

“IK BEN GEBOREN IN NEDERLAND, GOUDA, MAAR IK BÉN ARMEENS...”

Een onderzoek naar de positie van leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond op een categoriaal gymnasium.

ἄλλος, ἡ, ο (uit *ἀλ-ο-, vgl. lat. *alius*).
Gebruik: sinds HOM. tot NT.: ander.
I. zonder lidwoord: een andere, plur.
andere(n); dan = ἡ of ἀλλά of εἰ μὴ; =
ἀντί, παρὰ, πλὴν; = gen. – Spec. I.
overblijvend, overig HOM. – 2. vreemd,
van een ander, ἄλλοι vreemden HOM.,

χθών, ἡ, χθονός, – I. aarde, grond H.,
TRAG. – 2. aarde, wereld TR. – 3. bep.
land TRAG.

Ingrid Toonen

studentnummer: 2138963

Fontys OSO,

Master Special Educational needs,

leerroute zorgcoördinatie

docent: Annemarie Bakker

juli 2011

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	5
Samenvatting	6
Inleiding	8
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	10
1.1 Aanleiding voor dit onderzoek	10
1.2 Doelstelling	10
1.3 Huidige situatie	11
1.4 Gewenste situatie	11
1.5 Eerder onderzoek op een categoriaal gymnasium	12
1.6 Beschrijving probleem verkenning	13
1.7 Onderzoeksvraag en deelvragen	13
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing.....	14
2.1 Inleiding	14
2.2 Definitie van het begrip allochtoon	14
2.3 Allochtonen en onderwijs: de cijfers	17
2.4 Oorzaken voor de achterstand	18
2.4.1 Sociaaleconomische positie	18
2.4.2 Gezinsfactoren	19
2.4.3 De taaldiscussie	19
2.4.4 Etniciteit en cultuurverschillen	20
2.4.5 De rol van de leerkracht	20
2.5 Succesfactoren en kansen	21
2.5.1 Sociaaleconomische positie	21
2.5.2 Gezinsfactoren	22
2.5.3 De taaldiscussie	22
2.5.4 Interculturaliteit	22
2.5.5 De rol van de school en de leerkracht	23
2.6 Conclusie	23
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	24
3.1 Inleiding	24
3.2 Praktijkonderzoek	24
3.2.1 Survey-onderzoek	24
3.2.2 Kwalitatief of kwantitatief onderzoek?	24
3.3 De onderzoeksprocedure	25
3.3.1 Bepalen van de onderzoekseenheden	25
3.3.2 Onderzoeksinstrumenten: keuze en verantwoording	25

3.3.3	De vragenlijst voor de leerling	26
3.3.4	De vragenlijst voor de docenten	26
3.3.5	Het uitzetten van de vragenlijsten	27
3.3.6	Data-analyse	28
3.4	De kwaliteit van het onderzoek	28
3.4.1	Betrouwbaarheid	28
3.4.2	Validiteit	28
3.4.3	Triangulatie	29
3.5	Ethische aspecten	29
3.5.1	Transparantie	29
3.5.2	Anonimiteit	29
3.5.3	Vrijwilligheid	29
3.5.4	Stigmatisering voorkomen	29
Hoofdstuk 4	Onderzoeksresultaten	31
4.1	Inleiding	31
4.2	Verloop van het onderzoek	31
4.3	De vragenlijsten: aantallen	31
4.3.1	De vragenlijst voor docenten	32
4.3.2	De vragenlijst voor leerlingen	32
4.4	De herkomst van de leerlingen	32
4.5	De talen	33
4.6	De stellingen	34
4.6.1	Schriftelijk formuleren	34
4.6.2	Tekstbegrip	35
4.6.3	Moeilijke en makkelijke vakken	36
4.6.4	Begrippen uit de Nederlandse cultuur	38
4.6.5	Politieke en godsdienstige opvattingen	39
4.6.6	Ondersteuning bij het huiswerk	40
4.6.7	Kennis van de culturele achtergrond van de leerlingen	41
4.6.8	De relatie tussen leerling en mentor en leerling en docent	42
4.6.9	De voordelen van meertaligheid	43
4.6.10	De sociaaleconomische positie van allochtone leerlingen	44
4.6.11	Tussen twee culturen	44
4.7	Wat hebben leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond nodig?	45
Hoofdstuk 5	Conclusies	47
5.1	Inleiding	47
5.2	De onderzoeksgroep	47

5.3	De taaldiscussie	48
5.4	Gezinsfactoren	48
5.5	De sociaaleconomische positie	49
5.6	Etniciteit en cultuurverschillen	49
5.7	De rol van de leerkracht	50
5.8	Conclusie	50
5.9	De onderzoeksvraag en deelvragen	51
5.9.1	Deelvraag 1.....	51
5.9.2	Deelvraag 2.....	51
5.9.3	Deelvraag 3	52
5.9.4	Onderzoeksvraag	52
5.10	Validiteit en betrouwbaarheid	52
5.11	Aanbevelingen	53
5.11.1	Taallessen	53
5.11.2	Hulpmentorschap	53
5.11.3	Meer aandacht voor niet-westerse culturen	53
5.11.4	Longitudinaal onderzoek	54
Hoofdstuk 6	Evaluatie van het onderzoek	55
6.1	Inleiding	55
6.2	De onderzoekscyclus	55
6.2.1	Informatie verzamelen	55
6.2.2	Informatie verwerken	56
6.2.3	Informatie gebruiken	56
6.3	Leervraag	56
6.4	Leerstijl	57
6.5	Slotopmerking	57
Literatuurlijst.....		58
Bijlagen.....		60
Bijlage I:	Toelatingseisen Stedelijk Gymnasium Leiden ..	60
Bijlage II	Vragenlijst voor de leerlingen	61
Bijlage III	Vragenlijst voor de docenten	66
Bijlage IV	Grafieken bij hoofdstuk 4.....	72

VOORWOORD

De titel van dit onderzoeksverslag verwijst naar het antwoord dat een leerling gaf op de vraag “Waar ben je geboren?” Een mooie illustratie van haar trots op haar eigen identiteit, maar ook van het leven in twee culturen. Dit meisje heeft een prachtige Armeense naam, die ze zeker niet verzwijgt, maar op school kent iedereen haar onder haar Engelse roepnaam. Deze schijnbare tegenstrijdigheid ben ik vaak tegengekomen in de voor dit onderzoek ingevulde vragenlijsten: aan de ene kant hebben de leerlingen een “niets aan de hand” houding, aan de andere kant zijn er openhartige antwoorden waaruit blijkt dat niet alles simpel is. Ik ben onder de indruk van de zorgvuldigheid waarmee veel leerlingen hun antwoorden toelichtten. Dit geldt ook voor de docenten, die hun observaties met mij wilden delen en ook er voor hebben gezorgd dat de vragenlijsten werden ingevuld door hun leerlingen. Dank daarvoor! Dank ook aan mijn ‘critical friends’, die mij eindeloos feedback hebben gegeven. Dank aan Robert die ervoor gezorgd heeft dat dit onderzoek op tijd gedrukt en gebonden is. Tenslotte dank aan mijn echtgenoot, die mij op alle fronten heeft ondersteund.

Ingrid Toonen

Leiden, juli 2011

SAMENVATTING

Dit onderzoek richt zich op de positie van leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond op een groot categoriaal gymnasium. Al langere tijd bestond bij docenten het gevoel dat leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond oftewel allochtone leerlingen moeilijker een diploma behalen en ook meer kansen op falen hebben dan autochtone leerlingen. Dit gevoel werd acuut toen de helft van de gezakten voor het examen een allochtone achtergrond had. Vanuit deze verlegenheids situatie is dit onderzoek ontstaan. Aan allochtone leerlingen is een vragenlijst voorgelegd, waarin aandacht is voor schrijf- en leesvaardigheid, de kennis van Nederlandse begrippen en moeilijke en makkelijke vakken in relatie tot hun niet-Nederlandse achtergrond. Er is hen gevraagd in hoeverre ze anders denken over zaken als politiek en godsdienst en of hun ouders hen ondersteunen bij het schoolwerk. Ook is de relatie met hun docenten aan de orde gesteld. Verder is gevraagd in hoeverre zij en hun ouders zich thuis voelen in de Nederlandse cultuur en in die van hun ouders en of ze meer van hun culturele achtergrond zouden willen laten zien op school. Ten slotte konden de leerlingen aangeven wat ze nodig hebben om succesvol te zijn op dit gymnasium. Aan hun docenten is een vergelijkbare vragenlijst voorgelegd, die dezelfde onderwerpen aanroert. Hen is ook gevraagd of de sociaaleconomische positie van de ouders van invloed is op het schoolsucces van de leerlingen. Om ethische redenen is die vraag niet voorgelegd aan de leerlingen. 51% van de leerlingen, die de vragenlijst invulden, is van westers allochtone herkomst, 49% is van niet-westers allochtone herkomst. Het percentage allochtone leerlingen van de eerste generatie bedraagt 35%. De niet-westerse allochtonen komen met name uit Iran, Irak, Afghanistan en Koerdistan en dus niet uit de traditionele migrantengroepen. Ouders zijn veelal hoogopgeleid. De populatie allochtone leerlingen is dus heel anders dan op een gemiddelde middelbare school en in de literatuur besproken wordt.

Uit de onderzoeksresultaten is gebleken dat de meerderheid van de leerlingen geen problemen ervaart. De leerlingen met een niet-westers allochtone afkomst met twee niet-westers allochtone ouders en in mindere mate de westers allochtone leerlingen met twee allochtone ouders lopen risico onder te presteren als gevolg van hun afkomst. Ze hebben moeite met het Nederlands en met tekstbegrip, met name bij de zaakvakken. Oorzaken hiervan zijn problemen met de cognitieve abstracte taalvaardigheid en het ontbreken van het juiste referentiekader. De meertaligheid van de

leerlingen wordt vooral door de leerlingen, maar ook door de docenten genoemd als voordeel: de taalvakken worden vaak makkelijk genoemd. Veel leerlingen geven aan anders te denken over godsdienst en politiek, vooral leerlingen met een Islamitische achtergrond. Toch wordt dit door leerlingen en docenten vooral als verrijking van de discussie gezien. De meeste ouders ondersteunen hun kinderen bij het schoolwerk, ook al is het niet altijd inhoudelijk. Als dit niet zo is komt dit door taalproblemen en het opleidingsniveau van de ouders en levert het een probleem voor de leerling op. De allochtone achtergrond van de leerlingen heeft geen invloed op de relatie tussen docent en leerlingen. Verder voelen de meeste allochtone leerlingen zich thuis in de Nederlandse cultuur en in die van hun ouders. Ze willen niet anders zijn dan andere leerlingen en hoeven daarom niet zo nodig meer te laten zien van hun culturele achtergrond. Tenslotte zijn de leerlingen van mening dat ze geen extra ondersteuning nodig hebben. De docenten denken daar anders over: ze achten taallessen nodig voor een klein deel van de leerlingen: de leerlingen met een niet-westers allochtone afkomst met twee niet-westers allochtone ouders en in mindere mate de westers allochtone leerlingen met twee allochtone ouders. Daarom is de aanbeveling gedaan taallessen te organiseren waarin aan de hand van relevantie teksten ook aandacht wordt besteed aan het Nederlandse referentiekader. Omdat dit onderzoek zich baseert op de meningen en ervaringen van leerlingen en docenten en er geen cijfers zijn om deze meningen en ervaringen te ondersteunen wordt er geadviseerd een longitudinaal onderzoek te doen waarbij een cohort leerlingen vanaf klas 1 tot en met klas 6 wordt gevolgd.

INLEIDING

Ik geef les op een groot categoriaal gymnasium. Ik geef Latijn en Grieks. Daarnaast vervul ik al enige jaren de taak van zorgcoördinator. Als zorgcoördinator zet ik me in de leerlingen met een leer- of gedragsstoornis of met een ziekte of handicap passend onderwijs te bieden. Dit laatste doe ik met hart en ziel: leerlingen moeten ongeacht de belemmeringen, die ze ondervinden, in staat zijn zich te ontwikkelen overeenkomstig hun intelligentie en hun mogelijkheden.

Het onderwerp van dit onderzoek, de (mogelijke achterstands)positie van leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond op dit gymnasium, lijkt op het eerste gezicht wat vreemd gekozen voor een zorgcoördinator. Leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond zijn immers geen zorgleerlingen! Toch raakt de mogelijke achterstandspositie van deze leerlingen mij. Deze leerlingen zijn evenals zorgleerlingen mogelijk niet in staat zich te ontwikkelen overeenkomstig hun mogelijkheden. Hetzelfde ongelijkheidsprincipe geldt.

De directe aanleiding voor dit onderzoek kwam voort uit een verlegenheidsituatie: tijdens de bespreking van de eindexamenuitslag bleek dat er onder het aantal gezakten flink wat leerlingen zaten, die een niet-Nederlandse achtergrond hadden. Een pijnlijke constatering dat we wellicht tekort schoten ten opzichte van deze leerlingen. Al langer leefde de indruk onder de docenten dat leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond ofwel allochtone leerlingen moeilijkheden ondervinden bij het uitvoeren van hun schooltaken op onze school. In een gesprek met een collega van een ander categoriaal gymnasium bleek dat men op die school dezelfde ervaring had. Men heeft daar toen een onderzoek laten doen en de uitkomst van dat onderzoek was dat allochtone leerlingen niet slechter presteerden dan autochtone leerlingen. Toch bleef ook daar het gevoel dat het zo simpel niet is. De combinatie van deze zaken heeft mijn nieuwsgierigheid geprikkeld. Daarnaast neemt het belang van kennis op dit gebied toe: het gymnasium is lange tijd een 'wit' bolwerk geweest met een te verwaarlozen percentage allochtone leerlingen. Deze leerlingen zijn bezig hun achterstand in te lopen en daarmee neemt het aantal allochtone leerlingen op ons gymnasium toe. We juichen deze ontwikkeling toe en proberen juist leerlingen uit deze groepen onze school binnen te halen. We hebben dan wel de verantwoordelijkheid om hen ook de passende ondersteuning te bieden zodat ze hun talenten optimaal kunnen ontplooiën.

Ik hoop dus met dit onderzoek mijn collega's meer inzicht te verschaffen in de moeilijkheden die leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond kunnen tegenkomen op onze school zodat we daar de juiste ondersteuning tegenover kunnen stellen.

In hoofdstuk 1 zal de aanleiding voor het onderzoek worden toegelicht en het probleem worden verkend. De huidige situatie zal worden geschetst evenals de gewenste situatie. De doelstelling zal worden beschreven en tenslotte zullen de onderzoeksvraag en de deelvragen worden geformuleerd.

In hoofdstuk 2 zal ik ingaan op de beschikbare literatuur over allochtonen en onderwijs. Er zal een definitie voor het begrip allochtoon worden gegeven en er zal aandacht worden besteed aan statistische gegevens met betrekking tot allochtonen in Nederland en speciaal binnen het onderwijs. De oorzaken voor achterstand zullen worden benoemd evenals de succesfactoren en kansen voor allochtone leerlingen.

In hoofdstuk 3 zal de onderzoeksmethodologie worden uiteengezet: welke onderzoeksvorm is gekozen, wat de onderzoeksprocedure zal zijn en op welke manier data zullen worden verzameld. Vervolgens zal worden geschetst hoe de data-analyse zal worden gedaan en hoe de kwaliteit van het onderzoek zal worden geborgd. Tenslotte zal er aandacht worden besteed aan de ethische aspecten.

De data zullen in hoofdstuk 4 worden gepresenteerd en geanalyseerd waarbij de indeling van de vragenlijsten zal worden gevolgd. Ook zal er aandacht zijn voor het verloop van het onderzoek.

In hoofdstuk 5 zullen conclusies worden getrokken uit de data-analyse en zal er gepoogd worden aanbevelingen te doen op basis van de conclusies.

Tenslotte zal het onderzoek in hoofdstuk 6 worden geëvalueerd. De betekenis ervan voor mijzelf en voor de school zal aan de orde komen.

Hierna volgen de literatuurlijst en de bijlagen.

HOOFDSTUK 1: AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 Aanleiding voor dit onderzoek

Een categoriaal gymnasium in een provinciestad gaat in het algemeen niet gebukt onder problemen met multiculturaliteit. Het percentage allochtone¹ leerlingen is te verwaarlozen. Toch bestaat er onder docenten en schoolleiders het gevoel dat allochtone leerlingen meer problemen hebben om het eindexamen te halen dan autochtone leerlingen. Bij informele discussies worden verschillende oorzaken genoemd waaronder taalachterstand, andere culturele bagage en een andere houding van de ouders t.o.v. de schoolcarrière van hun kinderen.

In het schooljaar 2009-2010 deden er 237 leerlingen eindexamen. In eerste instantie waren er van deze groep leerlingen 20 leerlingen niet geslaagd. Opvallend was dat 10 van deze leerlingen niet in Nederland waren geboren of een naam hadden, die een andere culturele achtergrond deed vermoeden. Dit gegeven is dermate opvallend en alarmerend dat aan de zorgcoördinator is gevraagd te onderzoeken of allochtone leerlingen inderdaad minder kans hebben hun diploma te halen op dit gymnasium.

1.2 Doelstelling

“Het Stedelijk Gymnasium is een modern gymnasium met vele tradities. Het is een veilige thuishaven waar recht wordt gedaan aan verschillen zodat ieder zijn talenten optimaal kan ontwikkelen.” (schoolgids 2010)

Dit citaat is afkomstig uit het eerste hoofdstuk van de schoolgids waarin de visie en de missie van de school wordt beschreven. Wanneer men de resultaten van het eindexamen 2010 in ogenschouw neemt, kunnen vraagtekens gesteld worden bij deze uitspraak: Is het wel zo dat iedereen, ook de allochtone leerling, zijn talenten optimaal kan ontwikkelen? Doelstelling van dit onderzoek is deze vraag te beantwoorden. Daarnaast is er de verwachting dat het onderzoek naar het antwoord van bovenstaande vraag ook opheldering geeft over de oorzaken van de veronderstelde ongelijkheid in kansen. Wanneer uit dit onderzoek inderdaad blijkt dat leerlingen met een anderstalige achtergrond en een andere culturele bagage minder kansen hebben om het gymnasium met succes te doorlopen, kunnen er waarschijnlijk uit de be-

¹ Allochtoon (definitie CBS: zie Hoofdstuk2)

schikbare onderzoeksgegevens ook (voorlopige) conclusies getrokken worden met betrekking tot de oorzaken van de ongelijkheid.

1.3 Huidige situatie

Elke leerling die van de basisschool het advies VWO heeft gekregen en daarbij bij de Cito-eindtoets een score van 542 of hoger heeft behaald is automatisch toegelaten tot het Gymnasium. Toelating met een lager advies dan VWO is mogelijk, maar dan dient de score van de Cito-eindtoets 544 of hoger te zijn. Wanneer een leerling niet voldoet aan deze eisen of wanneer een leerling afkomstig is van een basisschool die geen Cito-eindtoets afneemt, kan een leerling in sommige gevallen getoetst worden (zie bijlage 1).

Omdat het onmogelijk is een score van 542 op de Cito-eindtoets te halen wanneer er significant slecht gescoord wordt op het onderdeel taal betekent dat ook dat de allochtone leerlingen, die tot het gymnasium worden toegelaten, de Nederlandse taal dusdanig beheersen dat ze in staat zijn te voldoen aan de norm ontleend aan de Cito-eindtoets. Op de basisschool was er geen sprake van een taalachterstand. Vanuit deze aanname is er lange tijd geen aanleiding geweest taalremediëring aan te bieden. Omdat er toch vermoedens zijn dat leerlingen uitvallen bij Nederlands vanwege een anderstalige achtergrond, worden er sinds twee jaar extra taallessen aangeboden aan leerlingen met een anderstalige achtergrond, die uitvallen bij Nederlands, vooralsnog als pilot. De selectiecriteria voor deze taalklas zijn niet helder geformuleerd.

