



Universiteit
Leiden

The Netherlands

Leren in de multiculturele samenleving

Vedder, P.H.

Citation

Vedder, P. H. (2004). *Leren in de multiculturele samenleving*.
Leiden: Universiteit Leiden. Retrieved from
<https://hdl.handle.net/1887/4524>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Leiden University Non-exclusive license](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/4524>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Leren in de multiculturele samenleving

Rede uitgesproken door

Prof. dr. Paul Vedder

bij het aanvaarden van het ambt van bijzonder hoogleraar
“Leren en Ontwikkeling in de Multiculturele Samenleving”
op vrijdag 8 oktober 2004

Leren in de multiculturele samenleving

In 2002 hield Lotty Eldering, emeritus hoogleraar interculturele pedagogiek haar afscheidsrede. Als blijk van waardering voor haar werk en om het belang van de interculturele pedagogiek te onderstrepen stelden een paar van haar collega's een boekje samen met bespiegelingen over multiculturaliteit in de pedagogiek en onderwijskunde (Ruijsenaars, Knorth & Vedder, 2002). Daarin werd herhaaldelijk het grote belang benadrukt van de kwaliteit van opvoeding en onderwijs voor het leven in de multiculturele samenleving. De vraag hoe opvoeding en onderwijs het best kunnen worden ingericht om te bewerkstelligen dat migranten een gewaardeerde positie innemen in de samenleving behelst een uitdaging voor velen en niet in het minst voor pedagogen en onderwijskundigen die via de wetenschap hun bijdrage proberen te leveren. Die uitdaging betreft voor de wetenschappers zowel het doen van onderzoek, het leveren van bijdragen aan discussies over opvoeding, leren en integratie in de multiculturele samenleving als ook de opleiding van toekomstige pedagogen en onderwijskundigen. De wijze waarop en de mate waarin de departementen pedagogische wetenschappen van universiteiten aandacht schenken aan de multiculturele samenleving zou een belangrijk criterium moeten zijn voor het bepalen van de kwaliteit van die departementen.

Ik zal u in kort bestek een beeld schetsen van de bijdrage die ik via onderzoek hoop te leveren aan dit kwaliteitskenmerk. Ik geef u alvast een lijstje met de drie belangrijkste boodschappen: Onderzoek naar multiculturaliteit betreft altijd een vergelijking van culturen. Naast een groepsgerichte en persoonsgerichte benadering in cultuurvergelijkend onderzoek is het mijn bedoeling meer aandacht te schenken aan een situatiegerichte benadering. De tweede boodschap luidt: Percepties van cultuurverschillen sturen de communicatie over en tussen verschillende culturele groepen. Daarbij kan er veel fout gaan. Om die reden dienen die percepties een belangrijk onderzoeksobject te zijn. Daarbij gaat het er om te achterhalen wat de grond is voor de percepties en of percepties adequaat zijn of juist getuigen van vooroordelen. Mijn derde boodschap gaat over het begrip integratie. Dit begrip speelt zowel in het politieke als in het wetenschappelijke debat over multiculturaliteit een belangrijke rol. De operationalisatie van dit begrip laat te wensen over. Mede ten gevolge daarvan is niet duidelijk wat de taken en verantwoordelijkheden zijn voor Nederlanders en immigranten als het gaat om integratie. Onderzoek kan richting geven aan een scherpere en ook meer praktische invulling van het begrip.

Cultuurverschillen; drie benaderingen

Mijn eerste boodschap betrof varianten van cultuurvergelijkend onderzoek. Veel cultuurvergelijkend onderzoek naar leren betreft de vergelijking van etnische groepen waaraan een verschillende cultuur wordt toegeschreven. Etnische achtergrond en culturele achtergrond worden daarbij gelijkgesteld. Zo wordt gesteld dat bijvoorbeeld de Turkse immigranten in Nederland en autochtone Nederlanders twee verschillende groepen zijn met elk hun eigen cultuur. Er wordt verondersteld dat de Nederlanders wat betreft hun leren zich vooral en wellicht uitsluitend richten op de eigen cultuur. Immigrantenkinderen eigenen zich in hun eerste levensjaren doorgaans ook de groepeerse cultuur toe, maar dat moeten ze, op zijn laatst wanneer ze naar

school gaan, combineren met het verwerven van kennis, vaardigheden, gebruiken, omgangsvormen en waarden en normen die typisch worden geacht voor de Nederlanders. De noodzaak tot het leren omgaan met twee culturen wordt gezien als extra belastend. Kinderen van immigranten zouden het daardoor veelal moeilijker hebben op school dan Nederlandse kinderen. Cultuurvergelijkende onderzoekers worden gesterkt in hun groepsgerichte benadering door de vaststelling dat de schoolloopbaan van verschillende migrantengroepen wordt gekenmerkt door relatief slechte schoolprestaties, een problematisch welbevinden en schooluitval (Glenn & De Jong, 1996; Vedder, in press).

Of het leren van een immigrantenkid moeilijker verloopt dan dat van een kind uit de meerderheidsgroep is uiteraard mede afhankelijk van factoren als motivatie en cognitieve vermogens, maar in ieder geval ook van de afstand tussen de eigen cultuur en de cultuur van anderen (Extra & Vallen, 1989). Bij die afstand gaat het onder meer om structurele verschillen tussen talen. Daarbij kan het gaan over de vraag of in bijvoorbeeld het Nederlands dezelfde klanken voorkomen als in het Turks en of er sprake is van een vergelijkbare band tussen specifieke klanken of klankcombinaties en schrijftekens. Culturele afstand heeft ook te maken met de mogelijkheid van schriftelijke en mondelinge communicatie tussen personen die zijn opgegroeid met verschillende talen. Dergelijke mogelijkheden zijn belangrijk omdat taalcontact medebepalend is voor het leren van een nieuwe taal. Eenvoudig uitgedrukt gaat het leren gemakkelijker als de afstand tussen de eigen cultuur en de nieuw te leren cultuur kleiner is.

