self-concept and academic achievement". Het gaat in de meeste gevallen echter wel om relatief zwakke verbanden. Rogers, Smith en Coleman (1978) geven een verklaring voor het feit dat er geen of veelal kleine verbanden worden gevonden.

Kenmerkend voor bijna alle studies is dat de gegevens in verschillende klassen en scholen verzameld worden en vervolgens ten behoeve van statistische analyses samen worden genomen. Er wordt daarbij geen rekening gehouden met de specifieke klas- of schoolcontext. Rogers et. al. hebben aangetoond dat dit een belangrijke tekortkoming is. Ze gaan uit van de sociale vergelijkingstheorie van Festinger (1954). In deze theorie wordt aannemelijk gemaakt dat mensen ter beoordeling van eigen kenmerken, eigenschappen en prestaties zichzelf vergelijken met andere mensen. De uitkomst van dergelijke vergelijkingprocessen verschaft informatie omtrent het eigen zijn en functioneren en is zodoende van invloed op de houding die mensen ten aanzien van zichzelf ontwikkelen. Uit de vele empirische studies die in het licht van deze theorie zijn uitgevoerd komt onder andere naar voren dat de sociale context waarin mensen zich bevinden van cruciaal belang is en dat mensen zich vooral vergelijken met gelijken. In verband met ons onderzoek heeft dit twee implicaties.

Ten eerste geeft dit aan dat een kind ter beoordeling van de eigen schoolprestaties zijn of haar prestaties vooral vergelijkt met die van klasgenootjes en niet met een of ander 'absoluut' prestatieniveau dat uit een generalisering over klassen en scholen heen, naar voren komt. Zelfde schoolprestaties van twee kinderen uit verschillende klassen wil niet zeggen dat de relatieve positie van beide leerlingen in de eigen klas hetzelfde is. Het is evenwel deze relatieve positie die in de beleving van het kind het relevante gegeven vormt en waarvan dan ook verwacht kan worden dat het duidelijker met de mate van zelfwaardering samenhangt. Door voorbij te gaan aan het belang van de concrete sociale context van het kind kan dan ook een vertekend beeld ontstaan. Een analyse waarbij aandacht wordt besteed aan de schoolklas van de kinderen lijkt met andere woorden noodzakelijk. Rogers et al. tonen

aan dat een dergelijke analyse een duidelijker verband tussen zelfconcept en leerprestaties oplevert.

Een tweede implicatie vloeit voort uit het gegeven dat mensen zich vooral vergelijken met anderen die op hen lijken. Dit betekent dat we kunnen verwachten dat leerlingen met een bepaalde etnische achtergrond zich zelf voornamelijk vergelijken met medeleerlingen die dezelfde achtergrond hebben. Zo zullen Turkse en Nederlandse leerlingen zich eerder richten op de prestaties van respectievelijk andere Turkse en andere Nederlandse leerlingen. Dit ligt des te meer voor de hand in het geval de onderwijsleerprestaties van Turkse leerlingen gemiddeld beduidend lager zijn dan die van de Nederlandse leerlingen. Nederlandse leerlingen zullen zich, ter beoordeling van de eigen prestaties, dan eerder vergelijken met andere Nederlandse leerlingen in de klas en niet zozeer met Turkse leerlingen die qua prestaties relatief ver achter blijven. Dit betekent dat we in onze analyse rekening moeten houden met dit onderscheid in etnische groepen en dat de relatieve positie in de klas voor beide etnische categorieën afzonderlijk bepaald moet worden.

4 Methode

Onderzoeksgroep en afname

Het onderzoek is uitgevoerd op 5 basisscholen die alle in oude stadswijken van Rotterdam gevestigd zijn en een zeer hoog percentage (80% of meer) allochtone leerlingen hebben. We hebben ons gericht op, wat voor de invoering van het basisonderwijs werd genoemd, de klassen 4, 5 en 6. De gegevens zijn gedurende twee sessies verzameld. Schoolvorderingentoetsen en de vragenlijst omtrent zelfwaardering zijn in afzonderlijke lessen klassikaal afgenomen.

