

Stroomopwaarts

Goed presterende minderheden

René Antrop-Gonzàles illustreert hoe jongeren met een migratieachtergrond - tegen alle verwachtingen in - hoge ogen kunnen gooien in het academisch onderwijs. Hij bespreekt de succesfactoren en doet dit zowel vanuit zijn persoonlijke geschiedenis als op basis van wetenschappelijk onderzoek.

Dimokritos Kavadias geeft een aantal bedenkingen bij het onderzoek van Antrop-Gonzales. Hij gaat in op de onderzoekstechnische aspecten, maar vooral ook op de mogelijke gevolgen van de gemaakte keuzes in het onderzoeksproces. Verder formuleert hij een aantal bedenkingen bij de theoretische interpretaties.

1 Succesfactoren van hoog presterende 'diasporicaanse'¹ (VS) en Marokkaanse studenten (Vlaanderen)

René Antrop-González

University of Wisconsin-Milwaukee

Dit seminarieverslag heeft tot doel een onderzoeksproject te delen dat ik in maart 2012 voorstelde aan de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor). De presentatie maakt deel uit van een geheel van seminars, georganiseerd door de commissie Diversiteit en Gelijke Kansen van de Vlor. Daarin beschrijf ik de schoolervaringen van hoog presterende Puerto Ricaanse studenten in een stedelijke context en vergelijk ze met die van hoog presterende Marokkaanse studenten die school lopen in Vlaanderen.

Ik begon het onderzoek omdat ik vaststelde dat er een grote leemte was in het onderwijskundig onderzoek naar de schoolervaringen van deze specifieke etnische groepen. Die leemte is ontstaan omwille van de sterke nadruk op de *slechte prestaties* van de gekleurde stedelijke jeugd ten koste van de beschrijving van de schoolervaringen van hoog presterende gekleurde stedelijke jeugd. Met andere woorden, verhalen over academische successen waren grotendeels onzichtbaar.

Naast mijn passie om de schoolervaringen van deze stedelijke jeugd in de Verenigde Staten te begrijpen, begon ik zo'n 7 jaar geleden mijn zoektocht naar mijn familie in België. Ik begon mij bijgevolg af te vragen wat de schoolervaringen van gekleurde studenten, met name Marokkaanse studenten in België, zouden kunnen zijn. Dankzij mijn neef, een politieagent die het vertrouwen geniet binnen de Marokkaanse gemeenschap van zijn Vlaamse geboortestad, kon ik jonge

¹ Diasporicanen is een term die gebruikt wordt door de New Yorkse dichter Mariposa om Puerto Ricanen te benoemen van wie de identiteit voor een groot deel bepaald wordt door hun ervaringen in de VS. De VS koloniseerde Puerto Rico in 1898.

Marokkanen ontmoeten die bereid waren hun ervaringen te delen voor dit project. Ik besloot aldus om een vergelijkende studie te maken over wie Puerto Ricaanse en Marokkaanse studenten verantwoordelijk achten voor hun academisch succes.

Overzicht van relevante literatuur

Onderwijskundig onderzoek over academisch succes van stedelijke Latino/a en Puerto Ricaanse jeugd

In hun onderzoek naar academische *onderprestaties* onderzochten wetenschappers de factoren die *hoog academisch succes* veroorzaken bij Latino's of Puerto Ricaanse studenten. Het gaat onder meer over de rol van de families van deze studenten als ondersteuningssysteem, en in het bijzonder die van de moeder en/of grootmoeder (Díaz, 1998; Gándara, 1995; Hidalgo, 2000; Hine, 1992; Rolón, 2000), de verwerving van een sociaal kapitaal door deze studenten en hun deelname aan sociale netwerken zoals kerken en buitenschoolse activiteiten (Flores-González, 1999, 2002; Hine, 1992; Reis & Díaz, 1999; Sikkink & Hernández, 2003; Stanton-Salazar, 2002), het belang van zorgzame leerkrachten en cultureel relevante curricula binnen de scholen (Ladson-Billings, 1995; Nieto, 1998; Valenzuela, 1999).

Hine interviewde 10 begaafde Puerto Ricaanse stedelijke middelbareschoolstudenten en hun families om de factoren die aan hun hoge prestaties bijdragen te begrijpen. Zij wezen op het belang van de moeders en de steun die zij aan hun kinderen gaven. Die steun houdt onder meer in dat de moeders het schoolse succes van hun kind opvolgen door hun schoolwerk na te kijken, door hulp aan te bieden bij het huiswerk van het kind en/of iemand te zoeken die kon helpen als ze er zelf niet toe in staat waren, en door interesse te tonen voor de onderwerpen die op school werden bestudeerd. De studenten behoren eveneens tot families die hun kinderen sterk aanmoedigden om hun talenkennis, zowel in het Spaans als in het Engels, te ontwikkelen. Het gaat om families die hoge academische verwachtingen hebben voor hun kinderen en die hun kinderen aanmoedigen om de negatieve culturele stereotypes en lage verwachtingen van de leerkracht als een motivatie te gebruiken. Met andere woorden: ze moedigen hun kinderen aan om aan anderen te bewijzen dat Puerto Ricanen wel degelijk academisch succes kunnen bereiken. Ten slotte moedigen deze families hun kinderen sterk aan om deel te nemen aan buitenschoolse activiteiten en om sociaal contact te zoeken met hun klasgenoten.

Rolón (2000) interviewde 10 hoog presterende Puerto Ricaanse vrouwen die naar een stedelijke middelbare school gingen. Zij wezen op drie belangrijke elementen die bijdragen aan hun schoolse succes. Ten eerste zien zij allemaal hun moeders als de drijvende kracht van hun academisch succes. Zij hebben hen sterk aangemoedigd om te slagen zodat zij economisch kunnen opklimmen. Ten tweede zien zij hun school als hun tweede thuis, want zij hebben vrouwelijke leerkrachten die hun etnische en linguïstische realiteiten waardeerden. De studenten verwijzen naar deze leerkrachten als hun 'tweede moeders'. Ten derde hebben ze allemaal als doel een hogere opleiding te volgen, zodat ze tot de levensstijl van de middenklasse kunnen opklimmen en op die manier rolmodellen worden voor hun families en gemeenschappen. Terwijl dit onderzoek voornamelijk focust op de invloed van families op de hoge academische prestaties van de Puerto Ricaanse studenten, hebben onderwijsonderzoekers eveneens de positieve relaties beschreven tussen de hoge academische prestaties van deze studenten en schoolgebonden factoren, zoals deelname in schoolse clubs en buitenschoolse activiteiten. (Flores-González, 1999, 2000, 2002; Reis & Díaz, 1999).

Flores- González (2002, 1999) heeft de 'role identity theory' gebruikt om de talrijke manieren te verklaren waarop stedelijke middelbare scholen ongelijke kansen creëren voor Puerto Ricaanse studenten door hen te beïnvloeden in hun keuze om de identiteit van een 'schoolkind' of een 'straatkind' aan te nemen. De hoog presterende Puerto Ricaanse studenten die zij interviewde en die zichzelf beschouwden als 'schoolkinderen', worden vaker opgevangen in veilige sociale niches met andere schoolkinderen. Zij worden door het schoolpersoneel aangemoedigd om actief deel te nemen aan buitenschoolse activiteiten zoals sportteams, kerkgerelateerde activiteiten en academische schoolclubs. Deze buitenschoolse activiteiten stellen deze studenten eveneens in staat om zichzelf te onderscheiden van de 'straatkinderen'. Bovendien zien deze schoolkinderen een hogere opleiding vaker als een manier om deel te gaan uitmaken van de middenklasse.