Om de mogelijkheden voor ondersteuning van het leren van migrantenjongeren te onderzoeken, hebben collega Boekaerts en ik recent cultuurvergelijkend onderzoek gedaan naar de motivatie van leerlingen (Vedder & Boekaerts, te verschijnen). Hiervoor merkte ik nog op dat naast de culturele afstand ook motivatie een rol speelt bij de vraag hoe het leren verloopt. In het onderzoek dat ik kort zal bespreken hebben we juist motivatie tot onderwerp van cultuurvergelijkend onderzoek gemaakt. Het onderzoek is te zien als een onderzoek naar de culturele afstand op het gebied van motivatie. Motivatie is in het onderzoek vertaald als doelpreferenties en percepties van mogelijkheden om die doelen te realiseren. Wij hebben negen doeldomeinen aan de leerlingen voorgelegd. Dat waren achtereenvolgens: een goede beheersing van kennis en vaardigheden, individualisme, aanzien, zelfbeschikking, een goede band hebben met leeftijdgenoten, rijk zijn, je veilig voelen, zelfvertrouwen en plezier hebben. We doen onderzoek naar doelen omdat we veronderstellen dat het voor het leren uitmaakt welke doelen leerlingen belangrijk vinden. Als ze sterk geïnteresseerd zijn in het leren beheersen van nieuwe kennis en vaardigheden dan leidt dit doel hen direct naar leeractiviteiten. Een doel als aanzien kan daarentegen juist afleiden van het leren, terwijl een grote voorkeur voor veiligheid er weleens op zou kunnen wijzen dat een leerling zich bedreigd voelt op school en zich niet kan concentreren op leertaken.

Met de doelenlijst hebben we onderzoek gedaan waarin we leerlingen op Curaçao vergeleken met Nederlandse leerlingen. Beide groepen jongeren bezochten een Middelbare Beroepsopleiding. In beide groepen bleken plezier maken, zelfvertrouwen en het leren van nieuwe kennis en vaardigheden belangrijke doelen. Wel was het zo

dat de scores voor het leren van nieuwe kennis en vaardigheden op Curaçao beduidend hoger waren dan in Nederland. Individualisme en aanzien bleken door Nederlandse leerlingen juist belangrijker te worden gevonden dan door Curaçaose. Ook wilden we weten in welke mate de jongeren meenden de doelen te hebben gerealiseerd. Curaçaose leerlingen gaven aan minder succesvol te zijn geweest bij het realiseren van doelen op het gebied van het leren van kennis en vaardigheden, terwijl Nederlandse leerlingen van oordeel waren dat het het minst goed was gelukt om doelen op het gebied van individualisme en zelfvertrouwen te realiseren. Ten slotte hebben we onderzocht welke hulpbronnen de leerlingen van belang achtten om hun doelen te bereiken. Nederlandse leerlingen meenden dat ze de doelen over het algemeen zonder steun van ouders, medeleerlingen of leerkrachten konden realiseren. Wel meenden ze dat ze voor hun plezier afhankelijk waren van de leerkracht. De leerkracht kan het plezier kennelijk flink bederven. Curaçaose jongeren vonden de hulp van anderen juist heel belangrijk. Voor het leren van kennis en vaardigheden zeiden zij medeleerlingen en leerkrachten nodig te hebben. Om rijk te worden was vooral de leerkracht van belang. Voor plezier waren ze afhankelijk van ouders en medeleerlingen en het zelfvertrouwen was afhankelijk van de steun van ouders. Het onderzoek heeft verduidelijkt dat de culturele afstand tussen Curaçaose en Nederlandse leerlingen in termen van doelpreferenties niet groot is. De afstand is wel groot wat betreft de inschatting van de mogelijkheden om doelen te realiseren. De resultaten lijken goed te kunnen worden gebruikt bij het zoeken naar een onderwijsaanpak die past bij Antilliaanse leerlingen. Op basis van eerder onderzoek is aannemelijk dat de gegevens voor de Curaçaose leerlingen indicatief zijn voor Antilliaanse leerlingen in Nederland (Vedder, 1995). Ze zijn goed gemotiveerd om te leren, maar om succesvol te zijn en om verder goed in hun vel te zitten, moeten ze het gevoel hebben dat ze worden gesteund door leerkrachten, medeleerlingen en ouders. Om te zorgen dat het goed gaat met Antilliaanse migrantenjongeren in het onderwijs zou afstemming tussen deze personen wel eens onontbeerlijk kunnen zijn. Vooral de afstemming met ouders verdient hier aandacht. Immers, als het gaat om oudere leerlingen is het in Nederland eerder gebruik om ouders wat meer op afstand te houden!