Een enkele leerling verhuist vanuit het buitenland en wordt rechtstreeks aangemeld bij deze school. De situatie van deze leerlingen wijkt zoveel af, zowel van de leerlingen die afkomstig zijn van Nederlandse basisscholen als van de andere leerlingen afkomstig uit het buitenland, dat dit individueel wordt bekeken. Bij deze leerling wordt sowieso, zowel door ouders als door school, al uitgegaan van extra ondersteuning in de vorm van bijlessen.

1.4 Gewenste situatie

Het zou ideaal zijn als de conclusies verbonden aan dit onderzoek duidelijke handvatten zouden bieden om verder te onderzoeken welke stappen gezet zouden moe-

ten worden om de ongelijkheid vanwege de culturele achtergrond van de leerling te bestrijden.

Het is evenwel goed denkbaar dat er geen ongelijkheid vanwege de culturele achtergrond van de leerling kan worden vastgesteld. Ook is het mogelijk dat er wel geconstateerd kan worden dat leerlingen met een anderstalige en/of een andere culturele achtergrond minders kans op een diploma op dit gymnasium hebben, maar dat de redenen voor deze achterstand heel divers zijn.

Het onderzoek is geslaagd wanneer er inzicht is verkregen in de invloed van de niet-Nederlandse achtergrond van leerlingen op dit categoriaal gymnasium op hun schoolsucces en er op basis van dit inzicht stappen kunnen worden gezet om deze groep leerlingen te ondersteunen.

1.5 Eerder onderzoek op categoriaal gymnasium

Het Kohnstamminstituut heeft in 2006 in opdracht van een categoriaal gymnasium uit de Randstad onderzocht of er op dat gymnasium sprake was van oververtegenwoordiging van allochtone leerlingen onder de groep uitstromers en zittenblijvers. Aangezien deze rapportage niet openbaar is, kan dit onderzoek niet gebruikt worden als theoretische onderbouwing. In dit onderzoek zijn drie leerlingcohorten (347 leerlingen) bekeken. Gekeken zijn de uitstroomcijfers, de aantallen leerlingen die gedoubleerd zijn en de rapportcijfers van de vakken Nederlands, Latijn, Engels en wiskunde. 16% (54 leerlingen) van de leerlingen uit deze cohorten hebben een andere eerste taal dan Nederlands, 30 leerlingen (9% van het totaal) is aan te merken als niet-westerse allochtoon. Van de uitgestroomde leerlingen zijn alleen gegevens bekend over geboorteland en nationaliteit. Uitgaande van die gegevens zijn 4 tot 6 (van 2 leerlingen is er alleen een vermoeden van allochtone herkomst) van de uitgestroomde leerlingen allochtoon. Slechts 5 van de 58 leerlingen, die gedoubleerd zijn, zijn van allochtone herkomst. De resultaten geven geen enkele indicatie dat allochtone leerlingen (en binnen die groep meer in het bijzonder de niet-westerse allochtone leerlingen) meer dan gemiddeld vastlopen. Er is zelfs sprake van een onderverteenwoordiging van het aantal allochtone leerlingen dat blijft zitten of uitstroomt. Ondanks de uitkomsten van dit onderzoek houdt men op dit gymnasium het 'onderbuikgevoel' dat allochtone leerling het significant moeilijker hebben op het gymnasium.

1.6 Beschrijving probleemverkenning

De aanleiding voor dit onderzoek zijn dus de opvallende eindexamenresultaten in 2010. Toch moet hierbij opgemerkt worden dat de leerlingen, die niet slaagden voor hun eindexamen op ons gymnasium, wel ver zijn gekomen. Interessant is om te weten waarom het diploma uiteindelijk niet behaald is. Tegen welke problemen lopen leerlingen aan volgens hen zelf en volgens hun docenten? Welke oorzaken zijn te benoemen volgens leerlingen en hun docenten? Ervaren de leerlingen en hun docenten dat ze anders functioneren?

In de literatuur is veel te vinden over de achterstandspositie van niet-westerse allochtone leerlingen. Een gymnasium trekt, vermoedelijk meer dan gemiddeld, ook leerlingen met een westers allochtone achtergrond: hoogopgeleide ouders beiden uit het buitenland afkomstig, die zich voor hun werk (tijdelijk) in Nederland vestigen of ouders, waarvan één ouder uit het buitenland afkomstig is. Daarnaast zijn er nog leerlingen waarvan beide ouders zijn geboren in Nederland, die zijn opgegroeid in het buitenland omdat hun ouders voor hun werk (tijdelijk) in het buitenland gevestigd waren.

Al deze groepen leerlingen kunnen een achterstand ervaren t.o.v. hun autochtone schoolgenoten. Het gymnasium als schooltype heeft maar een klein percentage van alle middelbare scholieren binnen zijn poorten. Het moge duidelijk zijn dat de positie van de allochtone leerlingen binnen het gymnasium geen brede belangstelling geniet. De beschikbare literatuur is daarom beperkt.

Juist omdat de materie complex is en het terrein redelijk onontgonnen is er reden genoeg om dit onderzoek te doen.

1.7 Onderzoeksvraag en deelvragen

De verkenning van het probleem en de doelstelling van het onderzoek heeft geleid tot de formulering van de onderstaande onderzoeksvraag en deelvragen.

Onderzoeksvraag:

Is er in de ogen van allochtone leerlingen en hun docenten sprake een achterstandspositie van allochtone leerlingen op dit gymnasium?

Deelvraag 1:

Maakt het land van herkomst van de allochtone leerlingen verschil voor hun positie op dit gymnasium?

Deelvraag 2:

Indien er een verschil in kansen tussen autochtone en allochtone leerlingen wordt gevonden, welke oorzaken zijn hiervoor dan aan te wijzen?

Deelvraag 3:

Welke interventies kunnen er voor zorgen dat de positie van allochtone leerlingen op dit gymnasium wordt verbeterd?

HOOFDSTUK 2: THEORETISCHE ONDERBOUWING

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een beeld geschetst van de positie van de allochtone leerling in Nederland. Tegen deze achtergrond wordt meer specifiek gekeken naar de allochtone leerling in de hogere vormen van het voortgezet onderwijs. De geraadpleegde literatuur concentreert zich op niet-westerse allochtone leerlingen en dan met name op leerlingen afkomstig uit de vier traditionele migrantengroepen: Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen. Herweijer (2009) noemt hiervoor als reden dat er geen indicaties zijn dat leerlingen met een westerse allochtone herkomst in het nadeel zijn of een zwakkere positie innemen ten opzichte van autochtone leerlingen. Een enkele observatie geldt ook voor de westerse allochtone leerling. De oorzaken voor achterstand, maar ook voor succes worden genoemd. Allereerst moet echter het begrip ‘allochtoon’ worden gedefinieerd.

2.2 Definitie van het begrip allochtoon

Het woord ‘allochtoon’ is evenals het woord ‘autochtoon’ afkomstig uit het oud-Grieks: ἄλλος betekent ‘ander’ en χθών betekent grond. De letterlijke betekenis van ‘allochtoon’ is dus ‘van een ander land’. Αὐτός betekent ‘hetzelfde’ en zo betekent ‘autochtoon’ dus ‘van hetzelfde land’.

De termen allochtoon en autochtoon komen voor het eerst voor in Van Dale in 1961, dan nog alleen als bijvoeglijk naamwoord en worden dan alleen gebruikt in de geologie. De sociologe Hilda Verwey-Jonker (Verwey-Jonker 1971) gebruikte de term ‘allochtoon’ voor het eerst in een publicatie in opdracht van het Ministerie van cultuur, recreatie en maatschappij ter vervanging van de tot dan toe gebruikte term ‘immigrant’. Het woord ‘immigrant’ had op dat moment een negatieve lading en in feite was de nieuwe term ‘allochtoon’ een eufemisme.

In het dagelijks spraakgebruik worden onder ‘allochtoon’ verschillende dingen verstaan; een allochtoon is iemand met een andere culturele achtergrond, iemand die de Nederlandse taal niet machtig is, een gastarbeider, een niet-blanke of iemand die niet de Nederlandse etniciteit heeft.

Inmiddels heeft ook de term ‘allochtoon’ een pejoratieve betekenis gekregen en is men op zoek geweest naar alternatieven zoals bijvoorbeeld ‘medelander’ of ‘nieuwe Nederlander’. In officiële rapporten wordt echter nog steeds de term ‘allochtoon’ gebezigd, vrijwel altijd in de definitie die door het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) is geformuleerd (Jaarrapport Integratie 2010):

“In deze beschrijving staat het geboorteland van de ouders centraal. Van autochtonen zijn beide ouders in Nederland geboren, terwijl allochtonen ten minste een ouder hebben die niet in Nederland is geboren. Als allochtonen zelf ook in het buitenland zijn geboren zijn zij van de eerste generatie; als zij zelf in Nederland zijn geboren, zijn zij volgens de definitie van de tweede generatie. Allochtonen behoren verder tot een specifieke herkomstgroepering. Dit is voor eerstegeneratieallochtonen gebaseerd op het land waar zij zelf geboren zijn. Voor tweedegeneratieallochtonen is dit het land waar de moeder geboren is, of het land waar de vader geboren is als de moeder in Nederland is geboren. Binnen de groep allochtonen is verder onderscheid aangebracht tussen westerse en niet-westerse allochtonen. De landen in Europa, Noord-Amerika en Oceanië bepalen de herkomstgroepering van westerse allochtonen. Niet-westerse allochtonen hebben als herkomstgroepering een van de landen in Afrika, Latijns-Amerika en Azië. Turkije wordt hierbij tot de niet-westerse herkomstgroeperingen gerekend. Op grond van hun sociaal-economische en sociaal-culturele positie worden allochtonen uit Indonesië en Japan juist tot de westerse allochtonen gerekend. Het gaat vooral om mensen die in het voormalig Nederlands-Indië zijn geboren, respectievelijk werknemers van Japanse bedrijven met hun gezin.”

Deze definitie beschrijft bevolkingsgroepen naar hun herkomst en niet naar hun nationaliteit. Vanwege de zeer verschillende wetgeving met betrekking tot naturalisatie in de landen van herkomst en vanwege het feit dat ook in Nederland de wetgeving omtrent het hebben van twee nationaliteiten is gewijzigd, zegt nationaliteit niet veel over etniciteit en is daarom geen goed uitgangspunt in onderzoek naar de integratie van allochtonen.

Het CBS hanteert ook een duidelijke definitie voor het begrip ‘autochtoon’:

Persoon van wie de beide ouders in Nederland zijn geboren, ongeacht het land waar men zelf is geboren.

Deze definitie is een belangrijk aanvulling op de definitie van 'allochtoon' omdat hiermee de kinderen van twee in Nederland geboren ouders, die zelf in het buitenland zijn geboren vanwege het verblijf van hun ouders in het buitenland ten tijde van hun geboorte, niet als 'allochtoon' aangemerkt worden. Dit zou immers hoogstwaarschijnlijk in strijd zijn met de etniciteit van deze kinderen.

In dit onderzoek worden de begrippen 'allochtoon' en 'autochtoon' gehanteerd in de definitie van het CBS. Dit omdat het CBS een belangrijke bron is voor de statistische gegevens in dit onderzoek en omdat de definitie van het CBS onderscheid maakt tussen westerse- en niet-westerse allochtonen. Dit onderscheid lijkt belangrijk voor het voorliggende onderzoek. Opvallend is overigens dat kinderen uit 'gemengde huwelijken' in de Nederlandse definitie allochtoon zijn, terwijl de Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) deze kinderen als autochtoon definieert (Herweijer 2009). In Nederland worden dus veel meer mensen onder de definitie allochtoon geschaard dan in een internationale context.

2.3 Allochtonen en onderwijs: de cijfers

In 2010 woonden er in Nederland 16,6 miljoen mensen. Van deze bijna 17 miljoen inwoners is 20 % aan te merken als allochtoon: 9 % is westers allochtoon en 11 % heeft een niet-westers allochtone herkomst. Turken vormen de grootste groep niet-westerse allochtonen, gevolgd door Marokkanen, Surinamers en Antillianen. De groep overige niet-westerse allochtonen is substantieel. Binnen deze groep vormen asielzoekers uit Iran, Irak, Afghanistan en Somalië een aparte groep (bron: Jaarrapport integratie 2010).

Het Jaarrapport Integratie 2010, dat als hoofdbron is gebruikt voor de statistische gegevens, vermeldt het percentage westers allochtone leerlingen niet. De reden hiervoor ligt in het feit dat dit jaarrapport als onderwerp integratie heeft. Integratie wordt bemoeilijkt door een andere culturele achtergrond en een minder gunstige sociaal economische positie. Dit geldt vooral voor niet-westers allochtonen.

In het schooljaar 2009/2010 was 15% van de leerlingen in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs niet-westers allochtoon: 3% van de eerste generatie en 12% van de tweede generatie. Minder dan een derde van deze groep zit op havo of vwo, tegen bijna de helft van de autochtone leerlingen. Opvallend is dat binnen de groep niet-westerse allochtone leerlingen de Turkse en Marokkaanse leerlingen het minst

vertegenwoordigd zijn op havo en vwo en dat het percentage overige niet-westerse allochtonen, dat deze schooltypes bezoekt, het percentage van autochtone leerlingen het dichtst benadert. De achterstand van de traditionele migrantengroepen is dus het grootst. Mogelijke verklaringen voor dit gegeven komen later aan de orde. Het percentage leerlingen dat afstroomt ligt bij de niet-westers allochtone leerlingen hoger dan bij de autochtone leerlingen, ook lopen meer niet-westers allochtone leerlingen vertraging op. Ten laatste is ook het percentage schoolverlaters zonder startkwalificatie groter onder niet-westers allochtone leerlingen dan onder autochtone leerlingen.

Uiteindelijk is het slagingspercentage in het vwo bij autochtone leerlingen 92% en bij de niet-westers allochtone leerlingen 80% (peiljaar 2008/2009). De niet-westers allochtone leerlingen kiezen daarna wel vaker dan autochtone leerlingen voor een wetenschappelijke vervolgopleiding.

Uit deze cijfers moet de conclusie getrokken worden dat de achterstand van niet-westers allochtone leerlingen in onderwijsniveau en prestaties fors is.

2.4 Oorzaken voor de achterstand

Welke oorzaken zijn er aan te wijzen voor de achterstand van allochtone leerlingen ten opzichte van de autochtone leerlingen?

2.4.1 Sociaaleconomische positie

Het door Mulder en anderen uitgevoerde onderzoek naar de onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs (Mulder 2007) toont aan dat onderbenutting op de basisschool meer voorkomt bij niet-westers allochtone, met name bij Turkse, leerlingen en bij leerlingen met ouders met een laag opleidingsniveau. Tussen beide groepen is een grote overlap: veel allochtone ouders hebben weinig onderwijs genoten.

De allochtone leerlingen uit deze groep blijken zich in het VO wel verbeterd te hebben in tegenstelling tot de autochtone leerlingen uit een lage sociale positie. Kinderen van hoogopgeleide ouders leren ook schoolse vaardigheden buiten school en terwijl kinderen met hoogopgeleide ouders in de vakantie nog doorleren staat de ontwikkeling van het kind uit het lage sociale milieu stil. Allochtone leerlingen uit een lager sociaal milieu zijn veel afhankelijker van wat school heeft te bieden (Bervoets 1992). De taalontwikkeling, m.n. woordenschat, verloopt bij kinderen uit een laag so-

ciaal milieu (allochtoon en autochtoon) minder gunstig (Bruin en Van der Heijde 2007).

2.4.2 Gezinsfactoren

Zowel Mathijssen (1993) als Bruin & Van der Heijde (2007) vermelden dat allochtone ouders, en dan met name die met een lage sociale positie, weinig kennis hebben van de mogelijkheden binnen het onderwijs van hun kinderen. Ze kunnen vanwege taalproblemen en cultuurverschillen hun kinderen niet ondersteunen met het schoolwerk. Blijkens een onderzoek van Geuijen (2008) op vier basisscholen in Maastricht ervaart driekwart van de niet-westers allochtone ouders daar problemen bij het helpen van hun kinderen met het maken van hun huiswerk.

De ouderparticipatie onder deze groep ouders is laag.

2.4.3 De taaldiscussie

Uit het onderzoek van Mulder, Roeleveld en Vierke (2007) blijkt dat van de groep niet-westers allochtone leerlingen de Turkstalige leerlingen de meeste achterstand hebben als zij beginnen aan de basisschool. In groep 8 hebben zij die achterstand ten opzichte van de andere etnische groepen ingelopen, maar meestal niet wat taal betreft. Als dit laatste wel het geval is, komen zij in het voortgezet onderwijs goed mee. Is dit niet zo, dan blijft de achterstand bestaan. Riemersma en Maslowski (2007) noemen in het advies, dat zij schreven op basis van het onderzoek van Mulder, Roeleveld en Vierke, als mogelijke verklaring hiervoor de taalkundige aspecten van het Turks, dat sterk afwijkt van het Nederlands en van andere West-Europese talen. De taalachterstand is voor wat de groep Turkse leerlingen betreft dus een verklaring van de achterstand: deze groep is immers het minst vertegenwoordigd in het havo en het vwo. Matthijssen (1993) onderscheidt bij de taalbarrière drie lagen: de dagelijkse algemene taalvaardigheid (DAT), de cognitief abstracte taalvaardigheid (CAT) en de etnische communicatie. Beheersing van de DAT is voor de meeste allochtone kinderen, die Nederlands basisonderwijs gevolgd hebben, geen probleem. De CAT vormt voor allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs, zeker op de hogere niveaus, een struikelblok. Daarnaast moet rekening gehouden worden met de etnische communicatie: de culturele codes voor het sociaal verkeer die etnische minderheidsgroepen thuis hanteren verschillen sterk van de Nederlandse. Het wordt bijvoorbeeld als onbeleefd beschouwd om 'nee' te antwoorden op de vraag of de uitleg

is begrepen. Volgens Hustinx en Meijnen (2001) zijn overigens de effecten van de gesproken thuistaal grotendeels te herleiden tot sociaal milieu, type allochtoon (afkomstig uit voormalige rijkssdelen of niet) en het feit of één of beide ouders van allochtone afkomst is.

2.4.4 Etniciteit en cultuurverschillen

Etniciteit als oorzaak van de achterstanden van allochtone leerlingen is door een heel aantal onderzoeken op grond van statistisch gecontroleerde metingen afgewezen. Aan deze onderzoeken is door de overheid zoveel waarde gehecht dat de aparte wegingsfactoren voor allochtone kinderen in het Onderwijsvoorrangsbeleid (OVb) zijn komen te vervallen ten gunste van een wegingfactor gebaseerd op sociaaleconomische positie van de ouders. Toch zijn er ook talrijke publicaties die wijzen op de kwetsbaarheid van allochtone leerlingen vanwege een cultuurbreuk. In deze discussie gaat het weer vrijwel uitsluitend om de niet-westers allochtone leerling. Mathijssen (1993) spreekt van een kortsluiting tussen het eigen cultureel kapitaal en het cultureel kapitaal van het Nederlandse onderwijssysteem: leerlingen hebben geen referentiekader om de inhoudelijke relevantie van de leertaken te beoordelen. Ze moeten ook steeds schakelen tussen de cultuur thuis en de cultuur op school, waarbij thuis in sommige gevallen door de scheiding van het moederland meer hangt aan de oude traditionele waarden dan men in het moederland doet. Dit staat integratie in de weg (Bruin & Van der Heijde 2007).

2.4.5 De rol van de leerkracht

Uit de literatuur blijkt dat de houding van de leerkracht ten opzichte van zijn leerlingen op verschillende manieren invloed heeft op het succes van deze leerlingen. Bervoets (1992) heeft met haar onderzoek op een aantal Amsterdamse basisscholen aangetoond dat allochtone leerlingen minder aandacht krijgen dan autochtone leerlingen. Meer specifiek is het zo dat allochtone meisjes de minste aandacht krijgen, waarschijnlijk omdat ze er ook niet om vragen. De meeste aandacht krijgen autochtone leerlingen met hoogopgeleide ouders. Als oorzaak hiervoor wordt genoemd dat Nederlandse leerkrachten zich minder kunnen identificeren met allochtone leerlingen en hun gedrag niet altijd kunnen plaatsen. Mathijssen benoemt dat allochtone leerlingen veel aandacht nodig hebben, maar dat velen de durf en de vaardigheden missen om dat kenbaar te maken. Overigens doet dit onderzoek geen uitspraak over alloch-

tone leerlingen uit een hoger sociaal milieu omdat die niet aanwezig waren op de in het onderzoek betrokken scholen.