De laag presterende Puerto Ricaanse studenten die de identiteit van een 'straatkind' aannamen daarentegen, vonden het moeilijk zichzelf te plaatsen binnen schoolgeoriënteerde sociale netwerken met leeftijdsgenoten. Het schoolpersoneel moedigde hen ook niet aan en bood geen mogelijkheden om deel te nemen aan schoolgebonden activiteiten. Het zelfbeeld dat kinderen en jongvolwassenen ontwikkelen, geeft aldus hun toekomstbeeld weer en wat ze hopen te worden, en bepaalt zo hun acties op school en in andere sociale netwerken. Bovendien, in tegenstelling tot de schoolervaringen van hoog presterende Afro-Amerikaanse studenten in eerdere studies (Fordham & Ogbu, 1986), geven de hoog presterende Puerto Ricaanse studenten die werden geïnterviewd door Flores-González (1999, 2002) blijk van een sterke Puerto Ricaanse identiteit. Op die manier wijzen ze er op dat zij noch door zichzelf, noch door leeftijdsgenoten werden beschouwd als iemand die 'blank handelde'. Recent kwantitatief onderzoek ten slotte heeft verklaringen geboden vanuit de relatie tussen religiositeit als een bron van sociaal kapitaal en academisch succes van Latino's en andere gekleurde jongeren (Jeynes, 2003; Muller & Ellison, 2001; Park, 2001; Sikkink & Hernández, 2003). Religiositeit en actieve deelname aan kerkgerelateerde activiteiten blijken om twee redenen een belangrijke bron van sociaal kapitaal.

Ten eerste creëert het lidmaatschap van een kerkgemeenschap mentorrelaties tussen volwassenen en jongeren die inspireren tot positieve attitudes, waarden en gedragingen, schoolsucces promoten en een bescherming bieden tegen rebels jeugdgedrag zoals bendelidmaatschap, drugsgebruik en spijbelen. Ten tweede vergemakkelijkt deelname aan kerkelijke activiteiten, zoals bezinningen en bijeenkomsten 'intergenerationele koppeling' (Carbonaro, 1998; Sikkink & Hernández, 2003). Intergenerationele koppeling is erg waardevol, aangezien het deze studenten helpt, door middel van de relaties die zij hebben met hun vrienden en de ouders van hun vrienden, om toegang te krijgen tot belangrijke ondersteuning zoals advies, mentorschap en andere positieve gedragingen die hen aanmoedigen om hoge academische successen na te streven en te behouden.

Hoewel bovenstaand onderzoek belangrijk is, blijft er heel wat te onderzoeken. Met uitzondering van een aantal studies (Flores-González, 1999, 2002; Hine, 1992; Reis & Díaz, 1999; Rolón, 2000) hebben immers heel weinig onderzoekers geprobeerd om de ervaringen van hoogpresterende Puerto Ricanen in de stedelijke middelbare scholen te beschrijven en te duiden. Deze studie is dus zinvol, aangezien ze het kleine aantal bestaande studies toetst en er op verder bouwt.

De Vlaamse context: Onderwijskundig onderzoek over academisch succes van stedelijke Marokkaanse jeugd in België

Er werd tot nu toe in België heel weinig onderzoek verricht naar de schoolervaringen van hoog presterende Marokkaanse jeugd (Eldering, 1997; Gibson, 1997; Hermans, 2004). Bovendien werd het weinige onderzoek naar de schoolervaringen van deze jongeren voornamelijk verricht door hun *ouders* te interviewen, eerder dan de Marokkaanse studenten zelf. Hermans (2004) onderzoekt bijvoorbeeld de schoolervaringen van Marokkaanse jongeren in België en Nederland door het cultureel-ecologisch theoretisch kader van Ogbu toe te passen. Men vertrekt hierbij vanuit de stelling dat, algemeen gesteld, kinderen/jongeren van vrijwillige immigranten (zoals Marokkanen in België) hogere academische resultaten boeken dan kinderen/jongeren van onvrijwillige immigranten (Hermans, 2004; Ogbu & Simons, 1998). Volgens Ogbu (2003, 1998) zouden vrijwillige immigranten in de Verenigde Staten bestaan uit Joodse en Koreaanse immigranten, terwijl onvrijwillige immigranten/migranten zouden bestaan uit Afro-Amerikanen, Mexicanen, inheemse Amerikaanse indianen en Puerto Ricanen. Ogbu (2003, 1998) suggereert dat deze typologie zou kunnen worden toegepast op een internationale context. Dit gezegd zijnde heeft Hermans (2004) de ouders geïnterviewd van Marokkaanse jongeren die school lopen in Belgische stedelijke, openbare scholen. Hij kwam tot de conclusie dat het de kinderen van deze vrijwillige immigranten veel minder goed vergaat dan 'witte' Belgen, omdat verschillende maatschappelijke krachten botsten met de culturele en linguïstische realiteiten van deze families.

De eerste maatschappelijke kracht had te maken met de manier waarop Marokkaanse families zichzelf vergelijken met Belgen en met de Nederlandstalige bevolking. Met andere woorden, de meeste Marokkanen hadden het gevoel dat ze niet dezelfde goede mogelijkheden, toegang tot scholen en huisvesting kregen dan allochtonen. De tweede maatschappelijke kracht heeft te maken met de Marokkaanse relatie tot de dominante samenleving wat betreft kwesties als identiteit en taal. De Marokkaanse ouders geven ontelbare voorbeelden van wat Angele Valenzuela (1999) 'subtractief onderwijs' zou noemen. Hiermee bedoelt zij dat, net zoals de Latino/a studenten in haar studie, de Marokkaanse ouders sterk het gevoel hebben dat scholen en andere sociale instellingen hard hun best doen om hun kinderen en jongeren weg te houden van hun thuistaal (Arabisch), cultuur en religieuze voorkeur (islam).

De derde maatschappelijke kracht beschreven door Hermans (2004) is de algemene instrumentele waarde van opvoeding in de ogen van Marokkaanse ouders. Veel van deze ouders zijn van mening dat opleiding enorm belangrijk is. Zij twijfelen echter of hun onderwijsprestaties beloond zullen worden met toegang tot een goede job en/of gelijke huisvestingsmogelijkheden. Hermans (2004) kwam tot de conclusie dat de typologie van Ogbu betreffende vrijwillige en onvrijwillige immigratie, gebaseerd op de context van de Verenigde Staten, niet toegepast kon worden op de levens en de algemene schoolervaringen van Marokkaanse studenten van de tweede en de derde generatie in België en Nederland. Vandaar dat hij de toepasbaarheid van zo'n kader op de context van een Europese immigrant van de eerste generatie ernstig in twijfel trok. Hoewel zijn onderzoek erg belangrijk is, houdt het enkel rekening met het perspectief van de ouders, eerder dan met dat van de jongeren zelf.

Er is daarom heel wat meer onderzoek nodig is dat zich richt op de jongeren zelf. Met andere woorden, hoewel de voornoemde studies over de schoolervaringen van Latino/a of Marokkaanse studenten belangrijk zijn, houden ze toch voornamelijk rekening met de academische

onderprestaties van deze raciale/etnische/linguïstische groepen. Ik ben van mening dat er meer onderzoek moet worden verricht naar de verhalen over de academische *hoge prestaties* van deze groepen. Terwijl de voornoemde onderzoeken ons denken hebben verruimd over de onderwijsprestaties van deze raciale/etnische groepen in een stedelijke context van de Verenigde Staten, moet er nog heel wat onderzoek worden verricht dat de schoolse succesfactoren van de stedelijke gekleurde jeugd vergelijkt in een *internationale* context.

