

Zelfbeeld en minderheidspositie

D. H. A. M. DE WAELE-VAN
HELVOORT

Katholieke Universiteit Nijmegen

Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek, waarin de aard van de samenhang tussen minderheidspositie, culturele discrepantie en zelfbeeld centraal staat. Naarmate er sprake is van een grotere discrepantie tussen de in de schoolsituatie dominante middenklasse-code en de thuiscode zal een kind meer moeilijkheden ondervinden zich overeenkomstig de op school geldende regels te gedragen. Vanuit een dergelijke minderheidspositie bestaat er meer kans op negatieve reacties van belangrijke anderen, hetgeen van invloed zal zijn op het zelfbeeld van het kind. De vraag werd onderzocht in hoeverre zowel Nederlandse kinderen uit laag sociaal milieu als Turkse kinderen uit laag sociaal milieu bij het afnemen van zelfbeoordelvragenlijsten méér problematische aspecten in het zelfbeeld signaleren dan Nederlandse kinderen van hoog sociaal milieu.

De resultaten van dit vooronderzoek lijken dit te bevestigen. De invloed, die culturele factoren uitoefenen op de vorming van het zelfbeeld kan niet los gezien worden van machtdimensies in de sociale context. Onderzoek onder etnische groeperingen zal niet alleen gericht moeten zijn op culturele factoren, maar zeker ook op sociaal-structurele factoren.

1 Inleiding

De laatste jaren vertoont het aantal kinderen van migranten op Nederlandse scholen een steeds stijgende lijn. Wat dit moet betekenen voor het onderwijs krijgt vanuit wetenschap en beleid al geruime tijd aandacht. Daarbij

ziet men de integratiegedachte gesteld tegenover de idee dat eigen taal en cultuur behouden moeten blijven. Vooral vanuit de etnische groeperingen wordt erop gewezen dat, wanneer op school geen positieve aandacht geschonken wordt aan de eigen cultuur, dit een negatieve invloed zal uitoefenen op het zelfbeeld van het kind en daarmee ook op de schoolprestaties (Breinburg, 1982). Koot, Tjon-A-Ten en Venema (1983) vonden echter in een onderzoek onder Surinaamse kinderen, dat de samenhang tussen onderwijs in eigen taal en cultuur, zelfbeeld en schoolprestaties slechts sporadisch aangetoond kon worden. Ook de verklaring voor slechtere schoolprestaties van arbeiderskinderen in het Nederlandse onderwijs wordt in recente publicaties (Wesselingh, 1979) niet zozeer gezocht in de aan- of afwezigheid van persoonlijkheidskenmerken, maar in maatschappelijke verhoudingen, die kinderen uit laag sociaal milieu op school in een minderheidspositie plaatsen.

De vraag naar de aard van de samenhang tussen minderheidspositie, culturele discrepantie en zelfbeeld leidde tot een vooronderzoek op vier lagere scholen in Nijmegen en Arnhem onder een groep Turkse en een groep Nederlandse kinderen van laag sociaal milieu en een groep Nederlandse kinderen van hoog sociaal milieu.

2 Socialisatie en minderheidspositie

In de studies die zich toelagen op socialisatie en identiteitsontwikkeling bij kinderen van migranten treft men drie theoretische stromingen aan. Een die de nadruk legt op de discrepantie tussen de normen en waarden van de oudercultuur en de cultuur van het gastland. Een volgende stroming die de nadruk legt op de sociaal-structurele positie waarin de kinderen van migranten zich bevinden en tot slot een stroming die aan beide aspecten aandacht geeft. Van deze laatste luidt de theorie in het kort (Centre for Contemporary Studies, uit Pels, 1982): 'Sociale groepen, waarvan de belangrijkste wel

sociaal-economische klassen zijn, ontwikkelen een eigen levensstijl, eigen waarden en normen. Tussen de klassen is sprake van ongelijkheid in materieel opzicht, maar ook van boven- en ondergeschiktheid in cultureel opzicht. De dominantie van de middenklasse cultuur brengt met zich mee dat andere waarden gereduceerd worden tot afwijkingen. Deze 'hegemonie' wordt gelegitimeerd door de sociale-, culturele-, rechtsprekende- en onderwijsinstituten in de maatschappij.' Dezelfde opvattingen vindt men terug in publicaties over onderwijs en maatschappelijk ongelijkheid, waarin het onderwijs in Nederland middenklasse-onderwijs genoemd wordt. Dat wil zeggen dat bepaalde taakundige en sociale vaardigheden, die kinderen in de midden- en hogere sociale klassen normaliter thuis aanleren, binnen het schoolstelsel aanwezig verondersteld worden. Via de socialisatie binnen het gezin hebben kinderen uit die sociale klassen zich een normen- en waardenpatroon eigen gemaakt, dat zij in het schoolstelsel weer aantreffen. Bij kinderen uit de lagere sociale klassen is dit niet het geval. Vergelijking van de socialisatieaspecten a. gehoorzaamheid versus eigen mening; b. disciplineren; c. persoonlijk initiatief; d. rolgedrag, illustreert de verschillen in het opvoedingssysteem van laag-sociaal en hoog-sociaal milieu (Kohn, 1959; Vinnai, 1973). Juist deze aspecten worden belicht omdat ze van belang geacht kunnen worden voor de wijze waarop de leerkracht omgaat met de leerling en voor de omgang van de leerlingen onderling. Met het oog op ons vooronderzoek is gepoogd dezelfde

aspecten uit het Turkse opvoedingssysteem te beschrijven (zie Figuur 1).

