

# Stagnatie in onderwijsonderzoek naar de etnische factor bij allochtone leerlingen

## Een pleidooi voor theoretische en methodologische vernieuwing

J. Teunissen en M. Matthijssen

### 1 Inleiding

Onderwijssociologische studies werden tot het midden van de jaren tachtig gedomineerd door onderzoek naar de invloed van het sociale milieu op schoolprestaties. Theoretische verklaringen voor onderwijsachterstanden werden toentertijd vooral gezocht in sociaal milieu en – in mindere mate – in sekse-specifieke factoren. Ofschoon er toen al meer dan een decennium Spaanse, Griekse, Italiaanse, Marokkaanse, Turkse en vooral ook Surinaamse, Antilliaanse en Molukse kinderen op Nederlandse scholen zaten, was er nauwelijks aandacht voor deze 'nieuwe' leerlingen en de etnische factor in het onderwijs. Dat heeft waarschijnlijk ook te maken met het bekende feit dat velen in die tijd de aanwezigheid van 'gastarbeiderskinderen' in het Nederlandse onderwijs van voorbijgaande aard achtten. Voor zover in die tijd aandacht bestond voor de problematiek van etnische minderheden in het onderwijs, gebeurde dit in een kleine kring van antropologen, linguïsten en onderwijskundigen.

Toen ook sociologen de allochtone leerling 'ontdekten', viel dat nagenoeg samen met het tot stand komen van het Onderwijsvoorrangsbeleid voor zogeheten achterstandsgroepen. Daartoe werden ook en vooral leerlingen uit etnische minderheidsgroepen gerekend. Aan dit beleid werd (en wordt) een omvangrijk onderwijssociologisch evaluatieonderzoek gekoppeld. De resultaten van dit evaluatieonderzoek zijn bepalend geworden voor de discussie over de positie van allochtone en autochtone leerlingen in het Nederlandse onderwijs. Dat blijkt niet alleen uit de vele publicaties die er in de loop der jaren zijn verschenen (zie de talrijke rapporten van de Landelijke Evaluatie van het Onderwijsvoorrangsbeleid, de LEO-rapportages), maar ook uit het feit dat conclusies van dit evaluatieonderzoek in het onderwijsbeleid doorwerken.

Het hangt ongetwijfeld samen met de vanouds dominante traditie in het onderwijssociologisch onderzoek dat het nieuwere onderzoek naar de onderwijsloopbanen van allochtone leerlingen zonder veel reflectie ingekaderd werd in de verklaringsschema's van het bestaande sociale-ongelijkheidsonderzoek. Waarom ook niet? Allochtone leerlingen behoren immers ook vrijwel allemaal tot de arbeidersklasse. Wij betwijfelen sterk of die volledige en automatische gelijkshakeling van

de minderhedenproblematiek in het onderwijs met die van de arbeidersklasse terecht is. We zijn van mening dat deze opvatting momenteel zelfs stagnerend werkt voor het inzicht in, en het bevorderen van gunstige schoolloopbanen voor allochtone leerlingen. Die stagnatie komt ons inziens mede door de wijze waarop in het kader van het Onderwijsvoorrangsbeleid het huidige evaluatieonderzoek is aangepakt. Door de beperktheid van dat onderzoek is te snel de conclusie getrokken dat louter sociaal milieu dé verklarende factor zou zijn voor de achterblijvende schoolprestaties van allochtone leerlingen. Die conclusie is wat ons betreft te voorbarig en te eenzijdig. Vooral omdat er eigenlijk in scholen en in onderwijs- en opvoedingssituaties nog nauwelijks onderzoek naar de etnische factor is gedaan. De huidige conclusies zijn gebaseerd op een onderzoeksaanpak en een theoretisch referentiekader waarin die factor niet of nauwelijks tot zijn recht komt.

Het voeren van een onderwijsbeleid dat sterk is gebaseerd op dergelijke conclusies houdt een zelfde gevaar in als eertijds het eenzijdig benadrukken van de oorspronkelijke cultuur van de migrantenkinderen. Onderzoek naar het sociale milieu is in die zin ook een terechte en noodzakelijke aanvulling om een vollediger beeld te krijgen van de vele oorzaken van stagnerende schoolloopbanen. In eigen onderzoek hebben we eveneens bijgedragen aan deze inperking en nuancering van het belang van die (gereïficeerde) oorspronkelijke cultuur als meest verklarende factor. Nu dreigt de klepel van de pendule echter te ver door te zwaaien naar de andere kant. Werden destijds de typische culturele verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen sterk benadrukt, nu worden de sociaal-economische overeenkomsten te zeer benadrukt en blijft voor de etnische factor nauwelijks plaats over. Opnieuw lijkt zo een belangrijke verklaringsfactor vergeten te worden. Dit is dus niet een pleidooi om het onderzoek *alleen* op de etnische factor in het onderwijs te richten, want dan zou de geschiedenis zich blijven herhalen. Het is niet een kwestie van 'of', maar een kwestie van 'en': dus onderzoek naar zowel specifieke milieu- en etnische factoren, alsook onderzoek naar de verwevenheid tussen die twee factoren.