Methodes

Selectiecriteria voor deelnemers en dataverzameling

De onderzoeksmethodes van dit project werden ontwikkeld om de verschillende factoren die bijdragen tot het academische succes te vergelijken tussen enerzijds Puerto Ricaanse studenten van de werkende klasse in stedelijke, openbare middelbare scholen van Milwaukee en anderzijds van de Marokkaanse jeugd in Vlaanderen. Daarvoor heb ik 10 Puerto Ricaanse jongeren geïnterviewd in Brew City, Wisconsin, en 3 Marokkaanse jongeren in Vlaanderen, België. Die jongeren moesten voldoen aan 5 criteria:

- 1 De student moest zichzelf identificeren als Puerto Ricaan of Marokkaan;
- 2 De Puerto-Ricaanse jongeren moesten al minstens één jaar school lopen in hun middelbare school. Ze moesten ook in de elfde of de twaalfde graad zitten, aangezien de meerderheid van de gekleurde studenten in de Verenigde Staten de school verlaten in de tiende graad (Nieto, 1998). Met andere woorden, ik vond het belangrijk 'wonderkinderen' te interviewen, zijnde die studenten die verder waren geraakt dan het scharnierjaar van de tiende graad, aangezien zij meer kansen hebben om de middelbare school volledig af te werken. Voor de selectie van de Marokkaanse jongeren ben ik op zoek gegaan naar net afgestudeerde jongeren, die naar de universiteit gingen op het ogenblik van het interview;
- 3 De student moest een gemiddelde GPA (Grade Point Average) van 3.0 op een schaal van 4.0 hebben, of het equivalent ervan in België, aangezien we ervan uitgaan dat zo'n GPA-score een indicator is voor een academisch hoogpresterende student. In de Verenigde Staten wordt de GPA berekend tussen het laagste gemiddelde 0.0 en het hoogste gemiddelde 4.0. Met andere woorden, een GPA tussen 0.0-0.9 geeft een onvoldoende (F), een 1.0-1.9 geeft een zwak gemiddelde aan (D), een 2.0-2.9 geeft een matig gemiddelde aan (C), een 3.0-3.5 geeft een goed tot zeer goed gemiddelde aan (B) en een 3.6-4.0 GPA staat voor een 'A' of de hoogste academische prestatie;
- 4 De student moest deel uitgemaakt hebben van ten minste één 'honors class' of 'advanced placement class';
- 5 De student moest uit de werkende klasse komen, zoals blijkt uit de activiteit(en) van hun ouders of voogd(en).

Uiteindelijk heb ik gestructureerde interviews gevoerd. De vragen van werden zo opgebouwd dat de deelnemers hun mening konden geven over de volgende onderzoeksdomeinen:

- Zijn er verschillen en/of gelijkenissen tussen de types sociaal kapitaal/netwerken die hoog presterende Puerto Ricaanse en Marokkaanse studenten gebruiken in hun klas en thuis/in hun gemeenschappen?

- Zijn er verschillen en/of gelijkenissen tussen de types rollen die volwassenen, zoals ouders, begeleiders, leerkrachten, gemeenschapsleden en administratief personeel spelen in het persoonlijke/schoolse leven van de studenten?
- Wat voor soort lessen volgen de studenten en in welke mate vinden ze dat die lessen hen hebben voorbereid op het niveau van hun verdere studies?
- In welke mate beïnvloedt de werkende klasse achtergrond van de studenten hun ambities na het afstuderen?

De vragen die ik integreerde in de gestructureerde interviews hadden meer bepaald tot doel informatie te verzamelen over de leeftijd, de familiale achtergrond, de vroegere en huidige schoolervaringen en de buurt van de deelnemers. Ik was van mening dat dit soort vragen het best konden leiden tot antwoorden op de onderzoeksvragen. Ik heb elke student één keer geïnterviewd, en elk interview heeft ongeveer een uur geduurd. Alle interviews werden opgenomen en letterlijk, woord voor woord getranscribeerd.

Data-analyse

Fenomenologische data-analyse heeft tot doel de terugkerende betekenseenheden, de 'kleinste tekstsegmenten die op zichzelf betekenis hebben' (Tesch, 1994, p. 148) te identificeren en te onderzoeken. Meer zelfs, fenomenologische onderzoekers 'vestigen geen categorieën, maar hebben als doel "thema's" te ontdekken in de gegevens' (Tesch, 1994, p. 148). Mijn data-analyse bestond dus uit het lezen en analyseren van alle interviews om betekenisvolle terugkerende thema's te ontdekken en de manier waarop de deelnemers die verbonden met hun hoge academische prestaties. Wanneer ik deze terugkerende thema's ontdekte in de interviewgegevens, gaf ik deze een kleurcode en plaatste ik ze in verschillende categorieën die ik 'succesfactoren' noemde.

Onderzoekskader

De studie werd gevoerd in twee verschillende omgevingen. De University High School (een fictieve naam, een grote middelbare scholengemeenschap in een grote stad in het Midwesten, vormde het eerste kader. De school telt zo'n 1500 studenten in graad 9 tot 12, waarvan 55 % onder de federale armoedegrens vallen. Ongeveer 70 % van studenten is gekleurd, en 15 % hiervan is Puerto Ricaans. De school wordt beschouwd als één van de twee beste middelbare scholen van de twintig scholen in dit district, aangezien het curriculum veel 'advanced placements' en 'honors level courses' aanbiedt, en 70 % van de afgestudeerden verder studeert in één of andere opleiding.

Omwille van haar reputatie studenten voor te bereiden op hoger onderwijs, trekt de school veel gekleurde studenten aan vanuit de hele stad. Ik selecteerde de school bovenal om die reden. De interviews met de Puerto Ricaanse studenten vonden plaats in een privéruimte in de middelbare school om de discretie van elke deelnemer te garanderen.

De tweede omgeving was een klein, landelijk stadje in Vlaanderen. Net zoals de Puerto Ricaanse deelnemers werden de geïnterviewde Marokkaanse deelnemers in België geselecteerd op basis van hun statuut als hoog presterende studenten op het moment dat zij school liepen in een middelbare school. Op het moment van de interviews waren deze deelnemers eerstejaars universiteitsstudenten in Vlaanderen. Er werd hen eveneens gevraagd na te denken over hun

recente ervaringen als jonge Marokkaanse mannen die school hadden gelopen in een Belgische middelbare school. De interviews vonden plaats op het terras van een bar.

Beperking van het onderzoek

Het is belangrijk te vermelden dat slechts een klein aantal studenten deelnam aan de studie. Op basis van de schoolervaringen van 10 Puerto Ricaanse studenten en drie Marokkaanse studenten kan ik onmogelijk algemene conclusies trekken over de schoolervaringen van *alle* Puerto Ricanen die in de Verenigde Staten school lopen en/of *alle* Marokkaanse studenten die in België school lopen. Dit soort veralgemeningen maken zou onoprecht zijn. Ik vind dat ik evenwel kan stellen dat, ondanks het kleine aantal geïnterviewden, hun ervaringen rijk waren en vaak een scherp inzicht kunnen bieden in de factoren die van belang zijn geweest voor hun academische successen.

Bevindingen

Religiositeit als een bron van inspiratie en sociaal kapitaal

Veel studenten vermelden een relatie tussen hun hoge academische prestatie en hun toegang tot bronnen van sociaal kapitaal via hun banden met een religieuze organisatie en/of buitenschoolse activiteiten. Wanneer er werd gevraagd welk geloof zij aanhangen of tot welke kerk zij behoorden, antwoordden de Puerto Ricaanse deelnemers dat zij katholiek waren of lid van de pinkstergemeenschap. De drie Marokkaanse studenten die in België werden geïnterviewd, identificeerden zichzelf als moslims. Ze stelden eveneens dat de gerichte recreatie hen weghield van een anti-schoolse, rebelse jongerencultuur zoals bendelidmaatschap of spijbelen. Dat hoog niveau van sociaal kapitaal zorgde eveneens voor een gemakkelijker toegang tot schoolgerelateerde hulpmiddelen zoals huiswerk en mentorschap.