In een tweede benadering van cultuurvergelijkend onderzoek worden culturen bestudeerd binnen personen. Dit is onder meer kenmerkend voor onderzoek naar meertaligheid, waarbij de vraag is hoe de verwerving van een eerste taal zich verhoudt tot de verwerving van een tweede taal en welke betekenis het leren van verschillende talen heeft voor de communicatiemogelijkheden en cognitieve ontwikkeling van kinderen. In combinatie met een groepsvergelijkende benadering wordt ook in onderzoek naar meertaligheid veelvuldig gewezen op de relatief zwaardere leertaak voor meertalige kinderen in vergelijking tot eentalige kinderen. Er wordt dan bijvoorbeeld op gewezen dat tweetalige kinderen doorgaans vele jaren in elk van de twee talen afzonderlijk beschikken over een geringere woordenschat dan eentalige kinderen. Daarvoor zijn ook andere verklaringen mogelijk, zoals functiedifferentiatie tussen talen (Vedder, Kook, & Muysken, 1996), maar de notie van een zwaardere leertaak is juist interessant omdat het in termen van het leren kan worden vertaald in een grotere variatie van oefensituaties en meer en langduriger oefening. Een deel van de meertalige kinderen haalt de achterstand na enkele jaren in en stevent vervolgens hun eentalige leeftijdgenoten voorbij (Baker, 2001). De zwaardere leerinspanning die ze zich getroosten

wordt omgezet in talige en cognitieve leerwinst. Ik ga verder niet in op dit verschijnsel, behalve dat ik nog graag opmerk dat leren in en van twee talen en wellicht meer algemeen het leren in en van meerdere culturen voordelig kan zijn voor het leren en de ontwikkeling van kinderen.

De waarde van de groepsgeoriënteerde en de persoonsgeoriënteerde benadering van cultuurvergelijkend onderzoek naar leren staat buiten kijf. In mijn inleiding heb ik gezegd dat er nog een derde benadering is, de situatiegeoriënteerde, en dat deze benadering meer aandacht verdient.

Deze benadering is de jongste van de drie en staat nog in de kinderschoenen. Bij deze benadering gaat het om het vergelijken van verschillende contexten of taaksituaties en de verschillende culturen die kenmerkend zijn voor die contexten of taaksituaties.

Daarbij is het cultuurbegrip niet langer gekoppeld aan een etnische groep. Het betreft de waarden, normen, gewoonten, kennis en vaardigheden die bepalend zijn voor de activiteiten en omgangsvormen in een bepaalde setting. Hierna zal ik verduidelijken dat de school een dergelijke setting is, maar ook bepaalde woon- of leefgebieden van mensen zoals een dorp of de binnenstad, zijn er voorbeelden van. Om de aandacht voor de situatie te versterken beperk ik mij in mijn voorbeeld tot één etnische groep.

In Nederland zijn er ongeveer 1,5 miljoen basisschoolleerlingen. Vierhonderdduizend daarvan zijn zogenaamde achterstandsleerlingen. Dit is iets meer dan een kwart van alle leerlingen. De helft daarvan zijn autochtone leerlingen met laagopgeleide ouders. Recente studies suggereren dat over een reeks van jaren zichtbaar wordt dat de autochtone achterstandsleerlingen te weinig profiteren van onderwijs (Vogels & Bronneman-Helmers, 2003). Vooral leerlingen met laag opgeleide ouders in grote steden en op het platteland van Friesland en Drenthe blijven achter.

Voor de verklaring sluit ik aan bij analyses van ondermeer de UNESCO en de OECD waarin onderwijs wordt gepresenteerd als een “global institution” en multiculturaliteit steeds nadrukkelijker wordt geanalyseerd als een confrontatie tussen locale cultuur en de wereldse schoolcultuur (Purves, 1990; Suarez-Orozco, 2001). De school representeert een eigen, landsgrenzen overschrijdende cultuur. Bezien vanuit deze opvatting zouden alle leerlingen, waar ook ter wereld in meerdere of mindere mate te maken hebben met het overbruggen van een cultuurverschil. De wereldse cultuur van de school komt tot uiting in schooleigen omgangsvormen en een selectie van belangrijk geachte kennis en vaardigheden. Wat betreft de omgangsvormen is het stellen van vragen door leerkrachten bijvoorbeeld een typisch ritueel. Het is géén oproep om bij te dragen aan de oplossing van een prangend probleem van de leerkracht, maar een vermeend middel ter sturing van het leren. Nog vreemder is het dat heel veel jongeren naar school gaan, terwijl ze door de vele slechte cijfers die ze hebben behaald al lang weten dat de leerkrachten en vele anderen menen dat ze eigenlijk niet goed kunnen leren.

Wat betreft de selectie van leerstof is voor veel leerlingen niet te doorzien wat de waarde is van bijvoorbeeld zinsontleding. Meer algemeen blijkt uit onderzoek (Black & Wiliam, 1998) dat leerlingen vaak niet weten of en op welke wijze de leerstof uit opeenvolgende lessen voor hetzelfde vak met elkaar samenhangt.

Kortom, school is een eigenstandige culturele arena. Het is een culturele omgeving die in verschillende opzichten vervreemdend werkt. Allereerst werkt de school vervreemdend doordat leerlingen worden losgehaald uit de cognitieve, sociale en emotionele beperkingen van het thuismilieu. Maar in de tweede plaats werkt de school ook vervreemdend in de zin dat zij een deel van de leerlingen diskwalificeert voor het leren op school, maar hen toch vasthoudt (Vedder, 1994).

Veel ouders en anderen ondersteunen kinderen bij het overwinnen van dergelijke vervreemdingseffecten door te verduidelijken wat de relevantie is van de school, van leer-taken en schooleigen omgangsvormen. Of ze benadrukken dat school nou eenmaal de manier is om een belangrijk doel te bereiken; “niet zeuren, netjes praten en gewoon je best doen,” is de boodschap. Maar er zijn ook kinderen die de vervreemding niet overwinnen en thuis daartoe niet worden ondersteund of aangespoord. Hun ouders ondersteunen niet zozeer het streven naar globalisering door de school, maar zijn sterk gericht op hun eigen leefwereld.