Om ons standpunt nader te onderbouwen, geven we eerst een kort overzicht van de conclusies van het sociale-ongelijkheidsonderzoek (paragraaf twee), gevolgd door enkele illustraties van andersgericht onderzoek (paragraaf drie). Uit de confrontatie van beide, volgt de noodzaak voor een koerswijziging in het onderzoek naar onderwijskansen voor etnische categorieën (paragraaf vier). De voorgestane koers wordt ten slotte nader uitgewerkt, achtereenvolgens voor de primaire socialisatie (de 'vraagzijde' van het onderwijs) en voor het onderwijsaanbod (paragraaf vijf).

## 2 Het sociale-ongelijkheidsonderzoek

Recente onderzoeken op het terrein van onderwijsloopbanen van allochtone kinderen staan op naam van Driessen (1990), Van 't Hof en Dronkers (1992), De Jong (1987), Van Langen en Jungbluth (1990), Roelandt et al. (1990), Roelandt en Veen-

man (1987) en Tesser et al. (1990). Het meest opmerkelijke kenmerk van deze hele serie is, dat bij onderzoek naar een verklaring voor de teleurstellende onderwijsresultaten van allochtone leerlingen niet etnisch-specifieke factoren in ogenschouw worden genomen, doch uitsluitend factoren die in het Nederlandse sociale-ongelijkheidsonderzoek van de laatste decennia hun bruikbaarheid hebben bewezen. Een voorbeeld daarvan is het onderzoek van Van Langen en Jungbluth waarin na meting van de variabelen sociaal-economische positie, arbeidsmarktpositie, etnische samenstelling van het gezin, verblijfsduur in Nederland, de spreektaal thuis, enzovoort, kwam vast te staan dat er eigenlijk maar één factor is die de onderwijspositie nageenough geheel kan verklaren: de sociaal-economische positie. En dat gaat evenzeer op voor allochtonen als voor autochtonen. Er blijft daarna nog maar weinig verklaringsruimte over voor de factor etniciteit; en dat zou taalachterstand kunnen zijn. Het is volgens de auteurs

'...duidelijk (...) dat hun kansarmoe opgevat kan worden als een logisch voortvloei-  
sel van hun sociaal-economische positie. Die bevinding kan ook anders worden  
beschreven: wie in de kansarmoe van bepaalde migrantengroepen aanleiding vindt  
voor gericht beleid, die dient uit de gepresenteerde analyses te concluderen dat  
dezelfde kansarmoe ook heerst bij vergelijkbare groepen autochtonen (...) in  
omvang enkele keren groter (...). Dat impliceert dat de onderwijsachterstanden van  
migranten ook hun oorzaak niet alleen of niet in de eerste plaats vinden in een of  
andere etnische breuk tussen schoolcultuur en migrantencultuur' (1990: 94-95).

Soortgelijke redeneringen komen naar voren in ander recent onderzoek met een ver-  
gelijkbare vraagstelling. Bij voorbeeld Driessen:

'Anders geformuleerd: in de verklaring van verschillen in toetsprestaties en door-  
stroomniveau speelt de etnische herkomst in vergelijking tot het sociaal milieu geen  
rol' (1990: 354).

Driessen heeft daarmee in hoofdlijnen bevestigd, wat Tesser et al. al eerder conclu-  
deerden, namelijk:

'...dat de achterstand van allochtone leerlingen in statistische zin vrijwel volledig  
kan worden toegeschreven aan het onderwijsniveau van hun ouders. Bij een gelijk  
onderwijsniveau van de vader is er geen afzonderlijk effect meer van de etnische  
groep' (1990: 159).

Het bestaan van een specifiek etnisch probleem wordt door de meeste recente onder-  
zoekingen binnen deze traditie ontkend, op grond van statistische metingen. Het  
vertrouwen in de geloofwaardigheid van deze rekenmodellen gaat zover, dat onder-  
zoekers op de Onderwijsresearch-dagen van 1989 de praktische consequentie aan-  
durfden, dat aparte wegingsfactoren voor allochtone kinderen in het Onderwijs-  
voorrangsbeleid zouden kunnen vervallen (Tesser et al. 1990: 159). Een uitspraak  
van Dronkers, die het nut niet inziet van projecten die speciaal voor allochtonen zijn

opgezet, gaat in dezelfde richting (1992: 18). Deze conclusies zijn blijkbaar zo overtuigend, dat zij goeddeels zijn overgenomen in het recente rapport *Ceders in de tuin* van de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992).

