

Onderwijsachterstanden bij allochtone kinderen

Het ontbrekende onderzoek

Trees Pels en Justus Veenman

1 Inleiding

In Nederland, net als in veel omringende landen, doen zich vrij ingrijpende demografische veranderingen voor die kortweg zijn aan te duiden als een combinatie van vergrijzing en ontgroening: het aandeel jongeren neemt snel af terwijl het percentage ouderen groeit. Zo beschouwd kan het voor de instandhouding van het economisch systeem en dus van de welvaartsstaat een zegen blijken dat zich onder de migranten en hun nakomelingen relatief veel jongeren bevinden. Zorgwekkend is evenwel dat hun opleidingsniveau duidelijk achterblijft bij dat van de autochtone bevolking. Ook voor de betrokkenen zelf levert dit een somber perspectief op: wie er niet in slaagt de 'opleidingsrace' bij te houden, dreigt duurzaam terecht te komen in de marge van de arbeidsmarkt dan wel blijvend veroordeeld te worden tot non-activiteit.

De gecontinueerde onderwijsachterstand van allochtonen heeft al geruime tijd de aandacht van onderzoekers. Bij de speurtocht naar verklaringsgronden komen verschillende factoren aan de orde. Om te beginnen is gewezen op het belang van pure migratiefactoren, zoals zij-instroom, geen of gebrekkige beheersing van het Nederlands en het ontbreken van kennis van het onderwijssysteem. Daarnaast bestaat aandacht voor factoren die ook in het algemene achterstandsonderzoek ruimschoots in de belangstelling stonden. Dit betreft in de eerste plaats de sociaal-economische positie van de ouders, de zogenaamde SES-factor (sociaal-economische status). In de tweede plaats gaat het om cultuurverschillen tussen het gezins- en schoolmilieu; bij onderzoek onder allochtonen spreekt men van de etnisch-culturele factor. In de derde plaats kregen net als in het algemene achterstandsonderzoek de school-eigen kenmerken aandacht. Daarbij staat de vraag centraal of de school al dan niet effectief reageert op de komst van allochtone leerlingen.

Over het belang van deze factoren zijn veel polemieken gevoerd. Dit geldt waar- schijnlijk het meest voor het debat over de schoolkenmerken. De discussie over het belang van de moedertaal in vergelijking met het Nederlands als tweede taal (de T1-T2 discussie) is er een voorbeeld van, evenals die over de invloed van onderwijs in de eigen taal en cultuur op de schoolprestaties. Recentelijk is er vooral gedebatteerd

over de vraag naar het relatieve gewicht van de SES-factor ten opzichte van etnisch-culturele factoren. Dit artikel bevat een kort overzicht van die discussie. Vervolgens wordt met behulp van een eigen databestand nagegaan of er een duidelijke indicatie te geven is van het belang van de SES-factor. Dit gebeurt eveneens kort, om ruimte te houden voor de vraag of kwantificerend onderzoek, tot nu toe de basis van een belangrijk deel van de gedachtenwisseling, wel voldoet om tot bruikbare conclusies te komen.

Onze aandacht richt zich derhalve op een poging antwoord te geven op twee vragen, te weten:

- Wat is de relatieve betekenis van de SES-factor bij de verklaring van de onderwijsachterstand van allochtonen?, en
- Volstaat kwantificerend onderzoek om inzicht te krijgen in het relatieve gewicht van de verklarende factoren achter de onderwijsachterstand van allochtonen?

2 Sociaal-Economische Status (SES) of cultuur: het onderzoek tot nu toe

Onderzoekers zijn het erover eens dat de onderwijspositie van de meeste allochtone groepen ongunstig is in vergelijking met die van autochtonen (Van 't Hof en Dronkers 1993; Penninx 1988; Roelandt en Veenman 1988 en 1990; Tesser 1993). Voorts bestaat consensus over het traject waarlangs deze achterstand ontstaat. Dit loopt als volgt. Een verschillende ontwikkeling in de voorschoolse periode leidt ertoe dat er bij de start van het basisonderwijs al sprake is van achterstand op autochtone leeftijdgenoten. In dit onderwijs verdwijnt deze achterstand niet, het tegendeel is eerder het geval. Het gevolg is dat allochtone leerlingen met leeftijdsachterstand uit het basisonderwijs komen: 13-, 14- en zelfs 15-jarigen zijn bij de allochtonen vaker dan bij de autochtonen vertegenwoordigd onder de basisschoolleerlingen. Bovendien stromen de allochtone leerlingen vaker door naar de lagere vormen van het voortgezet onderwijs. Daar leveren zij minder goede schoolprestaties dan hun autochtone klasgenoten, waardoor ze vaker doubleren en dus meer tijd nodig hebben voor dezelfde opleiding. Dit draagt er weer toe bij dat allochtone leerlingen vaker voortijdig afhaken, dan wel bij voortzetting van hun opleiding minder doorstromen naar de hogere vormen van het voortgezet onderwijs. Ze realiseren daardoor gemiddeld lagere eindniveaus en er is sprake van een hoger aandeel drop-outs. Wordt wel een diploma behaald, dan is de leeftijd waarop dit gebeurt gemiddeld hoger dan bij de autochtone jeugd.

In de termen van Boudon (1974) zijn het derhalve zowel primaire als secundaire schoolloopbaanprocessen die verantwoordelijk zijn voor de onderwijsachterstand. Bij de eerste gaat het om leer- en instructieprocessen. Deze zijn cumulatief van aard:

eenmaal opgelopen achterstanden hebben de neiging in het vervolg van de schoolloopbaan te worden versterkt (Van der Velden 1991). Secundaire processen hebben te maken met keuzemomenten in de schoolloopbaan. Deze betreffen de beslissing welke basisschool gevolgd wordt, en welke vervolgopleiding met welke vakken op welk niveau, alsook de beslissing wanneer het onderwijssysteem wordt verlaten.