Voor wat betreft het Friese platteland lijkt hierin een verklaring te liggen voor de problemen van de kinderen. Steun daarvoor vinden we in een boek van Geert Mak (1996) getiteld “Hoe God verdween uit Jorwerd”. Het is een geschreven documentaire over ontwikkelingen op het Friese platteland tussen 1945 en 1995. Mak beschrijft hoe de Friese dorpsgemeenschappen de afgelopen vijftig jaar steeds kleiner zijn geworden, en dat het steeds moeilijker werd om er een goed bestaan op te bouwen. Hij schrijft “... de inkomens waren er gedaald terwijl ze elders stegen, de werkloosheid was er binnen één decenium verkleurd van lichtpaars naar donkerblauw en de migratie was veranderd van groen in geel – wat betekende dat steeds meer mensen wegtrrokken. ... Deze verpaupering viel echter nauwelijks op omdat de uitkeringstrekkers op het platteland overal verspreid woonden, in tegenstelling tot de concentraties in de steden. De armoede was hier stil en weinig luidruchtig.” (193). Hij beschrijft verder dat de jongeren die daartoe de mogelijkheid hadden naar de stad trokken. Dat was niet voor iedereen weggelegd. Veel ouders stuurden hun kinderen naar de dichtsbijzijnde school voor voortgezet onderwijs. Mak merkt op: “De kinderen werden er klaargestoomd voor de MAVO, de landbouwschool of een bepaalde vakopleiding, maar voor de stad of het kasteel was het onderwijs niet bepaald geschikt.” (292) Verder wijst hij op de rol van de veeteeltbedrijven die traditioneel belangrijk waren voor een zelfgenoegzame vorm van wij/zij denken waarbij “wij” stond voor plattelandbewoners en “zij” voor stadse mensen. Die stadse mensen wilden van alles regelen en geregeld zien als het ging om de veeteelt. Plannen voor schaalvergroting en regulering van de milieudruk kwamen uit de stad. Met veel van de veeteeltbedrijven ging het steeds slechter. Hun aftakeling ging gepaard met veel leed, waaronder kinderleed, omdat de kinderen als arbeidskrachten werden ingeschakeld om de bedrijfskosten te drukken. Een gesprek met een medewerkster van de telefonische hulpdienst voor agrariërs leverde het volgende relaas op: “Ze vertelde over een middelbare landbouwschool in de omgeving, waar in één week tijd vijf kinderen van school gehaald waren omdat ze thuis aan het werk moesten - ... Er kwamen bij haar hulpdienst steeds meer klachten binnen over kinderarbeid. Niet de vrijblijvende hand- en spandiensten van vroeger, maar essentieel werk en dat voor kinderen van een jaar of acht: trekker rijden, oogsten, helpen met melken, stallen schoonmaken, gewoon alles.” (338).

Of de verklaring van een gebrekkige aansluiting bij de globaliseringstendens in het onderwijs door de beslotenheid van de Friese plattelandscultuur een valide verklaring is zal in verder onderzoek moeten blijken.

Aandacht voor deze derde benadering is nodig omdat de beperkingen van de eerste benadering al te zeer zichtbaar worden. Aan de nadruk op contrasten tussen etnische groepen of tussen nationaliteiten kleven ten minste twee nadelen (Hermans & Kempen, 1998). Het eerste is dat grenzen tussen etnische groepen en nationaliteiten minder helder zijn dan de gebruikte labels suggereren. Denk aan personen met dubbele nationaliteiten of aan kinderen uit etnisch gemengde huwelijken. Het tweede bezwaar is dat kinderen en jongeren die deelnemen aan onderzoek zelf aangeven niet uit de voeten te kunnen met het contrast tussen een zogenaamde eigen groep en een andere groep of tussen een eigen cultuur en een andere cultuur. Hun eigen positie bepalen in dit contrast vinden ze beknellend (Arnett, 2002). Zij willen op meer dynamische wijze zelf hun positie definiëren en inhoud geven. Voor een deel verwijzen ze ter legitimering naar hun eigen flexibiliteit om zich aan te passen aan situaties. Ze commiteren zich niet in termen van een culturele identiteit, maar spelen als het ware een rol. Ook wijzen ze op overeenkomsten tussen jongeren tot uiting komend in jeugdcultuur en op de eigen wens om zich transnationaal te ontwikkelen, bijvoorbeeld als jonge ondernemers (Portes, 2003). Als we deze jongeren en de door henzelf gepresenteerde dynamiek in culturele oriëntatie willen onderzoeken is het nodig om gebruik te maken van de situatiegeoriënteerde benadering van cultuurvergelijkend onderzoek.

Percepties van cultuurverschillen

De tweede boodschap luidde: Percepties van cultuurverschillen sturen de communicatie over en tussen verschillende culturele groepen. Om die reden dienen die percepties een belangrijk onderzoeksobject te zijn. Daarbij gaat het er om te achterhalen wat de grond is voor de percepties, of percepties adequaat zijn of juist getuigen van vooroordelen.

Voor dit laatste is het onontbeerlijk om percepties van cultuurverschillen te bezien in relatie tot meer objectief vaststelbare cultuurverschillen.

Uit onderzoek blijkt dat veel Nederlanders van oordeel zijn dat immigranten zich te weinig en te langzaam aanpassen aan de Nederlandse samenleving (TNS/NIPO, 1998; 2004; Verkuyten & Thijs, 2002). Volgens deze Nederlanders zijn de immigranten vooral bezig met het behoud van de eigen cultuur. Ze zouden zich opsluiten in de eigen groep (Van Oudenhoven, Prins & Buunk, 1998; Arends-Tóth & Van de Vijver, 2003). De trage aanpassing en die hang naar cultuurbehoud zouden bijdragen aan problemen in de Nederlandse samenleving.