De verwachtingen van de leerkracht spelen hier ook een rol: Bruin en Van der Heijde (2007) noemen in dit verband een grootschalig onderzoek van Jungbluth uit 1997 onder leerkrachten en leerlingen in het basisonderwijs: leerkrachten bleken lagere verwachtingen van hun allochtone leerlingen en leerlingen uit sociaal zwakke milieus te hebben dan hun prestaties rechtvaardigden. Bruin en Van der Heijde waarschuwen voor het Pygmalion-effect ofwel de selffulfilling prophecy: door de lagere verwachtingen worden leerlingen minder gestimuleerd en als gevolg daarvan zijn de resultaten minder. Niet-westers allochtone leerlingen ontvangen ook vaker dan autochtone leerlingen een lager advies dan overeenkomt met de Cito-score. Overigens wordt dit verschil weer rechtgetrokken door het feit dat allochtone leerlingen vaker een hoger schooltype dan geadviseerd kiezen (Herweijer 2009).

2.5 Succesfactoren en kansen

In paragraaf 2.4 is gezocht een verklaring te vinden voor de achterstand van allochtone leerlingen ten opzichte van hun autochtone leeftijdsgenoten. Welke factoren maken dat een leerling van allochtone herkomst wel succesvol is? In welke onderwijscultuur kan een allochtone leerling gedijen?

2.5.1 Sociaaleconomische positie

Kinderen van hoopopgeleide allochtonen hebben meer kans om te slagen. Dit blijkt uit het percentage overige niet-westerse allochtonen op havo en vwo, dat in de buurt komt van het percentage autochtone leerlingen. In deze groep zitten vooral vluchtelingen uit Iran, Irak en Afghanistan die gemiddeld hoger opgeleid zijn. Daarnaast is het ook zo dat allochtone leerlingen van laagopgeleide ouders zich vaker verbeteren dan autochtone leerlingen uit datzelfde milieu. De verklaring hiervoor zoekt Van der Veen (2001) in het feit dat de reden voor het lage opleidingsniveau bij allochtonen vaker ligt in minieme maatschappelijke kansen dan in minder capaciteiten, dat de reden voor het lage niveau is bij autochtone leerlingen. De allochtone ouders hebben vaak een grote algemene ontwikkeling. De achterstanden worden ingelopen; dit komt door de vermindering van de taalachterstand bij iedere nieuwe generatie en omdat bij de nieuwe migrantengroepen het opleidingsniveau hoger is (Bruin & Van der Heijde 2007)

2.5.2 Gezinsfactoren

Mathijssen (1993) noemt een extreem diplomabelang bij allochtone leerlingen van wie de ouders weinig onderwijs hebben genoten. Er is duidelijk de wens dat de kinderen het beter zullen krijgen. Van der Veen (2004) vermeldt dat ouders van succesvolle allochtone leerlingen ondanks hun lage opleiding hun kinderen wel aanmoedigen goed te presteren en ook hulp zoeken voor hun kind. Uit meerdere bronnen blijkt dat succesvolle niet-westerse allochtone leerlingen vaak ondersteuning hebben van een oudere broer of zus of ander familielid. In het kader hiervan zijn er mentorprojecten gestart waarvan de eerste resultaten positief zijn (Herweijer 2009). Of het nu is ingegeven door de bovengenoemde factoren of hier geheel los van staat: succesvolle allochtone leerlingen kenmerken zich volgens Van der Veen (2009) door een grote vastberadenheid en doorzettingsvermogen.

2.5.3 De taaldiscussie

De Cito-eindtoets wordt door niet-westers allochtone leerlingen, vooral bij taal maar ook bij rekenen/wiskunde, aanzienlijk minder goed gemaakt. De taalresultaten zijn beter als thuis Nederlands wordt gesproken. Opvallend gegeven: overige niet-westerse allochtone leerlingen, bijvoorbeeld Iraanse en Afghaanse kinderen, scoren gemiddeld hoger op de Cito-eindtoets dan leerlingen afkomstig uit de vier grote niet-westerse herkomstgroepen. Crul (2001) merkt op dat veel niet-westers allochtone leerlingen met een hoog advies afkomstig zijn van een 'witte' basisschool en in een 'witte' buurt wonen. Hij meent dat de leerkrachten op deze scholen meer tijd kunnen besteden aan het bestrijden van de taalachterstand van hun allochtone leerlingen. De kinderen hebben 'witte' vriendjes en spreken dus vaker Nederlands. Wellicht wijst de keuze van een 'witte' school ook op een andere houding van de ouders t.o.v. integratie.

Uit de artikelen van Blom (2010) en Jansen (2006) blijkt dat mensen die tweetalig zijn daar, nog afgezien van het feit dat zij twee talen volledig beheersen, veel voordelen van hebben. Tweetaligen ontwikkelen niet alleen een beter taalgevoel, maar ontwikkelen door het schakelen tussen twee talen betere algemene cognitieve vaardigheden.

2.5.4 Interculturaliteit

In de Wet op het Voortgezet Onderwijs staat dat scholen verplicht zijn intercultureel onderwijs te bieden. Volgens Bruin en Van der Heijde (2007) houdt dat in dat men

moet afstemmen op de beginsituatie van de individuele leerling. Dat betekent leerlingen niet altijd aanspreken op hun culturele achtergrond. Kinderen zien zichzelf als onderdeel van de groep en staan vaak niet stil bij hun 'anders zijn'. Het onderwijs moet een dam opwerpen tegen vooroordelen en discriminatie. Stevens (2004) zegt dat er een belangrijke rol voor de leraar is weggelegd: die moet vertrouwen hebben in de leerling, dat wekt zelfvertrouwen op bij de leerling. School moet individuele verschillen tussen leerlingen normaal vinden, culturele verschillen horen daar dus bij. Scholen proberen uit praktische gronden verschillen tussen kinderen zo klein mogelijk te maken. Dat moet anders.

2.5.5 De rol van de school en de leerkracht

Mathijssen (1993) constateert dat allochtone leerlingen gebaat zijn bij een strakke curriculumorganisatie en een klimaat van orde en regelmaat, maar wijst op een belangrijk nadeel: allochtone leerlingen kunnen makkelijk ten ondergaan in de anonimiteit. Een vriendelijk en persoonsbetrokken klassenklimaat verdient dan toch de voorkeur. In het kader van de in 2.4.5. genoemde identificatieproblemen van de leerkracht zou de schoolpolitiek volgens Herweijer (2009) erop gericht moeten zijn leerkrachten aan te trekken met de culturele identiteit van de leerlingen.

2.6 Conclusie

Uit de bestudeerde literatuur kunnen de volgende conclusies getrokken worden:

- westers allochtone leerlingen hebben hoegenaamd geen achterstand t.o.v. autochtone leerlingen.
- niet-westers allochtone leerlingen uit de traditionele migrantengroepen hebben minder kans op een succesvolle schoolcarrière dan die uit de nieuwe migrantengroepen. De oorzaak ligt waarschijnlijk in het hogere opleidingsniveau van de laatste groep.
- Een lage sociaaleconomische positie van de ouders is een belangrijke oorzaak van de achterstand, volgens sommigen zelfs belangrijker dan etniciteit.
- De 'cultuurbreuk' is, hoewel moeilijk meetbaar, een oorzaak voor het falen van allochtone leerlingen in het onderwijs.
- Iedere volgende generatie allochtonen doet het beter dan de voorgaande: de achterstand wordt dus kleiner.

HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal ingegaan worden op de onderzoeksvorm en de onderzoeksmethode. De onderzoeksinstrumenten zullen nader worden toegelicht evenals de onderzoeksgroep. Er zal aandacht besteed worden aan de validiteit van het onderzoek en aan de betrouwbaarheid. Als laatste zullen de ethische aspecten van dit onderzoek besproken worden.

3.2 Praktijkonderzoek

Dit onderzoek is geen wetenschappelijk onderzoek: de vragen komen niet voort uit een theorie en de antwoorden dragen niet bij aan een kwaliteitsverbetering van een theorie. Dit onderzoek komt voor uit een concrete verlegenheidsituatie op een school. De kennis, die het resultaat zal zijn van dit onderzoek, zal gebruikt worden om de praktijksituatie te verbeteren. Daarom spreken we in dit geval van een praktijkonderzoek. Een praktijkonderzoek is per definitie context-, cultuur- en tijdsgebonden. (Harinck 2009).

3.2.1 Survey-onderzoek

Er zijn verschillende vormen van praktijkonderzoek. Dit onderzoek is er op gericht te weten te komen hoe de positie van de niet-Nederlandse leerling op een categoriaal gymnasium wordt ervaren door die leerling zelf en door zijn docenten. Binnen het onderwerp zullen een aantal aspecten worden bekeken. Ook zal er nagegaan worden of subgroepen binnen de onderzoeksgroep verschillen met betrekking tot het onderwerp van onderzoek. Er zal gekeken worden naar de invloed van verschillende variabelen binnen de onderzoeksgroep (bv. sekse of culturele achtergrond) op de wijze waarop de vragen zijn beantwoord. Een dergelijk onderzoek noemt Harinck (2009) een survey-onderzoek.

3.2.2 Kwalitatief of kwantitatief onderzoek?

Kallenberg e.a. (2007) geeft aan dat een onderzoek als het onderhavige, waarbij vragenlijsten worden voorgelegd aan een groep, die groter is dan $N=10$, een kwantitatief onderzoek is. De uitkomsten zullen in getallen uitgedrukt kunnen worden. De onderzoeker heeft als taak zo objectief mogelijk data te verzamelen en te interpreteren. Hij zelf blijft onzichtbaar. Toch heeft het onderzoek ook een kwalitatief aspect: de

vragen richten zich op hoe de bevroagde dingen beleeft. Er wordt weinig concrete en meetbare informatie gevraagd. Dit aspect wordt zeker versterkt door de mogelijkheid bij elke vraag om een toelichting te geven.

3.3 De onderzoeksprocedure

Hieronder zal toegelicht worden wat de onderzoekseenheden zullen zijn, op welke manier de data verzameld zullen worden en ten laatste hoe de verzamelde gegevens verwerkt zullen worden.

3.3.1 Bepalen van de onderzoekseenheden

Onderzoekseenheden zijn personen, zaken of objecten die de dragers zijn van de eigenschappen waarin de onderzoeker in geïnteresseerd is (Harinck 2009). De onderzoekseenheden in dit onderzoek zijn de leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond op een categoriaal gymnasium, die volgens het Centraal Bureau voor de statistiek als allochtoon gedefinieerd worden en hun docenten. De eigenschap die onderzocht zal worden is de positie van allochtone leerlingen op een categoriaal gymnasium.

3.3.2 Onderzoeksinstrumenten: keuze en verantwoording

Er zijn verschillende invalshoeken mogelijk om de positie van allochtone leerlingen op een categoriaal gymnasium te onderzoeken en, meer specifiek, de vraag te beantwoorden of er sprake is van een achterstandspositie. Een analyse van de rapportcijfers, overgangsgegevens en uitstroomgegevens van allochtone leerlingen in vergelijking met autochtone leerlingen zou een eenvoudige manier zijn om antwoord te krijgen op de vraag of er sprake is van een achterstandspositie van allochtone leerlingen en een gedegen basis vormen voor verder onderzoek naar de oorzaken van die achterstandspositie, mocht die geconstateerd worden. Een dergelijke analyse is echter niet mogelijk op dit categoriaal gymnasium omdat alleen de geboorteplaats en nationaliteit van de leerling zelf geregistreerd wordt, en niet de geboorteplaats en nationaliteit van de ouders. Er is dus niets te zeggen over het percentage allochtone leerlingen op dit gymnasium en al evenmin over de verhoudingen binnen die groep tussen westerse en niet-westerse allochtonen! Een absoluut antwoord op de vraag of allochtone leerlingen een achterstandspositie innemen op dit categoriaal gymnasium is dus niet te geven. Om die te verkrijgen zouden eerst alle leerlingen

van dit gymnasium bevraagd moeten worden over hun geboorteplaats en die van hun ouders, alvorens de cijfergegevens e.d. te analyseren. Dat is binnen de kleinschalige opzet van dit onderzoek niet haalbaar: niet alleen zou dat vanwege de aantallen niet meer doenbaar zijn voor één onderzoeker, ook zijn er implicaties op het ethisch vlak. Daarom zal niet gepoogd worden op een sluitend antwoord te geven op de vraag of allochtone leerlingen op dit categoriaal gymnasium een achterstandspositie innemen. Er zal een antwoord gezocht worden op de vraag hoe de positie van allochtone leerlingen wordt ervaren, door henzelf en door hun docenten. Daarom zal aan de allochtone leerlingen en aan hun docenten een vragenlijst voorgelegd worden.

3.3.3 De vragenlijst voor de leerlingen (bijlage II)

De vragenlijst is volgens Kallenberg e.a. (2007) een veelgebruikt onderzoeksinstrument binnen een kwantitatief onderzoek. Het is goed bruikbaar voor een grote onderzoeksgroep omdat de procedure vastligt en er weinig aan het toeval wordt overgelaten. Harinck (2009) benadrukt dat het wenselijk is om gesloten vragen of stellingen aan te vullen met open vragen. Daarnaast geeft hij aan dat de belasting van de onderzochten zo veel mogelijk beperkt moet worden om zoveel mogelijk respons te krijgen. Daarom is het aantal vragen niet groot en kan men er voor kiezen geen toelichting te geven op het antwoord en slechts het antwoord te omcirkelen.

De vragenlijst voor de leerlingen begint met een introductie waarin het onderzoek toegelicht wordt. Daarna volgt een korte invulinstructie. De vragen 1 t/m 3 behelzen leeftijd, geslacht en geboorteplaats van leerling en ouders en zijn er op gericht subgroepen binnen de onderzoeksgroep te kunnen onderscheiden. Vervolgens zijn er 13 stellingen waarmee ingestemd kan worden of niet middels een 5-punts-schaal verdeeld in Ja! – ja- ?- nee – Nee! Er is voor deze formulering gekozen omdat die op een hele directe manier de reactie van de leerling oproept. Bij iedere vraag volgt er het verzoek een toelichting te geven. Op deze wijze worden er naast gesloten antwoorden ook open antwoorden verkregen.

De vragenlijst wordt afgesloten met een tweetal vragen waarbij meerdere opties worden gegeven en meerdere antwoorden mogelijk zijn. Tenslotte wordt de leerling de mogelijkheid geboden om aanvullingen te doen of opmerkingen te maken.

3.3.4. De vragenlijst voor de docenten (bijlage III)

Om de verkregen data van de twee vragenlijsten goed te kunnen vergelijken is de

vragenlijst voor de docenten zo veel mogelijk gelijk van opzet. Ook hier is de belasting van de onderzochten zo veel mogelijk beperkt om zoveel mogelijk respons te krijgen. De vragenlijst begint met een introductie waarin het onderzoek wordt toegelicht en de definitie ‘allochtoon’ wordt gegeven. Daarna volgt de invulinstructie waarin expliciet wordt gevraagd bij het beantwoorden van de vraag de *hele* groep allochtone leerlingen, die bekend zijn aan de docent, in het hoofd te houden en niet de waarschijnlijk meer in het oog lopende niet-westerse leerlingen. Bij vraag 1 wordt de docent gevraagd naar zijn naam (niet verplicht) en het vak dat hij geeft.

Vervolgens zijn er 12 stellingen waarop geantwoord kan worden middels een 5-puntsschaal verdeeld in altijd - meestal – soms – nooit - weet niet. Er is voor deze schaalverdeling gekozen omdat bij beantwoording uitgegaan moet worden van de hele groep allochtone leerlingen die aan de docent bekend is. Middels de toelichting is het mogelijk nuances aan te brengen binnen de groep die men voor ogen heeft.

Ook hier worden er naast gesloten antwoorden open antwoorden verkregen. De vragen komen dus grotendeels overeen met die in de vragenlijst voor de leerlingen.

Aanvullend wordt nog gevraagd naar de invloed van de sociaaleconomische positie van de ouders op het schoolsucces van hun kinderen. Deze vraag wordt niet aan de leerlingen gesteld omdat daarmee de privacy van de ouders geschonden wordt en er dan wellicht weerstand vanwege stigmatisering opgeroepen wordt. Ook hier wordt de vragenlijst afgesloten met twee vragen waarbij meerdere opties worden gegeven en meerdere antwoorden mogelijk zijn. Tenslotte wordt ook hier de mogelijkheid geboden om aanvullingen te doen of opmerkingen te maken.

3.3.5. Het uitzetten van de vragenlijsten

Het startmoment voor het verkrijgen van de data zal een publicatie in het digitale personeelsblad zijn. Hierin zal aandacht gevraagd worden voor het onderzoek waarbij het verzoek gedaan zal worden aan de docenten om de vragenlijst in te vullen. Een einddatum voor inlevering van de vragenlijsten zal meteen gegeven worden. Daarnaast zal aan de mentoren gevraagd worden de vragenlijsten te overhandigen aan hun mentorleerlingen van allochtone afkomst. De vragenlijsten zullen als bijlage bij het personeelsmagazine worden meegestuurd en tevens zullen uitdraaien in voldoende exemplaren in de personeelskamers van beide vestigingen voorhanden zijn. Een herinnering zal na twee weken worden verstuurd aan alle docenten via e-mail.

3.3.6 Data-analyse

De kwantitatieve gegevens, dat zijn de gegevens uit de gesloten vragen, zullen worden beschreven per stelling of vraag. Ter ondersteuning zullen deze gegevens ook worden weergegeven in een staafdiagram. Omdat de onderzoeksgroep $>N=10$ is zal de frequentieverdeling in percentages worden weergegeven. Dit bevordert de duidelijkheid (Harinck 2009). De informatie die voortkomt uit de toelichtingen zal per vraag volgens het schoenendoosmodel (Harinck 2009) bij elkaar gezet worden.

3.4 De kwaliteit van het onderzoek

De kwaliteit van het onderzoek wordt bepaald door drie aspecten: betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie. Hieronder zal de onderzoeksopzet getoetst worden aan de hand van deze drie aspecten.

3.4.1 Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van een onderzoek is meetbaar: indien het onderzoek herhaald zou worden, zouden de resultaten in grote lijnen overeenkomstig de eerder gevonden resultaten moeten zijn (Kallenberg 2007). Bij een onderzoek waarin mensen wordt gevraagd naar hun ervaringen is de herhaalbaarheid moeilijk te meten, daar de antwoorden van bevroegden tijd- en contextgebonden zijn. Door de vragenlijsten voor te leggen aan 'critical friends' binnen de context van de school en daarbuiten en aanpassingen te doen op basis van de gedane suggesties is de betrouwbaarheid van de onderzoeksinstrumenten vergroot. Door de opbouw van de vragenlijsten te baseren op thema's, die in de literatuur gevonden zijn, wordt de betrouwbaarheid ook vergroot.

3.4.2 Validiteit

Een onderzoek is valide wanneer het datgene meet dat in de onderzoeksvraag en de deelvragen geformuleerd wordt. Er wordt onderscheid gemaakt tussen interne validiteit en externe validiteit. Interne validiteit betreft de vraag of de analyse binnen het onderzoek correct is en wordt ook verkregen door triangulatie toe te passen. Externe validiteit richt zich op de vraag of de verkregen onderzoeksresultaten ook gelden voor andere, niet onderzochte situaties (Kallenberg 2007).

Ook hier is gepoogd validiteit te verkrijgen door de vragenlijst voor te leggen aan 'critical friends' binnen de context van de school en daarbuiten en aanpassingen te

doen op basis van de gedane suggesties. Daarbij is ook de onderzoeksvraag betrokken. Verder is triangulatie toegepast (zie onder)

3.4.3. Triangulatie

Triangulatie, dat wil zeggen het gebruik van meerdere gegevensbronnen, is een belangrijke voorwaarde waaraan voldaan moet worden om de kwaliteit van het onderzoek te borgen (Harinck, 2009). In dit onderzoek wordt triangulatie verkregen doordat het onderzoek wordt onderbouwd door theorie. Binnen de theoretische onderbouwing worden verschillende invalshoeken gekozen. Binnen het praktijkonderzoek worden verschillende groepen bevraagd over hetzelfde onderwerp. Tenslotte wordt bij het onderzoeksinstrument gekozen voor zowel gesloten als open vragen.