Daniël:

Terwijl ik opgroeide, nam mijn moeder mij en mijn zus altijd mee naar de kerk en ze zorgde er altijd voor dat we lid waren van allerlei jongerengroeperingen, dat we naar de zondagschool gingen en dat we uitstappen deden met onze kerkgroepen. Dat heeft me altijd op het rechte pad gehouden.

Naast de kerk, speelde zijn lidmaatschap bij een sportteam ook een belangrijke rol in zijn middelbare schoolcarrière. Het hielp hem immers toegang te krijgen tot positieve bronnen van ondersteuning, zoals informatie over hogere studies, ouders van zijn teamleden en computertoegang bij zijn vrienden thuis. Deze 'intergenerationele koppeling' (Carbonaro, 1998), gekenmerkt door de sociale en informatieve netwerken gevormd door vrienden en hun ouders, bleek waardevol te zijn voor Daniël, want hij is er nu van overtuigd dat hij de nodige informatie op zak heeft om succesvol te zijn tijdens zijn verdere studies, een job te vinden nadat hij is afgestudeerd en de levensstijl van de middenklasse te bereiken. Hij vertelde:

Veel van mijn vrienden uit het team hebben het veel beter dan ik. Zoals Davids ouders, zij leven in de voorstad en zijn allebei professor in de psychologie en verdienen veel geld. Zij hebben allebei een belangrijke invloed gehad op mij. Zo hebben ze mij verteld wat ik moest doen om verder te kunnen studeren en succesvol te zijn in mijn studies. Zij hebben mij geholpen bij mijn beslissing voor welke universiteiten ik mij zou aanmelden. Ik vind hun advies belangrijk want ik

zie dat zij succesvol geworden zijn. Ik wil hun voorbeeld volgen en op een dag ook een groot huis en mooie auto's hebben zoals zij.

Zoals ook is gebleken uit recente studies (Flores-González, 2002, 1999; Hébert & Reis, 1999), wezen de deelnemers erop dat multiculturele netwerken van leeftijdsgenoten, die bestaan uit andere hoogpresterende stedelijke jeugd, een belangrijke meerwaarde vormden voor hun academische succes. Cecilia vertelde dat zij haar betrokkenheid bij de kerk belangrijk vond en ze wees ook op de impact ervan op haar academisch succes, gezien het feit dat ze behoorde tot een multiculturele groep van leeftijdsgenoten. De netwerken leidden tot ondersteunende relaties en gaven haar het gevoel ergens bij te horen. Hoewel de meerderheid van de studenten tweetalig was met de nadruk op Engels, hadden zij over de multiculturele aanpak in de netwerken met hun klasgenoten, wanneer zij het hadden over het belang van hun vriendschap met Latino/as en andere gekleurde vrienden zoals Afro-Amerikanen en Amerikanen van Mexicaanse afkomst. Deze bevinding suggereert dat studenten vrienden zoeken met diverse culturele en taalkundige achtergronden die hun academisch succes positief ondersteunen.

Sinds ik in de negende graad zit, ga ik regelmatig naar de kerk. Ik zing ook in het kerkkoor. De mensen in de kerk zijn altijd vriendelijk en ondersteunend geweest voor mij. Ik heb het gevoel dat ik er thuishoor. Ik heb ook veel mensen leren kennen in de kerk. Ik heb veel vrienden met verschillende achtergronden. Ik heb hispano, blanke, Aziatische en zwarte vrienden. We behandelen elkaar allemaal als vrienden en we houden elkaar op het juiste pad. Ik denk echt dat naar de kerk gaan me geholpen heeft een betere student te worden.

Estrella sprak ook over haar betrokkenheid tot de kerk en legde de link met haar hoge academische prestaties. Net zoals Cecilia kon ze deelnemen aan de kerkactiviteiten met leeftijdsgenoten, zijnde andere Latino/a jongeren. Ze was eveneens van mening dat deze vriendschappen en haar deelname aan religieuze activiteiten een positieve impact hebben gehad op haar academische prestaties. Ze vertelde:

Ik ben vaak met de kerk bezig. Ik heb veel vrienden in de kerk. We doen veel dingen samen. We houden bezinningen en we nodigen andere jongeren uit. We lezen ook het evangelie samen. We willen dat andere jongeren God en Jezus leren kennen. Er zijn ook veel zomerkampen en bijeenkomsten in het Midwesten. Er zijn veel Latino's die samenkomen voor deze bijeenkomsten en we hebben veel plezier. Ik denk echt dat mijn betrokkenheid bij de kerk mij geholpen heeft een goede student te zijn.

Daar waar Daniël, Cecilia en Estrella de nadruk legden op het belang van ondersteuning en informatie via hun sociale netwerken in de kerk, vermeldden andere studenten de invloed van spiritualiteit in hun schoolleven. Deze specifieke bevinding komt overeen met recent onderzoek (Cook, 2000; Jeynes, 2003) dat aantoonde dat religieuze mensen eerder een interne 'locus of control' hebben, aangezien zij voelen dat Gods geest in hen leeft en hen naar positieve dingen leidt, zoals hoge academische prestaties. Rachel legde uit:

God heeft me geholpen om een goede student te worden. Hij heeft me geholpen mij te focussen. Ik weet dat hij mij helpt mijn best te doen op school.

Limari vertelde eveneens:

God heeft me geholpen om een goede student te worden, want Hij heeft me bijgestaan doorheen al mijn moeilijke momenten.

Terwijl deze deelnemers hun hoge academische prestaties toeschreven aan hun deelname aan kerk- en schoolgerelateerde activiteiten, spraken andere deelnemers over hun betrokkenheid met organisaties van hun gemeenschap en hoe dit hun engagement ten opzichte van de school vergemakkelijkte, net als het ontmoeten van mensen met een andere levensloop.

Alexia vertelde:

Ik doe allerlei werk met mensen van de gemeenschap. Ik werk samen met de 'Private Industry Council' en ik help mensen een job te vinden. Ik werk ook samen met de 'Historical Societ'. Deze jobs houden me bezig, zorgen ervoor dat ik gefocust blijf op school en maken dat ik veel interessante mensen ontmoet.

Zoals recent onderzoek heeft aangetoond dat religiositeit (Jeynes, 2003; Muller & Ellison, 2001; Park, 2001; Sikkink & Hernández, 2003) en deelname aan buitenschoolse activiteiten (Flores-González, 2002, 1999; Hébert & Reis, 1999) een positieve invloed hebben op de academische prestaties van gekleurde studenten, zo suggereerden de deelnemers eveneens dat betrokkenheid tot de kerk en andere buitenschoolse activiteiten en activiteiten binnen de gemeenschap een belangrijke dubbele functie vervullen.

Ten eerste fungeert betrokkenheid bij de kerk als een beschermende maatregel die deelname aan een rebelse jongerencultuur (zoals bendelidmaatschap en spijbelen) die afbreuk doet aan hun schoolse inspanningen, ontmoedigt. Ten tweede draagt deelname aan dit soort activiteiten ook bij tot een hoger sociaal kapitaal via 'intergenerationele koppeling' tussen de studenten, hun vrienden, en de ouders van hun vrienden (Carbonaro, 1998). Deze 'intergenerationele koppeling' is waardevol, want zorgt ervoor dat deze studenten toegang krijgen tot belangrijke bronnen zoals goed advies via volwassen mentorschap en ander positief hulpgedrag dat hen stimuleerde academische uitmuntendheid en de identiteit van een 'schoolkind' na te streven (Flores-González, 2002). Recent onderzoek (Carter, 2007; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, & Todorova, 2008) suggereert bovendien sterk dat gekleurde studenten en studenten met een migrantenachtergrond die goed presteren, vaker geneigd zijn raciale/etnische, klasse en taalbarrières te overschrijden. De hoge presteerders zoeken daarenboven actief naar lidmaatschap in buitenschoolse activiteiten, wat een sterke correlatie suggereert tussen de hoge academische prestaties en de deelname aan deze buitenschoolse activiteiten. (Carter, 2007; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, & Todorova, 2008).