Dit is een vorm van beeldvorming over cultuurverschillen die vraagt om onderzoek. Recent hebben we bij een groep Turkse jongeren onderzocht hoe dat nou zit met de hang naar cultuurbehoud. Het meest invloedrijke theoretische model voor de studie naar een dergelijk verschijnsel is dat van de Canadese cross-cultureel psycholoog Berry. Hij stelt dat het voor het psychische welbevinden en voor de maatschappelijke aanpassing van migranten het best is als ze de taal van het nieuwe land leren, gewoontes overnemen en gepast omgaan met de waarden van het nieuwe land, maar

tegelijkertijd de eigen taal en cultuur behouden. Deze gelijktijdige oriëntatie op de eigen cultuur en de cultuur van de nieuwe samenleving wordt integratie genoemd. Op basis van onderzoek bij een beperkt aantal groepen beweert Berry dat integratie voor alle migranten de beste acculturatiestrategie is, die een hoge mate van welbevinden en maatschappelijke aanpassing oplevert (Berry, 1997).

Het model is van een aandoenlijke eenvoud, maar gaat niet op bij de Turkse jongeren die meededen aan ons onderzoek naar de verklaring van hun welbevinden (Vedder, 2004; in press). Eerder onderzoek onder deze jongeren had verduidelijkt dat de beheersing van de Nederlandse taal een rol speelt bij hun welbevinden, terwijl de beheersing van het Turks en de mate waarin de jongeren zich identificeerden met de Turkse cultuur geen duidelijke rol speelden. In het vervolgonderzoek gingen we na of de rol van de beheersing van het Nederlands voor alle Turkse jongeren van belang is of dat het gaat om een beperktere groep Turkse jongeren met specifieke acculturatie-ervaringen. Hiervoor wees ik er al op dat contactsituaties voor het leren van een nieuwe taal erg belangrijk zijn. In het onderzoek hadden we drie maten voor contactsituaties opgenomen. De etnische samenstelling van de wijken waarin de jongeren woonden was een eerste maat. De jongeren woonden in wijken variërend van overwegend Turks tot overwegend etnisch gemengd. De tweede contactsituatie betrof de mate van contact met Nederlandse leeftijdgenoten en de derde de door de ouders gerapporteerde mate waarin thuis Turks dan wel Nederlands werd gebruikt. We veronderstelden dat elk van deze maten uitdrukking geeft aan de intensiteit en frequentie waarmee de jongeren worden uitgedaagd het Nederlands te gebruiken. In een wijk met overwegend Turkse mensen, in contacten met Turkse vrienden en in een gezin waarin vooral Turks wordt gesproken zou die uitdaging gering zijn, maar in een gemengde wijk, samen met Nederlandse vrienden en in een gezin waarin overwegend Nederlands wordt gesproken, zou die uitdaging groot zijn. Bij Turkse jongeren die vooral in situaties verkeerden waarin de uitdaging om Nederlands te gebruiken minimaal was bleek dat hun Nederlandse taalvaardigheid geen voorspellende waarde had voor hun welbevinden, terwijl die voorspellende waarde wel werd aangetroffen in de groep jongeren die veelvuldig in contactsituaties verkeerden waarin ze werden geacht om Nederlands te gebruiken.

Wij vonden geen aanwijzingen dat Turkse jongeren per sé wilden vasthouden aan hun eigen taal en cultuur. Dat beeld is onjuist. Het onderzoek verduidelijkte dat het absolute niveau van beheersing van het Turks of Nederlands op zich niet van invloed was op het welbevinden van de jongeren. De relatie tussen de beheersing van het Nederlands en het welbevinden van de Turkse jongeren vonden we alleen bij jongeren voor wie de uitdaging van het gebruik en de goede beheersing van het Nederlands bestond in hun contactsituaties.

Die uitdaging en de contactmogelijkheden zijn de grootste garantie dat het verbeteren van de Nederlandse taalvaardigheid en het frequente gebruik als positief worden ervaren en worden geïntensiveerd. Tegen de jongeren zeggen: die uitdaging en mogelijkheden zoeken jullie dan zelf maar op, is waarschijnlijk geen effectieve strategie. Als we bij migranten een andere ontwikkeling willen realiseren dan we nu waarnemen dan moeten we helpen met het scheppen van passende uitdagingen en contactmogelijkheden.

Aanscherping van het begrip integratie

Daarmee ben ik aangekomen bij de derde boodschap. Deze boodschap gaat over de noodzaak tot een meer concrete invulling van het integratiebegrip. Het integratiebegrip heeft, dat heb ik hiervoor al gesteld, twee kanten. Aan de ene kant gaat het om de oriëntatie op de nieuwe samenleving en aan de andere kant om de verbondenheid met de eigen cultuur. Ik richt me eerst op de oriëntatie op de nieuwe samenleving. Voor een faire behandeling van migranten in onze samenleving is het nodig dat voor hen duidelijk is wat van hen wordt verwacht in termen van sociale participatie, welke leertaken ze moeten uitvoeren om de gewenste sociale participatie te realiseren, hoe dat leren zal worden ondersteund en welke prestaties worden verwacht. Het tot dusver gevoerde politieke, maar ook wetenschappelijke debat over de integratie blijft grotendeels onduidelijk over de antwoorden op deze vragen. Tegelijkertijd is een sterke formalisering van mogelijke antwoorden in termen van bijvoorbeeld een curriculum of zelfs in termen van een groslijst van wenselijke normen en waarden niet werkbaar. Een curriculum is niet doenlijk omdat de ontwikkeling en invoering veel te duur zijn. Een groslijst van normen en waarden neigt naar trivialiteit en is mede daardoor moeilijk hanteerbaar in instructie- en leersituaties. Gegeven deze problemen met formalisering blijven immigranten, maar ook de Nederlanders voor een groot deel nog steeds afhankelijk van concrete situaties waarin ze zelf steeds opnieuw moeten inschatten of duidelijk maken wat wederzijdse verwachtingen zijn. Concreet betekent dit dat migranten bij hun beelden over integratie sterk afhankelijk zijn van min of meer toevallige voorbeelden van gebruiken, en waarden en normen die het sociale verkeer in Nederland reguleren.