In de Turkse methoden van socialisatie zullen zeker meer differentiaties te vinden zijn (bijvoorbeeld onderscheid naar stad en platteland, naar sociale klasse), maar gezien de beperkte opzet van dit vooronderzoek hebben wij dit buiten beschouwing gelaten. In het arbeidersgezin streven ouders in de eerste plaats orde, gehoorzaamheid en netheid na in tegenstelling tot het middenklasse gezin, waar ouders meer de individualiteit benadrukken. De opvoeding in het arbeidersgezin geeft volgens Kohn (1959) minder ruimte aan persoonlijke behoeften. Interacties met gezinsleden zijn minder flexibel. Het gezag van de ouders wordt eerder met behulp van lichamelijke straf of bedreiging daarmee, met schreeuwen of belachelijk maken gehandhaafd, terwijl de hogere klassen dit via het onthouden van liefde, het bijbrengen van schuldgevoel, sociale isolatie en overdracht van informatie trachten te bereiken (Vinnai, 1973). De opvoeding is daar meer gericht op persoonlijke behoeften en belangen van het kind. Individualiteit en anderszijn wordt geaccepteerd en zelfs bevorderd. In de Turkse leefsituatie bepaalt de Koran in grote mate de richtlijnen. De houding van de Islamiet kenmerkt zich onder andere door gehoorzaamheid tegenover Allah en gezagsdragers (Timocin, 1980). De autoriteit van de ouders, met name van de vader, wordt sterk benadrukt. Het hoogste opvoedingsdoel is gehoorzaamheid van de kinderen en achting voor de ouderen. De opvoeding geschiedt door navolging van rolgedrag van de oude-

	Turken	Nederlanders laag-sociaal milieu	Nederlanders hoog-sociaal milieu
Gehoorzaamheid versus eigen mening	zeer gericht op gehoorzaamheid	gericht op gehoorzaamheid en netheid	gericht op individualiteit en eigen mening
Disciplineren	vaak slaan, schelden	slaan of dreigen ermee, schelden, schreeuwen	affect onthouden, schuldgevoel bijbrengen
Persoonlijk initiatief van het kind	niet gewaardeerd	wisselend	sterk gewaardeerd
Rolgedrag	conform groepsregels	meer waarde aan externe autoriteit	waardering voor eigenheid

Figuur 1 *Vergelijkend socialisatieschema*

ren en verloopt weinig bewust. Straf bestaat meestal uit schelden of slaan. Volgens Epstein (1981) kan het mediterrane gezin als 'positioneel' dus als rolbepaald gekenmerkt worden. De communicatie verloopt goed als ieder zich gedraagt naar de rolverwachtingen. Er wordt in hoge mate conform gedrag geëist, ofwel: de eigen persoon moet ondergeschikt gemaakt worden aan de groep. Heel het opvoedingssysteem is daarop gericht.

Ofschoon bovenstaand schema slechts enkele cruciale aspecten belicht, komt het er concreet vertaald op neer dat bijvoorbeeld een leerling die thuis geleerd heeft op affectief niveau en verbaal met conflicten om te gaan in plaats van fysiek geweld te gebruiken in een conflictsituatie, zich op school eerder zal gedragen volgens de daar geldende middenklasse-code en derhalve op een door de leerkracht goedgekeurde wijze. Gesocialiseerd in een op school niet dominante code, heeft het kind minder kans op positieve bekrachtiging, verkeert dus in een minderheidspositie.

Naarmate de discrepantie tussen de code van de thuis- en schoolsituatie groter is, zullen kinderen meer moeilijkheden ondervinden de op school geldende regels aan te voelen en zich dienovereenkomstig te gedragen. Van Rijswijk-Clerkx (1977) vermeldt een onderzoek van Davidson en Lang, waaruit bleek dat onderwijzers minder gunstig stonden tegenover 'underprivileged' kinderen, ook als hun schoolprestaties goed waren. Ook bleek dat kinderen deze houding waarnamen, met als gevolg een verlaging van hun zelfbeeld en daardoor van hun schoolprestaties. Zij hebben dus meer kans op negatieve reacties door 'belangrijke anderen'. Deze term verwijst naar die personen die in interactiesituaties voor het kind belangrijk zijn of betekenis hebben, omdat zij een gevoel voor hulpeloosheid kunnen doen toe- of afnemen, een gevoel van eigenwaarde kunnen bevorderen of afbreken (Burns, 1982). Belangrijke anderen spelen een centrale rol in het vormingsproces van het zelfbeeld. In de eerste levensfase zijn dat vooral de ouders, in de schoolfase ook de leerkrachten en leeftijdgenoten.