Ook de Marokkaans-Vlaamse respondenten spraken over de impact van religiositeit op hun academische prestaties. Rashid, Zaki en Mustafa leggen de nadruk op het speciale belang dat opleiding en hun moslimgeloof hadden op hun beeld van de rol die ze hadden op school. Zaki: *Leren is erg waardevol en wordt benadrukt in de islam. Hoe meer je je best doet op school, hoe meer je Allah behaagt.*

Mustafa trad de gevoelens van Zaki bij wanneer hij de betekenis van het Arabische woord *iqra* uitlegde. *Iqra* betekent letterlijk 'leren' en wordt beschouwd als het eerste woord in de Koran. In tegenstelling tot wat vele aanhangers van een deficittheorie zouden stellen, wordt opleiding zowel door de Puerto Ricaanse als door de Marokkaanse deelnemers en hun families als erg waardevol beschouwd, en het motiveert en stuurt hen om uit te munten op school.

Bevestiging en behoud van etnische identiteit

Alle hoogpresterende studenten met wie ik heb gesproken, waren erg duidelijk over hun respectieve etnische identiteiten. Ze waren ook erg snel om hun Marokkaanse of Puerto Ricaanse etniciteit te bevestigen. Dat gaat in tegen de overtuiging van andere onderzoekers (Fordham & Ogbu, 1986; Ogbu, 1978) dat voor vele gekleurde studenten een goede student zijn gelijkwaardig is aan 'blank handelen'.

Die bevinding brengt mij ertoe te geloven dat het gevoel van de deelnemers van op school gemarginaliseerd te worden hen eigenlijk motiveerde om academisch goed te presteren, eerder dan dat het een schoolse afkeer veroorzaakte. Ik heb deze bevinding benoemd als 'marginalisatie als een motiverend concept'. Het is evenwel erg belangrijk te benadrukken dat, ondanks het feit dat de studenten in de studie vaststelden dat de lage academische verwachtingen van hun leerkrachten en/of schooldirecteurs een positieve, motiverende invloed hadden op hun academische prestaties, dit fenomeen algemeen gezien een omgekeerd en negatief effect heeft op stedelijke studenten. Met andere woorden, de deelnemers aan deze studie waren zeldzame uitzonderingen op de regel, aangezien lage academische verwachtingen meestal negatieve effecten hebben op de schoolse motivatie, het zelfvertrouwen en de academische prestaties van stedelijke studenten.

Op dezelfde manier merkte Zaki op dat opleiding erg belangrijk is voor hem. Naast de motivatie om een veilige economische toekomst te vrijwaren, is er de islam die de nadruk legt op kennisverwerving om de geest te verruimen. Hij vermeldde echter dat hij ervaren had dat sommige van zijn Vlaamse leerkrachten jammer genoeg suggereerden dat hij, in plaats van een academisch pad te volgen en naar de universiteit te gaan, beter technische studies zou volgen die hem in staat zouden stellen 'met zijn handen te werken'. Ook bij Rashid weerklonken deze gevoelens wanneer hij bekende dat ze allebei erg hard hadden gestudeerd en dat ze goede punten behaalden om het ongelijk van hun leerkrachten te bewijzen.

Zaki vertelde:

Sommige van mijn leerkrachten op de middelbare school zeiden me dat ik niet zo hard moest werken, dat ik alleen maar moest proberen met mijn handen te werken. Men vertelde ons ook dat we niet zo intelligent waren. Doordat men dit zei, werkten we harder, om hen ongelijk te geven. We kregen goede punten en geraakten tot in de universiteit, we vertelden hen dat en ze zeiden 'heel goed, we dachten niet dat jullie hiertoe in staat waren'. We hoorden hen vergelijkbare dingen zeggen tegen heel wat Marokkaanse studenten zoals wij.

Zoals Zaki en Rashid, uitte de meerderheid van de Puerto Ricaanse studenten waarmee ik heb gesproken hun frustratie over hoe Puerto Ricanen vaak negatief worden afgeschilderd door hun leeftijdsgenoten op school en door veel van hun leerkrachten. Zij hoopten dat hun academisch succes die negatieve stereotiepe beelden zou kunnen wegnemen. Jordan stelde:

Ik ben er fier op dat ik Puerto Ricaan en tweetalig ben. Maar, weet je, blanke mensen hebben stereotiepe beelden over Puerto Ricanen en denken dat we onze opleiding niet au sérieux nemen. Ik wilde aantonen dat ze fout waren.

Jasmine vernoemde eveneens de negatieve stereotypen die blanke studenten in haar 'advanced placement' klassen hadden ten opzichte van haar, aangezien zij in de klas de enige minderheidsstudente was. Ook zij voelde de nood om haar hoge academische prestaties te gebruiken als een manier om anderen hun ongelijk over het academisch potentieel van de Puerto

Ricanen te doen inzien:

Soms in mijn 'AP'-klassen, zoals 'AP' Engels en 'AP' Geschiedenis, doen sommige blanke studenten je erg klein voelen want je bent de enige Latino student in de klas. Ik herinner me een keer dat een jongen me vroeg wat ik in de klas deed. Hij zei dat hij dacht dat mensen zoals wij niet in deze klassen konden zitten. Ik zei hem dat hij niet zo stereotiep moest denken en dat wij ook slim kunnen zijn.

Deze studenten waren fier op hun Puerto Ricaanse identiteit en het werd duidelijk dat veel van ze hun opleiding gebruikten als een middel om hun leeftijdsgenoten te bewijzen dat ook zij het potentieel hadden goede studenten te zijn.

Invloed van de moeder op de academische prestaties van de student

De meeste studenten wezen op de drie verschillende rollen die hun moeders vervulden in hun school- en dagelijks leven. Ten eerste hielpen zij hun zoon of dochter zelf met het schoolwerk. Wanneer de moeder aanvoelde dat ze zelf niet direct kon helpen met schoolwerk, dan zocht ze actief de nodige hulpmiddelen die het leerproces van het kind zouden vergemakkelijken. Ten tweede voelden verscheidene studenten de nood hun moeder trots te maken door goede punten te halen. Ten derde stelden verschillende studenten dat hun moeder de rol had van vriend of mentor in tijden van nood of persoonlijke crisis. Rashid, Zaki en Mustafa vermeldden dat binnen het moslimgelooft de moeders de taak krijgen om hun kinderen te voorzien van formele en informele opleiding.

Zoals zoveel jongeren die dromen van materiële bezittingen, vertelde Rashid dat hij wilde werken om, onder andere, een mooie auto te kopen. Zijn moeder ging niet akkoord met die plannen en motiveerde hem om te studeren in plaats van werk te zoeken om zijn materiële verlangens te voldoen. Mustafa vertelde ook dat zijn vader, in tegenstelling tot zijn moeder, enkel het belang van het afmaken van de middelbare school benadrukte, zodat hij kon werken en huizen en andere materiële dingen kon kopen. Hij koos er echter voor zijn moeders advies te volgen en een postsecundaire opleiding te volgen om meer kennis te verwerven conform het islamitische concept *iqra*, en om Allah te behagen.