Wat bij al dit onderzoek opvalt, is dat de vergaande conclusies op summier gegevens zijn gebaseerd. De verzamelde gegevens bevatten nauwelijks meer dan algemene statusvariabelen, zoals het beroep en de arbeidsmarktpositie van de vader, het onderwijsniveau van de ouders, de etnische samenstelling van het gezin, de spreektaal thuis. Als er daarenboven nog andere gegevens beschikbaar zijn, blijven die steken in globale indicatoren zoals het aantal gelezen boeken per maand. Een enkele maal wordt een lichte poging gedaan om iets van de culturele oriëntatie van de onderzochte allochtonen in beeld te brengen. Dat geldt bij voorbeeld voor Roelandt et al. (1990) die de mate waarin betrokkenen sterker op de Nederlandse dan wel de etnische samenleving zijn georiënteerd als variabele invoerden. Deze factor bleek inderdaad onafhankelijk van invloed te zijn op het scholingsniveau van de allochtone jongeren. Deze uitkomst doet vermoeden, dat etnisch-specifieke factoren van betekenis zijn voor de onderwijservaringen van allochtonen. Dit is op zichzelf al een aanwijzing, dat het aanbeveling verdient verder te zoeken wat die etnisch-specifieke factoren dan precies inhouden.

### 3 Onderzoek gericht op, onder meer, etnisch-specifieke factoren

We beschikken in ons land over enkele onderzoeken, waarin expliciet gezocht is naar specifieke etnische factoren. Het gaat hier meestal om kwalitatief onderzoek op relatief kleine schaal, dat zich niet direct leent voor het trekken van generaliserende conclusies. De waarde van deze studies ligt eerder in het signaleren van tot nu toe onbekende factoren, waarvan de werking nader onderzoek verdient. We noemen in dit kader drie voorbeelden: Matthijssen (1993), Pels (1991) en Teunissen (1988).

Pels kwam in observaties en interviews zowel in het thuismilieu (moeders) als in het schoolmilieu (kleuterleidsters) opvallende verschillen in opvoedingsstijl op het spoor tussen Marokkaanse gezinnen (vooral oorspronkelijk van het platteland afkomstige berbergezinnen) en de Nederlandse kleuterschool. Opvallende verschillen betreffen:

- *Opvoedingsgedrag* in Marokkaanse gezinnen: nadruk op volgzzaamheid en strakke discipline; kinderen mogen geen vragen stellen, geen eigen initiatief ontplooiën, geen dingen doen, waardoor ze individueel opvallen. In plaats daarvan ligt de nadruk op het goede voorbeeld volgen, niet vragen naar het waarom; met andere woorden, de eigen individualiteit en onafhankelijkheid van het kind worden niet gestimuleerd, eerder afgeremd.
- *Leerstijl* in Marokkaanse gezinnen: van buiten leren door het steeds herhalen van gegeven kennis: memoriseren van teksten, zoals men de Koran bestudeert.

Ook hier geldt: geen vragen stellen, geen kritisch persoonlijk onderzoek.

- *Communicatiestijl* in Marokkaanse gezinnen: strakke hiërarchie, geen gemeenschappelijke activiteiten tussen moeder en kind zoals het doen van spelletjes.

Het spelonderwijs leren, gepropageerd in het Nederlandse kleuteronderwijs en het zelfontdekkend leren in het basisonderwijs, worden door Marokkaanse moeders in meerderheid met kritische ogen bekeken (Pels 1991).

Matthijssen kwam in interviews met allochtone leerlingen van mediterrane herkomst in enkele mavo- en lbo-scholen in Utrecht tot de conclusie, dat velen van hen te lijden hebben van de volgende kenmerken:

- Het leren speelt zich voor vele allochtonen als het ware in het luchtledige af. Zij hebben geen referentiekader om de inhoudelijke relevantie van de leertaken te beoordelen. In sommige gevallen neemt dit de vorm aan van louter in het hoofd stampen van onbegrepen en niet plaatsbare kennis. Iets dergelijks komt bij Nederlandse leerlingen soms ook wel voor, maar niet in zo'n extreme vorm. Men kan dit als volgt interpreteren. Het cultureel kapitaal waarover zij van huis uit (de mediterrane moslimcultuur) beschikken, verschaft hun niet de noodzakelijke disposities om de leertaken binnen het Nederlandse onderwijs met een zeker gemak te kunnen begrijpen en volbrengen. Er bestaat zoiets als kortsluiting tussen hun eigen cultureel kapitaal en het cultureel kapitaal waar het Nederlandse onderwijssysteem een uitdrukking van is.
- Zij onderwerpen zich in nagenoeg blind vertrouwen aan het gezag van de leraar, en dat maakt hen tamelijk weerloos tegen optredende tekorten in de communicatie. Zij hebben (in samenhang met het vorige kenmerk) veel persoonlijke aandacht van de leraar nodig, maar zij missen veelal de durf en de vaardigheden om dat kenbaar te maken. Het gevolg hiervan is niet zelden emotionele verwaarlozing.
- Zij krijgen onvoldoende steun van hun ouders bij de verwerking van schooltaken en daarbij optredende problemen, niet omdat ouders het onderwijs onbelangrijk zouden vinden, want het tegendeel is het geval. De moeilijkheid is dat de ouders niet weten wat de school aan verplichtingen en lasten met zich brengt. Het ontbreekt hen aan een referentiekader om te kunnen beoordelen wat zij wanneer en in welke vorm kunnen doen om hun kinderen in hun zorgen bij te staan (Matthijssen 1993: 54).