3 *Zelfbeeld en minderheidspositie*

Uit onderzoek is gebleken dat het belangrijk is het zelfbeeld te beschouwen als het totaal van specifieke, aan sociale situaties gerelateerde, zelfbeelden. Men spreekt dan van het globaal zelfbeeld samengesteld uit specifieke zelfbeelden. Het zelfbeeld manifesteert zich in overtuigingen betreffende zichzelf (cognitieve aspect) en de waarde-oordelen ten aanzien daarvan, die in meer of mindere mate emotionele lading kunnen hebben (emotionele/evaluatieve aspect) en die het gedrag en de interpretatie van ervaringen kunnen bepalen (conatieve aspect).

De overtuigingen liggen op bewust niveau, de daaruit voortvloeiende zelf-evaluatie is afhankelijk van de mate waarin aan die beschrijving positieve of negatieve waarde wordt toegekend. Deze waardering wordt beïnvloed door tijdens het socialisatieproces geïnternaliseerde waarden en overtuigingen (culturele component), waarvan de inhoud ook bepaald wordt door de positie die men in een sociale structuur inneemt (structurele component). In de loop van dit proces wordt het culturele ideaal met betrekking tot persoonlijke kenmerken als nastrevenswaard bijgebracht en opgenomen in het ideaal zelfbeeld (Rogers, 1959). Het zelf wordt getoetst naar de afstand tussen 'hoe het zou willen zijn' en 'hoe het in feite beoordeeld wordt'. Hoe groter de afstand, hoe lager de zelfwaardering. Belangrijke anderen spelen hier een centrale en invloedrijke rol, met name door de mate waarin zij positieve of negatieve feedback geven. Indien nu een kind vanuit een minderheidspositie op school minder kans heeft op positieve reacties van belangrijke anderen, dan zal dit van invloed zijn op het zelfbeeld van het kind en van daaruit op zijn functioneren in velerlei situaties. Naarmate het verschil tussen thuis- en schoolcode groter is, zullen de gevolgen ernstiger zijn. Naar aanleiding van het voorgaande zijn de volgende hypothesen geformuleerd:

- Bij lagere-schoolkinderen uit laag sociaal milieu zullen bij het afnemen van een zelfbeoordelingsschaal meer aspecten van het zelfbeeld als problematisch gesignaleerd worden dan bij lagere-schoolkinderen uit hoog sociaal niveau.
- Bij lagere-schoolkinderen uit laag sociaal allochtoon milieu zullen bij het afnemen van

een zelfbeoordelingsschaal meer aspecten van het zelfbeeld als problematisch gesignaleerd worden dan bij lagere-schoolkinderen uit laag sociaal autochtoon milieu en zeker meer dan bij lagere-schoolkinderen uit hoog sociaal autochtoon milieu.

In een vooronderzoek werden deze hypothesen getoetst (Fluit, Jacobs, 1983).

4 Dataverzameling

4.1 Het instrument

Velerlei methoden blijken ontworpen om het zelfbeeld te meten. Wylie (1974) geeft aan dat er sinds 1959 enige honderden zijn toegepast. Een veel gehanteerde methode is de vragenlijst: daarbij worden geprecodeerde vragen voorgelegd, die schriftelijk beantwoord worden.

Ook in dit vooronderzoek is de vragenlijst-methode gehanteerd en is gebruik gemaakt van de Junior Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst - de NPV-J -, toepasbaar bij kinderen van 9-16 jaar, zowel individueel als groepsgewijs af te nemen (Luteyn, van Dijk, van der Ploeg, 1981). Een van de redenen dat we voor de NPV-J gekozen hebben is dat er onderzoek is gedaan naar de validiteit van deze vragenlijst (Koers, 1978; Bakker, 1980; Van Dijk en Luteyn, 1982). In dit laatste validiteitsonderzoek werd van 191 ITO- en IHO-leerlingen en 365 kinderen van de zesde klas van de lagere school de NPV-J afgenomen. Helaas werden gegevens betreffende nationaliteit en etniciteit niet als variabele in dit onderzoek betrokken, zodat transculturele validiteit niet is aangetoond.