Rashid deelde ook een andere levendige herinnering aan de manier waarop zijn moeder fungeerde als een pleitbezorger van opleiding. De herinnering gaat over zijn zus en haar strijd te voldoen aan hoge academische verwachtingen in het middelbaar, om goed voorbereid te zijn voor studies aan de universiteit. Rashid vertelde:

Toen mijn zus niet geslaagd was voor een bepaald examen, wilde de leerkrachten haar naar een lager academisch niveau wilden doen gaan. Maar mijn moeder wilde dat niet toestaan. Ze vertelde de leerkrachten dat ze ervan overtuigd was dat mijn zus het hogere niveau aankon. Maar de leerkracht bleef aandringen dat mijn zus moest zakken. Mijn moeder zei nee. Ze lieten mijn zus dus in het hogere niveau toe, en het volgende jaar slaagde ze. Mijn zus en moeder hadden dus het ongelijk van die leerkrachten bewezen.

Rashids moeder trad op als de verdediger van haar kinderen. Het was haar missie in te gaan tegen de negatieve verwachtingen over het academisch potentieel van haar kinderen bij de leerkrachten.

Net zoals in de situatie van Rashid en Mustafa, benadrukten verscheidene Puerto Ricaanse deelnemers de speciale rollen die hun moeders hadden gespeeld in hun academische successen. Wanneer haar gevraagd werd de rol van haar moeder in haar opleiding te verwoorden, zei Lisa:

Sinds ik in de lagere school zit, heeft mijn moeder me gestuurd naar voorbereidende programma's en bezorgde mij informatie en voorbeelden van vragen van ACT-testen. Ik ga ook naar mijn moeder met mijn persoonlijke problemen. Mijn moeder ziet er altijd streng op toe dat ik het goed doe op school. En als ze mij niet kan helpen met mijn schoolwerk dan zoekt ze iemand die dat wel kan.

Lisa's moeder, net zoals de andere moeders in de studie, deed een extra inspanning om haar dochter raad te geven en informatiebronnen te vinden die haar zouden helpen bij haar aanvraag voor de universiteit en haar algemene leerprocessen. Die bevinding ondersteunt de studies van verscheidene onderzoekers en hun discussies over de invloed van latino/Puertoricaanse moeders in het academische leven van hun kinderen (Hidalgo, 2000; Hine, 1992; Gándara, 1995; Reis & Díaz, 1999; Rolón, 2000). Ook daar hadden de moeders van de deelnemers hoge academische verwachtingen van hun kinderen en gingen actief op zoek naar bronnen van ondersteuning en mensen die hen konden helpen (o.a. met het huiswerk), wanneer zij daar zelf niet toe in staat waren.

Andere studenten spraken over de kracht van de invloed van hun moeder en verklaarden dat ze hun best deden om hun moeders fier te maken. Daniël:

Mijn moeder is mijn inspiratie geweest om het goed te doen op school. Ik herinner me dat ik slechte punten behaalde op school en dat mijn moeder triest werd. Op het moment dat ik voor het eerst erg goede punten haalde, herinner ik me de gelukkige blik in mijn moeders ogen. Toen ik die blik in haar ogen zag, voelde ik gewoon dat het veel meer de moeite waard was goede punten te behalen. Ik herinner me ook dat we naar familiepicknicks gingen en dat mijn moeder over mijn punten praatte. De rest van de familie begon dan over mij te praten. Ze waren allemaal fier op mij.

Daniël wilde het goed doen op school om zijn moeder gelukkig te maken. Het was voor hem belangrijk dat zijn familie fier was op hem. Hij vertelde ook dat de school hem niet veel heeft geholpen om een universiteit te selecteren of om financiële hulp- of toelatingsformulieren in te vullen. Hoewel zijn moeder geen middelbareschooldiploma had, en ze dus nooit naar een universiteit was geweest, zag ze het als haar plicht hem te helpen de juiste papieren te vinden en in te vullen.

Het is op basis van die verklaringen duidelijk dat de moeders zich veel meer verplicht voelden substantiële rollen op te nemen in het schoolleven van deze hoge presteerders en dat de vaders niet zo geneigd waren deze verantwoordelijkheden op zich te nemen. Het moet echter gezegd worden dat de relatieve afwezigheid van de vaders in de commentaren van de deelnemers op geen enkele manier suggereert dat die vaders niet geïnteresseerd waren in het academische succes van hun kinderen. Integendeel, de deelnemers vertelden dat hun vaders wensten dat hun kinderen academisch succesvol waren. Hun tijd was echter vaak erg druk bezet door de verschillende verantwoordelijkheden die zij opnamen (o.a. meerdere jobs). Hoewel ook de moeders verscheidene verantwoordelijkheden hadden, deden zij toch al het mogelijke om ook die belangrijke verantwoordelijkheid op te nemen, namelijk te zorgen voor extra gemeenschaps- en schoolgebaseerde academische middelen voor hun kinderen.

Bovendien mag uit die specifieke bevinding niet worden besloten dat de moeders van onderpresterende gekleurde jeugd minder bezorgd en/of minder ondersteuning geven dan moeders van hoge presteerders. Ik kan enkel vermoeden dat de moeders van de hoge presteerders in de studie misschien beter toegang hadden tot hulpmiddelen binnen de gemeenschap en de school. De moeders van de hoge presteerders hadden aldus sociale netwerken met personen die toegang hadden tot *hoge informatienetwerken* (Liou, Antrop-González, & Cooper, 2009). Die maakten de moeders van de hoge presteerders wegwijs in de ingewikkelde bureaucratie van de maatschappij en de school. Recent onderzoek beschrijft en toont bovendien het belang aan van de manier waarop gekleurde moeders uit de werkende klasse gebruik maken van de *culturele rijkdom van hun gemeenschap* (Liou, Antrop-González, & Cooper, 2009; Yosso, 2005). In het volgende deel belicht ik hoe de studenten goede leerkrachten beschrijven en wat zij zouden kunnen betekenen voor hun hoge academische prestaties.

Het potentieel van zorgzame leerkrachten en ander schoolpersoneel om hoge academische prestaties te beïnvloeden

Alle deelnemers aan de studie benadrukten de potentiële impact die zorgzame leerkrachten konden hebben op hun hoge academische prestaties. Het terugkerende thema 'zorgzaamheid' was voornamelijk aanwezig in hun beschrijving van goede leerkrachten. De deelnemers definieerden, net als studenten in eerdere studies (Antrop-González, 2003; Nieto, 1998; Valenzuela, 1999), zorgzame leerkrachten als individuen die interesse hadden om hen persoonlijk te leren kennen en die ze voldoende vertrouwden om over hun persoonlijke problemen te praten. De deelnemers wezen er eveneens op dat zij aanvoelden dat het voor studenten belangrijk was dat zij op de leerkrachten, begeleiders en administratief personeel konden rekenen om informatie en hulp te krijgen voor belangrijke zaken zoals zich aanbieden voor een universiteit, bijles of succesvol deeltijds werk. Erica definieerde een zorgzame leerkracht als volgt:

Een goede leerkracht is een leerkracht die je kent, die geeft om wat je doet, die studenten motiveert en die geeft om de dingen die gebeuren in je leven. Een goede leerkracht wil ook dat je de informatie opneemt en het begrijpt.

Cecilia definieerde een zorgzame leerkracht ook als een leerkracht die hoge academische verwachtingen heeft van de studenten en die hen constant aanmoedigt kwaliteitsvol schoolwerk te doen:

Een goede leerkracht is een leerkracht die er genoeg om geeft om geen slechte kwaliteit te aanvaarden. Ik word graag uitgedaagd en ik heb graag dat men mij zegt dat ik beter kan. Sommige van mijn betere leerkrachten zijn zo.