In het onderzoek van Teunissen (1988) naar zogenaamde witte en zwarte basisscholen kwam vast te staan, dat de leerprestaties van allochtone en autochtone leerlingen nauwelijks samenhangen met de variatie in etnische samenstelling van de onderwijsgroepen als het sociale milieu van de leerlingen constant wordt gehouden. Dat zou erop kunnen wijzen dat sociaal milieu dé verklaring is voor leerprestaties. Bij nadere analyse van dat statistische materiaal blijkt echter dat er binnen de categorie van 'witte', met overwegend autochtone leerlingen, dan wel 'zwarte' scholen, met overwegend allochtone leerlingen, toch grote verschillen bestaan in leerprestaties.



Dat zou erop kunnen wijzen dat relevante verschillen tussen deze scholen wat betreft onderwijskundige en/of etnische factoren in een oppervlakkige statische analyse worden gemaskeerd of weggecijferd.

Uit nader veldonderzoek in dertig multi-etnische (gemengde) scholen bleek, dat etniciteit zowel op schoolniveau alsook op het niveau van onderwijsgroepen wel degelijk een belangrijke factor is voor het verklaren van verschillen in leerprestaties in multi-etnische onderwijsgroepen. We geven hiervan twee voorbeelden (zie verder Everts et al. 1987; Teunissen 1988 en 1990). Ten eerste zijn de onderlinge verhoudingen in etnisch-gemengde groepen aanzienlijk gunstiger dan in overwegend 'witte' onderwijsgroepen. In dominant 'witte' onderwijsgroepen is de status van allochtone leerlingen laag en er zijn nauwelijks interetnische contacten tussen allochtone en autochtone leerlingen. Zowel in cultureel als in sociaal opzicht worden allochtone leerlingen in 'witte' klassen regelmatig buitengesloten en gemarginaliseerd. Dat maakt de onderwijsleersituatie voor allochtone leerlingen in veel gevallen onveilig, soms zelfs discriminerend. In tegenstelling tot hetgeen nogal eens wordt gedacht, doen zich daar weinig taalcontacten voor, wat doorwerkt in de leerprestaties. Ten tweede verschillen scholen in het omgaan met etniciteit binnen onderwijsgroepen. Sommige scholen gaan daar, door ervaring of instelling, effectiever en adequater mee om dan andere (zie ook Meijnen et al. 1991). Algemene effectiviteitskenmerken die verschillen in leerprestaties kunnen verklaren, blijken op die scholen een etnisch-specifieke component te hebben, zoals:

- *krachtig schoolleiderschap* (wel of geen expliciete visie op onderwijs aan allochtonen);
- *nadruk op basisvaardigheden* (wel of niet duidelijkheid geven aan allochtone leerlingen over lesopbouw en schoolregels; effectieve instructie aan allochtone leerlingen: repeterend lesgeven, visualiseren, acceptatie van (taal)'fouten');
- *evaluatie van schoolvorderingen* (beoordeling is primair gericht op stimuleren van de allochtone leerlingen, minder op correctie);
- *leerkrachtverwachtingen* (bewust zijn van en controle op negatieve leerkrachtverwachtingen ten aanzien van allochtonen);
- *rustig, veilig en ordelijk schoolklimaat* (sociaal-cognitieve aspecten van het leren in etnisch-heterogene groepen, zoals: veiligheid, niet-discriminerend, respecteren van andere culturen en talen).

De belangrijkste indicatie waaruit het belang van de etnische factor in het onderwijs blijkt, is echter de volgende: een verandering in etnische samenstelling van de schoolbevolking blijkt ook gevolgen te hebben voor onderwijskundige en schoolorganisatorische veranderingen. Dat wil zeggen dat naarmate de schoolbevolking verandert en er meer allochtone leerlingen op een school komen, ook het onderwijs opnieuw ingericht moet worden. Een veranderde schoolbevolking dwingt dus in zekere zin scholen, die eigenlijk willen blijven doorwerken vanuit een monocultureel (i.c. autochtoon) perspectief op het onderwijs, tot een andere visie op het onderwijs.