Ik heb geen kant en klare oplossing voor dit probleem. Wel meen ik dat onderzoek kan helpen bij het analyseren van de kwaliteit van de voorbeelden voor integratie waarmee immigranten en specifiek kinderen in aanraking komen. Er is wat dit betreft veel te doen over zogenaamde “zwarte” scholen, scholen die voornamelijk worden bezocht door migrantenkinderen. Een spreidingsbeleid waarbij de mogelijkheden van ouders en kinderen worden beperkt om een school van hun voorkeur te kiezen, zou moeten bewerkstelligen dat migrantenkinderen op school meer in contact komen met Nederlandse kinderen (Vermeulen, 2001). Twee observaties zijn hier van belang. In de Verenigde Staten is veel ervaring opgedaan met maatregelen tot verplichte spreiding van leerlingen. Onderzoek laat zien dat deze maatregelen overwegend averechts werken. Via verhuizing en het al of niet betalen van schoolgeld vinden ouders wegen die de afstand tussen kinderen uit verschillende etnische groepen doet toenemen (Rutten, 2004). Tot dusver opgedane ervaringen met spreiding in Nederland zijn evenmin positief (Smink, 2000; Vermeulen, 2001). De tweede observatie is dat voorzover allochtone achterstandskinderen op school autochtone kinderen ontmoeten dit overwegend autochtone achterstandskinderen zijn. Veel van de Nederlandse achterstandskinderen bieden geen goed voorbeeld voor integratie in termen van motivatie om verder te komen in het leven en al evenmin zijn het goede voorbeelden wat betreft de taalvaardigheid (Vogels & Bronneman-Helmers, 2003). De soort taalvaardigheid die kinderen moeten leren om op school goed mee te kunnen is ook bij Nederlandse achterstandsleeringen vaak ontoereikend.

Kortom, pogingen om te bewerkstelligen dat immigrantenkinderen een voorbeeld nemen aan Nederlandse leerlingen zijn niet zonder risico. Positieve effecten zijn niet

gegarandeerd, terwijl verkeerde voorbeelden juist negatieve effecten kunnen hebben voor leren en ontwikkeling (Portes & Rumbaut, 2001).

Met dit soort waarschuwingen kunnen we bijdragen aan de discussie over de mogelijke bijdrage van scholen aan de integratie van migranten. De grotere uitdaging zit echter onverminderd in het beantwoorden van vragen als: Met welke aspecten van de nieuwe cultuur zouden migranten in aanraking moeten komen en in welke situaties? Op welke wijze en in welke mate moet dat gebeuren en zijn de bedoelde mogelijkheden tot cultuurcontact aanwezig? Hoe kunnen die mogelijkheden worden geoptimaliseerd? Wat kunnen wat dit betreft naast de school, de brede school, de voetbalclub of de wijkvereniging betekenen?

Bij de verdere invulling van integratie verdient ook een herbezinning op de rol van de eigen cultuur van de migranten aandacht en dan vooral de voors en tegens van cultuurbehoud en cultuurverlies. Hiervoor merkte ik op dat Turkse jongeren niet worden gekenmerkt door een sterke hang naar cultuurbehoud. Dit neemt niet weg dat cultuurbehoud een rol speelt in het leven van veel migranten. In het verleden was de dominante opvatting onder wetenschappers dat het voor immigranten riskant was om de eigen culturele banden te verbreken. Onderzoekers lieten zien dat bij migranten die de banden met de eigen groep hadden verbroken of niet konden handhaven de behoefte aan contact en sociale ondersteuning onverminderd bleef bestaan, maar dat de mogelijkheid tot bevrediging van die behoeften door de oorspronkelijke culturele groep waren afgesneden, terwijl de leden van de nieuwe samenleving nog niet open stonden voor het contact met de migrant (Nesdale, Rooney, & Smith, 1997).

Inspanningen tot cultuurbehoud verdienen aanhoudend onze aandacht als het om integratie gaat. Als hechte familierelaties er baat bij hebben dat leden van een culturele gemeenschap bij elkaar in de buurt wonen dan zijn inspanningen om te komen tot spreiding van migranten wellicht niet in alle gevallen een goede zaak op weg naar integratie (Gowricharn, 2001). Als Turkse kinderen sneller leren lezen met een Turkse methode voor aanvankelijk lezen, dan is het verkeerd hen die mogelijkheid te ontfangen (Verhoeven, 1994).

In deze voorbeelden is de zorg om cultuurbehoud nadrukkelijk verbonden met het verwerven van kennis en vaardigheden die nodig zijn in de Nederlandse samenleving. Cultuurbehoud kan echter ook worden gezien vanuit de zorg om cultuurverlies.