Burns (1982) constateert dat de meeste interculturele zelfbeeldvergelijkingen mank gaan aan methodologische problemen, die volgens latere studies vooral ontstaan als slechts het globale zelfbeeld in plaats van verschillende dimensies van het zelfbeeld worden vergeleken. De NPV-J echter doet dit wel. Er wordt een aantal scores berekend die geacht worden persoonlijkheidsdimensies te meten. De NPV-J heeft vijf schalen waarop 105 items voorkomen. Qua inhoud kunnen de schalen als volgt getypeerd worden:

- Inadaequatie of neuroticisme (IN-schaal): vage lichamelijke klachten, vage angsten, bedrukte stemming, insufficiëntiegevoelens.
- Volharding (VO-schaal): vaste gewoonten

en principes, plichtsbef en taakopvatting.

- Sociale Inadaequatie (SI-schaal): vermijden van onbekende mensen, sociale angst.

- Recalcitrantie (RE-schaal): desinteresse in andere mensen, wantrouwen en kritiek ten opzichte van andere mensen, zelfstandigheidsgevoel.

- Dominantie (DO-schaal): vertrouwen in eigen kunnen, de baas willen zijn.

In de handleiding van de NPV-J wordt de begripsvaliditeit van de eerste vier schalen goed genoemd, van de laatste schaal matig. Ook wordt vermeld dat de schalen onafhankelijk zijn van IQ, leeftijd en geslacht. De afname van de NPV-J kan zowel individueel als groepsgewijs plaatsvinden bij kinderen van 9-16 jaar. De auteurs spreken van probleemkinderen en niet-probleemkinderen, afhankelijk van hun scores op de subschalen. Om het onderwijsprogramma en de leerkracht zo weinig mogelijk te belasten werd gekozen voor klassegewijs afnemen van de vragenlijst.

4.1 Procedure

Drie groepen kinderen en wel Turkse kinderen van laag sociaal milieu, Nederlandse kinderen van laag sociaal milieu en Nederlandse kinderen van hoog sociaal milieu werden in het onderzoek betrokken.

De indeling kwam tot stand met behulp van een beroepschaal (Van Westerlaak, Kropman en Collaris, 1975). Deze schaal heeft een indeling van klasse 1 (ongeschoolde arbeid) tot klasse 6 (hogere beroepen). Aan 114 kinderen van de vijfde klas lagere school van vier geïntegreerde scholen werden naast de NPV-J enkele persoonlijke gegevens gevraagd, waaronder het beroep van de vader. Dit werd door 12 kinderen niet ingevuld. Opvallend was dat alle Turkse kinderen het beroep van de vader konden vermelden, in tegenstelling tot 8 Nederlandse en vier overige buitenlandse kinderen. Van de resterende 102 kinderen lag de verdeling over de beroepsgroepen als volgt: 22 in de beroepsgroepen 5 en 6, 20 in de beroepsgroepen 3 en 4, 60 in de beroepsgroepen 1 en 2, waarvan 18 kinderen van Turkse, 32 kinderen van Nederlandse en 10 kinderen van andere herkomst. Deze 10 werden niet in het onderzoek betrokken, evenmin als de 20 kinderen uit de beroepsgroepen 3 en 4.

Er was als criterium gesteld dat het NPV-

J-formulier volledig moest zijn ingevuld. Bij analyse van de 82 afgenomen vragenlijsten bleek een in verhouding groot aantal Turkse, maar ook *Nederlandse* kinderen van laag sociaal milieu hieraan niet te voldoen. Voor de Turkse kinderen moesten we een uitzondering maken. Als zij één of twee van de 105 items niet hadden ingevuld, deden zij toch mee voor de volledig ingevulde subschalen. Hun groep zou anders slechts 12 kinderen geteld hebben. Achteraf was duidelijk dat, om deze uitval te voorkomen, de klassen bij afname van de vragenlijst beter in kleine groepjes gesplitst hadden kunnen worden. Na analyse van de ingevulde vragenlijsten bleven de volgende groepen over:

groep 1: 15 Turkse kinderen uit laag sociaal milieu

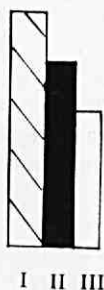
groep 2: 19 Nederlandse kinderen uit laag sociaal milieu

groep 3: 17 kinderen uit hoog sociaal milieu.

5 Resultaten

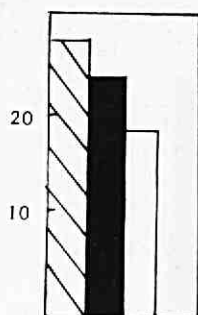
Om de hypothesen te toetsen is met behulp van een T-toets nagegaan of er significante verschillen bestaan tussen de verschillende scores van de drie groepen voor de vijf subschalen. Er is eenzijdig getoetst. Voor P werd 0,05 gekozen. De gemiddelden zijn weergegeven in histogrammen. De kolommen hebben de volgende betekenis.