Het onderzoek naar de relatieve betekenis van de SES-factor ten opzichte van etnisch-culturele factoren heeft betrekking op verschillende achterstandsindicatoren, en betreft dus zowel de primaire als de secundaire schoolloopbaanprocessen. Dit is een eerste reden waarom de resultaten niet altijd onderling vergelijkbaar zijn. Nochtans laten we de voornaamste uitkomsten in vogelvlucht de revue passeren.

In de meeste kwantificerende onderzoeken wordt de sociaal-economische positie van de ouders (mede) geoperationaliseerd aan de hand van hun opleidingsniveau. Leseman (1989) stelde vast dat hoger opgeleide ouders er beter in slagen het voor-schoolse leren van hun kinderen te bevorderen. Meesters et al. (1983) vonden bovendien dat het opleidingsniveau van de ouders van invloed is op de keuzes die leerlingen tijdens hun schoolloopbaan maken. Tesser (1993) leidt hieruit af dat het opleidingsniveau van de ouders een factor is die op uiteenlopende manieren effect heeft op de schoolloopbanen van kinderen. Omdat het opleidingsniveau van ouders van allochtone leerlingen in het algemeen laag is, noemt hij het waarschijnlijk dat ten minste een deel van hun achterstand hieruit te verklaren is. Van Langen en Jungbluth (1990) gaan een forse stap verder wanneer zij constateren dat SES veruit de belangrijkste verklarende factor is voor verschillen in vakkenpakket en schooltype (in het derde jaar voortgezet onderwijs). Na correctie voor SES wordt bij hen evenwel nog significant variantie verklaard door onder meer verblijfsduur van de moeder, godsdienst, orthodoxie van de leerling, en moeite met het Nederlands. Het meest ver gaan de onderzoekers die uit hun kwantificerende analyses afleiden dat de schoolprestaties van allochtone kinderen niet of nauwelijks afwijken van die van autochtone kinderen met ouders die een vergelijkbare sociaal-economische positie innemen (bij voorbeeld Driessen 1990; Van 't Hof en Dronkers 1993).

Hier staan de bevindingen van onder anderen Tesser en Vierke (1990) en Tesser et al. (1991) tegenover. In hun analyses van het Onderwijsvoorangsbeleid stellen zij vast dat er verschillen in prestaties blijven nadat is gecontroleerd voor sociaal-economische factoren. Tesser en Vierke (1990) constateren dat in de door hen onderzochte groepen 4, 6 en 8 van het basisonderwijs zowel bij taal- als bij rekenprestaties onafhankelijke significante effecten van het beroepsniveau én het herkomstland van de vader bestaan. Bij taalprestaties is de invloed van het land van herkomst zelfs twee keer zo groot als die van het beroepsniveau van de vader. Bij rekenen is de betekenis van de laatste factor iets groter. In dit onderzoek blijven bij een vergelijking van in Nederland geboren allochtonen enerzijds en autochtone achterstandsleerlingen anderzijds, significante verschillen bestaan in reken- en taalprestaties.

Meijnen en Riemersma (1992) vermoeden dat deze enigszins afwijkende resulta-

ten te maken hebben met onvoldoende differentiatie in de categorie van het laagste opleidingsniveau van de ouders. Ze omvat de ouders die ten hoogste het basisonderwijs hebben voltooid. Bij de allochtonen behoort daar een vrij groot aantal ouders toe dat geen of slechts enkele jaren lager onderwijs volgde; bij de autochtone ouders komt dit niet of nauwelijks voor. Dit verschil in niveau zou door de samenvoeging tot één categorie ('ten hoogste basisonderwijs') worden verbloemd – met alle gevolgen van dien voor de onderzoeksuitkomsten. Tesser (1993) stelt hier tegenover dat nadere analyses op hetzelfde materiaal uitwijzen dat de allochtone leerlingen niet alleen in de laagste categorie, maar op vrijwel elk niveau van de opleiding van de ouders lagere scores behalen dan autochtone leerlingen. Vooral bij de Turkse en Marokkaanse leerlingen zouden de verschillen aanzienlijk zijn. Hij voegt hieraan toe dat het spiegelbeeld van het bezwaar van Meijnen en Riemersma geldt voor de analyses van Driesen en Van der Werf (1992) en Van 't Hof en Dronkers (1993). In het door hen gebruikte VOCL-cohort zou het niveau van de autochtone ouders in de laagste opleidingscategorie vrijwel zeker lager zijn dan dat van de allochtone ouders, of heeft ze een andere betekenis vanwege verschillen in opleidingsmogelijkheden in de diverse landen.

We zullen hier niet ingaan op de technische details van deze discussie. Wel onderschrijven we de conclusie van Tesser (1993), dat er enkele fundamentele bezwaren kleven aan de tot heden verrichte pogingen om onafhankelijke effecten vast te stellen van enerzijds de sociaal-economische en anderzijds de etnisch-culturele positie (zie ook Veenman 1993). Naast de onderlinge afhankelijkheid van de herkomst-groepering en de verdelingen van de opleidingsniveaus van de ouders, is een belemmering de onvergelykbaarheid van bepaalde opleidingscategorieën van allochtone en autochtone ouders. In de volgende paragraaf leveren we een bijdrage aan de analyse die antwoord moet geven op de vraag in hoeverre de sociaal-economische en de etnisch-culturele positie van invloed zijn op het opleidingsniveau van allochtone leerlingen. We passen een kwantificerende methode toe, echter zodanig dat we ontkomen aan het bezwaar van onvergelykbaarheid van enkele opleidingscategorieën van allochtone en autochtone ouders.