De onderzoeksgroep bestaat uit 142 kinderen waarvan 54% jongens. Van deze kinderen zijn er 94 van Turkse afkomst en 48 van Nederlandse. 95% van de respondenten is tussen de 9 en 12 jaar en de gemiddelde leeftijd bedraagt 10 jaar en 9 mnd. Alle Turkse leerlingen bezoeken eigen taal en cultuur onderwijs. Aangezien ook de Nederlandse kinderen uit ons onderzoek overwegend afkomstig zijn uit de laagste sociaal-economische milieu's is er voor wat dit betreft nauwelijks verschil met de Turkse kinderen.

Onderzoeksinstrumenten

In zijn overzicht van bestaande instrumenten om zelfwaardering te meten bespreekt Crandall (1973) zo'n 50 verschillende schalen. Niet alle schalen worden door hem als even bruikbaar beoordeeld omdat er een aantal is dat er qua meettechnische eigenschappen duidelijk uitspringt (zie ook Wylie, 1974; Wells & Marwell, 1976). Een van de twee beste schalen is volgens Crandall de 'Piers-Harris-Children-Self-concept Scale' (PHSS) (Piers, 1969, 2^e ed. 1985). Deze schaal is volgens Crandall erg zorgvuldig geconstrueerd en op ruime schaal gebruikt. Ook Wylie, evenals Wells en Marwell, beoordeelt de schaal zeer positief. De PHSS komt in de Engelstalige literatuur als een betrouwbare en valide maat voor het meten van zelfwaardering bij kinderen naar voren. Naast deze goede psychometrische eigenschappen zijn er drie andere redenen aan te geven waarom wij van de PHSS gebruik hebben gemaakt. Ten eerste is de schaal speciaal ontworpen voor onderzoek onder kinderen. Dit sluit aan bij onze doelgroep. Ten tweede wordt de schaal gebruikt om zowel een totaal score te krijgen als indicator voor globale zelfwaardering, alsmede voor zes specifieke componenten waaronder schoolse vaardigheden. Ten derde is de schaal in verschillende Engeltalige onderzoeken naar de zelfbeleving van jongeren uit etnische minderheden gebruikt en bruikbaar gebleken (Piers, 1985).

De PHSS bestaat uit 80 vragen met de antwoordcategorieën ja-nee. De vragen zijn eenvoudig gesteld en in verband met antwoordtendenties afwisselend in positieve en negatieve zin. De vertaling van de items hebben wij zo zorgvuldig mogelijk gedaan. Bij het gebruik van vragenlijsten kunnen zich bij sommige allochtone jongeren taalproblemen voordoen. Het is de vraag of de betreffende vragen correct worden gelezen en begrepen. Om hiervan zo goed mogelijk verzekerd te zijn hebben we met OETC-leerkrachten de vragen op hun begrijpbaarheid en formulering bekeken en waar nodig aangepast¹.

Analyse van de inter-item correlaties van de door ons vertaalde PHSS toont aan dat de schaalcomponenten constant met elkaar variëren en dat ze de basis vormen voor een homogene en betrouwbare meting. Cronbachs alpha voor de totale groep is .85. Voor de Turkse en Nederlandse jongeren afzonderlijk zijn de waarden respectievelijk .81 en .88.

Factoranalytische studies bij de constructie van de PHSS leverde naast een globale factor 6 afzonderlijke factoren op (Piers, 1985). Deze factoren worden echter niet in iedere studie gevonden (zie b.v. Michael, Smith en Michael, 1975; Bagley en Mallick, 1978). De in ons onderzoek uitgevoerde factoranalyses hadden o.a. tot doel om na te gaan of er een factor als 'intellectuele en schoolse vaardigheden' naar voren komt. Volgens Piers zouden er 17 vragen hoog op deze factor laden. In onze analyses komen deze 17 niet als zodanig naar voren. Er zijn een aantal items die afwijken. Elf vragen laden echter wel duidelijk op deze factor. De laagste factorlading is hierbij .37. De betrouwbaarheidsanalyse voor deze 11 items levert een Cronbachs alpha op van .74.