De onderzoeksresultaten zijn tentatief van karakter, aangezien de studies waarop ze zijn gebaseerd, kleinschalig zijn. Ze zijn echter van belang, omdat ze ons op het spoor zetten van tot nu toe onbekende factoren zoals (om een paar voorbeelden te noemen) fricties tussen leertaken op school en omgangsvormen thuis – waaronder de door ouders aan kinderen gegeven vrijheid om zelf hun omgeving te exploreren en nieuwe informatie op te doen –, de bereidheid om zich op school in te zetten, (gevoelens van) discriminatie, onveiligheid en onzekerheid in de onderwijssituatie, etnisch-gebonden cognitieve stijlen en etniseringprocessen in de klassikale interactie. Dit soort van etnische factoren is in het kwantitatieve, grootschalig evaluatieonderzoek naar Onderwijsvoorrangsbeleid echter nog nooit aan het licht gekomen. Dat kan ook niet, aangezien niet gemeten variabelen nu eenmaal ook niet in analyses kunnen worden betrokken. De les die hieruit te trekken valt, is dat de traditie van het kwantitatieve sociale-ongelijkheidsonderzoek tot op heden tekortschiet ten aanzien van de problematiek van etnische minderheden. De keuze van variabelen is beperkt, gebaseerd op verouderde theoretische concepties en als het ware gevangen in de culturele bias van het westerse samenlevingstype van onze tijd; niet in staat om de specifieke kenmerken van andere culturen in hun eigen waarde op te merken. Het dringt in het geheel niet door in de groepsgebonden manier van waarnemen, denken en handelen waarmee de immigrant (van de eerste of tweede generatie) de Nederlandse werkelijkheid tegemoet treedt. Met het oog daarop lijken de tot nu toe getrokken conclusies ons voorbarig.

#### 4 Theoretische en methodologische vernieuwing

Het bovenstaande geeft ons genoeg aanleiding om theorie en methodologie van de sociale-ongelijkheidsbenadering aan een kritisch onderzoek te onderwerpen. Dit onderzoek hanteert al enkele decennia een beperkt arsenaal van kwantitatief meetbare variabelen, dat ook voor het sociale-ongelijkheidsonderzoek zelf stagnerend werkt. De enige progressie zit in de toenemende verfijning van bepaalde statistische analysetechnieken, maar ook dat levert nauwelijks nog nieuwe informatie op. Bovendien worden hierbij typische 'oppervlakte'-variabelen gemeten, die het onmogelijk maken om dieper door te dringen in het specifieke karakter van leerproblemen waarmee kinderen uit andere etnische culturen hier te maken krijgen. Wij zijn overigens niet de enigen – ook niet de eersten – die een koerswijziging bepleiten in het sociale-ongelijkheidsonderzoek. Het inzicht dat we dieper moeten doordringen in de specifieke socialisatiestijlen van allochtone gezinnen, alsmede in leer- en interactieprocessen in het onderwijs, vinden wij ook bij andere auteurs (Leseman 1989; Meijnen en Riemersma 1992). Het blijft evenwel tot nu toe onduidelijk in welke richting het onderzoek zou moeten gaan.

Methodologisch gezien, kan de vereiste vernieuwing van het sociale-ongelijkheidsonderzoek gebaat zijn bij toepassing van de 'gefundeerde theoriebenadering'.

Deze benadering vertoont twee kenmerken die van het geijkte onderzoek afwijken: het bewust terughoudend omgaan met bestaande theoretische premissen (tenzij als *sensitizing concepts*), en het verrichten van kleinschalig kwalitatief onderzoek (zie Strauss en Corbin 1990; Wester 1991). De bedoeling hiervan is – door nauwgezet en intensief onderzoek – nieuwe inzichten op het spoor te komen, zowel voor theorievorming als voor keuzen van relevante variabelen in kwantitatief onderzoek op termijn.

Zoals gezegd is de directe aanleiding voor dit pleidooi het theoretisch en method(olog)isch falen van de huidige ongelijkheidsbenadering in het allochtonenonderzoek. Voortborduren op oude concepten en premissen levert geen nieuwe inzichten in wat er gebeurt in allochtone gezinnen en multi-etnische onderwijssituaties. Uit de gepresenteerde onderzoeksresultaten blijkt dat de theorievorming stagneert. Keer op keer wordt herhaald dat de onderwijsachterstanden van allochtonen groot en blijvend zijn, zonder dat duidelijk wordt waarom dat zo is. Evenmin heeft dit geleid tot een theoretische en methodoogische vernieuwing van evaluatieonderzoek. Dit is des te opvallender omdat er op dit gebied nieuwe en bruikbare benaderingen voorhanden zijn. Zo dwingt de 'gefundeerde theoriebenadering' onderzoekers, door bewust het bestaande inadequate begrippenapparaat en de vooronderstellingen tussen haakjes te plaatsen, met onbevangen blik naar de verschijnselen te kijken en zich af te vragen wat er 'feitelijk' gebeurt. Daarvoor is het nodig in opvoedings- en onderwijsituaties direct te observeren, diepgaande gesprekken te voeren met leerlingen, leraren, schooldirecties en ouders, en de concrete gezins- en schoolcontext te onderzoeken.

Toepassing van deze benadering betekent overigens niet dat bestaande kennis en onderzoeksresultaten op dit gebied volledig opzij gezet worden. Theorieën en onderzoeksresultaten kunnen heuristisch gebruikt worden, dat wil zeggen als voorlopige concepten of attenderende begrippen die in concrete situaties uitgewerkt en gespecificeerd worden. In de 'gefundeerde theoriebenadering' wordt ook gepleit voor de 'triangulatie'-benadering bij het verzamelen en analyseren van gegevens (Denzin 1970; Strauss en Corbin 1990). Dat vergt zowel een creatief en strategisch inzetten van diverse onderzoeksmethoden, het strategisch gebruiken en combineren van de theoretische knowhow en onderzoeksvaardigheden uit verschillende vakdisciplines, alsmede een multidisciplinaire aanpak.