3.5. Ethisch aspecten

In het onderstaande wordt aan de hand van verschillende aspecten de vraag beantwoord of het onderzoek ethisch verantwoord is.

3.5.1. Transparantie

Transparantie zal worden nagestreefd door aan alle betrokkenen duidelijk te vertellen wat het doel van het onderzoek is en wat hun rol in dit onderzoek is. In concreto betekent dit dat de inleiding bij de vragenlijsten zal vermelden wat het doel van het onderzoek is en wat de rol van de bevroegden hierin is.

3.5.2 Anonimiteit

Alle onderzoeksgegevens zullen anoniem verwerkt worden. In beide vragenlijsten zal men wel uitgenodigd worden om de naam in te vullen, maar er zal duidelijk vermeld worden dat het noteren van de naam niet verplicht is en dat de gegevens anoniem verwerkt worden.

3.5.3 Vrijwilligheid

Zowel de leerlingen als de docenten zal gevraagd worden op basis van vrijwilligheid mee te werken aan het onderzoek. Dit wordt expliciet benoemd in de vragenlijst voor de leerlingen. Aan de docenten zal het aspect van vrijwilligheid aan de orde komen in de toelichting op het onderzoek gepubliceerd in het personeelsblad.

3.5.4 Stigmatisering voorkomen

De term 'allochtoon', ooit bedacht als eufemisme (zie hoofdstuk 2), is een beladen term geworden en wordt meestal geassocieerd met problemen. Deze kan als stigma-

tiserend opgevat worden. Daarom is er voor gekozen om deze term niet te hanteren in de vragenlijst voor de leerlingen en in plaats daarvan is gekozen voor de formulering 'leerling met een niet-Nederlandse achtergrond'. In de vragenlijst voor de docenten wordt de term 'allochtoon' wel gehanteerd. Dit wordt noodzakelijk geacht omdat de onderzoeksgroep voor de docent, die de vragenlijst in zal vullen, helder gedefinieerd dient te zijn en de onderzoeksgroep zelf gedefinieerd is aan de hand van de definitie 'allochtoon', die gehanteerd wordt door het Centraal Bureau voor de Statistiek.

HOOFDSTUK 4: ONDERZOEKSRESULTATEN

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zullen de uitkomsten van de vragenlijsten voor de docenten en voor de leerlingen beschreven worden. Eerst zal verslag uitgebracht worden van het verloop van het onderzoek. Daarna zal ingegaan worden op de aantallen docenten en leerlingen, die de vragenlijsten hebben ingevuld, waarbij dieper ingegaan zal worden op de herkomst van de leerlingen. De antwoorden van de stellingen en vragen van beide vragenlijsten zullen per stelling/vraag naast elkaar gelegd worden en beschreven worden. Er is voor gekozen de door hun frequentie of door hun inhoud belangrijkste toelichtingen bij elkaar te zetten in een kader- groen voor de leerlingen en blauw voor de docenten- en op te nemen in de tekst.

4.2 Verloop van het onderzoek

De vragenlijsten zijn in mei 2010 geïntroduceerd bij de docenten. Dit is gebeurd door een publicatie in het digitale personeelsblad dat wekelijks verschijnt. Het doel van het onderzoek is toegelicht en daarbij is benadrukt dat het onderzoek past in het schoolplan van de onderzoeksschool. Het verzoek tot deelname aan het onderzoek is ondersteund door de rector van de school. Aan de docenten is gevraagd de vragenlijst voor docenten in te vullen en in te leveren op één van beide locaties. Daarnaast is de mentoren gevraagd om aan hun mentorleerlingen van niet-Nederlandse afkomst de vragenlijst te geven en het onderzoek aan hen toe te lichten. De vragenlijst zijn digitaal aangeboden en papieren versies lagen klaar in de personeelskamers van beide locaties. Voor het invullen is een termijn van 2 weken gesteld. Na deze termijn heeft de onderzoeker de docenten nogmaals mondeling verzocht mee te werken aan het onderzoek, wederom met ondersteuning van de rector. Ook heeft de onderzoeker actief leerlingen benaderd en hen de vragenlijsten gegeven. Uiteindelijk hebben 43 docenten en 95 leerlingen de vragenlijsten ingevuld.

4.3 De vragenlijsten

In deze paragraaf zullen de aantallen respondenten beschreven worden en zal bekeken worden of deze aantal representatief zijn.

4.3.1 De vragenlijst voor docenten

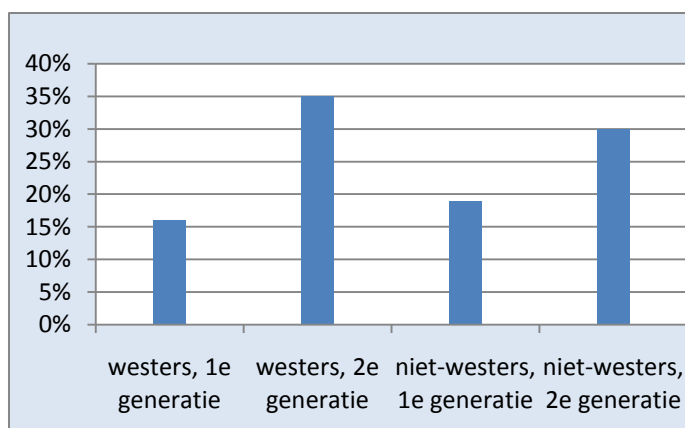
43 docenten hebben de vragenlijst ingevuld; bij een totaal aantal docenten van 110 betekent dit een responspercentage van 39. Meer dan de helft (22) van de respondenten is talendocent, 9 docenten geven een betavak, 6 een gammavak en 6 respondenten vertegenwoordigen de overige vakken. Naar verhouding veel talendocenten hebben gereageerd. Dit onderstreept de algemene indruk dat allochtonen vooral een taalprobleem hebben, talendocenten voelen zich meer betrokken.

4.3.2 De vragenlijst voor leerlingen

95 leerlingen hebben de vragenlijst ingevuld. Twee van deze leerlingen zijn geadopteerd op jonge leeftijd door Nederlandse ouders. Biologisch gezien zijn zij allochtoon, maar juridisch niet. Vanwege deze bijzondere situatie is besloten deze 2 vragenlijsten buiten beschouwing te laten. De resultaten zijn dus gebaseerd op 93 ingevulde vragenlijsten. Omdat het percentage allochtone leerlingen op dit gymnasium niet bekend is, valt het responspercentage niet uit te rekenen. Het aantal leerlingen dat de vragenlijst heeft ingevuld vertegenwoordigt 5% van de schoolpopulatie. Op basis van de cijfers uit het jaarrapport Integratie (zie hoofdstuk 2) lijkt dit percentage representatief voor de totale populatie allochtone leerlingen op dit gymnasium. De verhouding jongens:meisjes is nagenoeg gelijk: het aandeel jongens bedraagt 52%, het aandeel meisjes dus 48%. Omdat er al veel variabelen zijn met betrekking van de herkomst van de leerlingen is het onderscheid tussen jongens en meisjes buiten beschouwing gelaten.

4.4 De herkomst van de leerlingen

De groep van leerlingen, die de vragenlijst hebben ingevuld, is zeer divers en varieert van een leerling die in Nederland is geboren uit een Nederlandse moeder en een Engelse vader tot een Irakees meisje dat op haar 7^e naar Nederland is gekomen. De culturele context van deze leerlingen verschilt dus ook enorm. Er is gepoogd recht te doen aan deze verschillen door een onderscheid te maken tussen westerse en niet-westerse allochtonen van de eerste en de twee generatie.



Figuur 1, percentages naar herkomst en generatie

Figuur 1 vertelt dat 65% van de leerlingen in Nederland is geboren en dus behoort tot de tweede generatie. 35% behoort tot de eerste generatie. Er is de leerlingen ook gevraagd op welke leeftijd ze naar Nederland zijn gekomen: de meeste kinderen zijn op jonge leeftijd uit hun geboorteland vertrokken; ongeveer een derde was ouder dan 4 jaar en heeft dus in het land van herkomst op school gezeten. Dit geldt voor zowel de westerse- als de niet-westerse allochtone leerlingen.

De verhouding tussen de groep westerse allochtone leerlingen en niet-westers allochtone leerlingen is nagenoeg gelijk: 51% is van westers allochtone herkomst en 49% van niet-westers allochtone herkomst.

Toch blijft het beeld ook binnen de vier groepen heel divers en doet de indeling in deze vier groepen niet altijd recht aan de gezinssituatie van de leerlingen: De niet-westerse allochtone leerlingen komen vaak uit Iran, Irak, Afghanistan en Koerdistan. De reden van vertrek lijkt vaak politiek. Ook binnen de groep van westerse allochtone leerlingen komen leerlingen voor van wie de ouders om politieke redenen hun vaderland hebben verlaten: dat vaderland is dan voormalig Joegoslavië, Roemenië en Hongarije. De situatie van deze laatste groep sluit meer aan bij die van de niet-westers allochtone leerlingen dan bij de andere westers allochtone leerlingen.

4.5 De talen

In 83% van de gezinnen van de respondenten wordt Nederlands gesproken. In 62% van de gevallen is dit naast één of meerdere andere talen. In 22% van de gezinnen wordt alleen Nederlands gesproken, in 16% van de gezinnen uitsluitend een andere taal. Als er alleen Nederlands wordt gesproken is meestal één van de ouders van Nederlandse afkomst.

4.6 De stellingen

Hieronder zullen de uitkomsten per stelling worden besproken. Met elkaar verwante stellingen worden samen besproken. Eerst wordt er aandacht besteed aan de antwoorden van de leerlingen, daarna komen die van de docenten aan de orde. Indien er significante verschillen in de antwoorden tussen de in 4.4 beschreven groepen zijn, zal dit vermeld worden. Indien niet, dan wordt dit niet verder genoemd. De grafieken die bij de stellingen horen zijn opgenomen in bijlage IV.

4.6.1 Schriftelijk formuleren

Op de stellingen 1 en 2 in de vragenlijst voor de leerlingen antwoordt een overweldigende meerderheid van meer dan 80% dat ze geen moeite heeft met schriftelijke formuleren, niet bij Nederlands en ook niet bij de andere vakken. Van het kleine percentage leerlingen dat aangeeft hier wel moeite mee te hebben is het grootste deel van niet-westerse afkomst.

stelling 1: Ik merk dat het onderdeel “schrijven” bij Nederlands lastig voor mij is:

stelling 2: Ik merk dat het formuleren van zinnen bij andere vakken lastig voor mij is

- ik kan hierop geen antwoord geven want soms gaat het zonder moeite en soms niet
- af en toe spellingfouten
- alleen met grammatica
- kleine dingen zoals de lidwoorden heb ik moeite mee
- het schrijven is niet heel moeilijk voor mij hoewel ik soms wel over moeilijke formuleringen moet nadenken
- ik verwar soms Duitse uitdrukkingen met Nederlandse. Soms weet ik alleen de Duitse namen/woorden
- ik moet lang nadenken over sommige woorden
- NEE! ik ben voor een deel meertalig opgevoed
- een 3-talige opvoeding helpt
- bij bepaalde vakken zoals GS kom ik wat moeilijker uit mijn woorden
- soms wel. dan kan ik het niet echt tot woorden brengen bij GS en AK
- Bij Latijn kan ik vaak door stress geen kloppende zin maken, doordat ik niet de juiste woorden kan vinden
- leraren zeggen wel eens dat ik niet goed overbreng op papier wat ik bedoel

De docenten zijn hier genuanceerder over: op hun stelling 1 geven zij als antwoord dat dit soms (60%) of meestal (14%) zo is.

Stelling 1: ik merk dat allochtone leerlingen moeite hebben met het schriftelijk formuleren van zinnen

- Vooral vanaf klas 4 is dit merkbaar in lessen literatuur en bij de toetsen
- Naarmate de complexiteit van de teksten en de daaraan gerelateerde vragen toeneemt hebben deze leerlingen meer moeite om ook hun zinnen/redeneringen/antwoorden adequaat c.q. op dat zelfde niveau te formuleren.
- In zoverre dat ze zelf niet doorhebben dat ze slecht formuleren. Dit geldt eigenlijk voor alle achtergronden voorbij West-Europa (Balkan!)
- geldt voor niet-westerse allochtoon
- kinderen die thuis twee ouders hebben uit een ander taalgebied lopen hier tegenaan. Kinderen met 1 allochtone ouder nauwelijks.
- soms worden antwoorden letterlijk uit tekstboek herhaald, zonder in context te plaatsen. Soms hap-snap losse zinnen/begrippen

Uit de toelichtingen op de antwoorden valt op te maken dat het probleem vooral zichtbaar wordt in de bovenbouw en voor niet-westerse allochtone leerlingen meer speelt dan voor westerse allochtonen. Ook is het probleem meer aanwezig bij kinderen met twee ouders uit een ander taalgebied. De respondenten die 'nooit of 'weet niet' invullen geven daarbij aan dat zij hierin geen ervaring hebben omdat schriftelijk formuleren geen onderdeel is van hun vak.

4.6.2 Tekstbegrip

De leerlingen beantwoorden de stellingen 3 en 4, die gaan over tekstbegrip, op een vergelijkbare wijze als op stelling 1 en 2: er is volgens hen dus niets aan de hand. Van de leerlingen die 'ja' of 'JA' antwoorden is ook weer het grootste deel van niet-westerse herkomst.

stelling 3: Ik merk dat het onderdelen "leesvaardigheid" bij Nederlands lastig voor mij is:

stelling 4: Ik merk dat het begrip van teksten bij andere vakken lastig voor mij is:

- ik heb vrij veel boeken gelezen dus dat gaat erg vlot.
- De zinnen die ik samenstel wijken soms af van de andere kinderen in de klas; omdat ik een andere opbouw heb.
- niet bij alle vakken is mijn taalschat even goed.
- ik moet soms een zin twee keer lezen voor het begrip
- soms lijkt een woord wel op een andere taal waar ik dat uit kan halen, maar ook vaak heb ik geen flauw idee.
- Ik denk dat juist omdat ik meerdere talen heb leren lezen ik dit wat beter kan.
- een beetje wel, de vraag moet ik vaak een aantal keer lezen voordat ik het antwoord heb
- JA! heel erg, het is gewoon lastig

Bij de docenten is een beeld te zien, dat vrijwel identiek is aan het beeld bij het schriftelijk formuleren. Ze merken op dat allochtone leerlingen (m.n. niet-westerse) moeite hebben de essentie van de vraag te doorgronden.

stelling 2: Ik merk dat allochtone leerlingen moeite hebben met het begrip van teksten.

- Concreet zichtbaar vanaf de bovenbouw
- Je merkt dat ze, zodra de teksten in hun schoolboeken moeilijker en complexer worden, ook meer moeite hebben om te bevatten wat de kern van het verhaal is en om de essentiële informatie te scheiden van het overbodige.
- Het komt regelmatig voor dat allochtone ll. een antwoord formuleren dat geen antwoord is op de vraag. Het blijkt voor allochtone ll. vaak lastig om de essentie van de vraag te doorgronden.
- hebben moeite met structuur aanbrengen
- verhaaltjessommen begrijpen
- woordenschat soms kleiner. Subtiële betekenisverschillen van woorden en 2^e betekenissen vaak gemist
- met name woordenschat
- de nuancering of beeldspraak
- vooral bij zaakvakken
- kinderen die thuis twee ouders hebben uit een ander taalgebied lopen hier tegenaan. Kinderen met 1 allochtone ouder nauwelijks.
- dat geldt vooral voor de niet-Europese leerling
- Voor ll. met een niet-westerse achtergrond constateer ik soms moeite met begrip van Nederlandse woorden in vraagstelling (onderbouw) en bovenbouw bij literatuur
- Niet-westerse vaker dan westerse ll.

4.6.3 Moeilijke en makkelijke vakken

Op stelling 'Er zijn vakken die ik moeilijk vind vanwege mijn niet-Nederlandse achtergrond' antwoordt 88% van de leerlingen ontkennend. De leerlingen die wel vakken moeilijk vinden noemen dan vooral Nederlands en vakken met veel tekst zoals geschiedenis en aardrijkskunde. Op de stelling 'Er zijn vakken die ik makkelijk vind vanwege mijn niet-Nederlandse achtergrond' antwoordt een overgrote meerderheid van 76% van de leerlingen bevestigend. Kennelijk ervaren de leerlingen dus alleen de voordelen van hun niet-Nederlandse achtergrond. Ook is het in hun optiek dus niet mogelijk het ene vak moeilijk te vinden en tegelijkertijd het andere makkelijk.

stelling 5: Er zijn vakken die ik moeilijk vind vanwege mijn niet-Nederlandse achtergrond:

- Nederlands
- Bij Nederlands en GS moet ik de vraag wat vaker lezen.
- Nederlandse spelling
- vooral talen omdat ik nog moeite met Nederlandse grammatica heb
- GS en AK, er is heel veel tekst

stelling 6: Er zijn vakken die ik makkelijk vind vanwege mijn niet-Nederlandse achtergrond:

- *de talen omdat ik meertalig ben opgevoed.*
- *Ik heb geen probleem met Grieks omdat er best veel letters op de Russische letters lijken.*
- *soms heb ik het makkelijker met het leren van woordjes omdat ik het makkelijker van mijn taal kan afleiden*
- *vooral de talen zijn veel makkelijker*
- *talen omdat ik gewend ben om een andere taal te begrijpen.*
- *Duits, en Latijn is makkelijker omdat ik de naamvallen al ken.*
- *vanwege het Spaans dat ik van huis uit heb meegekregen en mijn grote interesse in taal zijn talen heel makkelijk voor mij.*
- *Engels is natuurlijk heel anders dan voor andere kinderen: ik hoef niet of niet veel te leren. Toch zijn er ook nadelen: het stoort me namelijk enorm als Engels docenten fouten maken of goede dingen fout rekenen.*
- *Irakezen zijn blijkbaar goed in wiskunde*

De docenten denken dat sommige vakken wel moeilijker zijn voor leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond: 77% meent dat dit meestal of soms het geval is. Het gaat dan om vakken waarbij taal voor het begrip een grote rol speelt, de zaakvakken worden veruit het meest genoemd. Toch wordt ook benoemd dat exacte vakken problemen kunnen opleveren (verhaalsommen!). Het antwoord op de stelling dat sommige vakken makkelijker zijn voor leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond is verrassend: 37% antwoordt dat dit soms zo is, maar 58% geeft aan het niet te weten. Het voordeel wordt vooral gezien bij de talen, maar het risico van gemakzucht bij native speakers wordt ook gesignaleerd. Opmerkelijke observaties worden gedaan met betrekking tot de betere werkhouding van allochtone leerlingen.

stelling 3: Allochtone leerlingen hebben moeite met bepaalde vakken vanwege hun niet- Nederlandse achtergrond (noem de eventuele vakken).

- *Hun referentiekader is soms anders, dit wordt vooral zichtbaar bij debatten, historische teksten en literatuur*
- *bij vakken waar de culturele context belangrijk is (GS/AK/KT) hebben sommigen geen referentiekader*
- *tekstbegrip in toenemende mate vooral bij CE*
- *AK/GS/FI etc. vakken met veel tekstbegrip (vooral niet-westerse allochtonen)*
- *niet de exacte vakken uitgezonderd biologie > is talig. (Niet-Europees)*
- *ik kan mij voorstellen dat de talige vakken voor meer problemen zorgen*
- *Ik kan me voorstellen dat die II. moeite hebben met lange stukken tekst of met het schrijven van teksten. Bij ANW merk ik wel eens formuleringsfouten in essays. Verder zullen ze moeite heb ben met GS en NE denk ik.*
- *Nederlands (taal en literatuur)*
- *Nederlands, grammatica van andere talen kan dan lastig zijn*

stelling 4: Allochtone leerlingen doen bepaalde vakken beter vanwege hun niet-Nederlandse achtergrond (noem de eventuele vakken).