Figuur 2 Betekenis van grafieken



Groep I:	Turkse kinderen
Groep II:	Nederlandse kinderen laag sociaal milieu
Groep III:	Nederlandse kinderen hoog sociaal milieu

Figuur 3 Scores op subschaal inadaequatie



volgens normtabel

I	12	25	hoog
II	19	23	hoog
III	17	19	boven gemiddeld

Subschaal Inadaequatie

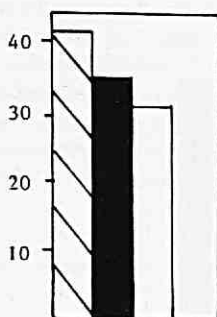
De items hangen samen met vage lichamelijke klachten, een gedrukte stemming, vage angsten, insufficiëntiegevoelens en het vóórkomen van kinderneurotische verschijnselen. Probleemkinderen blijken op deze schaal hoger te scoren dan niet-probleemkinderen (zie Figuur 3).

Groep I en II scoren duidelijk hoog. Kinderen uit deze groepen kunnen worden beschouwd als probleemkinderen. Er is een significant verschil tussen groep I en III. De groepen II en III vertonen weliswaar geen significant verschil, maar de testgegevens wijzen wel in de richting (0,05 p 0,10). Samenvattend kan gesteld worden dat Turkse kinderen en Nederlandse kinderen uit laag sociaal milieu wat betreft deze subschaal er minder gunstig uitkomen dan Nederlandse kinderen uit hoog sociaal milieu. Het betekent dat de eerste twee groepen meer angstgevoelens, insufficiëntiegevoelens en nervositeit vertonen en zich minder thuis voelen in de schoolsituatie.

Subschaal Volharding

De inhoud van de items verwijst onder andere naar het willen beantwoorden van hoge verwachtingen en gestelde regels. Onderzoeksresultaten ondersteunen de veronderstelling dat de VO-schaal volharding meet in de zin van prestatie-motivatie (Van Dijk, Luteyn, 1982). Probleemkinderen blijken op

Figuur 4 Scores op subschaal volharding



volgens normtabel

I	13	41	boven gemiddeld
II	19	35	gemiddeld
III	17	32	gemiddeld

deze schaal niet verschillend te scores van niet-probleemkinderen (Figuur 4).

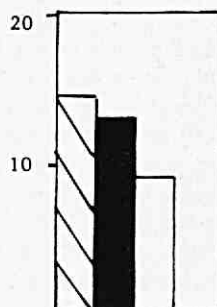
De Turkse groep scoort duidelijk het hoogst, vervolgens groep II en dan groep III. Uit het vergelijkend socialisatieschema blijkt dat in de Turkse opvoeding erg veel nadruk gelegd wordt op het zich houden aan regels en gehoorzaamheid. Tevens blijkt dat de waardering hiervoor in Nederlands laag sociaal milieu duidelijk hoger is dan in Nederlands hoog sociaal milieu, waar meer waarde gehecht wordt aan eigen initiatieven. In dit licht zouden de scores op de subschaal volharding geïnterpreteerd moeten worden. Ondernemend gedrag, in de zin van zelf initiatieven nemen en dingen uitproberen veronderstelt een groter zelfvertrouwen dan het zich houden aan reeds bestaande regels. Deze schaal heeft dan een negatieve correlatie met zelfvertrouwen. In die zin zou een hoge score verwijzen naar probleemkinderen.

Transculturele vergelijking lijkt aan te geven dat deze subschaal niet zozeer het beantwoorden aan verwachtingen in de zin van prestatie-motivatie meet maar van neiging tot conformisme, het zich aan regels houden en niet op eigen kompas durven varen. In deze zin blijkt er wel een specificatie naar probleemkinderen en niet-probleemkinderen op te treden.

Subschaal Sociale Inadaequatie

De items hangen samen met sociale contact-

Figuur 5 Scores op subschaal sociale inadaequatie



volgens normtabel

I	13	15	boven gemiddeld
II	19	14	gemiddeld
III	17	9	gemiddeld

vaardigheden, het functioneren in een groep. Onderzoekresultaten duiden erop dat deze subschaal sociale angst meet. Probleemkinderen blijken op deze schaal hoger te scoren dan niet-probleemkinderen (Figuur 5).

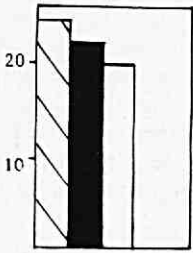
We vinden een significant verschil tussen de groep I en III en tussen de groepen II en III. Geen significant verschil tussen de scores van groepen I en II. Hoewel de groepen II en III volgens de normtabel gemiddeld scoren, liggen deze scores toch ver uit elkaar, aangezien groep II aan de bovengrens scoort en groep III aan de ondergrens. Het betekent dat de Turkse kinderen evenals de Nederlandse kinderen van laag sociaal milieu meer sociale angst vertonen dan de Nederlandse kinderen van hoog sociaal milieu.