## 5 Het mogelijke object van onderzoek

Openheid in onderzoek vereist een duidelijke omschrijving van wat men wil onderzoeken. Uitgangspunt in dit onderzoek is de veronderstelling dat onderwijsproblemen van allochtone leerlingen mede veroorzaakt worden door een verschil in thuiscultuur en schoolcultuur, de Nederlandse schoolcontext waarin ze moeten functioneren. Het is dan ook belangrijk zo nauwkeurig mogelijk te achterhalen in welke opzichten en in welke mate er sprake is van (cultuur)breuk tussen de situatie



thuis en in het onderwijs. Daarbij moet gelet worden op de leerlingaspecten (de kant van de leerling) en de onderwijsaspecten (de kant van het onderwijsaanbod).

*De kant van de leerling.* Deze invalshoek is gericht op verschillen tussen de betreffende etnische en de 'Nederlandse' cultuur, voor zover deze bepalend zijn voor het perspectief op onderwijs en leren waarmee de leerling aan het Nederlandse onderwijs deelneemt. Gegeven het feit dat dit perspectief gevormd wordt in de primaire socialisatie, is het van groot belang dat dit perspectief in de betreffende termen wordt beschreven. Naar welke informatie we precies op zoek zijn is nog niet exact aan te geven. Vooralnog beschikken we over niet meer dan enkele richtlijnen, die we ontleen aan de spaarzame studies op dit gebied. Om het onderzoeksobject te duiden maken we gebruik van het begrip 'stimulerende leeromgeving'. De vraag rijst dan welke elementen in de primaire socialisatie zijn aan te merken als een stimulerende leeromgeving. Anders gezegd: welke componenten van de persoonsontwikkeling in de betreffende thuiscultuur worden gestimuleerd en welke niet? We kunnen ons daarbij in eerste instantie beperken tot die componenten die in de leeromgeving van de school centraal staan, namelijk: cognitieve stijlen, motivationele stijlen, gedrags- en interactiecodes.

Vooreen verkenning van de component *cognitieve stijlen*, kunnen we aansluiting zoeken bij het inzicht dat de didactiek in de huidige onderwijspraktijk gebaseerd is op een mengeling van directief leren en zelfontdekkend leren, en dat deze stijlen beter aansluiten bij de primaire socialisatie in respectievelijk milieus met een lage sociaal-economische status en milieus met een middelbare en hogere sociaal-economische status. Voor een goed begrip van de cognitieve stijl in de allochtone thuiscultuur moet daarnaast nog een derde stijl aandacht krijgen, namelijk het memoriserend leren. De vraag naar kenmerken van de cognitieve stijl in de etnische thuiscultuur zou aldus gestuurd kunnen worden door een onderscheid tussen de drie genoemde stijlen. Een andere onderscheiding is die tussen een abstract-theoretische benadering (beredeneren, gebruik van schriftelijke bronnen) en een concreet-praktische benadering (al doende uitproberen, praktijkvoorbeelden als bron voor imitatie) bij het oplossen van voorkomende problemen in de dagelijkse praktijk. We tekenen hierbij aan, dat de hier gehanteerde begrippen voorlopig zijn en gelden als steunpunten in de exploratie.

Vooreen eerste verkenning van de component *motivationele stijlen*, kan men aansluiting zoeken bij bekende onderscheidingen in de socialisatieliteratuur, zoals gerichtheid op aanpassing (*adaptation, getting by* en dergelijke) versus gerichtheid op individuele prestatie (*achievement, getting ahead* en dergelijke). Daarbij kunnen ook aspecten van opvoedingsstijlen betrokken worden die gevolgen hebben voor de motivatie, zoals nadruk op orde, discipline en gehoorzaamheid versus nadruk op zelfstandige zelf-presentatie in initiatief, exploratie enzovoort. De component *gedrags- en interactiecodes* is indirect reeds aan de orde geweest bij de laatstge-

noemde aspecten. Bij een nadere uitwerking komen ook de gedragscodes aan de orde die de sociale afstand (verticaal en horizontaal) bepalen tussen ouderen en jongeren, mannen en vrouwen of leeftijdgenoten, en de regels waaraan de communicatie gebonden is.