Voor de meting van de onderwijsleerprestaties hebben wij gebruik gemaakt van schoolvorderingstoetsen. Hierbij hebben we de leerprestaties gemeten op de leerstofonderdelen begrijpend lezen en rekenen. Criterium bij de keuze van de schoolvorderingstoetsen was voornamelijk onze wens om met geobjectiveerde scoringsnormen te werken zodat vergelijking tussen verschillende leerjaren en klassen mogelijk is. Een probleem bij de keuze van de toetsen is dat we uit een voorgaand onderzoek (op gedeeltelijk dezelfde scholen) weten dat de leerprestaties erg achterblijven bij het landelijke beeld (De Jong & Masson, 1985). Zo hebben de leerlingen in dat onderzoek pas in het 6^e leerjaar gemiddeld een niveau begrijpend lezen dat overeenkomt met het landelijke normniveau 4^e leerjaar. Deze leerachterstanden houden in dat we hiermee rekening moesten houden bij de keuze van de schoolvorderingstoetsen in ons onderzoek. In het geval we bijvoorbeeld in klas 5 een begrijpend lezen toets voor klas 5 zouden afnemen zal de meerderheid van de kinderen hooguit enkele opgaven correct beantwoorden waardoor de spreiding van de scores erg klein is en er nauwelijks verschillen en verbanden naar voren kunnen komen. Gezien deze problematiek hebben we voor zowel rekenen als begrijpend lezen in de klassen 4, 5 en 6 de toetsen voor klas 4 gebruikt. Voor begrijpend lezen gaat het hierbij om de schriftelijke opdrachten schoolvorderingen voor het begrijpend lezen klas 4 van Brus en van Bergen en voor rekenen om de Cito-toets voor klas 4. Gezien de lengte van de toetsen en de lengte van de andere vragenlijsten, hebben we van de

rekentoetsen alleen de oneven genummerde vragen gesteld.

Analyse

Voor de analyse van mogelijke verschillen in globale en component specifieke zelfwaardering tussen de ondervraagde Turkse en autochtone kinderen zullen we t-toetsen presenteren. Deze gegevens worden bij de resultaten als eerste behandeld.

In verband met de relaties tussen leerprestaties en zelfwaardering houden we zoals gezegd rekening met de relatieve positie van iedere respondent in zijn of haar klas. Hiertoe hebben we voor iedere klas en beide etnische groepen afzonderlijk, een rangorde van alle leerlingen in de klas opgesteld voor wat betreft de prestaties begrijpend lezen. Dezelfde procedure is gevolgd voor rekenen. Daarna is per klas en voor beide leerstofonderdelen afzonderlijk, een indeling gemaakt in 'laag', 'midden' en 'hoog' niveau van leerprestaties. Dit is voor de Turkse en Nederlandse leerlingen afzonderlijk gedaan. In die gevallen waar het aantal leerlingen in de klas niet deelbaar is door 3 hebben we de 'overblijvende' leerlingen in de middencategorie geplaatst. Vervolgens zijn de leerlingen die in de verschillende klassen tot de categorie 'laag' behoren samen genomen. Hetzelfde is gedaan voor 'midden' en 'hoog'. Variantie-analyses zijn uitgevoerd om de verschillen in zelfwaardering na te gaan. De uitgevoerde analyses geven ook de associatiemaat 'eta' als uitkomst. Eta is een waarde voor het verband tussen beide onderzochte variabelen en zal als aanvullende informatie worden gepresenteerd.

5 Resultaten

In Tabel 1 staan de resultaten voor de schoolvorderingentoetsen en voor zelfwaardering. We constateren dat de Turkse kinderen zowel voor de begrijpend lezen toets ($t=7.45$, $p<.000$) als voor de reken toets ($t=2.85$, $p<.01$) een duidelijk lagere gemiddelde score behalen. Hierbij is het verschil bij begrijpend lezen erg groot.

Voor wat betreft de vraag of Turkse kinderen een meer negatieve houding ten aanzien van zichzelf hebben dan hun Nederlandse leeftijdgenoten, komt er een ander beeld naar voren. Voor zowel globale zelfwaardering als

Tabel 1 Gemiddelden en Standaarddeviaties voor begrijpend lezen, rekenen en globale en component specifieke zelfwaardering

	Nederlanders N = 48		Turken N = 94	
	X	Sd	X	Sd
Begrijpend lezen	17,4	8,0	8,0	6,6
Rekenen	12,3	4,1	10,1	4,2
Globale zelfw.	52,9	13,4	54,7	11,0
Intellectuele en schoolse vaardigh.	7,5	2,8	8,3	2,2

voor de component intellectuele en schoolse vaardigheden scoren de Turkse kinderen iets hoger dan de Nederlanders. Beide verschillen zijn echter niet significant (respectievelijk $t=0.87$, $p>.10$ en $t=1.57$, $p>.05$).