Zaki beschreef een ervaring met een zorgzame leerkracht uit zijn middelbare school. De middelbare school van had volgens hem een studentenpopulatie die voor 90 % Marokkaans, Tunesisch en Franstalig was. De meeste studenten vonden de schooldirecteur een racist, aangezien hij de leerlingen sterk aanmoedigde de school te verlaten. Zoals Zaki vertelde: *Hoewel velen van ons Marokkaans of Tunesisch waren en we aanvoelden dat de schooldirecteur een racist was, hadden we een blanke leerkracht die alles deed wat hij kon om ons te helpen. Hij*

vertelde ons zelfs een keer dat hij de school nooit zou verlaten vooraleer de directeur weg zou zijn. Dit is de enige herinnering die ik heb aan een zorgzame leerkracht.

Hoewel deze studenten duidelijke definities hadden van wat een zorgzame leerkracht zou moeten zijn, werden, ironisch genoeg, slechts één Puerto Ricaanse Spaanse leerkracht, één Puerto Ricaanse begeleider en één blanke Vlaamse leerkracht gezien als een zorgzame leerkracht of lid van het schoolpersoneel. De andere leerkrachten werden op zich niet beschreven als zijnde zorgzame leerkrachten. De deelnemers voelden zich tengevolge ook niet geroepen om betekenisvolle, interpersoonlijke relaties, advies of ondersteuning te zoeken of te behouden bij de rest van hun leerkrachten.

Aanbevelingen voor internationale vergelijkende onderwijsonderzoekers, leerkrachten en schooldirecties in Europa en de Verenigde Staten

Op basis van de succesfactoren voor een hoge academische prestatie die de Marokkaanse en Puerto Ricaanse studenten in de studie aangeven, doe ik enkele aanbevelingen voor opleiders die werken met gekleurde studenten.

Buitenschoolse activiteiten stimuleren

Leerkrachten, begeleiders en schoolpersoneel moeten studenten aanmoedigen om lidmaatschap en deelname aan buitenschoolse activiteiten van de school of de gemeenschap te zoeken en te behouden. Ze kunnen 'pro-schools' gedrag ondersteunen en vergemakkelijken. Ze faciliteren ook het verkrijgen van sociaal kapitaal en 'intergenerationele koppeling', zeker wanneer belangrijke informatie en ondersteuning in verband met verdere studies worden gedeeld onder studenten, hun vrienden en de ouders van hun vrienden.

Biculturele identiteit bevorderen

De hoog presterende Puerto Ricaanse en Marokkaanse studenten in de studie vonden het niet nodig 'blank te handelen' of hun ethische en/of culturele identiteiten te ontkennen om academisch succesvol te zijn. In tegenstelling tot de Marokkaanse ouders in de studie van Hermans (2004), toonden de Marokkaanse studenten hier aan dat ze het goed doen op school zagen als een manier om goedbetaalde jobs te vinden en materiële rijkdom te bekomen. Zij gingen integendeel veeleer hun respectieve etniciteit bevestigen en gebruiken als een manier om aan anderen te bewijzen dat zij het potentieel hadden om academisch succesvol te zijn, ondanks de negatieve stereotypen en lage academische verwachtingen die sommige van hun leerkrachten en leeftijdsgenoten hadden.

AP en cultureel relevante lessen aanbieden

Ik moedig ook ten stelligste de leerkrachten, schooldirecties en begeleiders aan om zowel hoog- als laag scorende gekleurde studenten te stimuleren om deel uit te maken van de 'AP/honors classes', en om de toegang voor hen te vergemakkelijken. Die lessen zouden ook meer moeten gaan over sociaal-politieke en historische onderwerpen die van belang zijn voor de gemarginaliseerde studenten. Door lessen aan te bieden die cultureel relevant zijn (Ladson-Billings, 1995), zullen studenten eerder bereid zijn relaties met leerkrachten aan te gaan en van hen te leren. Meer nog, zo'n cultureel relevante lessen dragen bij tot meer geëngageerde en

interessante schoolculturen. Om dergelijke lessen te conceptualiseren, moeten leerkrachten en schooldirecties weliswaar bereid zijn hun studenten inspraak te geven in de inhoud van de lessen (Freire, 1970). Wanneer studenten een belangrijke rol mogen spelen in de opbouw van deze lessen, zijn zij eerder geneigd deel te nemen omdat ze de lessen relevant vinden voor hun leven.

De belangrijke rol van families en moeders begrijpen

De moeders van de deelnemende studenten speelden een cruciale rol in de levens van hun kinderen. Scholen kunnen er baat bij hebben voort te gaan op de wijsheid van deze moeders en te begrijpen dat ouders effectief betrokken zijn in het leven van hun kinderen en dat ze geven om hun opleiding. Het is eveneens van belang voor opleiders om verder te denken dan de traditionele, middenklasse opvattingen over ouderlijke betrokkenheid. Ze moeten bewust worden dat families verschillende manieren hebben om betrokken te zijn in de opvoeding van hun kinderen, onder meer door kennis aan te spreken die gebaseerd is op de thuisomgeving en de gemeenschap (Moll, Amanti, Neff, & González, 1992). Scholen kunnen extra inspanningen doen om meer open te staan voor gekleurde families door meer tweetalige/biculturele personeelsleden aan te nemen, die kunnen dienen als een brug tussen de school en de gemeenschap zodat het schoolpersoneel de basiskennis, die zij nu al naar school meebrengen, kunnen beginnen ontdekken, identificeren en begrijpen. (Moll, Amanti, Neff, & González, 1992)

Zorgzame leerkrachten

Zorgzame leerkrachten hebben hoge academische verwachtingen voor hun studenten, kennen hun studenten persoonlijk en werken hard om de lessen interessant, motiverend en cultureel relevant te maken voor de studenten (Ladson-Billings, 1999). Deelnemers aan de studie suggereerden dat ze hun hoge academische prestaties vooral te danken hebben aan factoren buiten de scholen. Ik heb desondanks verscheidene tastbare methodes beschreven die het schoolpersoneel kan conceptualiseren en implementeren en die het potentieel hebben hun leerplaatsen te veranderen van centra van studentenverzet naar plaatsen van verbondenheid.

Een meer uitgewerkte versie van deze tekst is gepubliceerd in:

Antrop-González, R., Garret, T., & Vélez, W., & Baldwin, D. (2011). Caring mothers and teachers, not acting White, and religiosity: What are the success factors of high achieving Diasporicans and Moroccan students in Belgium? In Kris Vanden Branden, Piet Van Avermaet and Mieke Van Houtte (Eds.), *Equity and excellence in education: Toward maximal learning opportunities for all students* (pp. 236-262). New York: Routledge.

2 Een aantal bedenkingen vanuit de Vlaamse onderwijscontext

Dimokritos Kavadias

Vrije Universiteit Brussel – Universiteit Antwerpen

Onderzoek naar prestaties van minderheden en achtergestelde groepen richt zich in hoofdzaak op de hindernissen die dergelijke leerlingen ondervinden. Daarbij gaat het vooral over de impact van een minder gunstige sociale achtergrond, op de prestaties van die jongeren (Hirtt, Nicaise &

De Zutter, 2007). Er is echter veel minder gekend over leerlingen die behoren tot dergelijke risicogroepen, maar wel een succesvolle onderwijsloopbaan hebben doorlopen. In die zin is de bijdrage van Antrop-Gonzales niet onbelangrijk. De studie van remmende factoren, kan immers niet los worden gezien van succesfactoren. We weten al wat nadelig kan zijn. Toch zien we dat sommige leerlingen succesvol doorstromen, *ondanks* de cumulatie van risicofactoren. Dat is de vraag waarop Antrop-Gonzales zich richt in zijn recentere bijdragen (Antrop-Gonzales et al., 2011).