Leren en de menselijke ontwikkeling hebben te kampen met het verzwakken van het geheugen en ervaringen dat bepaalde gebruiken of vaardigheden niet meer functioneel zijn (Baltes, 1987; Berry, 1997). Als het om een proces van geleidelijk vergeten gaat dan is dit doorgaans een rustig onprobleematisch proces. Maar voor immigranten is dat vaak anders. Antilliaanse kinderen die gedurende de schoolleeftijd naar Nederland komen ontwikkelen kort na hun eerste ervaring met Nederlandse scholen hoge niveaus van faalangst. Opeens is veel van wat ze op school op de Antillen hebben geleerd niet meer functioneel. Opeens zitten ze in een context waarin ze zich individueel moeten onderscheiden en verantwoorden (Vedder, 1995). En vooral Antilliaanse jongens ervaren dat ze worden beoordeeld als agressief en verstorend op basis van hetzelfde gedrag dat op de Antillen nog als een goede uiting van sociaal competent gedrag werd gezien (Vedder, 1999). Immigratie betekent voor deze kinde-

ren niet slechts het opgeven van sociale contacten op de Antillen, maar ook een proces van omwaardering van kennis, vaardigheden en waarden, dat gepaard gaat met processen van cultuurverlies op individueel niveau. In de relatie tussen individu en groep kan cultuurverlies een verlies van sociale contacten of destabilisering van contacten inhouden. Destabilisering van contacten kan optreden doordat bijvoorbeeld niet iedereen in de gemeenschap nog dezelfde taal spreekt, of doordat er geen gezamenlijkheid meer wordt geschapen via religieuze bijeenkomsten. Als het destabiliseren van contacten vanwege cultuurverlies niet wordt geaccepteerd door een deel van de groep en als cultuurverlies wordt ervaren als afgedwongen en als iets dat afbreuk doet aan ontwikkelingkansen, dan is cultuurverlies een pijnlijk proces. Dan zal er binnen de groep allicht een inspanning ontstaan om die cultuurelementen die dreigen verloren te gaan extra betekenis te geven. Daarbij kan het gaan om taal, religie, kleding, maar ook om omgangsvormen. Voor dat proces en de uitkomst daarvan is cultuurbehoud eigenlijk geen goede term omdat het gaat om een tegengaan van destabilisering van de oorspronkelijke cultuur via nieuwe processen van betekenisgeving. De Amerikaanse antropoloog Ogbu noemt dit proces “cultural inversion” (Ogbu, 1985). Het gaat hierbij om het herwaarderen van cultuur en om het scheppen van nieuwe cultuur gericht op het maximaliseren van de verschillen tussen de eigen cultuur en de als onderdrukkend ervaren meerderheidscultuur.

Als cultuurverlies aanleiding is tot “cultural inversion” weten we dat er sprake is van een diepe breuk in vertrouwen tussen verschillende culturele groepen. Tegelijkertijd gaat het om een ernstige en doorgaans lang aanhoudende vorm van verstoring van het leren en de ontwikkeling van migranten die uiteraard een negatieve invloed heeft op hun integratie (Ogbu, 1992). In Nederland verdient vooral de relatie tussen Antilliaanse en Europese Nederlanders en de relatie tussen moslims en niet-moslims wat dit betreft onze aandacht. De relatie tussen Antilliaanse en Europese Nederlanders is aanhoudend beladen met een vorm van kolonisatiebeleving, terwijl de relatie tussen moslims en niet-moslims wordt gekenmerkt door het niet in balans raken van een secularisatie- of liberalisatiewens van de niet-moslims tegenover de moslims en een pacificatiewens van groepen moslims gericht op het realiseren van de bloei van hun favoriete stroming binnen de islam.

De studie van leren in de multiculturele samenleving kan er niet om heen om ook aandacht te schenken aan processen van cultuurverlies en de beleving daarvan. De uitkomst van die studie geeft aan of integratieprocessen op koers liggen of onder druk staan. Tegelijkertijd wordt dan duidelijk dat het integratiebegrip ook aan de kant van het cultuurbehoud baat heeft bij nuancering of specificatie.

Tot besluit

Aan het begin van deze oratie heb ik mij zelf gepresenteerd als een tokobeheerder. Ik heb u drie boodschappen meegegeven die ik hiervoor nader heb omschreven. Ik ga ze hier niet nog eens herhalen. Wel is het van belang nog kort te wijzen op enige samenhangen. Ik heb verduidelijkt dat cultuurvergelijkend onderzoek kan helpen bij het doordenken van verklaringen voor de leerproblemen en bij het bedenken van maatregelen om het leren van migrantenkinderen te ondersteunen. Leren gebeurt niet alleen op school. Of buitenschools leren bijdraagt aan integratie wordt medebepaald door

de contacten die immigranten en Nederlanders met elkaar hebben en door de voorbeelden van omgangsvormen, taal en waarden en normen die in die contacten worden ervaren. Percepties van cultuurverschillen hebben invloed op de mate waarin en wijze waarop allochtonen en autochtonen contact hebben met elkaar. Foutte beelden getuigen van een verstoorde relatie en beperken de mogelijkheden tot contacten en daarmee de mogelijkheden tot leren en integratie. Dit geldt zowel voor het leren op school als voor het leren daarbuiten. Onderzoek kan bijdragen de kwaliteit van beelden van cultuurverschillen te toetsen en een aanzet geven tot het corrigeren van foute beelden en aldus tot het verbeteren van contacten tussen verschillende etnische of culturele groepen.

We zijn bijna aan het eind gekomen van deze oratie. Alvorens ik afsluit wil ik nog graag terugkomen op de Friese en Drentse kinderen.

Ik heb hiervoor gesuggereerd dat sommige Friese en Drentse kinderen niet gelukkig zijn en niet goed kunnen leren, omdat ze al op jonge leeftijd echt moeten werken. De hier aanwezige kinderen wil ik graag voorhouden dat ze daaraan geen argumenten kunnen ontleen om thuis nog minder mee te werken dan nu al het geval is. In deze zaal zitten heel wat Friesen en Drenten die als kind harder moesten werken dan jullie en die toch, en misschien wel juist daardoor redelijk goed zijn terecht gekomen. O.K., heel veel werken is misschien niet zo goed maar Whiting en Whiting (1975), twee onderzoekers die de ontwikkeling van kinderen in verschillende landen bestudeerden, lieten zien dat het uitvoeren van huishoudelijke en andere huisnabije taken op jonge leeftijd bijdraagt aan goed en net gedrag op latere leeftijd. Bovendien draagt het bij aan het gevoel bij kinderen "ik ben waardevol, of ik ben stoer". Het is een mooi onderwerp voor een onderzoek naar integratie: Welke huisnabije taken verrichten migrantenkinderen en wat betekent dat voor hun integratie? Maar het is ook een mooi motief voor de eigen kinderen. Het wordt weer weekend. We moesten maar eens uitzoeken of het echt zo werkt. Jullie ruimen morgen het huis op, doen de inkoopen en maken de tuin winterklaar.