De gegevens die licht werpen op het verband tussen zelfwaardering en leerprestaties staan in Tabel 2. In deze Tabel worden de resultaten voor de Turkse en Nederlandse leerlingen afzonderlijk vermeld en wordt er een onderscheid gemaakt tussen begrijpend lezen en rekenen. Uit de Tabel is af te lezen dat er tussen de Turkse kinderen die relatief goed en relatief slecht presteren voor begrijpend lezen en rekenen, duidelijke verschillen zijn in globale zelfwaardering. Dit geldt ook voor de gevoelsmatige houding ten aanzien van de intellectuele en schoolse vaardigheden. Er komen significante verschillen tussen de drie categorieën van presteerders naar voren. Het patroon is hierbij duidelijk: naarmate Turkse leerlingen voor zowel begrijpend lezen als rekenen tot de betere leerlingen van de klas behoren hebben ze een hogere score voor zowel globale als school specifieke zelfwaardering. Voor de Nederlandse leerlingen is het patroon overeenkomstig en zijn ook de etawaarden vergelijkbaar. De verschillen zijn evenwel voor globale zelfwaardering, bij begrijpend lezen en vooral bij rekenen, kleiner dan bij de Turken terwijl ze voor de component specifieke zelfwaardering iets groter zijn. Door het relatief kleine aantal Nederlandse respondenten zijn echter geen van de verschillen significant.

Een ander gegeven dat in de Tabel 2 naar voren komt is dat het verschil in globale zelfwaarderingsscore tussen de Turkse en Nederlandse kinderen binnen de categorie die relatief lage toetsprestaties behaalt, nauwe-

Tabel 2 Gemiddelde zelfwaarderingsscores naar leerprestaties (begrijpend lezen en rekenen) voor Turkse en Nederlandse leerlingen in relatie tot de relatieve positie in de eigen klas en de eigen etnische categorie voor wat betreft beide leerstofonderdelen

	laag		Begrijpend lezen midden		hoog		F	p	eta
	X	N	X	N	X	N			
<i>Turken</i>									
globale zelfwaardering	51,3	29	55,3	33	61,0	29	5.44	<.01	.33
intellectuele schoolse vaardigheden	7,7		8,1		9,2		3,71	<.03	.28
<i>Nederlanders</i>									
globale zelfwaardering	49,9	15	50,3	18	57,8	15	1.78	>.10	.27
intellectuele schoolse vaardigheden	6,4		7,3		8,6		2,54	>.05	.32
<i>Rekenen</i>									
<i>Turken</i>									
globale zelfwaardering	50,6	30	55,8	32	58,8	30	4.88	<.01	.31
intellectuele schoolse vaardigheden	7,5		8,3		9,0		3.77	<.03	.28
<i>Nederlanders</i>									
globale zelfwaardering	49,9	14	54,1	20	54,3	14	0.48	>.10	.14
intellectuele schoolse vaardigheden	6,1		8,1		8,0		2,49	>.05	.29

lijks aanwezig is. Naarmate het evenwel om kinderen gaat die in de eigen klas en eigen etnische categorie tot de betere leerlingen behoren, zien we dat de Turkse kinderen vergeleken met de Nederlandse, een positievere houding ten aanzien van zichzelf hebben als persoon in zijn totaliteit.

6 Discussie/Conclusies

Uitgangspunt voor dit onderzoek is de in de literatuur en uit de praktijk naar voren komende veronderstelling dat allochtone kinderen veelal spanningen met betrekking tot hun zelfbeleving ondervinden en dat deze spanningen een storende werking hebben in het onderwijsleerproces. Aangezien empirische gegevens omtrent deze problematiek in de Nederlandse situatie grotendeels ontbreken, is het de vraag in hoeverre deze veronderstellingen juist zijn. Onze resultaten laten toe om op beide aspecten nader licht te werpen. Dit zullen we puntsgewijs doen. Ter afsluiting gaan we in op de betekenis van onze gegevens voor het onderwijs.