3 Sociaal-Economische Status (SES) of cultuur: een bijdrage aan de analyse¹

Met behulp van de survey Sociale Positie en Voorzieningengebruik Allochtonen-1991 (de SPVA-91) is nagegaan in hoeverre het huidige opleidingsniveau van schoolgaande allochtonen tussen 12 en 19 jaar wordt bepaald door hun etnische herkomst, nadat is gecorrigeerd voor SES en leeftijd.² Deze correctie vindt niet, zoals bij de eerdere onderzoeken, plaats in een variantie- of regressie-analyse, maar door middel van *matching*. In dit geval is gebruik gemaakt van *matching* op individueel niveau, waarbij de allochtone leerlingen als uitgangspunt zijn genomen. Komen in

het bestand meer vergelijkbare autochtonen voor, dan worden zij allemaal in de analyse meegenomen nadat aan hen een N-afhankelijke wegingsfactor is toegekend. *Matching* heeft als voordeel dat binnen de analyse onvergelijkbaarheid wordt voorkomen, in dit geval van de opleidingscategorïën van allochtone en autochtone ouders. Daardoor is het een techniek die goed zichtbaar maakt wat er in een vergelijkende analyse gebeurt.³

Onderstaande tabel bevat de uitkomsten van de analyse in samenhangsmaten.⁴

*Tabel 1: Samenhangen tussen scholingsniveau en etniciteit (Kendalls τ -b), feitelijk en na (gewogen) matching op de variabelen leeftijd en SES (schoolgaanden 12 t/m 18-jarigen), 1991**

	Turken	Marokkanen	Surinamers	Antillianen
Feitelijk	.29 (431)	.31 (529)	.17 (391)	.20 (282)
Na matching	.18 (130)	.21 (138)	.10 (204)	.17 (168)

* De samenhangen zijn berekend in een tabel met telkens één allochtone groepering en de autochtonen. Tussen haakjes staan de absolute aantallen uit deze tabellen.

De resultaten komen er voor alle vier groepen op neer dat de samenhang tussen het huidige opleidingsniveau van de schoolgaanden en hun etnische herkomst afneemt nadat is gecorrigeerd voor SES en leeftijd. Bij de mediterrane groepen is dit in sterkere mate het geval dan bij de groepen uit het Caraïbische gebied. Niettemin is voor alle groepen de afname slechts partieel. Dit impliceert dat SES ertoe doet, maar dat deze factor alléén het verschil in scholingsniveau niet kan verklaren.⁵

We moeten er overigens voor waken hieraan de conclusie te verbinden dat het res-tant van de verschillen in scholingsniveau 'dus' voor rekening komt van culturele factoren. Het is weliswaar aannemelijk dat deze een rol spelen, maar in de inleiding hebben we uiteengezet dat ook pure migratiefactoren en schoolkenmerken invloed hebben. Voor de eerste kunnen we dit laten zien (de tweede ontbreken in het bestand van de SPVA-91). Om naar de migratiefactoren 'onder/zij-instroom' en 'taalbeheersing' te kunnen differentiëren, is een groter aantal waarnemingen noodzakelijk. Houden we vast aan de leeftijdscategorie 12 tot en met 18 jaar, dan is verruiming van de onderzoeksgroep mogelijk door degenen die het onderwijs reeds verlaten hebben, toe te voegen aan de schoolgaanden. Voor degenen die het onderwijs verlieten, wordt het opleidingsniveau gebruikt dat ze in Nederland hebben weten te realiseren.

In tabel 2 is de analyse samengevat, opnieuw met behulp van samenhangsmaten. De verschillen in opleidingsniveau tussen allochtonen en autochtonen blijken ook nu na *matching* op de variabelen leeftijd en sociaal-economische positie duidelijk

afgenomen. Dit geldt voor alle vier allochtone groeperingen. Nochtans blijven er verschillen bestaan. Dit is ook het geval wanneer achtereenvolgens op twee gunstige migratiekenmerken wordt geselecteerd om de allochtone onderzoeksgroepen beter vergelijkbaar te maken met de autochtonen. Wel is het dan zo, dat de verschillen tussen enerzijds de Surinamers en de Antillianen met een 'goede' taalvaardigheid en anderzijds de autochtonen, vrijwel verdwenen zijn. Worden binnen deze groeperingen uitsluitend onderinstromers vergeleken met autochtone leeftijdsgenoten wier ouders een gelijke sociaal-economische positie innemen, dan blijven de conclusies hetzelfde (zij het in sterkere mate bij de Antillianen dan bij de Surinamers).⁶

Bij de Turken en Marokkanen verdwijnen de verschillen in onderwijspositie ten opzichte van de autochtonen in veel mindere mate, zowel bij een vergelijking van onderinstromers als bij een vergelijking van degenen bij wie het hoofd van het huishouden de Nederlandse taal goed of behoorlijk beheerst.

Hoewel met een nuance voor verschillen tussen de allochtone groeperingen, is de conclusie van deze analyses dat de sociaal-economische positie van de ouders in belangrijke mate bepalend is voor de ongunstige onderwijspositie van allochtonen in de leeftijdsklasse 12 tot en met 18 jaar, maar dat de verschillen met autochtonen niet volledig worden 'wegverklaard' door deze factor, zeker niet bij de Turken en Marokkanen.

*Tabel 2: Samenhangen tussen onderwijsniveau en etniciteit (Kendalls τ -b), feitelijk, na (gewogen) matching op de variabelen leeftijd en SES, en na selectie op twee gunstige migratiekenmerken (12 t/m 18-jarigen), 1991**

	Turken	Marokkanen	Surinamers	Antillianen
Feitelijk	.26 (512)	.27 (605)	.12 (442)	.14 (314)
Na matching	.14 (150)	.14 (152)	.05 (244)	.08 (194)
Na matching onderinstromers	.12 (110)	.11 (92)	.07 (166)	.02 (92)
Na matching goede taalvaardigheid**	.17 (102)	.12 (120)	.01 (198)	.02 (156)

* De samenhangen zijn berekend in een tabel met telkens één allochtone groepering en de autochtonen. Tussen haakjes staan de absolute aantallen uit deze tabellen.

** Bij Turken en Marokkanen zijn de twee hoogste klassen van deze variabele samengenomen, terwijl bij Surinamers en Antillianen alleen op de hoogste klasse is geselecteerd.