We zijn aan het eind gekomen van deze oratie. Ik dank de stichting Sardes voor het instellen van deze leerstoel. Ik ben bijzonder blij dat het bestuur van de Faculteit der Sociale Wetenschappen en het departement Pedagogische Wetenschappen de instelling enthousiast hebben ondersteund. Wat betreft het departement Pedagogische Wetenschappen ben ik temeer dankbaar omdat binnen dat departement collega's werken met niet slechts interesse maar ook veel ervaring op het gebied van de cultuurvergelijkende pedagogiek. Ik hoop bij te dragen aan de zichtbaarheid van dit departement als een expertisecentrum op het gebied van de cultuurvergelijkende en interculturele pedagogiek.

Referenties

- Arends-Tóth, J. V., & Van de Vijver, F. (2003). Multiculturalism and acculturation: Views of Dutch and Turkish-Dutch. *European Journal of Social Psychology* 33, 249-266.
- Arnett, J. (2002). The Psychology of globalization. *American Psychologist*, 57, 774-783.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baltes, P. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5-68.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box. Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 139-148.
- Extra, G., & Vallen, T. (1989). Second language acquisition in elementary school. In L. Elderling & J. Klopogge (Eds), *Different cultures same school: ethnic minority children in Europe (153-188)*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Glenn, Ch., & De Jong, E. (1996). *Educating immigrant children: Schools and language minorities in twelve nations*. New York: Garland.
- Gowricharn, R. (2001). *In- en uitsluiting in Nederland*. Den Haag: WRR.
- Hermans, H., & Kempen, H. (1998). Moving cultures; the perilous problems of cultural dichotomies in a globalizing society. *American Psychologist*, 53, 1111-1120.
- Mak, G. (1996). *Hoe God verdween uit Jorwerd*. Antwerpen: Pandora.
- Nesdale, D., Rooney, R., & Smith, L. (1997). Migrant ethnic identity and psychological distress. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28, 569-588.
- Ogbu, J. (1985). *Minority education and caste. The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.
- Ogbu, J. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21 (8), 5-14.
- Portes, A. (2003). Conclusions: theoretical convergencies and empirical evidence in the study of immigrant transnationalism. *International Migration Review*, 37, 874-892.
- Portes, A., & Rumbaut, R. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Purves, A. (1990). The world as an educational laboratory. In P. Vedder (Ed.), *Fundamental studies in educational research (209-222)*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., Knorth, E.J., & Vedder, P.H. (red.) (2002). *Interculturele pedagogiek in de universiteit: Een reden tot zorg? Visies op de interculturele pedagogiek*. Leuven: Acco.
- Rutten, S. (2004). *Een eindeloze haastklus; een halve eeuw gelijke kansenbeleid in het Amerikaanse onderwijs*. Utrecht: Sardes.
- Smink, G. (2000). *Apart of gemengd? Segregatie in het onderwijs*. Utrecht: Sardes.
- Suarez-Orosco, M. (2001). Globalization, Immigration, and Education: The Research Agenda. *Harvard Educational Review*, 71(3), 345-365.
- TNS/NIPO (1998 en 2004) zie <http://www.tns-nipo.com/> Zoek: persberichten, immigranten.

- Van Oudenhoven, J.P., Prins, K. & Buunk, B. (1998). Attitudes of minority and majority members towards adaptation of immigrants. *European Journal of Social Psychology*, 28, 995-1013.
- Vedder, P. (1994) Global measures for the quality of education; a help to developing countries? *International Review of Education*, 40 (1), 5-17.
- Vedder, P. (1995). *Antilliaanse kinderen. Taal, opvoeding, en onderwijs op de Antillen en in Nederland*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Vedder, P. (1999). Primary schoolchildren's social competence in three countries. In J.C. Lasry, J.G. Adair, & K.L. Dion (Eds.), *Latest contributions to cross-cultural psychology* (318-330). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Vedder, P. (2004). Turkish immigrant adolescents' adaptation in the Netherlands; the impact of the language context. *Estudios de Sociolingüística*, 5(2), 304-317.
- Vedder, P. (in press). Language, ethnic identity, and the adaptation of immigrant youth in the Netherlands. *Journal of Adolescent Research* 20 (1).
- Vedder, P., & Boekaerts, M. (te verschijnen). Motivation in senior secondary vocational education: a cross-cultural comparison.
- Vedder, P., Kook, H. & Muysken, P. (1996). Language choice and functional differentiation of languages in bilingual parent-child reading sessions. *Applied Psycholinguistics*, 17 (4), 461-484.
- Verhoeven, L. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning*, 44 (3), 381-415.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 310-331.
- Vermeulen, H. (2001). *Etnisch culturele diversiteit als feit en norm*. Amsterdam: Vossiuspers/Universiteit van Amsterdam.
- Vogels, R., & Bronneman-Helmers, R. (2003). *Autochtone achterstandsleerlingen: een vergeten groep*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Whiting, B., & Whiting, J. (1975). *Children of six cultures; A psychological analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