*De kant van de leraar en de schoolcultuur.* Vanuit dit perspectief is de vraag belangrijk, hoe de breuk tussen thuis(cultuur) en de heersende schoolcultuur gelijmd zou kunnen worden en waar het onderwijsonderzoek op moet worden gericht. Uitgaande van het weinige onderzoek dat er tot nu toe is gedaan en inhakend op datgene wat over de thuiscultuur bekend is, proberen we het object van onderzoek ook vanuit de kant van de school nader in te vullen, niet als definitieve aanwijzingen, maar als zoeklicht en ideeënvorming. Een eerste uitgangspunt is dat het onderwijs gebruik maakt van het culturele en sociale kapitaal van leerlingen en zich bewust wordt van de potentie daarvan. Die kennis moet vervolgens worden omgezet in effectieve onderwijs- en leerpraktijken voor alloctonen. Een tweede uitgangspunt is dat het onderwijs vasthoudt aan bestaande niveaus en eindtermen. De school dient geen concessies te doen naar eindniveau, maar in onderwijskundige zin wel te differentiëren naar beginniveau. Etniciteit kan geen argument zijn om verlaging van het onderwijsniveau te accepteren. Etniciteit is echter wel een relevante factor om het onderwijs inhoudelijk en organisatorisch, met behulp van onderzoeksinzichten, opnieuw te definiëren en opnieuw in te richten. Daartoe kan worden voortgebouwd op het eerder beschreven model van cognitieve en motivationele stijlen en gedrags- en interactiecodes, nu vanuit de schoolkant.

Vanuit de component *cognitieve stijlen* zal het onderwijsonderzoek zich moeten richten op het zinvol combineren en benutten van de verschillende in de thuiscultuur aangetroffen en op de scholen gewenste en beoogde cognitieve stijlen in onderwijsleersituaties. Nadruk ligt op het inzichtelijk maken van het eigen culturele kapitaal, het 'leren leren', het leren omgaan met (organiseren en benutten van) nieuwe informatie en het verhogen van kansen op leren. Dat betekent hernieuwde aandacht, vanuit de etnische optiek, voor onderzoek naar leer- en denkstijlen, groepeerings- en differentiatievormen en sociaal- of ervaringsleren. Als theoretische aanknopingspunten, maar dan geschikt gemaakt voor de Nederlandse onderwijscontext, kunnen genoemd worden de ideeën van Feuerstein (1994) over taal- en denkprocessen, Slavin et al. (1989) over *cooperative learning* en Gardner (1993) over 'meervoudige intelligentie'.

De component *motivationele stijlen* kan vanuit de schoolkant invulling krijgen door onderzoek naar die kenmerken van de onderwijsleersituatie en het leerkrachtgedrag, die voor alloctone leerlingen motiverend, stimulerend en onderwijsondersteunend werken. Van belang daarbij is onderzoek naar leerlingperspectieven op onderwijs en arbeid. Er dient ook inzicht te komen in kenmerken van motivatiestijlen en -codes in de thuiscultuur en de wijze waarop de school daarop adequaat kan inspe-

len. Zo moet bij voorbeeld onderzocht worden welke motivationele krachten in de thuiscultuur gemobiliseerd kunnen worden voor het verhogen van onderwijsondersteuning en schoolmotivatie. Onderzocht moet worden wat op dit gebied adequaat leerkrachtgedrag is. Er dient verder inzicht te komen in etnisch-cultureel bepaalde misconcepties over onderwijsondersteuning en motivatie. Bij voorbeeld: de leerkracht vraagt de allochtone leerling na de les even terug te komen voor extra uitleg. Die leerling ervaart dat echter als 'nablijven', als een vorm van straf en gaat dus niet. Of: de leerkracht gaat op huisbezoek om inzicht te krijgen in mogelijkheden voor onderwijsondersteuning, maar de vader ervaart dat als 'slecht vaderschap' en straft de leerling. Mogelijk aanknopingspunt hierbij is ook inzicht in percepties van leerling- en leraargedrag in onderwijssituaties. Over-en-weer blijkt leerlinggedrag, gedrag van de leraar en dat van medeleerlingen verschillend te worden geïnterpreteerd. Dat kan tot inadequaat onderwijsgedrag leiden. Bij voorbeeld: de leerkracht verwacht in bepaalde onderwijs-leersituaties dat de leerling initiatief neemt, het woord voert, met de leerkracht in discussie gaat of deze zelfs tegenspreekt. De leerling ziet dat vanuit de eigen culturele achtergrond als 'onbetamelijk' gedrag ten opzichte van een volwassene (dus: meerdere) en vertoont daarom ingetogen, stilzwijgend gedrag. Dat kan echter door de betreffende leerkracht weer worden opgevat als desinteresse, ongemotiveerdheid van de leerling, enzovoort. Mogelijkheden op dit punt biedt ook het onderzoek naar gebruik van succesvolle voorbeeldfiguren binnen en buiten de school.

Onderzoek naar de component *gedrags- en interactiecodes* zal, aansluitend op het voorgaande, inzicht moeten geven in gedrag en interacties in multi-etnische onderwijsgroepen. Er kan aansluiting worden gezocht bij gedrags- en interactiestijlen vanuit de thuiscultuur. Opnieuw zal onderzoeksmatig duidelijk moeten worden hoe die stijlen in de onderwijssituatie adequaat benut kunnen worden, en ook hoe die gecombineerd kunnen worden met gedrags- en interactiestijlen die op school worden verlangd. Het betreft met name – zie ook de voorbeelden hiervoor – inzicht in die codes die het onderwijsleerproces en instructieproces kunnen belemmeren of bevorderen. Bovendien zal duidelijk moeten worden hoe etnisch-culturele factoren van de onderwijsleersituatie in de klas (zoals veiligheid, culturele herkenbaarheid en tolerantie) het leren en presteren van allochtone leerlingen beïnvloeden. Leerkrachten zullen zo meer duidelijkheid kunnen krijgen over de herkenning en interpretatie van etnisch-culturele interacties en gedragingen in de onderwijsgroepen. Tevens zal dan onderzocht moeten worden hoe etniciteit gemobiliseerd kan worden *ten gunste* van het onderwijsleerproces.