In de tweede analyse ligt het aantal waarnemingen na *matching* opnieuw fors lager dan in het oorspronkelijke bestand voor 12 tot en met 18-jarigen. Dit illustreert dat de onderscheiden groeperingen slechts gedeeltelijk met elkaar te vergelijken zijn. De

oorspronkelijke onderzoeksgroep wordt verkleind tot een categorie, bestaande uit allochtonen en autochtonen die (in dit geval) qua sociaal-economische positie volledig overeenkomen. De sterke reductie van de oorspronkelijke onderzoeksgroep indiceert de verschillende trajecten waarop allochtonen en autochtonen zich binnen deze variabele bevinden. Dit is de reden waarom ook na *matching* slechts beperkte uitspraken mogelijk zijn over de achtergrond van opleidingsverschillen tussen allochtonen en autochtonen. Bij de autochtonen moesten we immers een belangrijk deel van 'de kop' van de SES-verdeling buiten beschouwing laten, terwijl dit bij de allochtonen geldt voor 'de staart' van deze verdeling.⁷ Hierin schuilt voor ons een argument om terughoudend te zijn ten aanzien van de betekenis van kwantificerende analyses voor de hier gestelde onderzoeksvraag. In het nu volgende komen nog andere bedenkingen aan de orde.

4 De beperkingen van kwantificerend onderzoek

Het tot dusverre in het schoolloopbanendebat dominante kwantificerende onderzoek biedt weliswaar zicht op statistische samenhangen, maar geeft nauwelijks inzicht in de processen die eraan ten grondslag liggen. De vraag naar de wisselwerking tussen etnisch-culturele en sociaal-economische factoren wordt daardoor niet of slechts zeer ten dele beantwoord. De reden hiervan is toe te lichten door aandacht te besteden aan drie aspecten van het betrokken onderzoek: de selectie en operationalisering van variabelen, de oriëntatie op statistische en minder op inhoudelijke samenhang, en ten slotte de toepassing van identieke concepten en operationalisering op in cultureel opzicht uiteenlopende groepen. We bespreken deze aspecten hierna.

De selectie en operationalisering van variabelen. Het kwantificerende onderzoek concentreert zich op *produktvariabelen*, onder gelijktijdige verwaarlozing van *procesvariabelen*. Uit een complex geheel van oorzaken en gevolgen wordt een aantal variabelen geïsoleerd; variabelen die op hun beurt worden gereduceerd tot veelal door middel van vragenlijsten operationeel te maken factoren. Vooral bij de constructie van indicatoren voor een zo complex begrip als 'cultuur' is er veelal sprake van een zeer sterke reductie. Zo kan het nogal eens gaan om min of meer marginale zaken als godsdienstige praktijken, kleding en voeding of om indicaties van deelname aan de 'officiële' cultuur. Als indicatoren voor een belangrijke gezinsfactor als het intellectuele klimaat, gelden vaak kenmerken van de materiële omgeving en van het opvoedersgedrag, zoals de beschikbaarheid van leesmateriaal en ontwikkelingsgericht speelgoed, de mate waarin opvoeders zelf lezen of voorlezen aan hun kinderen en hun onderwijsondersteunend gedrag (bij voorbeeld Ganzeboom en Maas 1992; Van 't Hof en Dronkers 1993; Van Langen en Jungbluth 1990; Tesser et al. 1991; zie ook Kerkhoff 1988). De theoretische veronderstellingen achter de keuze en uitwerking van variabelen worden vaak niet of nauwelijks geëxpliciteerd (zie ook

Veenman 1993). Men kan zich afvragen in hoeverre de gekozen indicatoren de bedoelde variabelen in de kern raken.

Laten wij onze twijfels verduidelijken aan de hand van het voorbeeld van het 'intellectuele gezinsklimaat'. Bij de operationalisering van deze variabele ligt in de genoemde onderzoeken een sterk accent op vragen over wat opvoeders doen en de frequentie waarin zij dit gedrag vertonen, zoals voorlezen of praten over school. Uit onderzoek naar het informele leren in het gezin komt evenwel steeds meer naar voren dat het niet alleen gaat om wát ouders doen met hun kinderen en hoe vaak zij dit doen, maar vooral hóe ze het doen. Zo is het feit dat ouders hun kinderen voorlezen of met hen spreken, minder cruciaal dan de aard van de (verbale) interacties daarbij. Voorlezen zonder reflectie, bij voorbeeld op de symbolische functie van lettertekens, of zonder gesprekjes naar aanleiding van het verhaal, bij voorbeeld voor nadere uitleg of uitwijdingen, draagt vermoedelijk maar weinig bij tot de ontwikkeling van het kind, aldus Leseman et al. (1992). Jap-A-Joe en Leseman (1993) menen op grond van recent vergelijkend onderzoek onder autochtone en allochtone gezinnen dat veel allochtone opvoeders niet gemakkelijk aan dit type condities kunnen voldoen. Volgens de auteurs moet worden betwijfeld of voorlezen in allochtone gezinnen wel het beste middel is om de abstractere cognitieve en linguïstische doelen te dienen die in verband staan met schoolsucces. Hiermee rijst ook twijfel over de waarde van 'voorlezen' als indicator van het pedagogische gezinsklimaat.

Terwijl het schoolloopbaanonderzoek vaak aan de oppervlakte blijft van interactieprocessen met een grote betekenis voor het informele leren, worden andere relevante aspecten van het gezinsklimaat zelfs vrijwel geheel verwaarloosd. Wij doelen met name op de attitudes van ouders, bij voorbeeld ten opzichte van de school, en op hun opvattingen over opvoeden, school en de relatie tussen beide. Deze aspecten van de socialisatie in het gezin zijn van belang, omdat opvoeders hun attitudes en opvattingen direct en indirect, en meer of minder bewust, overbrengen op hun kinderen. Zo blijkt de houding van ouders tegenover het verblijf in het immigratieland en in het bijzonder tegenover de school, sterke invloed te hebben op hun kinderen en op het schoolsucces van deze kinderen (Ogbu 1992; Roelandt en Veenman 1990; Schneider en Lee 1990; Vermeulen 1992). De opvattingen die bij ouders leven over de ontwikkeling en opvoeding van hun kinderen en de rol van het gezin en andere instituties hierin, zijn bovendien sterk bepalend voor de wijze waarop zij met hun kinderen omgaan en voor de omgeving die zij voor hen creëren. Ze bepalen, met andere woorden, de voorschoolse en buitenschoolse socialisatie (Harkness en Super 1993; McGillicuddy-DeLisi 1982).