Ten eerste constateren wij dat de Turkse kinderen uit ons onderzoek duidelijk lagere onderwijsleerprestaties behalen voor wat betreft begrijpend lezen en rekenen dan hun Nederlandse leeftijdgenoten. Voor globale zelfwaardering en de gevoelsmatige houding ten aanzien van de eigen schoolse en intellec-

tuele vaardigheden is dit echter niet het geval. Dit betekent dat achter het idee dat Turkse kinderen omwille van gebrek aan zelfvertrouwen en zelfwaardering slechtere onderwijsleerprestaties behalen een duidelijk vraagteken gezet moet worden. Als we nog even afzien van de causaliteitsvraag lijkt het zwakke punt in deze redenering de veronderstelling omtrent lagere zelfwaardering. Verwijzingen naar deze veronderstelling lijken een verkeerde 'diagnose' in te houden (zie verder).

Gezien onze onderzoekspopulatie hebben we voorgaande zinnen wat voorzichtig geformuleerd. Het gaat immers om Turkse kinderen die in wijken wonen en op scholen zitten waar relatief veel allochtonen verblijven en waar bijna alle bewoners tot de laagste sociaal economische milieu's behoren. Een dergelijke sociale context kan er voor verantwoordelijk zijn dat de Turkse kinderen uit ons onderzoek vergeleken met de autochtonen, geen negatiever beeld van zichzelf hebben. Verschillende Engelstalige studies wijzen hier op. Bagley, Mallick en Verma (1979, p. 186) constateren bijvoorbeeld "...and indicates a significant trend for self-esteem of black pupils to be enhanced at greater levels of ethnic concentration". Deze kanttekening moet wel in zijn juiste perspectief worden gezien. Omwille van het feit dat de meeste Turkse kinderen in Nederland scholen bezoeken en in buurten wonen waar relatief veel allochtonen leven, zijn onze gegevens in dit opzicht niet uitzonderlijk.

Een tweede kenmerk van onze onderzoekspopulatie die in dit verband van belang kan zijn, is dat alle Turkse kinderen uit ons onderzoek ETC-onderwijs volgen. Een van de doelstellingen van dit onderwijs is juist om de zelfbeleving van allochtone kinderen positief te beïnvloeden. Dat de door ons ondervraagde Turkse kinderen geen negatiever beeld van zichzelf hebben houdt dan ook wellicht verband met het volgen van ETC-onderwijs.

Als tweede punt gaan we in op de relatie tussen zelfwaardering en onderwijsleerprestaties. In dit onderzoek hebben we om zicht te krijgen op deze relatie rekening gehouden met de specifieke klascontext van de leerlingen. Dit betekent dat we aansluiting hebben gezocht bij de leefwereld van de kinderen. De gedachte hierbij is dat het essentieel is hoe de leerlingen presteren in vergelijking met hun klasgenoten en niet in vergelijking met een of ander 'absoluut' prestatieniveau dat wordt verkregen door een rangorde op te stellen los van specifieke klassen en scholen. Bovendien hebben we ons, gezien het gegeven dat mensen zich vooral vergelijken met overeenkomstige anderen, gericht op vergelijkingen met kinderen van dezelfde etnische achtergrond. Onze analyses tonen aan dat er bij de Turkse kinderen verschillen bestaan voor globale en component specifieke zelfwaardering tussen die Turkse kinderen die relatief goed en die relatief slecht presteren voor begrijpend lezen. Een zelfde verschil bestaat er voor rekenen. Voor de Nederlandse leerlingen komen eenzelfde patroon en overeenkomstige eta-waarden naar voren, maar zijn er omwille van de kleinere aantallen geen significante verschillen. Dit resultaat lijkt een bevestiging van de veronderstelling dat de gevoelsmatige houding die (allochtone) jongeren ten aanzien van zichzelf hebben van invloed is op het onderwijsleerproces. Of dit zo is is echter een vraag aangezien het causaliteitsprobleem blijft bestaan. Is het wel zo dat negatieve respectievelijk positieve zelfbeleving een belemmerend respectievelijk begunstigend effect heeft op leerprestaties? Zijn het niet eerder betere leerprestaties die juist aanleiding geven tot een positiever zelfbeeld? Ons onderzoek geeft zolang de meeste studies verschillen en verbanden als uitkomst en kan hier dan ook niets beslissends over zeggen. Aan de hand van de literatuur en onze gegevens kunnen we hieromtrent evenwel enkele gedachten ontwikkelen.