- vooral de Marokkaanse ll. en de Spaans/italiaanse hebben hebben voor FA voordeel van hun tweetaligheid. Allochtone ll. zijn meestal 2-talig opgevoed en hebben daardoor vaak al meer aan-eg voor taalstructuren.
- bijv. sommige MVT omdat een van hun ouders uit dat land komt of omdat ze gewend zijn in meerdere talen te denken.
- Moedertaal DU/EN/FA groot voordeel bij deze vakken, anders niet.
- afhankelijk van het land van herkomst hebben ze een voorsprong bij een taal
- Engelstalige achtergrond wel regelmatig voordeel naast het gevaar van gemakzucht.
- soms beter arbeidsethos
- zijn gemotiveerder en zorgvuldiger. Betere werkhouding, minder luxe en sociale afleiding.

4.6.4 Begrippen uit de Nederlandse cultuur

Ook hier geeft de meerderheid van de leerlingen aan geen problemen te ervaren. Toch is de meerderheid niet zo overweldigend als bij de eerdere stellingen: 14% zegt wel dat begrippen uit de Nederlandse cultuur minder goed begrepen worden, 13% geeft aan het niet te weten. Ze geven dan als oorzaak onvoldoende kennis van het Nederlands en vatten het dus heel ‘talig’ op.

stelling 7: Ik snap begrippen, die in schoolboeken of tijdens de lessen genoemd worden, minder goed dan mijn Nederlandse klasgenoten omdat die begrippen uit de Nederlandse cultuur komen:

- Ik ben soms best wel verbaasd als mijn vrienden wel dingen/begrippen snappen waarvan ik de betekenis niet weet
- over bepaalde begrippen moet ik soms wel nadenken, maar over het algemeen valt dat wel mee
- taalschat is niet mijn beste kant
- Mijn taalschat is niet zo groot en ik moet af en toe aan een ander vragen wat iets betekent.
- ik heb bijna geen taalschatproblemen
- volgens mij is er niet echt een Nederlandse cultuur, behalve Sinterklaas dan

Tweederde van de docenten onderschrijven de stelling dat leerling met een niet-Nederlandse achtergrond soms moeite hebben begrippen uit de Nederlandse cultuur te snappen, een derde geeft aan het niet te weten. Toch geven docenten heel vaak aan dat culturele begrippen ook door autochtone leerlingen vaak niet begrepen worden en dat ze het verschil niet zo merken. Ook hier wel weer de observatie dat dit aspect voor niet-westerse allochtone leerlingen en leerlingen met twee allochtone ouders het moeilijkst is.

stelling 5: leerlingen snappen begrippen, die in schoolboeken of tijdens de lessen genoemd worden, niet goed omdat die begrippen uit de Nederlandse cultuur komen

- vooral spreekwoorden die diep geworteld zijn in de Nederlandse cultuur en samenleving vinden ze moeilijk
- niet altijd de cultuur, soms gewoon een woord niet kennen doordat thuis een andere taal wordt gesproken: Is een watermonster een eng beest dat uit het water komt?
- nuances of ouderwetse woorden en beeldspraak worden niet herkend.
- geldt voor niet-westerse allochtoon
- maar dit geldt ook voor taalzwakke Nederlandse ll.
- zou kunnen, ik merk het niet
- heb ik niet echt zicht op. Als ik het over religie heb bij literatuur zit bijna heel de klas me vragend aan te kijken. Weet de moslim(a) toevallig wel waar ik het over heb?
- dat geldt voor heel veel ll., ongeacht het paspoort van de ouders
- bij allochtone leerling die 2 allochtone ouders hebben speelt dit vaak. Bij leerling met 1 allochtone ouder niet

4.6.5 Politieke en godsdienstige opvattingen

Bij deze stelling is het beeld minder eenduidig en lopen de meningen van de leerlingen onderling meer uit elkaar: 53 % is van mening niet anders te denken over belangrijke onderwerpen als godsdienst en politiek als hun klasgenoten, 30 % denkt dat wel en 18 % weet het niet. De afwijkende meningen kunnen voor het overgrote deel op het conto van de niet-westerse allochtone leerlingen geschreven worden en zijn gezien de landen van herkomst en de toelichtingen grotendeels terug te voeren op de Islam.

stelling 8: Ik merk dat ik door mijn niet-Nederlandse culturele achtergrond anders over belangrijke onderwerpen zoals politiek en godsdienst denk dan mijn Nederlandse klasgenoten:

- soms wel doordat ik het ook vanuit het niet-westerse oogpunt kan bekijken.
- ik kan me wel goed in andere standpunten verplaatsen, als het om een normaal onderwerp gaat...
- doordat ik met meerdere culturen ben opgevoed, kan ik andere culturen beter accepteren. Ik snap vaak beide kanten van een discussie.
- ik ben anders opgevoed waardoor ik anders tegen dingen aankijk. Bovendien ben ik moslim
- mensen nemen aan dat je Moslim bent.
- bij discussies over het Midden-Oosten kies ik eerder de kant van de moslims.
- ik heb een andere cultuur/godsdienst en ben politiek anders opgevoed.
- ik ben meer betrokken bij de religies.
- ik heb een broer van 24 die mij altijd toelichting gaf op het gebied van politiek en godsdienst
- mijn ouders zijn opgegroeid in communistisch Sovjet Unie. Ook ben ik Russisch-orthodox. Het is niet zo dat ik communistisch ben opgevoed, maar soms merk je wel het verschil.
- NEE! Hongarije is ook een westers land en de situatie daar is vrijwel hetzelfde als hier.
- de cultuur achtergrond van mij is niet zo heel anders als die van hier
- ik voel niet veel voor Wilders' anti-allochtonenbeleid, dat kan wel hierdoor komen.

De meningen van de docenten lopen niet veel uit elkaar: 74% denkt dat leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond anders denken over politiek en godsdienst,

en daarin speelt de Islam een grote rol. 23% weet het niet . Overigens wordt dit niet als problematisch ervaren, maar als verrijking van de discussie

stelling 6: Allochtone leerlingen denken door hun niet-Nederlandse culturele achtergrond anders over belangrijke onderwerpen zoals politiek en godsdienst dan hun Nederlandse klasgenoten.

- *Dit kan verrijkend zijn, maar soms blokkeert het juist.*
- *normen en waarden in relaties zijn soms/nogal eens anders.*
- *vooral godsdienst heeft tamelijk veel invloed over hun denken*
- *bijv. bij relatielessen: homosexualiteit*
- *In de bovenbouw werken we met actuele teksten en onderwerpen als bv. homohuwelijk, adoptie, euthanasie, abortus. Dan hoor je wel andere geluiden, dat maakt de discussie veelzijdig en interessant.*
- *kan gebeuren, maar ze staan open om erover te discussiëren*
- *Valt mee. Holocaust is wel een onderwerp, maar op deze school zijn de ll. heel open en redelijk.*
- *komt natuurlijk voor, veelal afhankelijk van godsdienst, bv. t.a.v. homoseksualiteit, Palestijnen en Israël, multiculturele samenleving.*
- *Marokkanen > Arabische cultuur andere normen en waarden*
- *is me niet opgevallen, ze houden vaak hun mond, aangepast gedrag*
- *zie ik en ik begrijp het.*
- *er zijn ook grote verschillen tussen de 'Nederlandse' kinderen*

4.6.6 Ondersteuning bij het huiswerk

65% van de leerlingen ervaart ondersteuning van hun ouders bij het huiswerk en 27% zegt geen ondersteuning te krijgen. Zij noemen dan als reden meestal dat hun ouders het Nederlands onvoldoende beheersen of dat hun ouders hun school niet hebben afgemaakt. Een ongeveer gelijk percentage van de docenten denkt dat de allochtone leerlingen in meer of mindere mate ondersteuning van thuis bij het huiswerk krijgen. Een groot deel, namelijk 28% geeft ook aan hier geen inzicht in te hebben.

stelling 9: Mijn ouders ondersteunen mij bij mijn schoolwerk:

- *ja, ze hebben allebei gestudeerd*
- *dat doet mijn zus*
- *vooral bij NA, WI en SK*
- *ja, ze helpen me en vinden mijn studie heel belangrijk (dit is de enige reden waarom we in Nederland wonen).*
- *nee, maar ik moet wel mijn huiswerk maken en ze letten er wel op.*
- *die snappen niet alles helemaal*
- *mijn moeder heeft haar school niet volledig afgemaakt, waardoor het lastig is om uitleg aan haar te vragen.*
- *ze hebben meer moeite met de Nederlandse taal dan ik en ik doe het dan ook in principe in mijn eentje*
- *ze helpen me vaak*

De docenten zien dat veel ouders prestatiegericht zijn en school belangrijk vinden, maar dit uit zich volgens hen niet altijd in hulp aan hun kinderen. Veel hangt bovendien af van het opleidingsniveau van de ouders. Als kinderen niet of nauwelijks ondersteund worden, levert dat wel meteen een probleem op, zo menen de docenten.

stelling 7: Allochtone ouders ondersteunen hun kind bij het schoolwerk .

- hangt erg af van het niveau dat de ouders hebben, soms kan de taal een probleem zijn.
- heel divers. Soms extreem (Aziatisch, westers allochtoon). Niet-westers heb ik de indruk dat dat minder zo is.
- De meeste allochtone ouders van onze II. zijn zelf hoogopgeleid en helpen hun kind. Als dit niet gebeurt hebben de II. het wel veel moeilijker.
- moeilijk te beantwoorden! Stimuleren: dat zeker. Helpen: zal afhangen van opleidingsniveau, taalvaardigheid etc.
- westerse allochtone ouders meer dan niet-westerse
- bij niet-westerse II. lijkt dat toch moeilijk te zijn. Ze ondersteunen in mindere mate inhoudelijk (meer op organisatie, moreel etc.)
- Verschilt per II. Vaak vinden ouders schoolwerk wel heel belangrijk en vinden ze hier de houding van docenten wat slap, weinig accent op orde en discipline
- Hoge verwachtingen, trots van de familie
- Op het SGL lijken ouders van allochtonen erg prestatiegericht. Toch weet ik niet goed of ze thuis veel helpen. Het lijkt erop dat ouders niet goed weten hoe ze moeten helpen
- bij ons op school denk ik groot percentage betrokken ouders. Zijn die er niet, is probleem direct groot
- mijn ervaring is dat dat gemiddeld iets minder is

4.6.7 kennis van de culturele achtergrond van de leerlingen

Bij deze vraag is een opvallende rol voor het vraagteken weggelegd: 52% van de leerlingen antwoordt niet te weten of hun docenten hun culturele achtergrond kennen. 16% zegt dat hun docenten die niet kennen, terwijl 33% vindt dat hun docenten voldoende op de hoogte zijn van hun culturele achtergrond.

stelling 10: Mijn leraren weten voldoende van mijn culturele achtergrond :

- Ze vragen er nooit naar.
- ik zou het niet weten
- Ik hoor redelijk vaak vooroordelen, die ze niet zouden hebben als ze meer wisten.
- ik heb gemerkt dat sommige leraren denken te weten hoe mijn culturele achtergrond in elkaar zit, terwijl ze hier soms volkomen naast zitten.
- nee, niet veel mensen weten over mijn geboorteland, best jammer.
- ik heb geen andere achtergrond.

De leerlingen hebben het hier bij het rechte eind: slecht 35% van de docenten geeft aan voldoende kennis te hebben van de culturele achtergrond van hun leerlingen, 44% weet soms genoeg en nog steeds 21% zegt niet voldoende te weten of hierover geen uitspraken te kunnen doen. Docenten geven duidelijk aan te weinig te weten van de achtergronden van hun leerlingen en willen dit graag anders.

stelling 8: Ik weet voldoende van de culturele achtergronden van mijn leerlingen

- *Nee, van veel kinderen weten we de nationaliteit niet eens. Tijdens de opleiding ook nooit iets over geleerd.*
- *ik ken om te beginnen lang niet altijd hun achtergrond*
- *We weten vaak niet dat een ll. uit een andere of gemengde achtergrond komt. Ik heb wel globale kennis van de achtergronden van onze allochtone ll.*
- *Beperkt zich veelal tot land van herkomst en bij meisjes met hoofddoek hun religie*
- *Je let altijd op dat je als docent niet over privégrenzen gaat. Zelfs als mentor waak je voor gevoelheden*
- *soms is het goed er meer van te weten*
- *ik wil meer info*
- *soms zou ik toch graag meer willen weten (misschien ook handig dat de mentor dat aan het begin van het schooljaar de docenten laat weten)*
- *ik verdiep me er wel in, vraag er altijd naar, weet van veel situaties (vluchtelingen) wel veel*
- *Ja, ik denk het wel. Maar wat ik er mee kan is een tweede*

4.6.8 De relatie tussen leerling en mentor en leerling en docent

De antwoorden op de stellingen met betrekking op de relatie tussen leerling en mentor en tussen leerling en docent laten een duidelijk beeld zien: 85% van de leerlingen geeft aan een goed contact met zijn of haar mentor te hebben en 86% van de docenten zegt dat de niet-Nederlandse achtergrond van hun leerling hen niet in de weg staat een goede band op te bouwen met de leerling.

stelling 11: Ik heb een goed contact met mijn mentor; hij of zij begrijpt me en ik kan met hem of haar praten:

- *ik heb altijd mentoren gehad die zich voor mijn achtergrond interesseerden.*
- *zij begrijpt mijn cultuur*

stelling 12: Als ik iets niet weet vraag ik het altijd aan mijn docent:

- *nooit omdat ik vaak de uitleg niet snap.*
- *ik probeer er liever zelf achter te komen*

Met betrekking tot het stellen van vragen geven beide groepen aan dat de herkomst van de leerling hierbij geen rol speelt. 85% van de leerlingen zegt in meer of mindere mate vragen te stellen, 95% van de docenten zegt dat dat gebeurt. Een enkeling observeert dat allochtone meisjes soms terughoudend zijn en dan ook minder vragen stellen.

stelling 9: Ik heb moeite om een goede band op te bouwen met mijn allochtone (mentor)leerling vanwege cultuurverschillen.

- Als je open staat voor het feit dat er een verschil zou kunnen zijn, kun je samen ook proberen dat verschil te benoemen en het positief in te zetten
- omdat ik zelf allochtoon ben begrijp ik wellicht beter wat zij meemaken en dat schept toch een band.
- band opbouwen met ll. hangt af van veel meer factoren
- cultuurverschillen of karakter van de ll? Soms meer afhankelijk van het individu (en hoe verre cultuurverschil hierin een factor is, is moeilijk te bepalen.
- soms wel moeite met niet-westers allochtone meisjes: erg gereserveerd. Jongens soms extra macho (dwingt wel tot generaliseren)
- meestal niet. Een enkele keer gemerkt dat jongen meer moeite had met accepteren rol vrouwelijke docent

stelling 10: Allochtone leerlingen stellen vragen aan mij.

- er is geen drempel wat dat betreft.
- daarin merk ik weinig verschil
- net als anderen, eerder meer dan minder
- net zo veel als andere leerlingen
- gewoon als ze het niet snappen
- de ll. zitten zelf niet met een gebrek aan zelfvertrouwen. Doorgaans zijn ze leergierig
- gemiddeld iets aarzelender
- er zijn wel een aantal 'onzichtbare' allochtone meisjes

4.6.9 De voordelen van meertaligheid

Deze stelling was vooral opgenomen in de vragenlijst voor de leerlingen om ruimte te geven aan de positieve kanten van meertaligheid. Dat is door de leerlingen ook zo opgevat: 90% zegt ja, waarvan het overgrote deel met een uitroepteken.

stelling 13: Het beheersen van twee of meer talen heeft veel voordelen!

- met des te meer mensen je kan communiceren
- je hebt meer kennis en kunt dingen met elkaar vergelijken.
- ook later bij bepaalde banen kan het handig zijn
- nadelen én voordelen
- soms is het erg handig, maar soms kan het ook verwarrend zijn.

De docenten antwoorden terughoudender: 28% noemt het altijd een voordeel, 47% zegt meestal en 21% zegt soms.

stelling 11: Het beheersen van twee of meer talen heeft veel voordelen!

- *altijd als beide talen goed beheerst worden*
- *je leert toch een andere taal sneller. Je staat meer open voor een andere cultuur. Je bent flexi-bel(er)*
- *kennis van talen met een andere grammatica & syntaxis kan kruisbestuivend werken*
- *tweetaligheid is goed voor de hersenen.*
- *mits je die talen ook echt beheerst!*
- *bij taalgevoelig en hoogopgeleid gezin wel, bij laagopgeleid niet*
- *het kan in de puberteit ook juist voor verwarring zorgen*

4.6.10 De sociaaleconomische positie van allochtone leerlingen

Aan de docenten is de vraag voorgelegd of de sociaaleconomische positie van allochtone leerlingen invloed heeft op het functioneren van de leerling op school. Deze vraag is niet voorgelegd aan de leerlingen. De reden hiervoor is beschreven in hoofdstuk 3. De docenten antwoorden hier genuanceerd op: het merendeel denkt dat de sociaaleconomische positie van invloed is op het functioneren van de leerling, maar slechts 12% denkt dat dit altijd zo is. Ook geeft 23% aan het niet te weten. Docenten merken in groten getale op dat dit ook geldt voor autochtone leerlingen.

stelling 12: De sociaaleconomische positie van allochtone leerlingen heeft invloed op het functioneren van de leerling op school.

- *Maar dat geldt toch ook voor niet-allochtone leerlingen?*
- *In principe zou het niet zo moeten zijn, maar in de praktijk is dat vaak zo*
- *De sociaaleconomische situatie heeft altijd invloed ongeacht het paspoort van de ouders.*
- *Het is voor deze ll. echt moeilijker om het te redden vanwege het gebrek aan ondersteuning en culturele context thuis.*
- *meer in de onderbouw dan in de bovenbouw. Wennen duurt lang*
- *ll. kunnen soms een beetje geïsoleerd raken (omdat ze bijv. geen klasgenoot mee naar huis durven nemen om huiswerk te maken etc.) en dat kan invloed hebben op hun functioneren op school.*
- *hoe beter de opleiding van de ouder hoe groter de kans op succes*
- *hier op school merk ik dat helemaal niet.*

4.6.11 Tussen twee culturen

Aan de leerlingen werd gevraagd in hoeverre zij zich thuis voelen in de Nederlandse cultuur en in die van hun ouders. 91% voelt zich thuis in de Nederlandse cultuur en 88% in de cultuur van hun ouders. Het merendeel van de leerlingen voelt zich thuis in beide culturen. Ook hun ouders voelen zich volgens hen thuis in de Nederlandse cultuur: 83%. Slechts 10% van de ouders vindt de Nederlandse cultuur nog vreemd. Deze ouders hebben overwegend een niet-westerse achtergrond. De 6 leerlingen die zich niet thuis voelen in de Nederlandse cultuur zijn ook van niet-westerse herkomst.

De 10 leerlingen die aangeven zich niet thuis te voelen in de cultuur van hun ouders komen uit de diverse groepen. De leerlingen schatten hun kennis van de Nederlandse cultuur en die van hun ouders ook hoog in, waarbij de kennis van de Nederlandse cultuur weer iets hoger is dan die van de cultuur van hun ouders: respectievelijk 82% en 76%. De herkomst van de leerlingen die deze stellingen niet onderschrijven is gelijkmatig verdeeld over de vier groepen. Het beste bewijs dat allochtone pubers toch vooral pubers zijn wordt geleverd door de percentages leerlingen die graag vertellen over hun herkomst en iets meer willen laten zien van hun dubbele culturele achtergrond: 42% wil nog wel vertellen over hun achtergrond, maar slechts 12% wil iets meer laten zien hiervan. Ze willen vooral niet anders zijn. De docenten hebben een hele andere indruk van de mate waarin hun allochtone leerlingen zich thuis voelen in de Nederlandse cultuur en in die van hun ouders, respectievelijk 79% en 53%. Ze zijn ook minder optimistisch over de kennis van hun leerlingen van de Nederlandse cultuur en van die van hun ouders, respectievelijk 63% en 47%. Rond 30% van de docenten denken ook dat hun allochtone leerlingen graag vertellen over hun culturele achtergrond en er meer van zouden willen laten zien. Uit de vele vraagtekens bij deze vraag en de commentaren blijkt wel dat veel docenten menen hierover niet te kunnen oordelen. Aan de genoemde percentages moeten derhalve geen vergaande conclusies verbonden worden.