Subschaal Recalcitrantie

Van Dijk en Luteyn (1982) stellen later voor deze subschaal Zelfgenoegzaamheid te noemen. Deze blijkt samen te hangen met slecht sociaal en cognitief functioneren op school. Onderzoekresultaten wijzen erop dat de schaal - het zich willen afzetten tegen anderen op basis van wantrouwen - meet. Probleemkinderen blijken op deze schaal hoger te scoren dan niet-probleemkinderen (Figuur 6).

Tussen de groepen I en III wordt een significant verschil gevonden, tussen de groepen I en II en de groepen II en III niet. Wel scoort

Figuur 6 Scores op subschaal recalcitrantie



volgens normtabel

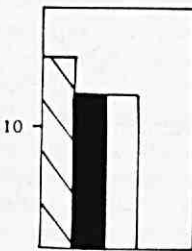
I	12	24	hoog
II	19	22	boven gemiddeld
III	17	20	gemiddeld

groep II boven gemiddeld. De hoge score van de Turkse kinderen zou te maken kunnen hebben met gevoelens voortvloeiend uit discriminatie-ervaringen. De bovengemiddelde score van groep II zou in veel mildere vorm met hetzelfde te maken kunnen hebben. Het minder aanvoelen van de schoolcode door de discrepantie met die van de thuis-situatie en de daaruit voortvloeiende frequentere negatieve feedback van belangrijke anderen (leerkrachten, medeleerlingen) kunnen resulteren in eenzelfde gevoel van ongelijke behandeling. Dit kan vervolgens leiden tot een zich afsluiten voor en een zich afzetten tegen anderen.

Subschaal Dominantie

De items van deze subschaal hebben te ma-

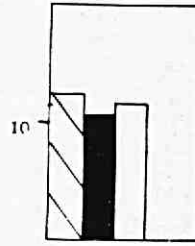
Figuur 7 Scores van jongens op subschaal dominantie



volgens normtabel

I	7	17	hoog
II	7	13	gemiddeld
III	8	13	gemiddeld

Figuur 8 Scores van meisjes op subschaal dominantie



volgens normtabel

I	8	13	hoog
II	12	11	gemiddeld
III	9	12	boven gemiddeld

ken met zelfverzekerdheid, weinig beïnvloedbaar zijn door situaties, soms bazig zijn. Onderzoekingen hebben de validiteit van de dominantieschaal onvoldoende aangetoond (Van Dijk, Luteyn, 1982). Het vermoeden bestaat dat dominantie, zoals in de NPV-J geoperationaliseerd, zeer gevoelig is voor situatieve invloeden. In het algemeen scoren meisjes lager op de dominantieschaal dan jongens. Probleemkinderen scoren op deze schaal iets hoger dan niet-probleemkinderen (Figuur 7 en 8).

We vinden hier geen significante verschillen tussen de verschillende groepen. Wel scoren zowel Turkse jongens als Turkse meisjes in verhouding hoger. Dit zou te interpreteren zijn als het niet flexibel kunnen afstemmen van gedrag op nieuwe situaties. Socialisatie van Turkse kinderen bereidt hen wel voor op het zich houden aan voorgeschreven gedrag, niet op het zelf bepalen wat in een situatie juist of onjuist lijkt. Bij onzekerheid zal de neiging bestaan tot stereotiepe definiëring van de situatie en van daaruit wordt met grote 'zekerheid', bazigheid gereageerd, een overcompensatiemechanisme. Het feit dat de onderzoekers over het algemeen bij jongens een hogere score vinden dan bij meisjes zou te verklaren zijn vanuit het feit dat in onze westerse cultuur jongens – meer dan meisjes – nuchter, zakelijk en zelfzeker moeten zijn (Scarf, 1979). Meisjes daarentegen siert het zich niet-competitief en afhankelijk op te stellen. In situaties van onzekerheid zullen jongens dan meer behoefte hebben dan meis-

Figuur 9 Overzicht van de vijf subschalen

	laag	onder gem.	gem.	boven gem.	hoog	
IN				X	○	IN
VO			X	○	●	VO
SI			X	○	●	SI
RE			X	○	●	RE
DO			X	○	●	DO
DO			X	○	●	DO

- Groep I : Turkse kinderen
 ○-----○ Groep II : Nederlandse kinderen van laag sociaal milieu
 X-----X Groep III: Nederlandse kinderen van hoog sociaal milieu

jes om dit gevoel niet te tonen en te overcompenseren in 'zelfzeker' gedrag. Deze subschaal lijkt eerder te meten: een onmacht om onzekerheid te ervaren vanuit cultureel voorgeschreven gedrag. Er lijkt een positieve correlatie te bestaan met faalangst en neiging tot overcompenseren, een negatieve correlatie met zelfzekerheid en flexibel afstemmen van gedrag.