Ten eerste is het de vraag of de relatie wel als eenzijdig moet worden gezien. Is het wel juist om te veronderstellen dat *of* betere leerprestaties tot positievere zelfbeleving aanleiding geven *of* positievere zelfwaardering tot betere prestaties? Is dit niet een wat al te eenvoudige voorstelling van zaken? Veel onderzoekers wijzen hier op en benadrukken dat de relatie het beste als wederkerig kan worden opgevat. Burns (1982, p. 225) concludeert bij zijn overzicht van bestaande studies b.v. "At the present state of knowledge it seems reasonable to assume that the relationship between self-concept and academic attainment is reciprocal not unidirectional". Succes op school zal veelal het zelfvertrouwen en de zelfwaardering gunstig beïnvloeden terwijl een positieve houding ten aanzien van de eigen kenmerken en eigenschappen bevorderlijk is voor onderwijsleerprestaties. Dat de relatie in het algemeen het beste als wederkerig kan worden gezien neemt niet weg dat afhankelijk van de specifieke klas- en schoolcontext, relevante persoonlijke karakteristieken, leerstofonderdelen etc., een bepaalde richting van de relatie meer gewicht kan krijgen. Zo zal een kind dat goede rekenprestaties behaalt maar rekenen als erg gemakkelijk en onbelangrijk beschouwt, hier veelal weinig positieve gevoelens met betrekking tot zichzelf als persoon aan ontlenuen. Anderzijds kan een hoge mate van zelfvertrouwen en zelfwaardering bij een relatief slecht presterend kind een gunstige invloed hebben op zijn of haar leerprestaties.

Dat de relatie in het algemeen het beste als wederkerig kan worden opgevat en dat een bepaalde richting van de relatie als gevolg van specifieke situationele omstandigheden en persoonlijke kenmerken meer of minder gewicht kan krijgen, betekent dat redeneringen die bij voorbaat veronderstellen dat positieve zelfwaardering van allochtone leerlingen min of meer een voorwaarde is voor verbetering van schoolprestaties, wel erg eenzijdig één kant van de relatie benadrukken. Als een bepaalde richting van de relatie benadrukt moet worden is het de vraag of in verband met allochtone kinderen niet eerder de andere kant van de relatie hiervoor in aanmerking komt. Is het beter presteren op school voor Turkse kinderen niet juist iets waar ze positieve gevoelens aan kunnen ontlenuen? Niet alleen in de literatuur zijn voor deze kant van de relatie aanwijzingen voorhanden (zie Scheirer en Kraut, 1979) maar o.i. ook in ons materiaal.

We constateren dat de Turkse kinderen die tot de beste van de klas behoren niet alleen een positievere globale zelfwaardering hebben dan Turkse kinderen die tot de slechtste van de klas behoren, maar ook in vergelijking met de betere Nederlandse leerlingen. Tussen de Turkse en Nederlandse leerlingen die relatief tot de slechtere leerlingen behoren is er daarentegen in verband met globale zelfwaardering nauwelijks verschil. Nu kan het zo zijn dat het vooral bij de Turkse leerlingen zo is dat een positievere houding ten aanzien van zichzelf betere leerprestaties met zich mee brengt. Het ligt o.i. echter meer voor de hand om te veronderstellen dat het goed presteren op school voor Turkse leerlingen, meer dan voor Nederlandse leerlingen, een aspect is waar ze gevoelens van trots en zelfvertrouwen aan kunnen ontlelen. Een andere aanwijzing hiervoor is dat er bij het leerstofonderdeel rekenen, in vergelijking met begrijpend lezen, kleinere verschillen voor globale en component specifieke zelfwaardering naar voren komen bij de Nederlandse leerlingen terwijl dit niet het geval is bij de Turken. Als zelfwaardering voornamelijk van invloed is op schoolprestaties zouden we bij beide groepen voor zowel begrijpend lezen als rekenen overeenkomstige verschillen kunnen verwachten. Dat dit alleen bij de Turkse leerlingen het geval is vormt o.i. een aanwijzing dat het eerder zo is dat Turkse leerlingen aan goede leerprestaties zelfwaardering kunnen ontleven. Gezien het belang van school in het leven van kinderen in het algemeen en de extra opgaven waarmee Turkse leerlingen in het onderwijs veelal geconfronteerd worden in het bijzonder, is dit niet onbegrijpelijk. Als we dit combineren met het gegeven dat Turkse leerlingen, in vergelijking met Nederlandse leeftijdgenoten, veelal een positievere onderwijsoriëntatie hebben en ijveriger en gemotiveerder zijn (De Jong, 1987) wordt het nog aannemelijker dat betere leerprestaties juist een positieve uitstraling hebben naar de houding die deze jongeren ten aanzien van zichzelf ontwikkelen.