Noch aan de eigen percepties en opvattingen van de onderzochte ouders, noch aan hun attitudes wordt in het onderhavige onderzoek veel aandacht besteed, laat staan aan de wijze waarop deze variabelen samenhangen met het opvoedingsgedrag. Een minstens zo ernstig probleem is dat vragen over het intellectuele gezinsklimaat nogal eens worden voorgelegd aan de kinderen of zelfs aan de leerkrachten, en niet aan de

opvoeders zelf. Het is zeer de vraag of hiermee voldoende recht wordt gedaan aan de opvoedingssituatie in het gezin. De opvoeding zoals kinderen die percipiëren, kan er moeilijk mee worden gelijkgesteld. Ten aanzien van de percepties van leerkrachten is voorzichtigheid ten zeerste geboden. Uit diverse onderzoeken is immers bekend dat bij hen nogal eens sprake is van vooroordelen en stereotiepe opvattingen over de opvoeding in allochtone gezinnen (zie Van der Leij 1991; Pels 1991).

Vanwege de selectie en operationalisering van cruciale variabelen in het kwantificerende schoolloopbanenonderzoek, concluderen we dat er zeker aanleiding bestaat om de uitkomsten van zulk onderzoek met voorzichtigheid te gebruiken.

Gebrek aan oriëntatie op inhoudelijke samenhang. Een tweede bezwaar van het kwantificerende onderzoek schuilt hierin dat de complexe wisselwerking tussen de centrale factoren zich in belangrijke mate aan het zicht onttrekt als gevolg van het streven om gezins-, culturele en sociaal-economische factoren juist van elkaar te isoleren. We lichten dit toe.

Onder onderzoekers ontstaat een toenemende consensus over de samenhang tussen enerzijds opvattingen, attitudes en gedragingen van opvoeders en anderzijds de maatschappelijke en culturele context waarbinnen zij functioneren. Zo hebben ongunstige economische omstandigheden invloed op de 'responsiviteit' van ouders en op de socialisatie in relatie tot het onderwijs (zie McGilliguddy-DeLisi 1982; Ogbu 1992). Ook het inzicht dat opvoeding en (cognitieve) ontwikkeling in gezin en op school samenhangen met de bredere culturele context is nauwelijks nog omstreden (zie voor een overzicht Pels 1986). In het geval van allochtone opvoeders gaat het veelal om een meervoudige context: zij spiegelen zich al naar gelang de eisen van het moment aan landgenoten/eigen instituties enerzijds en personen/instellingen in de Nederlandse samenleving anderzijds. De consequentie van dit alles is dat kind en gezin bestudeerd dienen te worden vanuit een ecologisch perspectief, ofwel in samenhang met deze culturele en maatschappelijke context (bij voorbeeld Gerris 1991; Harkness en Super 1993).

Ook de school zou vanuit dit ecologische perspectief gezien moeten worden. Ze is immers evenzeer het produkt van een historische ontwikkeling binnen een specifieke culturele en maatschappelijke context. Er vindt overdracht plaats van kennis en vaardigheden die binnen deze context relevant geacht worden en ook van religieuze en/of culturele betekenissystemen. Dit gebeurt zowel expliciet als impliciet, in het laatste geval door middel van het 'verborgen curriculum'. Zelfs de instrumentele kennis en vaardigheden en de wijze van overdracht ervan vertonen grote culturele variatie (zie LeVine en White 1986). Zo kenmerkt de inhoud en stijl van onderricht in het reguliere basisonderwijs in Marokko zich door een accent op moreel-religieuze vorming, op memoriseren van koranteksten en feitenkennis, op observatie en imitatie, op sterke sturing en structurering door de leerkracht en op discipline en hard werken (Pels 1991).

Dit illustreert niet alleen het belang van het ecologische perspectief, het onder-schrijft ook nog eens ons eerste bezwaar. De in het kwantificerende onderzoek gebruikelijke operationalisering van de SES-factor als 'het opleidingsniveau van de vader of van de beide ouders' verwijst immers slechts naar de hoeveelheid genoten onderwijs en het daarin behaalde niveau, zonder rekening te houden met de tussen de onderwijssystemen bestaande cultuurverschillen. Niet slechts de kwantiteit, ook de aard van het onderwijs heeft grote invloed op patronen van informeel leren in het gezin, en op de wijze waarop ouders hun kinderen voorbereiden op en ondersteunen in het onderwijs. Genoten opleiding is dus niet alleen een belangrijke SES-factor, maar kan ook gelden als een krachtige culturele factor (zie ook Leseman 1989), zeker in vergelijking met zaken als kleding en voeding!⁸ Naarmate ouders binnen het westerse onderwijssysteem een hoger opleidingsniveau hebben gerealiseerd, met andere woorden: naarmate er sprake is van meer acculturatie via dit onderwijs, is de succeskans van hun kinderen in het algemeen groter. En omgekeerd: hoe lager het opleidingsniveau van de ouders, des te minder acculturatie en hoe kleiner de succeskans van hun kinderen. Wij opperen op grond hiervan de hypothese dat zich tussen lage SES-milieus binnen uiteenlopende etnische groeperingen de meeste variaties voordoen in het pedagogisch-didactisch gezinsklimaat. Voor de preventie en bestrijding van onderwijsachterstand is juist kwalitatief inzicht in deze variaties van veel belang.