Zoals in figuur 9 te zien is komt de Turkse groep kinderen er op de meeste subschalen minder gunstig uit dan de Nederlandse kinderen van laag sociaal milieu, het gunstigst de Nederlandse kinderen uit hoog sociaal milieu. Uit de interpretaties lijkt naar voren te komen dat bij de subschalen IN, SI en RE de minderheidspositie van doorslaggevende betekenis is. Bij de subschalen VO en DO lijken de culturele factoren een belangrijker rol te spelen.

6 Discussie

Alvorens de resultaten van de hypothesetoetsing verder te bespreken, moet gewezen worden op het feit dat de populatie van dit vooronderzoek erg klein en niet representatief was. De relatief grote uitval van kinderen uit groep I en II lijkt specifiek voor groepen in een minderheidspositie, zoals door ons omschreven. Ook lijkt de NPV-J bij klassegewijze afname afhankelijk van deze factor. Gezien de beperkte opzet van het vooronder-

zoek hebben wij de gevolgen van deze specifieke uitval niet verder kunnen exploreren. Toch lijken de resultaten te wijzen in de richting van de stelling dat het verkeren in een minderheidspositie evenzeer als culturele factoren, grote invloed heeft op de vorming van het zelfbeeld. Hoe discrepant de geïnternaliseerde waarden van die van de dominante cultuur, des te pregnanter zal dit tot uiting komen.

Het bleek dat zowel Turkse als Nederlandse kinderen van laag sociaal milieu bij het afnemen van zelfbeoordelvragenlijsten dezelfde problematiek reflecteerden, zij het in verschillende mate. Dit ondersteunt de kritische opmerkingen van de zijde van etnische groeperingen, die menen dat bij onderzoek onder etnische minderheden teveel de culturele factor als de oorzaak van problematiek gezien wordt, iets wat bij die groeperingen zelf een gevoel van weerstand heeft opgeroepen. Het Nederlandse onderzoek op dit gebied zou te zeer gericht zijn op het opsporen van afwijkingen van de blanke middenklasse-cultuur (Ringeling, 1982). Dat men daarbij veel 'afwijkingen' vindt, komt omdat te weinig in overweging genomen wordt dat sociaal-structurele factoren en met name de daaruit voortvloeiende belemmeringen voor groeperingen in een minderheidspositie een belangrijke rol spelen. De invloed die *culturele factoren uitoefenen op de vorming van het zelfbeeld en de zelfwaardering kan niet los gezien worden van machtsdimensies in de sociale context. Tegelijkertijd echter bepaalt juist het zelfbeeld en de zelfwaardering voor een groot deel de wijze waarop die context geïnterpreteerd wordt.*

Bagley et al. (1979) toonden aan dat het zelfwaarderingsniveau correlaties vertoont met vooroordeel-scores. Er blijkt een samenhang te bestaan tussen houdingen ten aanzien van het zelf en de mate van tolerantie en stereotypering. Bagley en Verma (1975) vonden eveneens dat een vorm van onderwijs, gericht op het doen afnemen van vooroordeelen, alleen resultaat had bij leerlingen met een adequaat of hoog zelfwaarderingsniveau en niet bij leerlingen met een lage zelfwaardering.

Een vicieuze cirkel, die slechts te doorbreken lijkt wanneer het middenklasse onderwijs uitgroeit tot intercultureel onderwijs, zoals omschreven in een publikatie van de

Raad van Europa (Porcher, 1980). Intercultureel onderwijs zou dan open moeten staan voor velerlei waardesystemen en één consequentie daarvan is dat het onderwijs de ontvankelijkheid en het gericht zijn op 'het andere' gaat bevorderen. Een opdracht tot aanpassing aan de interculturele situatie en tot verandering, die implicaties moet hebben voor de opleiding van leerkrachten. Het beginpunt van gelijke kansen in het Nederlandse onderwijs lijkt te liggen in een attitudeverandering van die leerkrachten als 'belangrijke anderen' voor de kinderen in een zeer ontvankelijke levensfase, want al vindt men op leerplanniveau interculturele aspecten, dan nóg zal de houding van de leerkracht van overwegend belang zijn.

Of zoals Ida Gerhardt het zo treffend zegt: 'Maar ik raak in alle staten/als paedagogen zo hartroerend praten/van wat één leraar aan de kinderen geeft/Zo God wil, zet hij - in alle klassen/zijn stempel - mooi of lelijk - in de passen/maar het is hñj, die duizend stempels heeft.' (Uit: Sonnetten van een leraar)