Ter afsluiting gaan we in op de betekenis van onze gegevens voor het onderwijs. Ten eerste is er in ons onderzoek nauwelijks evidentie voor de gedachte dat bij Turkse leerlingen spanningen of problemen met de zelfbeleving een negatieve invloed hebben op het onderwijsleerproces.

Voor wat betreft de verwijzing naar problematische zelfbeleving als oorzaak komt er in ons onderzoek geen lagere zelfwaardering, als indicator voor dergelijke problemen, naar voren. Dit betekent dat de 'diagnose' niet juist is. Het vasthouden aan een dergelijke verwijzing kan niet alleen een stigmatiserende werking hebben maar kan ook aanpassingen en verbeteringen in het onderwijs vertragen (Stone, 1981). Door voortdurend te wijzen op problematische zelfbeleving als oorzaak van slechtere leerprestaties wordt benadrukt dat het om een intern psychologisch probleem zou gaan. Dit kan een legitimerende werking hebben voor het bestaande onderwijs waardoor zaken als onderwijsvormgeving en curriculum eerder buiten beschouwing blijven.

In verband met de relatie tussen zelfwaardering en leerprestaties kunnen we stellen dat het o.i. omwille van twee redenen belangrijk is dat scholen zich concentreren op de leerprestaties van allochtone leerlingen en niet op zaken als zelf- en identiteitsbeleving. Ten eerste vormen goede leerprestaties niet alleen de basis voor latere opleidings- en beroepsmogelijkheden maar kunnen ze ook een uitstraling hebben naar de mate van zelfwaardering. Het goed presteren op school kan juist een belangrijke bijdrage leveren aan het zelfvertrouwen en de zelfwaardering van deze leerlingen. Hiermee pleiten we niet voor exclusieve aandacht voor zogenaamde 'basics'. Goede resultaten boeken op grond waarvan Turkse leerlingen zich in de klas belangrijk kunnen voelen en trots kunnen zijn, kan op allerlei leerstofonderdelen.

Ten tweede vragen wij ons af in hoeverre op scholen uitgangspunten en initiatieven die zich *voornamelijk* richten op de zelfbeleving van allochtone jongeren, wenselijk en realistisch zijn. Het reguliere onderwijsproces blijft veelal een betrekkelijk geïsoleerd gebeuren dat niet of nauwelijks ondersteund wordt door datgene wat zich in de privé sfeer van allochtone leerlingen afspeelt. Gezien het belang van het privé leven voor de houding die kinderen ten aanzien van zichzelf ontwikkelen, betekent dit een ernstige belemmering voor inspanningen van de school in dit verband. Deze kanttekening betekent echter niet dat wij andere affectieve leerdoelen als overbodig of onrealistisch beschouwen. Activiteiten die zich richten op wederzijdse acceptatie, sociale vorming en de houding die kinderen leren ten

aanzien van de samenleving zijn wel degelijk van belang en moeten niet zonder meer in tegenspraak met cognitieve leerdoelen worden gezien.