13: Tussen twee culturen

- ik vind het erg moeilijk hier iets over te zeggen
- dit is mijn indruk. Het zou ook net zo goed anders kunnen zijn!
- de stellingen zijn echt heel algemeen. Voor gemengde gezinnen is het anders dan voor niet-gemengde, voor westerse anders dan voor niet-westerse.
- kan ik echt niet beoordelen.
- over ouders van Il. weet ik nagenoeg niets.
- volgens mij is het voor veel Il. juist in de puberteit lastig dat ze zich in geen van beide culturen echt thuis voelen
- leerlingen doen gewoon mee, ouders minder
- leerlingen zijn vaak trots op hun culturele achtergrond
- er kan meer gedaan worden met het laten zien van een dubbele culturele achtergrond.

4.7 Wat hebben leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond nodig?

Als het aan de leerlingen lag, zou het simpel zijn: niets zegt 80% van de leerlingen. vijf leerlingen willen graag extra taallessen Nederlands, alle vijf zijn zij van niet-westerse afkomst. 4 leerlingen denken dat docenten meer zouden moeten weten over hun culturele achtergrond en slechts 1 leerling denkt meer kennis te moeten

hebben van de Nederlandse cultuur. 3 leerlingen geven aan dat ze last hebben van vooroordelen en erkenning te willen krijgen. Het is niet verwonderlijk dat de docenten hier anders over denken: 60% van de docenten denkt dat sommige allochtone leerlingen gebaat zijn bij extra taallessen Nederlands, 30% meent dat meer kennis van de Nederlandse cultuur de allochtone leerlingen zou ondersteunen en 56% van de docenten vindt dat zij meer zouden moeten weten over de culturele achtergronden van hun allochtone leerlingen.

14: Wat hebben allochtone leerlingen nodig?

- ik weet niet wat individueel van belang is. Te algemeen gesteld.*
- maatwerk*
- het kind van Poolse vader en Nederlandse moeder niet. Kinderen van vluchtelingen veelal wel taallessen gericht op begrijpend lezen*
- Volgens mij kun je het best gedifferentieerd werken: taallessen door MVT-docent & lessen over denken in structureren/abstraheren etc. door docent GS/AK*
- krant, grondwet, wetenschapsbijlage*
- laten we de verschillende achtergronden nog meer gebruiken om het onderwijs te verrijken. leerlingen leren zo veel van elkaar!*
- wat ik in het algemeen op deze school merk is dat conformeren aan de schoolcultuur belangrijk is (voor allen) en die is soms best eenzijdig/weinig divers.*
- allochtone ll. zouden de kans moeten krijgen meer van hun culturele achtergrond te laten zien (bijv. in po's)*

HOOFDSTUK 5 CONCLUSIES

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zullen de uitkomsten van het onderzoek zoals beschreven in hoofdstuk 4 nader bekeken worden in het licht van wat er uit de literatuur bekend is. Waar mogelijk zullen conclusies getrokken worden uit de bevindingen. Ook zal nagegaan worden of de onderzoeksvraag en de deelvragen beantwoord zijn en of het onderzoek valide en betrouwbaar is gebleken. Tenslotte zullen er aanbevelingen gedaan worden op basis van de conclusies

5.2 De onderzoeksgroep

In hoofdstuk vier is benoemd dat de herkomst van de leerlingen zeer divers is. Opvallend is het relatief hoge percentage leerlingen dat in het buitenland is geboren en dus behoort tot de eerste generatie. In het Jaarrapport Integratie (2010) is gevonden dat landelijk 3% van de leerling-populatie behoort tot de eerste generatie, op dit gymnasium is 35% van de respondenten in het buitenland geboren. Er zijn iets meer westers allochtone respondenten dan niet-westers allochtone respondenten. Volgens de gegevens van het Centraal Bureau van de Statistiek (zie hoofdstuk 2) zijn er in Nederland iets minder westers allochtonen dan niet-westers allochtonen. Daarbij moet nog opgemerkt worden dat er een gerede kans is dat minder westers allochtone leerlingen gevraagd is de vragenlijst in te vullen dan niet-westers allochtone leerlingen omdat deze leerlingen minder opvallen in de schoolpopulatie. Er zijn dus beduidend meer westers allochtone leerlingen op dit gymnasium dan gemidd

De niet-westerse allochtone leerlingen komen vaak uit Iran, Irak, Afghanistan en Koerdistan. De ouders van deze leerlingen zijn hoogopgeleid en hebben om politieke redenen hun land verlaten. Dit geldt ook voor een deel van de westers allochtone leerlingen afkomstig uit voormalige Oostbloklanden. Kinderen van Turkse afkomst bevinden zich niet onder de respondenten. Helaas klopt dit gegeven met de literatuur: daaruit bleek dat Turken de grootste achterstand hebben in het onderwijs. Deze leerlingen komen momenteel dus niet eens terecht op dit gymnasium.

De populatie op dit gymnasium is dus wezenlijk anders dan op de gemiddelde middelbare school, waarop de literatuur gebaseerd is: internationaal in brede zin, vaak in het buitenland geboren en met hoogopgeleide ouders.

5.3 De taaldiscussie

In de vragenlijsten is veel aandacht gegeven aan de invloed van taal op het functioneren van de leerlingen: de stellingen 1 tot en met 4 en 11 van de leerlingenlijst (stelling 1, 2 en 13 van de docentenlijst) gaan nadrukkelijk over taal. Wellicht heeft dit gemaakt dat de leerlingen zich ook bij de andere vragen erg gericht hebben op taal. De leerlingen hechten in ieder geval veel waarde aan de rol van de taal: ook in de antwoorden op de stellingen 5 en 6 (3 en 4 van de docentenlijst) en in mindere mate uit de antwoorden op stelling 7 (5 van de docentenlijst) speelt het taalaspect een grote rol. Het onderzoek van Mulder, Roeleveld en Vierke (2007) onderschrijft deze nadruk slechts deels: leerlingen op VWO niveau hebben bewezen geen taalachterstand te hebben, anders zaten ze niet op dat niveau. Wel noemt Matthijsen (1993) dat een achterstand in de cognitief abstracte taalvaardigheid (CAT) wel een struikelblok kan vormen in hogere niveaus. Dit laatste wordt inderdaad door de docenten en de leerlingen genoemd: de vakken geschiedenis en aardrijkskunde en meer in het algemeen de vakken met veel tekst worden vaak genoemd als moeilijke vakken. Het overgrote deel van de leerlingen zegt trouwens geen taalprobleem te ondervinden. Bij de stelling over de makkelijke vakken worden juist door zowel docenten en leerlingen talen genoemd, omdat de taal die van het land van herkomst is of daar relaties mee heeft. Ook geven veel leerlingen aan talen makkelijker te leren omdat ze gewend zijn aan het switchen tussen twee talen. Dit klopt met de theorieën van Blom (2010) en Jansen (2006) over tweetaligheid.

5.4 Gezinsfactoren

Bij Mathijsen (1993) en Bruin & Van der Heijde (2007) is te vinden dat veel niet-westers allochtone ouders hun kinderen niet kunnen ondersteunen bij het schoolwerk door taalproblemen en cultuurverschillen. Aan de andere kant hechten zij wel veel waarde aan een goede opleiding en stimuleren zij hun kinderen goed te presteren (Van der Veen 2001). Ondersteunend hierbij is een ouder familielid (Herweijer 2009). Stelling 9 (stelling 7 van de docentenlijst) vraagt naar de rol van de ouders bij het maken van het huiswerk. Uit de antwoorden blijkt dat tweederde van zowel de leerlingen als de docenten meent dat de allochtone ouders hun kinderen ondersteunen. Een aantal keren wordt hulp door een oudere broer of zus genoemd. Als redenen voor het feit dat ouders hun kinderen niet ondersteunen, worden problemen met

de taal en het opleidingsniveau genoemd. De resultaten van het onderzoek bevestigen dus het beeld dat in de literatuur geschetst wordt, waarbij opgemerkt moet worden dat dit probleem bij deze groep niet zo groot is omdat er minder taalproblemen zijn bij de ouders, zeker die van de westers allochtone leerlingen en het opleidingsniveau van de ouders in het algemeen hoog is. Er wordt ook in de meeste gezinnen Nederlands gesproken, zij het in een groot deel van de gezinnen naast één of twee andere talen. Toch moet er aandacht besteed worden aan dit probleem want het is er wel, ook al is het bij een klein aantal leerlingen.

5.5 De sociaaleconomische positie

In vrijwel alle geraadpleegde bronnen is gebleken dat een lage sociaaleconomische positie van de ouders van grote invloed is op de achterstandspositie van hun kinderen in het onderwijs. Dat geldt voor autochtonen leerlingen en allochtone leerlingen. De docenten onderschrijven dit. Al eerder is gezegd dat over het algemeen de ouders van de allochtone leerlingen op dit gymnasium hoogopgeleid zijn. Niet veel leerlingen zullen dus problemen ervaren vanwege de lage sociaaleconomische positie van hun ouders, maar als dit wel zo is, is het probleem meteen groot.

5.6 Etniciteit en cultuurverschillen

Mathijssen (1993) maakt melding van het ontbreken van een referentiekader om de inhoudelijke relevantie van de vakinhouden te bepalen. Ook moeten met name niet-westerse allochtone leerlingen schakelen tussen de cultuur van thuis en de cultuur op school. De leerlingen willen absoluut niet anders zijn dan hun klasgenoten (Stevens 2004). Dit beeld wordt door de uitkomsten van het onderzoek onderschreven: in de toelichtingen van de docenten bij stelling 3 wordt een aantal keren genoemd dat leerlingen geen referentiekader hebben, waardoor tekstbegrip moeizamer verloopt. De leerlingen zelf ervaren dit probleem niet zo en als ze moeilijkheden ondervinden bij tekstbegrip zoeken ze de verklaring in de andere taal en niet in een ander referentiekader. Het leven in twee culturen wordt door zowel docenten als leerlingen vooral als een verrijking gezien. Dat het soms ook lastig is benoemt een meisje dat meldt dat ze niet naar schoolfeesten mag van haar ouders. Een docent pleit ervoor om de schoolcultuur aan te passen zodat de allochtone leerlingen minder hoeven te schakelen tussen de normen en waarden van hun ouders en die van school. De leerlingen willen inderdaad niet anders zijn en zijn zeer stellig in hun antwoorden getuige

de keuze voor JA! en NEE! bij de meeste stellingen (zie grafieken in bijlage IV). Ook in hun toelichtingen willen ze vooral benadrukken dat er niets aan de hand is. Slechts een minderheid wil vertellen over hun andere culturele achtergrond en ze zijn ook bijna unaniem van mening dat ze geen extra ondersteuning nodig hebben. Dit geldt in sterke mate voor de westers allochtone leerlingen, die zich echt niet anders voelen dan hun klasgenoten en vaak vinden dat de vragenlijst eigenlijk niet voor hen bedoeld is.

5.7 De rol van de leerkracht

In de literatuur (Bruin & Van der Heijde 2007) is de invloed van de verwachtingen van de leerkracht op het functioneren genoemd. Ook is aangegeven dat leraren moeite kunnen hebben een band op te bouwen met hun allochtone leerlingen omdat ze zich niet met hen kunnen identificeren. Dit beeld wordt helemaal niet teruggevonden in de antwoorden op de stellingen 10 tot en met 12 van de leerlingenlijst (8 t/m 10 van de docentenlijst). Hoewel zowel docenten als leerlingen aangegeven wordt dat docenten weinig weten van de culturele achtergrond van hun allochtone leerlingen en zelfs niet eens te weten dat hun leerlingen een niet-Nederlandse achtergrond hebben, laat staan welke, staat dat een goede relatie met hen niet in de weg. Wellicht komt dit doordat hun ouders vaak hoogopgeleid zijn en identificatie daardoor eenvoudiger is. Ze merken geen verschil met autochtone leerlingen. De stelling 12 (10 bij de docenten) was bedoeld om te achterhalen of allochtone leerlingen een drempel ervaren om iets te vragen. De meeste leerlingen gaven er blijk van niet te weten wat het probleem zou kunnen zijn. Bij de docenten noemde een enkeling dat met name niet-westers allochtone meisjes op dit punt gereserveerd zijn. Dat is in overeenstemming met de literatuur, maar geldt dus voor een kleine groep leerlingen op dit gymnasium.

5.8 Conclusie:

Samengevat kunnen de volgende conclusies worden getrokken:

- Dit gymnasium herbergt een groot percentage leerlingen uit alle windstreken.
- De allochtone leerlingen zijn meestal niet afkomstig uit de traditionele migrantengroepen.
- De meerderheid van de leerlingen ervaart geen problemen als gevolg van hun niet-Nederlandse achtergrond.

- westers allochtone leerlingen met één Nederlandse ouder onderscheiden zich nauwelijks van autochtone leerlingen, zowel in hun eigen beleving als in die van hun ouders
- De leerlingen die moeilijkheden tegenkomen, zijn van niet-westerse herkomst en in mindere mate van westerse herkomst én hebben twee allochtone ouders.
- Taal speelt een belangrijke rol als leerlingen problemen ervaren.
- Het andere referentiekader wordt door docenten wel als probleem ervaren, maar niet door de leerlingen.
- Met name leerlingen met een islamitische achtergrond hebben vaak een andere culturele bagage. Dit wordt door zowel docenten als leerlingen als verrijking gezien.

5.9 De onderzoeksvraag en deelvragen

Hieronder zal bekeken worden in hoeverre de onderzoeksvraag en de deelvragen beantwoord zijn.

5.9.1 Deelvraag 1

Deelvraag 1 luidt: Maakt het land van herkomst van de allochtone leerlingen verschil voor hun positie op dit gymnasium?

Deze vraag is beantwoord: Ja, het land van herkomst is zeker van invloed op de positie van allochtone leerlingen op dit gymnasium. Leerlingen met een niet-westers allochtone achtergrond ervaren meer en vaker problemen dan leerlingen met een westers allochtone achtergrond.

5.9.2 Deelvraag 2

Deelvraag 2 luidt: Indien er een verschil in kansen tussen autochtone en allochtone leerlingen wordt gevonden, welke oorzaken zijn hiervoor dan aan te wijzen?

Deze vraag is beantwoord: problemen met de cognitieve abstracte taalvaardigheid en een ander cultureel referentiekader zijn oorzaken voor een verschil in kansen tussen autochtone en allochtone leerlingen. Ook het gebrek aan ondersteuning en een lage sociaaleconomische kunnen een oorzaak zijn.

5.9.3 Deelvraag 3

Deelvraag 3 luidt: Welke interventies kunnen er voor zorgen dat de positie van allochtone leerlingen op dit gymnasium wordt verbeterd?

Deze vraag is beantwoord: de docenten zijn van mening dat allochtone leerlingen gebaat zijn bij taallessen waarbij aandacht is voor het Nederlandse referentiekader. Ook hechten ze er belang aan meer te weten over de culturele achtergrond van hun allochtone leerlingen

5.9.4 Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag luidt: Is er in de ogen van allochtone leerlingen en hun docenten sprake een achterstandspositie van allochtone leerlingen op dit gymnasium?

Deze vraag is beantwoord: de docenten geven aan dat een specifieke groep allochtone leerlingen, namelijk de niet-westerse allochtone leerlingen met twee niet-westers allochtone ouders en in mindere mate, vooral op taalgebied, de leerlingen met twee westers allochtone ouders, moeilijkheden tegenkomt. Een kleine groep leerlingen, de niet-westers allochtone leerlingen met twee allochtone ouders, onderschrijft dit.

5.10 Validiteit en betrouwbaarheid

Er zijn antwoorden gevonden op de onderzoeksvraag en de deelvragen in de resultaten van het onderzoek. Deze antwoorden zijn gevonden door de onderzoeksgegevens te combineren met de literatuur. Op die manier is triangulatie toegepast. Interne validiteit lijkt hiermee behaald. Een kanttekening moet worden gemaakt: het antwoord op deelvraag 3 is gevonden in de toelichtingen van de docenten en leerlingen en afgeleid uit de conclusies en dus niet in de antwoorden op de stellingen.

Omdat niet alle allochtone leerlingen zijn bevraagd en er geen duidelijkheid is over de grootte en de kenmerken van de groep allochtone leerlingen op dit gymnasium kan niet onderbouwd worden dat de verkregen onderzoeksresultaten uit de leerlingenlijsten ook gelden voor de niet-bevraagde leerlingen. Dit geldt wel voor de docenten: het responspercentage is voldoende en de verschillende vakken zijn evenredig vertegenwoordigd. Externe validiteit is dus deels verkregen.

De vragenlijst is in grote lijnen ingevuld zoals de onderzoeker dit had verwacht. Waar dit niet zo is verlopen (dit komt aan de orde in hoofdstuk 6) heeft dit de betrouwbaar-

heid niet in gevaar gebracht. De aantallen respondenten zijn groot genoeg om representatief te zijn en daarmee is de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot.

5.11 Aanbevelingen

Op basis van de getrokken conclusies kunnen aanbevelingen worden gedaan om de positie van de leerlingen met een niet-Nederlandse herkomst op dit gymnasium te versterken.

5.11.1 taallessen

Een kleine groep leerlingen komt dus in hun schoolcarrière op dit gymnasium problemen tegen vanwege hun niet-Nederlandse achtergrond. Deze leerlingen hebben meestal twee niet-westers allochtone ouders. Hun problemen liggen op het gebied van taal en van een ander referentiekader. In mindere mate zijn er onder de westers allochtone leerlingen ook kinderen die problemen ervaren. Zij hebben ook twee allochtone ouders. Voor deze kleine groep lijkt het nodig om taallessen aan te bieden die zich richten op de cognitieve abstracte taalvaardigheid. Eén van de docenten suggereert dat deze lessen gegeven zouden moeten worden door docenten die gewend zijn een vreemde taal te doceren en juist niet door de docenten Nederlands. Dit is het overwegen waard, aangezien het onderwijs aan niet-Nederlanders over het algemeen wordt gegeven door speciaal daarvoor opgeleide NT2-docenten. In deze taallessen kan door de keuze van de teksten ook aandacht besteed worden aan het Nederlandse referentiekader. Omdat de leerlingen zelf vinden dat ze geen extra ondersteuning nodig hebben, moeten deze lessen geen vrijblijvend karakter hebben.

5.11.2 (hulp)mentorsysteem

De ondersteuning die niet-westers allochtone leerlingen ondervinden in een oudere broer of zus, kan ook op school geboden worden: een ouderejaars kan zijn jongere schoolgenoot met eenzelfde culturele achtergrond ondersteunen als een soort 'hulpmentor'. Dit past in de traditie op school dat aan iedere eerste klas twee hulpmentoren uit de vijfde klas worden gekoppeld om de leerlingen wegwijst te maken op school en is dus niet vreemd. Wellicht kan het 'hulpmentorschap' gebruikt worden als maatschappelijke stage.

5.11.3 Meer aandacht voor niet-westerse culturen

Hoewel de leerlingen zelf aangeven niet naar voren te willen treden met hun niet-

Nederlandse achtergrond, zou het meer recht doen aan het multiculturele karakter van de school als de niet-westerse culturen van onze leerlingen meer ruimte kregen binnen de school. Er zou aandacht kunnen worden besteed aan de islamitische feestdagen en chinees Nieuwjaar bijvoorbeeld.

5.11.4 Longitudinaal onderzoek

De resultaten van dit onderzoek zijn gebaseerd op de meningen en ervaringen van leerlingen en docenten. Ondanks het feit dat dit onderzoek hele waardevolle observaties heeft opgeleverd, verdient het de aanbeveling om een vervolgonderzoek te doen waarbij een cohort leerlingen gevolgd wordt gedurende 6 jaar en naast de bevindingen van leerlingen en docenten ook cijfers, doorstroom- en uitstroomgegevens gelegd kunnen worden. De eerste stap in dit onderzoek zou zijn alle ouders te vragen naar hun geboorteplaats en opleidingsniveau. Vanwege de ethische implicaties van een dergelijk onderzoek is een breed draagvlak, met name onder de ouders, een voorwaarde.