Literatuur

- Bagley, C. en G. K. Verma, Interethnic attitudes and behaviour in British multi-racial schools. In: G. K. Verma en C. Bagley (Eds.), *Race and Education Across Cultures*, London: Heinemann, 1975.
- Bagley, C., G. K. Verma, K. Mallick en L. Young, *Personality, Self-Esteem and Prejudice*, London: Saxon House, 1979.
- Bakker, F. J., *Begripsvalidering van de NPV-J*. Scriptie vakgroep Klinische Psychologie, Groningen: 1980.
- Breinburg, P., geciteerd in *Samenwijs*, 1982, 3, 1, p. 31.
- Burns, R. B., *Self-Concept development and Education*. London: Holt, Rinehart and Winston, 1982.
- Dijk H. van en F. Luteyn, De validiteit van een nieuwe kinderpersoonlijkheidsvragenlijst: de NPV-J. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1982, 37.
- Eppink, A. e.a., *Kind zijn in twee culturen*, 2e druk, AVerroespublicatie. Deventer: Van Loghum-Slaterus B.V., 1982.
- Fluit L. en E. Jacobs, *Identiteit en Minderheid. Een vergelijking tussen Turkse en Nederlandse kinderen*. Keuzevakschriftie Sociale Psychiatrie K.U. Nijmegen: 1982.
- Koers, J. J., *Enkele aspecten van de begripsvalidi-*

- teit van de NPV-J*. Scriptie vakgroep Klinische Psychologie, Groningen: 1978.
- Kohn, M. L., Social Class and Parental Values. *American Journal of Sociology*, 1959, LXVI, 4.
- Koot, W., V. Tjon-A-Ten en P. Uniken Venema, Die plagen niet, die zijn ook zwart. Zelfbeeld, identiteit en schoolprestaties van Surinaamse kinderen. *Intermediair*, 1983, 19, 31/32.
- Luteyn, F., H. van Dijk en F. A. E. van der Ploeg, *Junior Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst-Handleiding*. Lisse: Swets en Zeitlinger B.V., 1981.
- Pels, T. V. M., *Voeten in de aarde - Etniciteit, socialisatie en vrije tijd, een literatuurstudie, toegespitst op de turkse en marokkaanse jongeren in Nederland*. Raad voor het Jeugdbeleid, 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1982.
- Porcher, L., *The Education of the Children of Migrant Workers in Europe: Interculturalism and Teacher Training*. Strasbourg. Raad van Europa, 1980.
- Ringeling, A., Houding van witte onderzoekers tegenover migranten te vergelijken met die van een bezoeker aan Artis. *Hacha*, maart 1982.
- Rogers, C. R., *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1951.
- Rijswijk-Clerckx, L. E. van, *Kind en Milieu*, 3e herziene druk. Assen: Van Gorcum, 1977.
- Scarf, M., The more sorrowful sex. *Psychology today*, april 1979.
- Timocin, M. O., De Islam. In: H. Holboom (red.), *Gezondheidszorg en buitenlandse werknemers*. Alphen a.d. Rijn, Brussel: Stafleu, 1980.
- Vinnai, B., *Sozialpsychologie der Arbeiterklasse*, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1973.
- Wesselingh, A., *School en Ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij*. Nijmegen: Link, 1979.
- Westerlaak, J. M. van, J. A. Kropman en J. W. Collaris, *Beroepenklapper-Toelichting*. Nijmegen: I.T.S. 1975.
- Wylie, R., *The Self Concept, A Review of methodological Considerations and Measuring Instruments*, vol. I. Lincoln: University of Nebraska Press, 1974.

Curriculum vitae

D. de Waele-van Helvoort studeerde sociologie aan de Katholieke Universiteit van Nijmegen, met als specialisatie publicistiek. Na haar doctoraal werkzaam als wetenschappelijk medewerker bij de afdeling Sociale Psychiatrie van het Sint Radboudziekenhuis te Nijmegen. In het academisch jaar 1972-1973 volgde zij een cursus transculturele psychiatrie aan de McGill University te Montreal. Daarna volgde zij een aantal opleidingen, noodza-

kelijk voor de erkenning als lid van de Nederlandse Vereniging van Psychotherapie, waarvan zij thans gewoon lid is.

Adres: Katholieke Universiteit Nijmegen, Afd. Sociale Psychiatrie, Geert Grooteplein Noord 19, 6525 EZ Nijmegen.

Manuscript aanvaard 20-9-'84

Summary

De Waele-van Helvoort, D. H. A. M. 'Self-concept and Minority-position'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 59-68.

In studies relevant to ethnic comparisons of self-esteem, the important variable of socio-economic status has often not been controlled and has sometimes even been confused with ethnic membership. But it seems likely that children in a minority position at school, whether cultural or socio-economic, receive more negative feedback than nonminority children, which could have an impact on self-concept. In this study the nature of the relationship between minority position, cultural discrepancy, and self-concept was examined. Three groups of 5th grade elementary school children – 15 Turkish lower class, 19 Dutch lower class and 17 Dutch higher class – were administered a self-concept questionnaire, the Dutch Personality Questionnaire for Juniors (de Junior Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst). Analyses indicated that both the lower class Turkish and Dutch children described more aspects of their self-concept as problematic than the higher class Dutch children. The results of this pilot study illustrate that in doing cross-cultural comparative studies of self-concept, it is important to take both socio-economic and cultural dominance factors into account.