Tot slot (en wellicht ten overvloede): bovenstaande is slechts een voorzet voor hetgeen naar ons idee (en uitgaande van wat er op dit moment aan onderzoeksgegevens beschikbaar is) het object van onderzoek kan zijn voor het belang van de etnische factor in het onderwijs. Dat onderzoek is methodologisch en inhoudelijk ingewikkeld,

maar het is ook duidelijk dat we met de huidige, eenzijdig kwantitatieve en theoriearme onderzoeksaanpak niet veel verder komen, met name niet voor directies en leraren in de onderwijspraktijk. De problematiek van etnisch-bepaalde cognitieve en motivationele stijlen en de daaraan gekoppelde gedrags- en interactiecodes is echter uiterst weerbarstig. Het is ons inziens te verwachten dat deze problematiek de komende decennia in alle sectoren van het onderwijs tot uiting zal komen en ook onderwijsonderzoekers handen vol werk zal geven. Wie een glimp wil zien van hetgeen ons te wachten staat op dit gebied, die leze de studies van Heath (1983 en 1984) – zie ook Leseman (1989) – over de verstrengeling tussen sociale klasse, culturele praktijken, levensstijlen en ouder-kind interacties in enkele Amerikaanse woongemeenschappen.

### Geraadpleegde literatuur

- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992) *Ceders in de tuin: Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Denzin, N.K. (1970) *The research act*. Chicago: Aldine.
- Driessen, G. (1990) Sociaal milieu en etnische herkomst als verklaring voor verschillen in onderwijspositie. *Pedagogisch Tijdschrift* 15 (6) 349-357.
- Dronkers, J. (1992) Interview in *Uitleg*, 24 juni 1992.
- Everts, H., A. Golhof, P. Stassen en J. Teunissen (1987) *De cultureel-etnische situatie op OVB-scholen*. Utrecht: ISOR/RUU.
- Feuerstein, R. (1994) Interview in themanummer *Didactief* december 1993/januari 1994.
- Gardner, H. (1993) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Heath, S.B. (1983) *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S.B. (1984) The achievement of pre-school literacy for mother and child. In: H. Goelman, A. Oberg en F. Smith (red.), *Awakening to literacy*. Londen/Portsmouth: Heinemann educational.
- Hof, L. van 't, en J. Dronkers (1992) Onderwijsachterstanden van allochtonen: klasse, gezin of cultuur? *Migrantenstudies* 9 (1) 2-25.
- Jong, M.J. de (1987) *Herkomst, kennis en kansen: Allochtone en autochtone leerlingen tijdens de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Langen, A. van, en P. Jungbluth (1990) *Onderwijskansen van migranten: De rol van sociaal-economische en culturele factoren*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Leseman, P.P.M. (1989) *Structurele en pedagogische determinanten van schoolloopbanen*. Rotterdam: Schooladviesdienst.
- Matthijssen, M. (1993) *Lessen in orde voor immigranten: Leerlingperspectieven van allochtonen in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: ACCO.
- Meijnen, G.W., G.W. Smink et al. (1991) *Schoolvoorbeelden, effectief onderwijs aan kinderen uit achterstandsmilieus*. Meppel: Boom.
- Meijnen, G.W., en F.S.J. Riemersma (1992) *Schoolcarrières: een klassekwestie? Een literatuurstudie*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Pels, Trees (1991) *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Roelandt, Th., en J. Veenman (1987) *Minderheden in Nederland. Achtergrondstudie: Sociale positie en voorzieningengebruik binnen enkele sectoren*. Rotterdam: ISEO.
- Roelandt, Th., E. Martens en J. Veenman (1990) Achterstand van allochtonen in het onderwijs: sociaal milieu en migratiegebonden factoren. *Mens en Maatschappij* 65 (2) 103-125.
- Slavin, R.E., et al. (1989) *Effective classroom programs for students at risk*. Boston: Allyn and Bacon.
- Strauss, A., en J. Corbin (1990) *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Tesser, P., G. van der Werf en L. Mulder (1990) Het onderwijsvoorrangsbeleid en de onderwijskansen van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen. In: M. du Bois-Reymond en L. Eldering (red.), *Nieuwe oriëntaties op school en beroep: De rol van sexe en etniciteit*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Teunissen, J. (1988) *Etnische relaties in het basisonderwijs: 'Witte' en 'Zwarte' scholen in de grote steden*. Dissertatie Wageningen.
- Teunissen, J. (1990) *Binnenstadsscholen: 'witte en zwarte' scholen in de grote steden*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Wester, F. (1991) *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Muiderberg: Coutinho.