HOOFDSTUK 6: EVALUATIE VAN HET ONDERZOEK

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal ik terugblikken op het verloop van het onderzoek. Ik zal reflecteren op wat het onderzoek voor mijn leerontwikkeling heeft opgeleverd en hoe het onderzoek zich verhoudt met mijn leervragen en mijn leerstijlen. Tenslotte zal ik de betekenis van dit onderzoek voor mijzelf, mijn school en de leerlingen toelichten.

6.2 De onderzoekscyclus

Volgens Kallenberg (2007) bestaat een onderzoekscyclus uit drie fasen: Informatie verzamelen, informatie verwerken en informatie gebruiken. Volgens deze indeling zal ik terugblikken op het verloop van het onderzoek.

6.2.1 Informatie verzamelen

Bij de theoretische verkenning bleek dat er weinig is geschreven over de positie van allochtone leerlingen op het gymnasium. De literatuur concentreert zich op de achterstandspositie van niet-westers allochtone leerlingen uit de traditionele migrantengroepen. De populatie op dit gymnasium is wezenlijk anders. Ik heb er daarom voor gekozen om een algemeen beeld van de allochtone leerling in het voortgezet onderwijs te schetsen en heb de in de vragenlijsten gevonden gegevens hier tegen afgezet.

Het laten invullen van de vragenlijsten had ik graag anders gedaan. De leerlingen hebben de lijst via hun mentor ontvangen en daarbij is niet altijd overgekomen dat het invullen vrijwillig was. Ik heb één mail ontvangen van een ouder die kritische vragen stelde over het onderzoek waaruit bleek dat zijn dochter het invullen als verplicht had ervaren. Ook had een mondelinge toelichting van de invulinstructie de leerlingen er nog beter van doordrongen dat ze de vragen moesten invullen in het licht van hun allochtone achtergrond. Soms bleek uit de toelichtingen dat ze in algemene zin antwoordden over hun functioneren op school. Het heeft bij de verwerking van de data overigens geen problemen opgeleverd.

De docenten hebben vaak aangegeven dat ze het gevoel hadden de vragen niet te kunnen beantwoorden omdat de groep leerlingen waarop de vragen betrekking hebben te divers is. In de schriftelijke instructie is aangegeven te antwoorden met de hele groep voor ogen en dan in de antwoordmogelijkheden te differentiëren of men dat

vaak en dus bij veel allochtone leerlingen ziet of niet. Toch is dat dus niet goed overgekomen. Een bijeenkomst waarin de vragenlijst werd toegelicht was beter geweest. Weerstand ben ik, afgezien van bovengenoemde mail, weinig tegengekomen of het moet zo zijn dat deze zich heeft geuit in stil verzet: de vragenlijst niet invullen. Wel ben ik aangenaam verrast door de bereidwilligheid van mijn collega's om mee te werken. De samenwerking is goed verlopen. Ik ben tevreden over het grote aantal respondenten.

6.2.2 Informatie verwerken

Bij het verwerken van de data is gebleken dat de leerlingen stelling 13 over het voordeel van meertaligheid anders opvatten. Ik doelde op meertaligheid als gevolg van een meertalige opvoeding, maar veel leerlingen hebben die begrepen als het algemeen beheersen van meerdere talen. Het verwerken van de kwantitatieve gegevens heeft geen problemen opgeleverd. Het verwerken van de kwalitatieve gegevens was lastiger want de toelichtingen waren divers. Bij het ontwerpen van de vragenlijst had ik wel de noodzaak van toelichtingen onderkend, maar onvoldoende bedacht wat ik met die gegevens zou doen. Dat heeft even voor hoofdbrekens gezorgd.

6.2.3 Informatie gebruiken

Het is mogelijk gebleken een aantal conclusies te trekken uit het onderzoek. Op basis daarvan zijn ook aanbevelingen gedaan. Het ontwikkelen van beleid met betrekking tot leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond is opgenomen in het nieuwe schoolplan. Daarmee is er draagvlak bij het managementteam om de aanbevelingen in overweging te nemen en uit te voeren.

6.3 Leervraag

Één van de twee leervragen, die ik formuleerde aan het begin van mijn opleiding lag binnen de competentie van het coördineren en had betrekking op het overtuigen: treedt krachtig en vastberaden op bij verschillende of tegengestelde meningen, belangen of verwachtingen. De vraag is als volgt te formuleren: Reik mij informatie aan opdat ik in staat ben krachtig en vastberaden op te treden, ook bij verschillende of tegengestelde meningen. Ook in de uitvoer van dit onderzoek is dit een belangrijke competentie: ik heb aandacht moeten vragen voor mijn onderzoek omdat ik voor mijn data afhankelijk was van de bereidheid van mijn collega's om de vragenlijst in te sturen en hun leerlingen te activeren. Ik vond dat moeilijk en heb, toen de lijsten net uit-

gezet waren, wel eens gedacht dat het niet zou lukken om voldoende respondenten te krijgen. Dat is wel gelukt door vasthoudend aandacht te blijven vragen. Ik kan dus zeggen dat ik mij met betrekking tot mijn leervraag ook door dit onderzoek verder ontwikkeld heb.

6.4 Leerstijl

Bij het begin van de opleiding bleek ik na het doen van een leerstijltest (Kolb) vooral een denker. Dit uit zich bij mij in lang wikken en wegen en niet altijd snel tot handelen komen. Een nieuwe test aan het einde van de opleiding liet zien dat ik, naast denker, ook vaak beslisser ben. Het verloop van dit onderzoek laat eigenlijk hetzelfde beeld zien: het opstarten van het onderzoek heeft veel tijd gekost. De denker had vrij spel. De enorme tijdsdruk bij de uitvoer en het schrijven van het onderzoeksverslag heeft de beslisser in mij aan het roer gezet. Hopelijk blijft die daar nu!

6.5 Slotopmerking

Wat is nu het rendement van dit onderzoek? Voor mijzelf heeft het veel opgeleverd. Ik ben in staat om een onderzoek op te zetten en uit te voeren en durf dus in de toekomst een dergelijke taak op mij te nemen. In praktisch zin heb ik nu eindelijk geleerd om te gaan met Excel!

Mijn school kan op basis van de conclusies van het onderzoek beleid ontwikkelen met betrekking tot allochtone leerlingen. Door de vragenlijsten ken ik nu een aantal docenten, die inzicht in dit onderwerp hebben en die graag ondersteunende programma's willen opzetten. Met hen hoop ik woorden om te zetten in daden. En dat is toch het uiteindelijke doel van praktijkonderzoek: Aan de slag dus!

LITERATUURLIJST:

Beijer, J. (2007). *Mohamed en medestudenten op de lerarenopleiding. Verslag van vier casestudies*. Utrecht: Hogeschool Utrecht

Bervoets, M. (1992). *Aandacht voor slimme Sakina. Verwachtingen van leerkrachten en verdeling van aandacht onder autochtone allochtone jongens en meisjes*. Amsterdam: Stichting Kohnstamm Instituut Fonds voor Onderwijsresearch SCO

Blom, E. (2010). *Het voordeel van tweetaligheid*. Binnengehaald op 7 mei 2011 van <http://www.kennislink.nl/publicaties/het-voordeel-van-tweetaligheid>

Bruin, K & H. van der Heijde (2007). *Intercultureel onderwijs in de praktijk*. Bussum: Coutinho

CBS.nl autochtoon (jaartal onbekend). Binnengehaald op 18 maart 2011 van <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/begrippen/default.htm?ConceptID=88>

Crul, M. (2001). *De sleutel tot succes. Succesvolle Turkse en Marokkaanse tweede generatie jongeren in het onderwijs* in Meijnen, W e.a. red. *Succesvolle allochtone leerlingen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Geuijen, L. (2008). *Huiswerk?!? Een onderzoek naar de ervaringen van allochtone ouders bij het helpen van hun kinderen met huiswerk*. Sittard: Afstudeerproject Fontys Hogescholen

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Herweijer, L. (2009). *Making up the Gap. Migrant Education in the Netherlands*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau

Hustinx, P. & W. Meijnen (2001). *Allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. De rol van enkele gezinsfactoren nader geanalyseerd* in Meijnen, W e.a. red. *Succesvolle allochtone leerlingen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Jaarrapport Integratie 2010. 's-Gravenhage: Centraal Bureau voor de Statistiek.

Jansen, M (2006). *Eéntaligen zijn in het nadeel!* Binnengehaald op 7 mei 2011 van <http://www.kennislink.nl/publicaties/eentaligen-zijn-in-het-nadeel>

Kallenberg, T. e.a. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: Thieme/Meulenhoff

Matthijsen, M.A.J.M. (1993). *Lessen in orde voor immigranten. Leerlingperspectieven van allochtonen in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: Academische uitgeverij

Mulder, L. e.a. (2007). *Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad

Riemersma, F & R. Maslowski (2007). *Onderpresteren in het primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad

Roeleveld, J. (2011). *Schoolprestaties van oude en nieuwe gewichtenleerlingen*. Amsterdam: Stichting Kohnstamminstituut Fonds voor Onderwijsresearch SCO 2011. Binnengehaald van

http://www.kohnstamminstituut.uva.nl/pdf_documenten/Roeleveld_J_Schoolprestaties%20van%20oude%20en%20nieuwe%20gewichtenleerlingen.pdf

Stevens, L. m.m.v. E. Dumassy (2004). *Anders denken en doen. Allochtone leerlingen en hun leraren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Veen, I. van der (2001). *Succesvolle Turkse, Marokkaanse en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs* in Meijnen, W. e.a. red. *Succesvolle allochtone leerlingen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Verwey-Jonker, H. red. (1971). *Allochtonen in Nederland: beschouwingen over de gerepatrieerden, Molukkers, Surinamers, Antillianen, buitenlandse werknemers, Chinezen, vluchtelingen, buitenlandse studenten in onze samenleving*. 's-Gravenhage: Ministerie van cultuur, recreatie en maatschappij.

BIJLAGE I: TOELATINGSEISEN

TOELATINGSNORMEN STEDELIJK GYMNASIUM LEIDEN

De mogelijkheden zijn:

	Schooladvies		citotoets	andere toets
A	Een leerling is <i>toegelaten</i> bij:			
	- VWO advies	&	Cito 542 en hoger	VWO
	- HAVO/VWO advies	&	Cito 544 en hoger	
B	De leerling wordt <i>getoetst</i> bij:			
	- VWO advies	&	Cito 540,541	HAVO/VWO
	- HAVO/VWO advies	&	Cito 543	VWO
	- HAVO advies	&	Cito 548 en hoger	
C	De leerling wordt <i>niet toegelaten</i> bij:			
	- VWO advies	&	Cito 539 en lager	HAVO
	- HAVO/VWO advies	&	Cito 542 en lager	HAVO/VWO
	- HAVO	&	Cito 547 en lager	

D. Sommige basisscholen doen niet mee met de CITO-toets in de 8e groep, maar beperken zich tot de CITO-entreetoets aan het einde van de 7e groep. Leerlingen van die scholen worden toegelaten als het schooladvies VWO is en de toetsprestaties in de hoogste categorie liggen.

Ligt de toetsprestatie in de hoogste categorie, maar luidt het schooladvies HAVO/VWO dan kan de toelatingscommissie in overleg met de basisschool beslissen tot extra toetsen.

De toelatingscommissie beslist vervolgens op grond van deze toetsen.

E. De mogelijkheid van toetsen en een daarop gebaseerde beslissing van de toelatingscommissie bestaat ook voor de leerlingen van basisscholen die, meestal om principiële redenen, helemaal geen toetsen afnemen.

BIJLAGE II: DE VRAGENLIJST VOOR LEERLINGEN

Onderzoek naar de positie van met een niet-Nederlands achtergrond op het SGL

Beste leerling,

Vele leerlingen van onze school groeien op in een gezin, waarin een andere taal of andere talen gesproken worden. Soms naast het Nederlands, soms in plaats van het Nederlands. Deze leerlingen zijn thuis in meerdere culturen.

We willen graag weten of het anders is om met een niet-Nederlandse culturele achtergrond en/of een andere moedertaal het onderwijs te volgen, dat soms wel heel erg op Nederland en het Nederlands gericht is. Daarom willen wij jou vragen deze vragenlijst in te vullen. Uiteraard is het niet verplicht om de vragenlijst in te vullen.

Invulinstructie:

Deze enquête bestaat uit een aantal stellingen en een aantal open vragen. Omcirkel bij de stellingen het antwoord dat het beste bij jou past. Een ? betekent 'ik weet het niet'. Let op! Bij de vragen gaat het om de invloed die jouw niet-Nederlandse achtergrond heeft op jouw schoolleven. Vul dus de vragen in met die gedachte. Het is belangrijk dat je niet alleen de vragen beantwoordt maar ook een toelichting geeft. Dat mag kort.

Er zijn eerst een paar algemene vragen.

vraag 1:

a) Wat is je naam? *(niet verplicht, je mag de enquête ook invullen zonder jouw naam in te vullen)*

.....

b) Wat is jouw leeftijd?

.....

c) Ben je een meisje/jongen? *(juiste antwoord omcirkelen)*

vraag 2:

a) In welk land ben jij geboren?

.....

b) In welk land is jouw vader geboren?

.....

c) In welk land is jouw moeder geboren?

.....

vraag 3: Hoe oud was je toen je naar Nederland kwam? (Deze vraag hoeft je alleen in te vullen als je niet in Nederland bent geboren).....

vraag 4: Welke taal of talen spreek je thuis?

.....
.....

stelling 1: Ik merk dat het onderdeel “schrijven” bij Nederlands lastig voor mij is.

JA! ja ? nee NEE!

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 2: Ik merk dat het formuleren van zinnen bij andere vakken lastig voor mij is.

JA! ja ? nee NEE!

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 3: Ik merk dat het onderdelen “leesvaardigheid” bij Nederlands lastig voor mij is.

JA! ja ? nee NEE!

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 4: Ik merk dat het begrip van teksten bij andere vakken lastig voor mij is.

JA! ja ? nee NEE!

toelichting:.....
.....

.....
.....
stelling 5: Er zijn vakken die ik **moeilijk** vind vanwege mijn niet-Nederlandse achtergrond.

JA! ja ? nee NEE!

toelichting(noem ook de vakken):.....
.....
.....
.....

stelling 6: Er zijn vakken die ik **makkelijk** vind vanwege mijn niet-Nederlandse achtergrond.

JA! ja ? nee NEE!

toelichting(noem ook de vakken):.....
.....
.....
.....

stelling 7: Ik snap begrippen, die in schoolboeken of tijdens de lessen genoemd worden, minder goed dan mijn Nederlandse klasgenoten omdat die begrippen uit de Nederlandse cultuur komen.

JA! ja ? nee NEE!

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 8: Ik merk dat ik door mijn niet-Nederlandse culturele achtergrond anders over belangrijke onderwerpen zoals politiek en godsdienst denk dan mijn Nederlandse klasgenoten.

JA! ja ? nee NEE!

toelichting:.....
.....

.....
.....
stelling 9: Mijn ouders ondersteunen mij bij mijn schoolwerk .

JA! ja ? nee NEE!

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 10: Mijn leraren weten voldoende van mijn culturele achtergrond .

JA! ja ? nee NEE!

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 11: Ik heb een goed contact met mijn mentor; hij of zij begrijpt me en ik kan met hem of haar praten.

JA! ja ? nee NEE!

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 12: Als ik iets niet weet vraag ik het altijd aan mijn docent.

JA! ja ? nee NEE!

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 13: Het beheersen van twee of meer talen heeft veel voordelen!

JA! ja ? nee NEE!

toelichting:.....
.....
.....
.....

14: Geef aan wat van toepassing is (je mag meerdere antwoorden aankruisen)

- ik voel mij thuis in de Nederlandse cultuur
- ik voel mij thuis in de cultuur van mijn ouders
- ik weet veel van de Nederlandse cultuur
- ik weet veel van de cultuur van mijn ouders
- ik vertel graag over mijn culturele achtergrond
- ik zou graag iets meer laten zien over mijn dubbele culturele achtergrond
- mijn ouders voelen zich thuis in de Nederlandse cultuur
- mijn ouders vinden de Nederlandse cultuur nog vreemd

15: Het zou voor mij prettig zijn als:

- ik extra taallessen Nederlands zou krijgen
- als ik meer te weten zou komen over de Nederlandse cultuur door middel van cultuurlessen (bijvoorbeeld de krant lezen of museumbezoek)
- leraren meer zouden weten over mijn culturele achtergrond.
- niets van dit alles. Ik heb niets extra nodig
- iets anders nl.:

.....
.....
.....
.....

Is er iets niet gevraagd? Heb je iets gemist? Wil je nog iets kwijt? Hieronder kan dat:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Hartelijk dank voor het invullen!

BIJLAGE III: DE VRAGENLIJST VOOR DE DOCENTEN

Onderzoek naar de positie van leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond op het SGL

Beste docenten,

Bij het eindexamen vorig jaar waren er in eerste instantie 20 leerlingen afgewezen. Opvallend was daarbij het grote aantal leerlingen, dat zo op het eerste gezicht een niet-Nederlandse ofwel allochtone achtergrond had. Een schokkend gegeven want onze school streeft er naar een getrouwe afspiegeling van de samenleving te zijn met voor iedereen gelijke kansen om het diploma te halen.

Toch kennen we allemaal wel voorbeelden van leerlingen met een allochtone achtergrond die moeite hebben met school en waarvan we vermoeden dat dat komt door hun niet-Nederlandse achtergrond. Dat fenomeen, en de oorzaken ervan, is echter nog niet in kaart gebracht. Deze vragenlijst is onderdeel van een kleinschalig onderzoek in het kader van mijn master zorgcoördinatie naar de positie van allochtone leerlingen op onze school en bestaat uit een vragenlijst voor de leerlingen en één voor de docenten.

Het begrip ‘allochtoon’ heeft een negatieve connotatie: het wordt meestal geassocieerd met problemen. Daarom is in de vragenlijst voor de leerlingen deze term niet gebruikt. In deze vragenlijst komt hij wel voor omdat de vraagstelling hierdoor wint aan helderheid. De definitie (van het CBS):

Allochtoon: Persoon van wie ten minste één ouder in het buitenland is geboren. Er wordt onderscheid gemaakt tussen personen die zelf in het buitenland zijn geboren (de eerste generatie) en personen die in Nederland zijn geboren (de tweede generatie). Ook wordt onderscheid gemaakt tussen westerse en niet-westerse allochtonen.

Niet-westerse allochtoon: Allochtoon met als herkomstgroepering een van de landen in Afrika, Latijns Amerika en Azië (exclusief Indonesië en Japan) of Turkije.

Westerse allochtoon: Allochtoon met als herkomstgroepering een van de landen in Europa (exclusief Turkije), Noord-Amerika en Oceanië, of Indonesië of Japan.

Invulinstructie:

Deze enquête bestaat uit een aantal stellingen en een aantal open vragen. Omcirkel bij de stellingen het antwoord dat het beste jouw mening vertegenwoordigt. Let op! Bij de vragen gaat het om de invloed die de allochtone achtergrond heeft op het functioneren van de leerling. Vul dus de vragen in met die gedachte. Ik wil je nadrukkelijk vragen bij invulling niet alleen te denken aan de leerlingen uit Afghanistan, Irak etc., maar ook aan de westers allochtone leerlingen met bijvoorbeeld een Italiaanse moeder en een Engelse vader. Deze leerlingen komen in het bijzonder veel op onze school voor.

Omdat de groep leerlingen heel divers is, is het belangrijk dat je niet alleen de vragen beantwoordt maar ook een toelichting geeft. Dat mag kort.

Deze enquête bestaat uit een aantal stellingen en een aantal open vragen.

Er zijn eerst een paar algemene vragen.

vraag 1:

d) Wat is je naam? *(niet verplicht, je mag de enquête ook invullen zonder jouw naam in te vullen)*

.....

e) Welk vak geef je?