Kwalitatief onderzoek vanuit een ecologisch perspectief kan meer recht doen aan complexe samenhangen als bovengenoemd dan de kwantificerende benadering. Deze is erop gericht gezins-, culturele en sociaal-economische factoren van elkaar te isoleren. Een aardige illustratie voor de moeilijkheden die dit de betrokken onderzoekers oplevert, vormt de onduidelijke status van de gezinsfactoren ten opzichte van de andere factoren. Indicatoren die nu eens onder de noemer van de gezinsfactoren vallen, vinden we dan weer terug onder die van migratiekenmerken, SES- of etnisch-culturele factoren. Dit geldt bij voorbeeld voor de deelname aan de 'officiële' cultuur en voor godsdienstigheid (gezins- dan wel cultuurfactor), voor voorleesgedrag (gezins-dan wel SES-factor; beide typen factoren worden ook wel samengevoegd onder gezinsfactoren), voor de mate waarin thuis Nederlands wordt gesproken en voor zij-instroom (nu eens onder gezinsfactoren, dan weer onder migratie- of etnisch-culturele factoren) (zie ook Veenman 1993). Een diepgaande reflectie op de inhoud van en de wisselwerking tussen de kernvariabelen kan de besproken verwarring uitbannen. Kwalitatief onderzoek zal hierbij zeer bruikbaar blijken.

Veronachtzaming van cultuurverschillen. We komen thans toe aan een derde kanttekening bij het uitsluitend toepassen van kwantificerend onderzoek en dit betreft het gevaar van een *cultural bias*. Het is de vraag in hoeverre er, bij de toepassing op naar SES- en etnisch-culturele kenmerken uiteenlopende groepen, sprake is van 'equiva-

lentie' van concepten en hun interrelaties alsook van de wijze waarop zij zijn geoperationaliseerd en aan onderzochten voorgelegd.

Uit een recente literatuurstudie naar de opvoeding in Chinese, Marokkaanse en Surinaams-Creoolse milieus (Pels 1994) komt naar voren dat deze groeperingen sterk kunnen afwijken van de in Nederland gangbare opvoedingsopvattingen en -praktijken, wanneer het gaat om de voor schoolsucces belangrijke opvoedingsdimensies als ondersteuning, gedragsregulatie en instructie. Voor een belangrijk deel betreft dit opvattingen en praktijken waarop het Nederlandse onderwijs voortbouwt, zij het niet altijd even expliciet (zie Pels 1991). De belangrijkste voorbeelden van divergenties zijn: de soms geringe nadruk op ontwikkeling van rationeel-cognitieve vaardigheden en op individuatie en losmaking, en de juist sterke nadruk op de ontwikkeling van morele en relationele deugden en vaardigheden en op die van sociale verantwoordelijkheid. Ook in de wijze waarop ouders hun kinderen ondersteunen, controleren en instrueren doen zich duidelijke cultuurverschillen voor. Dit kan er bij voorbeeld toe leiden dat een begrip als onderwijsondersteuning een andere waarde en betekenis heeft dan in de Nederlandse context wordt verondersteld. Zelfs als autochtone en allochtone vaders in gelijke mate met hun kinderen over het onderwijs spreken, hen complimenteren en/of corrigeren, is het nog de vraag of zij dit vanuit dezelfde percepties en attitudes doen en door middel van vergelijkbare interacties. Bovendien kunnen de vragen die een allochtone vader over school stelt, gebaseerd zijn op in Nederland minder functionele opvattingen en verwachtingen ten aanzien van het onderwijs. Dit hangt samen met het hiervoor genoemde gegeven dat de aard van het onderwijs en de opleidingsmogelijkheden in diverse landen uiteenlopen. Zelfs een sleutelbegrip als opleiding is veel minder ondubbelzinnig dan meestal wordt aangenomen (zie ook Veenman 1993).

We concluderen als volgt. Onderzoek van kwalitatieve aard is noodzakelijk om de culturele validiteit van de gebruikte concepten te kunnen beoordelen. Dit geldt evenzeer voor de bruikbaarheid van operationalisering en zelfs voor die van onderzoeksprocedures. Dat ook hier sprake kan zijn van vrij grote problemen, is aangetoond door Meloen en Veenman (1990). Zij deden daartoe onderzoek naar responseeffecten bij minderhedensurveys. Naast de reeds besproken onderzoeksinhoudelijke moeilijkheden bespreken zij operationele en procedurele vraag-effecten, interviewer-effecten, respondent-effecten en interactie-effecten. Dergelijke effecten doen afbreuk aan de validiteit en dus aan de vergelijkbaarheid van de resultaten.

5 Samenvatting en conclusie

Na een kort overzicht van het onderzoek naar schoolloopbanen van allochtone jongeren en de daarop gebaseerde uitspraken over het relatieve belang van SES- en etnisch-culturele factoren, hebben we ons op twee vragen gericht: Wat is de relatieve betekenis van de SES-factor bij de verklaring van de onderwijsachterstand van

allochtonen? Volstaat kwantificerend onderzoek om inzicht te krijgen in het relatieve gewicht van de verklarende factoren achter de onderwijsachterstand van allochtonen?

Om te kunnen bijdragen aan de beantwoording van de eerste vraag hebben we de resultaten van een analyse op gegevens uit de survey SPVA-91 kort weergegeven. In deze analyse is voor SES, leeftijd en migratiefactoren gecorrigeerd door middel van *matching* op individueel niveau, een methode die nauwkeuriger resultaten oplevert dan de gebruikelijke variantie- of regressie-analyses. Bij een eerste beschouwing wijzen de uitkomsten uit dat de sociaal-economische positie van de ouders weliswaar in belangrijke mate bepalend is voor de ongunstige onderwijspositie van allochtone jongeren, maar dat de verschillen met autochtonen er niet volledig door worden verklaard. Dit zou zeker opgaan voor de Turken en Marokkanen, die ook in vergelijking met de Surinamers en Antillianen tot de laagste SES-categorieën behoren. Een nadere beschouwing van de analyse laat zien dat de betrokken groeperingen slechts in geringe mate vergelijkbaar zijn naar sociaal-economische positie van de ouders. Dit betekent dat aan deze analyse alleen met de grootste voorzichtigheid uitspraken te ontleen zijn over de achtergrond van opleidingsverschillen tussen allochtonen en autochtonen. We achten dit een belangrijke uitkomst.