Noten

1. De redactie van Pedagogische Studiën heeft ons er op attent gemaakt dat er al een vertaling van de PHSS bestaat bij Veer-Ronner en Meyer (1974). Bovendien is deze schaal aangepast in de dissertatie van Dirksen (1983) waarbij onder andere de relatie tussen zelfwaardering en schoolprestaties is nagegaan. Onze onderzoekspopulatie en de daarmee gepaard gaande eventuele taalproblemen, rechtvaardigt o.i. evenwel een eigen vertaling die in overleg met OETC-leerkrachten is gemaakt.

Literatuur

- Bagley, C. & K. Mallick, Development of a short form of the Piers-Harris self-concept scale. *Educational Review*, 1978, 30, 265-268.
- Bagley, C., K. Mallick & G.K. Verma, Pupil self-esteem: A study of black and white teenagers in British schools. In: G.K. Verma & C. Bagley (Eds.), *Race, Education and Identity*. Londen: McMillan Press, 1979.
- Burns, R., *Self-concept, Development and education*. London: Holt Rinehardt & Winston, 1982.
- 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.
- Festinger, L., A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 1954, 7, 117-140.
- Jong, M.J. de, *Herkomst, Kennis en Kansen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987.
- 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, 1985.
- Kaplan, H. B., Prevalence of the self-esteem motive. In: H. B. Kaplan (Ed), *Self-attitudes and deviant behavior*. California: Goodyear Publ. Co., 1975.
- Koot, W., V. Tjon-A-Ten & P. Uniken Venema, *Surinaamse Kinderen op School*. Muiderberg: Coutinho, 1985.
- Maliëpaard, R.A., *Achtergronden van deviant gedrag bij allochtone jongeren*. 's Gravenhage:

Coördinatiecommissie wetenschappelijk onderzoek kinderbescherming, 1985.

Michael, W. B., R. A. Smith & J. J. Michael, The factorial validity of the Piers-Harris self-concept scale for each of three samples of elementary, junior high, and senior high school students in a large metropolitan school district. *Educational and Psychological Measurement*, 1975, 35, 405-414.

Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Minderhedennota*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1983.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1981.

Piers, E. V., *Piers-Harris children self-concept scale: Revised Manual 1984*. Los Angeles: Western Psychological Services, 1985.

Purkey, W. W., *Self-concept and school achievement*. New York: Prentice Hall, 1970.

Rogers, C. M., M. D. Smith & J. M. Coleman, Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept, *Journal of Educational Psychology*, 1978, 70, 50-57.

Sheirer, M. A. & R. E. Kraut, Increasing educational achievement via self-concept change, *Review of Educational Research*, 1979, 49, 131-150.

Stone, M., *The education of the black child in Britain: The myth of multiracial education*. Glasgow: Fontana Paperbacks 1981.

Teunissen, J. M., *Een school, twee talen*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, 1986.

Veer-Ronner, Y & R Meyer, *Voorlopige bewerking van de PHSC Scale*. Amsterdam: Vrije Universiteit, 1974.

Verkuyten, M., Zelfwaardering van allochtone jongeren, *Pedagogische Tijdschrift*, 1986, 11, 296-304.

Wacle-van Helvoort, D. H. de, Zelfbeeld en minderheidspositie, *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 59-68.

Wells, L. & G. Marwell, *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. London: Sage Publications, 1976.

Wylie, R., *The Self-concept: vol 2*. Lincoln: Nebraska Press, 1979.

Curricula vitae

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

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

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

Summary

Verkuyten, M. & W. de Jong. 'Self-esteem and educational achievement among Turkish children in The Netherlands'. *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 498-507.

This article sets out to examine two questions. First whether Turkish children living in The Netherlands have a lower self-esteem than their Dutch contemporaries. Second whether there is a relation between self-esteem and educational achievement. 94 Turkish children and 48 Dutch children between 9 and 12 years of age and belonging to the lower socio-economic strata participated in this study. Self-esteem is measured with the Piers-Harris Self-concept scale, and educational achievement with a standardized test for reading and for mathematics. Our results show no differences in global and school specific self-esteem. Our analysis for the second question is based on the social comparison theory and takes as its point of departure the relative achievement position of each pupil in his or her class. For the Turkish children there is a significant relation between global as well as school specific self-esteem and both types of educational achievement.