.....

stelling 1: Ik merk dat allochtone leerlingen moeite hebben met het schriftelijk formuleren van hun zinnen.

altijd meestal soms nooit weet niet

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 2: Ik merk dat allochtone leerlingen moeite hebben met het begrip van teksten.

altijd meestal soms nooit weet niet

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 3: Allochtone leerlingen hebben moeite met bepaalde vakken vanwege hun niet-Nederlandse achtergrond (noem de eventuele vakken).

altijd meestal soms nooit weet niet

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 4: Allochtone leerlingen doen bepaalde vakken beter vanwege hun niet-Nederlandse achtergrond (noem de eventuele vakken).

altijd meestal soms nooit weet niet

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 5: Allochtone leerlingen snappen begrippen, die in schoolboeken of tijdens de lessen genoemd worden, niet goed omdat die begrippen uit de Nederlandse cultuur komen.

altijd meestal soms nooit weet niet

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 6: Allochtone leerlingen denken door hun niet-Nederlandse culturele achtergrond anders over belangrijke onderwerpen zoals politiek en godsdienst dan hun Nederlandse klasgenoten.

altijd meestal soms nooit weet niet

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 7: Allochtone ouders ondersteunen hun kind bij het schoolwerk .

altijd meestal soms nooit weet niet

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 8: Ik weet voldoende van de culturele achtergronden van mijn leerlingen .

altijd meestal soms nooit weet niet

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 9: Ik heb moeite om een goede band op te bouwen met mijn allochtone (mentor)leerling vanwege cultuurverschillen.

altijd meestal soms nooit weet niet

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 10: Allochtone leerlingen stellen vragen aan mij.

altijd meestal soms nooit weet niet

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 11: Het beheersen van twee of meer talen heeft veel voordelen!

altijd meestal soms nooit weet niet

toelichting:.....
.....
.....
.....

stelling 12: De sociaal-economische positie van allochtone leerlingen heeft invloed op het functioneren van de leerling op school.

altijd meestal soms nooit weet niet

toelichting:.....
.....
.....
.....

13: Geef aan wat volgens jou van toepassing is op de meerderheid van de allochtone leerlingen op het SGL (je mag meerdere antwoorden aankruisen)

- De allochtone leerlingen op het SGL voelen zich thuis in de Nederlandse cultuur.
- De allochtone leerlingen op het SGL voelen zich thuis in de cultuur van hun ouders.
- De allochtone leerlingen op het SGL weten veel van de Nederlandse cultuur.
- De allochtone leerlingen op het SGL weten veel van de cultuur van hun ouders.
- De allochtone leerlingen op het SGL vertellen graag over hun culturele achtergrond.
- De allochtone leerlingen op het SGL zouden graag iets meer laten zien over hun dubbele culturele achtergrond.
- De ouders van de allochtone leerlingen op het SGL voelen zich thuis in de Nederlandse cultuur.
- De ouders van de allochtone leerlingen op het SGL vinden de Nederlandse cultuur nog vreemd.

Toelichting:.....
.....
.....
.....
.....

14: Het zou allochtone leerlingen ondersteunen als:

- Zij extra taallessen Nederlands zouden kunnen krijgen
- Zij meer te weten zouden komen over de Nederlandse cultuur door middel van cultuurlessen (bijvoorbeeld de krant lezen of museumbezoek)
- Docenten meer zouden weten over de culturele achtergronden van de allochtone leerlingen

- niets van dit alles. Allochtone leerlingen hebben niets extra nodig
- iets anders nl.:

.....

.....

.....

.....

Is er iets niet gevraagd? Heb je iets gemist? Wil je nog iets kwijt? Hieronder kan dat:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

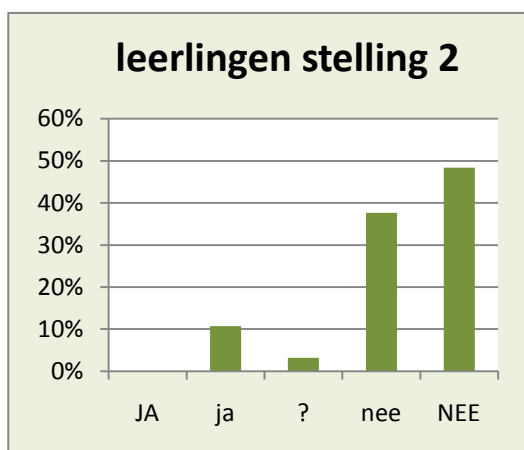
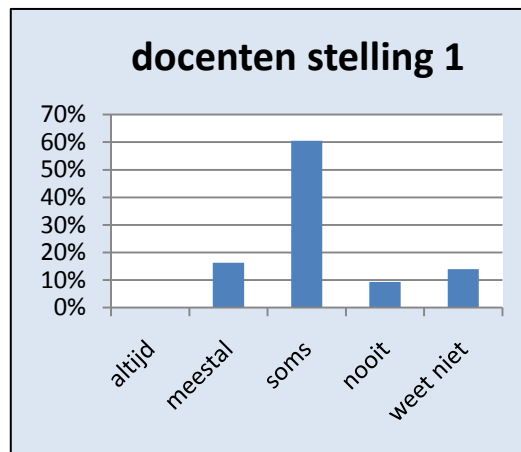
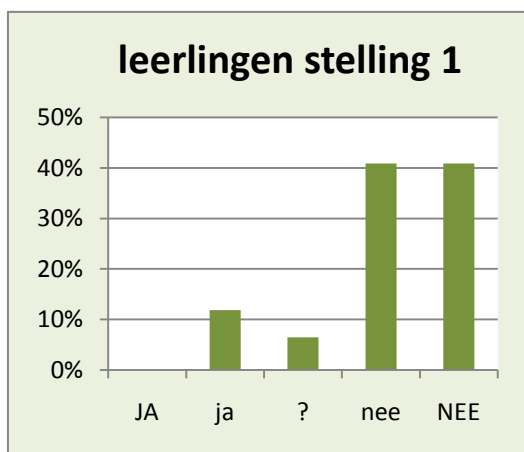
.....

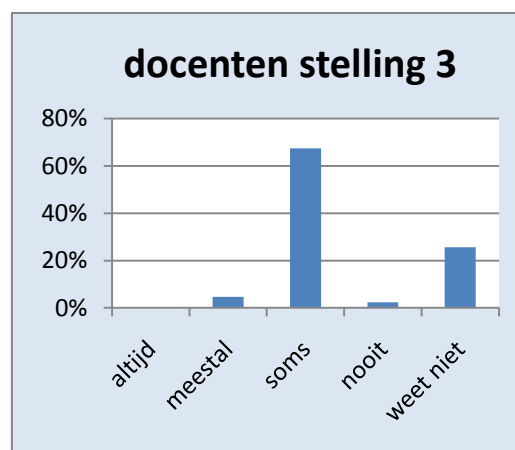
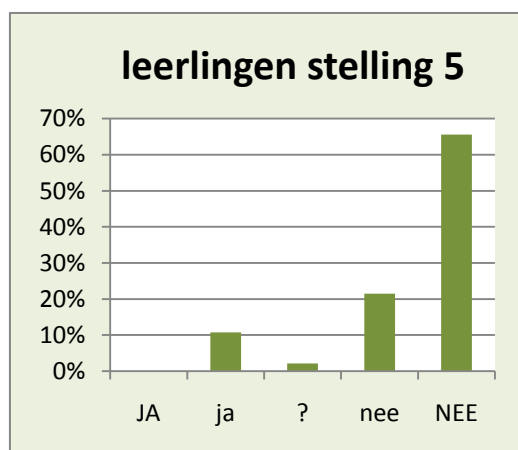
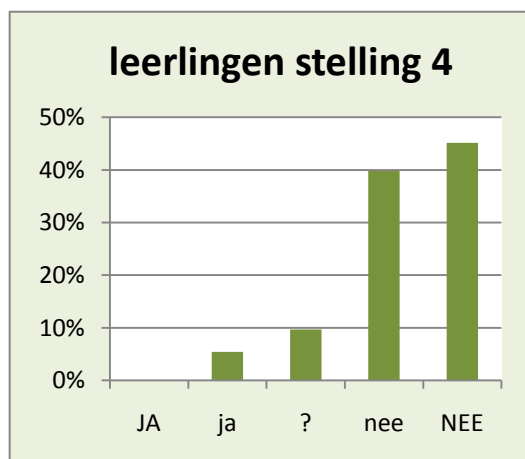
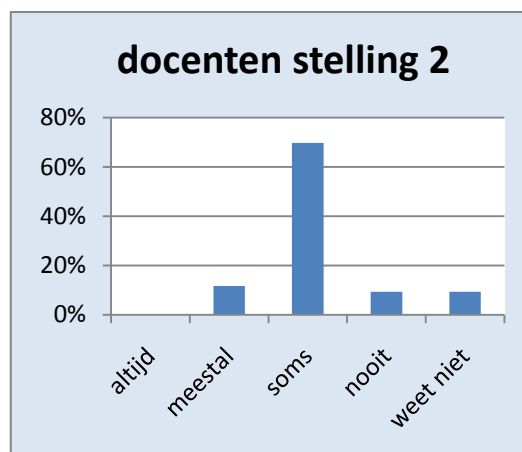
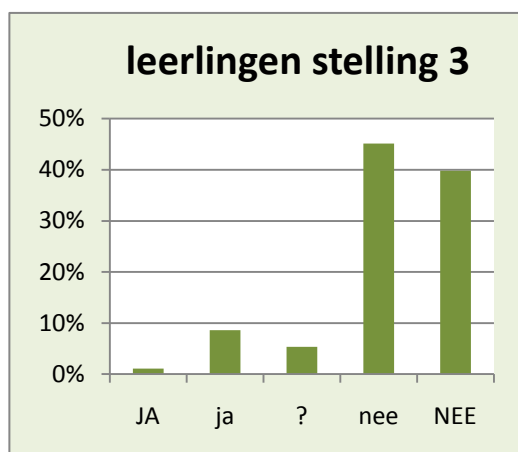
.....

Hartelijk dank voor het invullen!

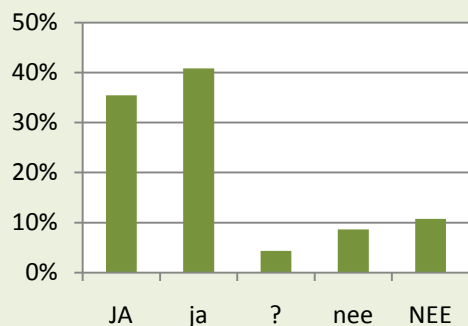
Ingrid Toonen

BIJLAGE IV: GRAFIEKEN BIJ HOOFDSTUK 4

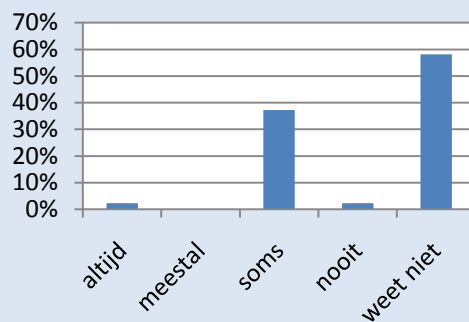




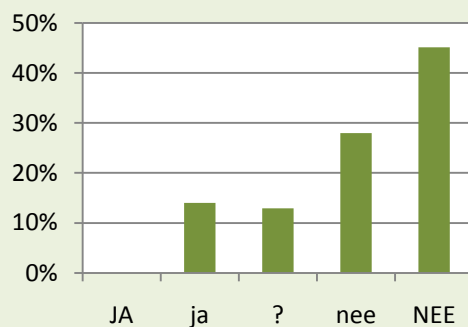
leerlingen stelling 6



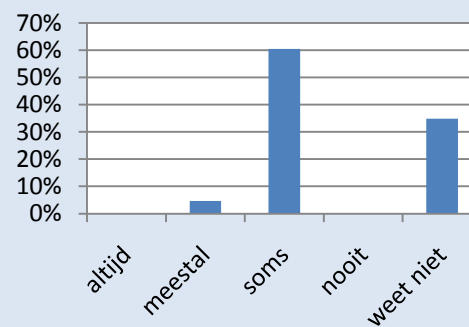
docenten stelling 4



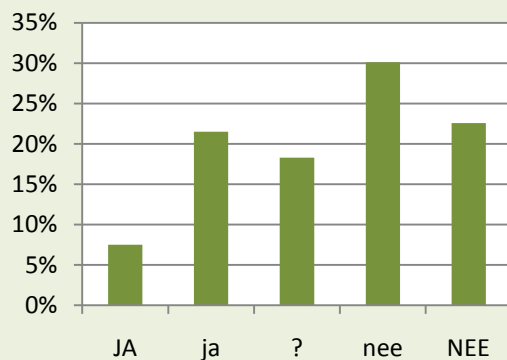
leerlingen stelling 7



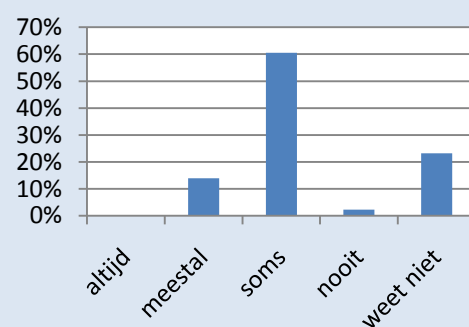
docenten stelling 5

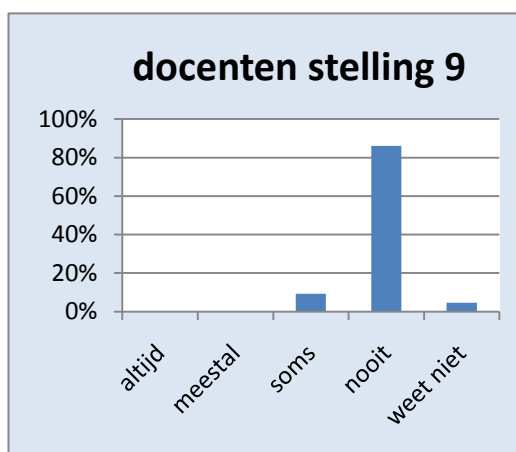
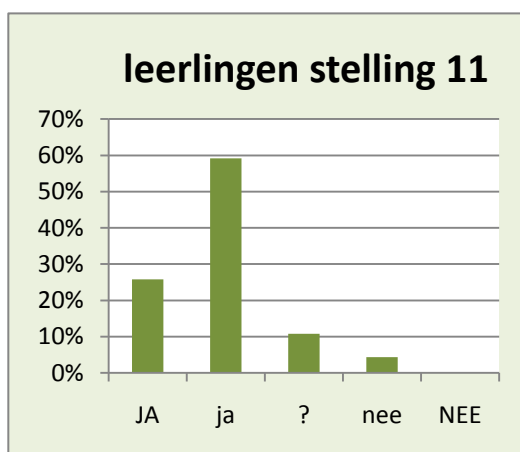
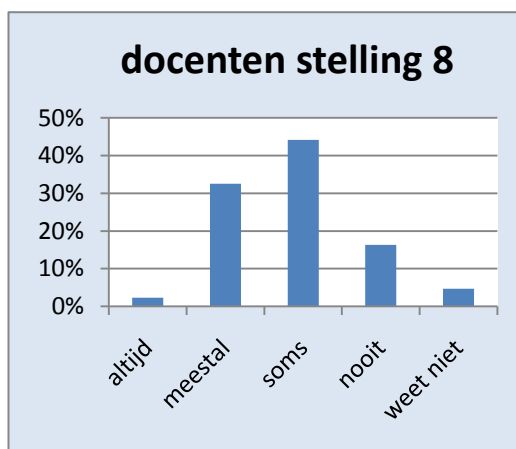
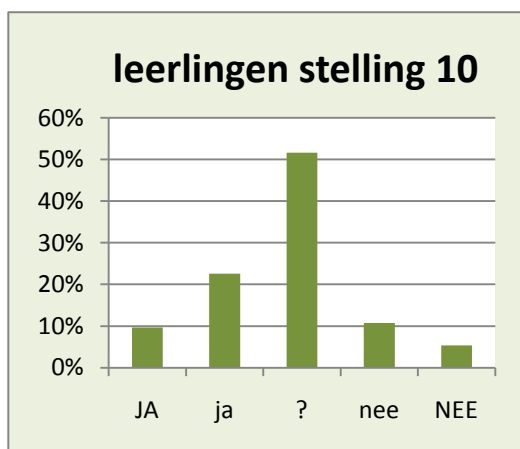
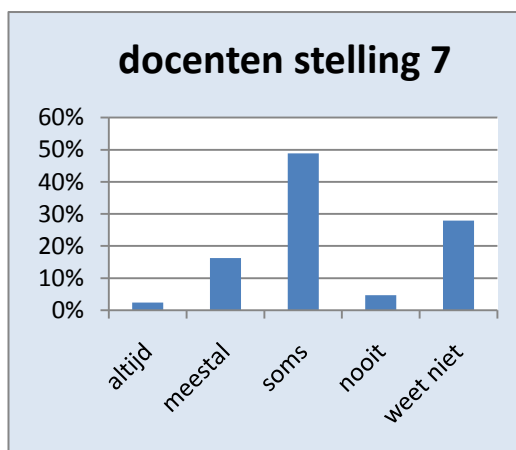
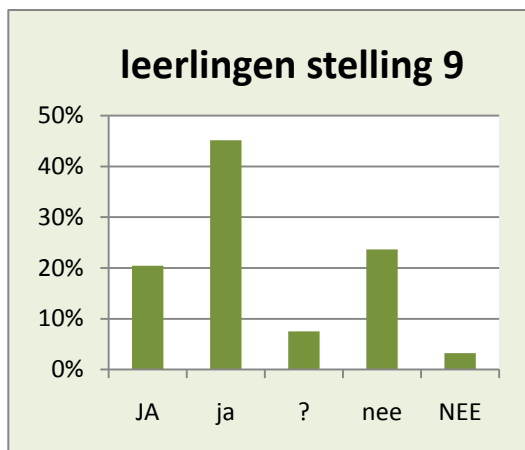


leerlingen stelling 8

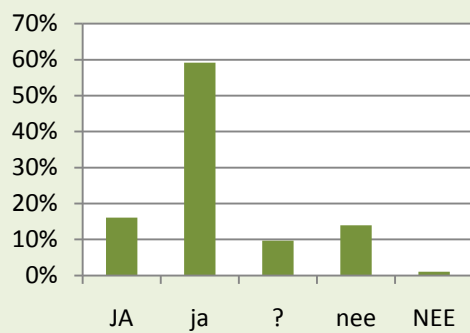


docenten stelling 6

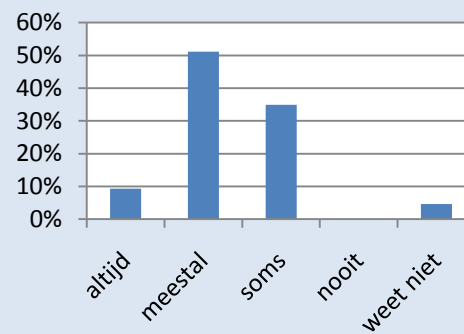




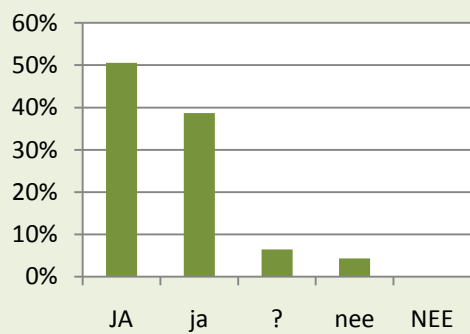
leerlingen stelling 12



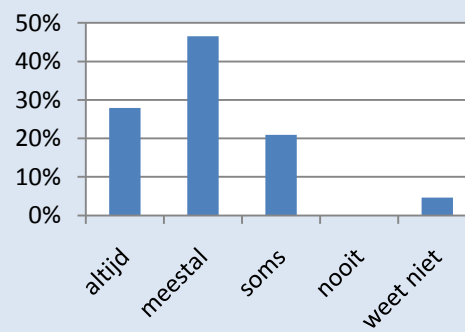
docenten stelling 10



leerlingen stelling 13



docenten stelling 11



docenten stelling 12