Ze onderschrijft de relevantie van onze tweede onderzoeksvraag, naar de beperkingen van kwantificerend onderzoek. De geringe vergelijkbaarheid naar SES noopt tot terughoudendheid over de betekenis van kwantificerend onderzoek voor de verklaring van de onderwijsachterstand van allochtonen. Dit geldt te meer daar dit type onderzoek ons onvoldoende in staat stelt om door te dringen in de complexe werkelijkheid die schuilgaat achter onderwijsachterstand. We poogden dit aan te tonen door achtereenvolgens drie aspecten van het kwantificerende schoolloopbanenonderzoek te bespreken: de reductie van variabelen, de gerichtheid op statistische in plaats van inhoudelijke samenhang en de veronachtzaming van cultuurverschillen bij de (impliciete) aanname van equivalentie van concepten en hun operationaliserings.

Wij concluderen dat kwantificerend onderzoek alléén niet volstaat en dat een goede afstemming op en wisselwerking met onderzoek van meer kwalitatieve aard dringend gewenst is. Het voorgestelde onderzoek dient aan de volgende criteria te voldoen. Het dient inzicht te geven in de complexe interacties die zich afspelen tussen kinderen, ouders en leerkrachten en het moet een valide beeld opleveren van hun opvattingen en percepties, dit alles in samenhang met de culturele en maatschappelijke context waarbinnen de betrokkenen functioneren. In kwalitatief onderzoek staat een inductieve werkwijze centraal: cycli van waarneming, analyse en reflectie volgen elkaar op en abstracties en theoretische noties zijn zo veel mogelijk gebaseerd en geïnspireerd op gegevens uit het veld. Aldus ontwikkelde concepten kunnen als leidraad dienen bij de formulering van in kwantificerend onderzoek te toetsen hypothesen en bij de ontwikkeling van een voor dit doel geschikt onderzoeksinstrument.

tarium. Kwalitatief onderzoek kan ook bijdragen tot de beoordeling van operationaliserings- en onderzoeksprocedures op hun bruikbaarheid voor uiteenlopende etnische groeperingen. Omgekeerd kan het ingezet worden als vervolg op kwantificerend onderzoek, om waargenomen statistische verbanden te 'vertalen' in theoretische of praktisch hanteerbare concepten over de invloed van de diverse factoren op schoolsucces.

We beseffen dat wat hier wordt voorgesteld, niet nieuw is. Nochtans kan het vernieuwend zijn, omdat in de dominante praktijk van het schoolloopbanenonderzoek weinig of niets blijkt van de hier besproken inzichten.

Voor alle duidelijkheid: het voorgaande betekent niet dat kwantificerend onderzoek overbodig wordt geacht. Het blijft onontbeerlijk voor de bepaling van de relatieve betekenis van factoren als etnische herkomst, SES en socialisatie. In deze zin behoudt dit type onderzoek zijn betekenis voor de ontwikkeling van een beter toegesneden beleid op het gebied onderwijsachterstanden en voorschoolse en buitenschoolse educatie. Het is evenwel onze vaste overtuiging dat alleen met behulp van kwalitatief onderzoek de bouwstenen zijn aan te leveren voor een goed onderzoeksontwerp, terwijl ook alleen kwalitatief onderzoek de inzichten kan genereren die nodig zijn voor maatwerk in en rondom de onderwijspraktijk.

Noten

1. Dank gaat uit naar Edwin Martens (ISEO) voor zijn onmisbare bijdrage aan deze analyse.

2. Deze survey is uitgevoerd door het Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek (ISEO) van de Erasmus Universiteit Rotterdam, in samenwerking met Bureau Veldkamp te Amsterdam. Hij levert landelijk representatieve gegevens op over Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen (inclusief Arubanen). Omdat de autochtone vergelijkingsgroep is geselecteerd in dezelfde vijftien gemeenten waar grote aantallen van de genoemde groepen allochtonen woonachtig zijn, geldt voor hen geen landelijke representativiteit.

3. Zo is in de tabel te zien dat het aantal waarnemingen bij *matching* fors terugloopt, bij de Turken tot 30%, bij de Marokkanen tot 26%, bij de Antillianen tot 52% en bij de Surinamers tot 60%. We kunnen hieruit afleiden dat de correctie voor verschillen in SES slechts betrekking heeft op een bepaald traject van deze variabele.

4. Gekozen is voor een samenhangsmaat op ordinaal niveau omdat de variabele etniciteit hier dichotoom is (dus van kwantitatief niveau) en de variabele opleidingsniveau wordt gezien als zijnde van ordinaal niveau.

5. Zie Martens en Veenman (1993) voor gelijklopende conclusies ten aanzien van Molukse leerlingen.

6. Hierbij moet worden opgemerkt dat Surinaamse onderinstromers het relatief slechter doen dan Surinaamse zij-instromers.

7. Zo daalt in de eerste analyse (na *matching* op leeftijd en SES) het aandeel van de laagste SES-categorie bij de Marokkanen van 76% naar 30%, bij de Turken van 68% naar 31%, bij de Surinamers van 44% naar 19% en bij de Antillianen van 41% naar 21%, terwijl het aandeel van de hoogste SES-categorie bij de autochtonen terugloopt van 38% naar de extreme waarden van 3% in de vergelijking met de Marokkanen tot 26% in de vergelijking met de Surinamers. In de tweede analyse (met taalvaardigheid en onder/zij-instroom) zijn de verschillen vergelijkbaar,

hoewel iets minder groot. Geïnteresseerden kunnen de tabellen opvragen bij het ISEO.

8. In dit verband verdient vermelding, dat statistische analyse van kwantitatief datamateriaal uitwijst dat de variabelen sociaal-economische en etnische herkomst nauw samenhangen. Unieke afzonderlijke effecten van deze variabelen op de schoolprestaties zijn relatief klein (Latuheru en Hessels 1994).

Geraadpleegde literatuur

- Boudon, R. (1974) *Education, opportunity and social inequality*. New York: Wiley & Sons.
- Distelbrink, M.J. en J. Veenman (1994) *Hollandse nieuwe: Allochtone jongeren in Nederland*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Driessen, G.W.J.M. (1990) *De onderwijspositie van allochtone leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. en G. van der Werf (1992) *Het functioneren van het voortgezet onderwijs: De positie van leerlingen in het eerste leerjaar*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Ganzeboom, H.B.G. en I. Maas (1992) *Culturele socialisatie en sociale stratificatie: Een toetsing van de culturele reproductietheorie aan de hand van vijf Nederlandse databestanden*. Paper voor het congres Culturen/identiteiten, SISWO, Amsterdam 1992.
- Gerris, J.R.M. (1989) Gezinsonderzoek: een multidisciplinair werkteerrein op weg naar een interdisciplinaire benadering? *Gezin* 1 (1) 5-31.
- Harkness, S. en Ch. Super (1993) The developmental niche: Implications for children's literacy development. In: L. Eldering en P. Leseman (red.), *Early Intervention and Culture: Preparation for Literacy. The interface between theory and practice*. Z.P.: UNESCO Publishing.
- Hof, L. van 't, en J. Dronkers (1993) Onderwijsachterstanden van allochtonen: klasse, gezin of etnische cultuur? *Migrantenstudies* 9 (1) 2-25.
- Jap-A-Joe, S. en P. Leseman (1993) Interventie in allochtone gezinnen: Een confrontatie van normen, waarden en gewoonten. In: Paul Vedder en Boudewijn Bekkers (red.), *OPSTAP Onderzoek en Praktijk*. Amsterdam: Averroës Stichting.
- Kerkhoff, A. (1988) *Taalvaardigheid en schoolsucces*. Amsterdam/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.
- Latuheru, E.J. en M.G.P. Hessels (1994) Schoolprestaties van allochtone leerlingen: de invloed van etnische herkomst. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 3: 227-239.
- Leseman, P.P.M. (1989) *Structurele en pedagogische determinanten van schoolloopbanen*. Rotterdam: Schooladviesdienst.
- Leseman, P.P.M., M.M. Vergeer, F.F. Sijssling, S.R. Jap-A-Joe en S. Sahin (1992) *Amount, content and quality of parent-child interactions and the development of language and cognition*. Paper presented at the XXV International Congress of Psychology, Rotterdam, RISBO.
- LeVine R.A. en M.I. White (1989) *Human conditions: The cultural basis of educational developments*. New York/London: Routledge & Kegan Paul.
- Leij, A. van der, (red.) (1991) *Turkse kinderen in onderwijs en opvoeding*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Martens, E.P. en J. Veenman (1993) De onderwijspositie en schoolloopbaan van Molukse jongeren. In: A. Boelens (red.), *De positie van Molukse leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs*. Utrecht: Steunpunt Edukatie Molukkers, p. 50-63.
- McGillicuddy-DeLisi, A.V. (1982) The relationship between parent's beliefs about development and family constellation, socioeconomic status and parent's teaching strategies. In:

- L.M. Laosa en I.E. Sigel (red.), *Families as learning environments for children*. Plenum Press.
- Meesters, M., J. Dronkers en H. Schijf (1983) Veranderde onderwijskansen?: Een derde voorbeeld en afrondende conclusies. *Mens en Maatschappij* 58 (1) 5-27.
- Meloen, J.D. en J. Veenman (1990) *Het is maar de vraag...: Onderzoek naar de responseffecten bij minderhedensurveys*. Lelystad: Koninklijke Vermande BV.
- Meijnen, G.W. en F.S.J. Riemersma (1992) *Schoolcarrières: een klassekwestie?* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Ogbu, Jh.G. (1992) Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher* 21 (8) 5-14.
- Pels, T. (1986) *Cognitieve ontwikkeling in de cross-culturele psychologie: Literatuurstudie*. Amsterdam: Averroës Stichting.
- Pels, T. (1991) *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Pels, T. (red.) (1994) *Opvoeding in Chinese, Marokkaanse en Surinaams-Creoolse gezinnen*. Rotterdam: Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek (ISEO).
- Penninx, R. (1988) *Minderheidsvorming en emancipatie: Balans van kennisverwerving ten aanzien van immigranten en woonwagenbewoners 1967-1987*. Alphen aan den Rijn/Brussel: Samsom.
- Roelandt, Th. en J. Veenman (1988) *Minderheden in Nederland: Positie in het onderwijs*. Rotterdam: Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek (ISEO), Erasmus Universiteit.
- Roelandt, Th. en J. Veenman (1990) *Allochtonen van school naar werk: Voorstudies en achtergronden*. Den Haag: Sdu.
- Schneider, B. en Y. Lee (1990) A model for academic success: The school and home environment of East Asian students. *Anthropology & Education Quarterly* 21 (4) 358-377.
- Tesser, P. (1993) *Rapportage minderheden 1993*. Rijswijk: SCP.
- Tesser, P. en H. Vierke (1990) *De schoolprestaties van allochtone leerlingen in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Tesser, P., L. Mulder en G. van der Werf (m.m.v. H. Vierke) (1991) *De eerste fase van de longitudinale OVB-onderzoeken: Het leerlingenonderzoek*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Veenman, J. (1993) Voorzichtigheid geboden!: Commentaar bij het artikel van Van 't Hof en Dronkers. *Migrantenstudies* 9 (1) 26-31.
- Velden, R.K.W. van der (1991) *Sociale herkomst en schoolsucces*. Groningen: RION.
- Vermeulen, H. (1992) De cultura: Een verhandeling over het cultuurbegrip in de studie van allochtone etnische groepen. *Migrantenstudies* 8 (2) 14-30.