Het belang van een dergelijke benadering kan niet worden onderschat: goede presteerders binnen deze kansengroepen dienen immers te worden gekoesterd en hun aantal dient te worden uitgebreid. Deze academische vraag kan derhalve ook praktische gevolgen hebben voor een samenleving die steeds meer divers en gekleurd wordt. Als we weten wat de slaagkansen mogelijkwijze kan vergroten, dan hebben beleidsmakers er immers alle belang bij om dit ook structureel in te bedden.

De analyses van Antrop dienen daarom ook vanuit Vlaams perspectief kritisch te worden doorgelicht. In deze bijdrage wordt kort stilgestaan bij de macro-context in Vlaanderen. Het onderwijs hier te lande kenmerkt zich door een zeer grote mate van ongelijkheid (Jacobs et al, 2009; Jacobs & Rea 2012). In een tweede paragraaf willen we ingaan op de onderzoeksmatige aspecten van Antrops verhaal. De manier waarop een onderzoek wordt ontworpen, bepaalt immers de sterktes maar ook de zwaktes van de resultaten. In een derde paragraaf gaan we in op de theoretische conclusies die worden getrokken uit het onderzoek. Antrop kent bijvoorbeeld een belangrijke plaats toe aan religie als bron van energie en aan de wilskrachtige reactie tegenover stereotypering door getalenteerde individuen. De vraag is echter of deze inzichten kunnen worden veralgemeend.

Vlaanderen als maatschappelijke canvas voor een portret van getalenteerde minderheidsleerlingen

Onderwijs is een complex beleidsdomein. Elke beleidsdaad, en zelfs het uitblijven van beleid, kan erg verstrekkende gevolgen hebben. De Amerikaanse socioloog Robert Merton waarschuwde reeds zeer vroeg voor verschillende soorten gevolgen van gedragingen of van beleid voor een samenleving (Merton, 1968). Sommige beleidsgevolgen zijn gewenst en liggen in de lijn van de verwachtingen. Om een eenvoudig voorbeeld te nemen, elektriciteit wordt goedkoper door kerncentrales te bouwen. Maar deze handelingen kunnen ook onbedoelde en zelfs ongewenste gevolgen hebben. Kerncentrales brengen een heel nieuwe reeks van problemen met zich mee, op het vlak van veiligheid en afvalverwerking. De gevolgen van onderwijsbeleid zijn uiteraard niet zo dramatisch, maar Mertons inzichten nopen ons op z'n minst tot voorzichtigheid bij elke diagnose van een probleem en voorstellen van therapie. Het is in de eerste plaats noodzakelijk een correcte inschatting te geven van de context waarin inzichten worden verworven of dienen te worden toegepast.

Aangezien de voorstellen van René Antrop ingaan op kenmerken van succesvolle leerlingen van kansengroepen, lichten we in de eerste plaats kort toe hoe ons onderwijssysteem omgaat met kansengroepen. Een eenvoudige manier om dit te doen is door te kijken hoe scholen in Vlaanderen inspelen op de academische vaardigheden van kinderen uit de minder gegoede sociale klassen. We definiëren deze sociale klassen in termen van hun sociaaleconomisch profiel, maar ook in termen van cultureel kapitaal. Concreet betekent dit dat niet alleen geld en

materiële voorwaarden thuis de onderwijskansen kunnen bepalen, maar ook de mate waarin er thuis bijvoorbeeld boeken aanwezig zijn, tijdschriften worden gelezen, diverse soorten muziek worden aangeboden, de kinderen worden gestimuleerd om deel te nemen buitenschoolse activiteiten,... (Bourdieu, 1986).

De prestatiekloof in Vlaanderen in internationaal perspectief

Sinds een paar jaar leveren de opeenvolgende bevestigingen van het 'Program in International Study Achievement', kortweg PISA, een rijkdom aan informatie over de leerprestaties van 15-jarigen. De PISA-onderzoeken zijn internationaal vergelijkende studies die om de drie jaar worden afgenomen. Deze onderzoeken, gecoördineerd door de OESO, gaan telkens in op een kernthema van het curriculum, m.n. wiskunde, taal of wetenschappelijke geletterdheid (OECD, 2012). Vlaanderen participeert aan PISA vanaf 2000 en dit om de drie jaren. Sinds 2009 biedt PISA een extra voordeel. In dat jaar peilden de onderzoekers op identiek dezelfde manier naar leesvaardigheid als in 2000. Dit impliceert dat we voor het eerst leerlingen echt kunnen vergelijken op perfect vergelijkbare toetsen, met een interval van 10 jaar. Een bijkomend voordeel van PISA is dat de onderzoekers ook peilen naar de sociale, economische en culturele rijkdom van het thuismilieu van de kinderen.

Wat leert PISA ons over het onderwijs in Vlaanderen? In de eerste plaats hebben sociologen zoals Dirk Jacobs (ULB) er herhaaldelijk op gewezen dat het onderwijs in België – zowel het Nederlandstalig als het Franstalig onderwijs – grote discrepanties kent (Jacobs et al, 2009; Jacobs & Rea, 2011). De 15-jarigen in Vlaanderen behoren tot de Europese top inzake leesvaardigheden, wetenschappelijke geletterdheid en wiskunde. Spijtig genoeg is de spreiding tussen de beste en de slechtste leerlingen er ook enorm groot. Oftewel, als we alle leerlingen rangschikken op hun prestatiescore, van de laagste tot de hoogste score inzake bijvoorbeeld wiskunde, dan is de afstand tussen bijvoorbeeld de 10 % beste en de 10 % slechtste scores groter dan het OESO-gemiddelde.

Dit wordt nog eens geïllustreerd op basis van de PISA-gegevens betreffende leesvaardigheid uit 2009 voor een selectie van acht landen (tabel 1). Onderstaande tabel ordent de leerlingen op basis van toetsscore, gaande van de 10 % minst goede scoorders tot de 10 % meest getalenteerde leerlingen. Voor elk van deze decielen wordt de gemiddelde score op leesvaardigheid voor een aantal landen op een rijtje gezet. De 10 % minst goede leerlingen scoorde in Vlaanderen in 2009 gemiddeld 425 punten, terwijl het gemiddelde voor de 10 % best presteerders 572 punten bedroeg. Het algemeen gemiddelde voor de OESO landen bedraagt 500. De afstand tussen de 10 % 'slechtste' en de 10 % 'beste' loopt op tot 146 punten (bijna 1,5 standaarddeviaties in statistische termen).

Tabel 1. Gemiddelde scoren op leesvaardigheid PISA2009, volgens decielen van prestatie voor 8 landen

	D1	D2	...	D5	D6	...	D9	D10	D10-D1	D9-D2
BE	425,4	453,9	...	491,9	500,3	...	565,0	571,7	146,3	111,1

CAN	448,3	477,9 ...	492,8	496,6 ...	535,7	554,9	106,6	57,8
FIN	465,7	495,7 ...	508,9	527,3 ...	559,5	555,5	89,8	63,8
DEU	400,9	421,7 ...	493,4	506,3 ...	539,7	552,1	151,2	118,0
NL	446,3	473,0 ...	500,7	507,5 ...	547,0	566,9	120,6	74,0
NOR	415,5	449,7 ...	483,1	492,3 ...	535,7	539,3	123,8	85,9
POL	452,7	477,6 ...	509,7	521,5 ...	533,2	570,2	117,5	55,6
USA	438,4	452,1 ...	480,0	491,3 ...	546,7	558,6	120,2	94,5

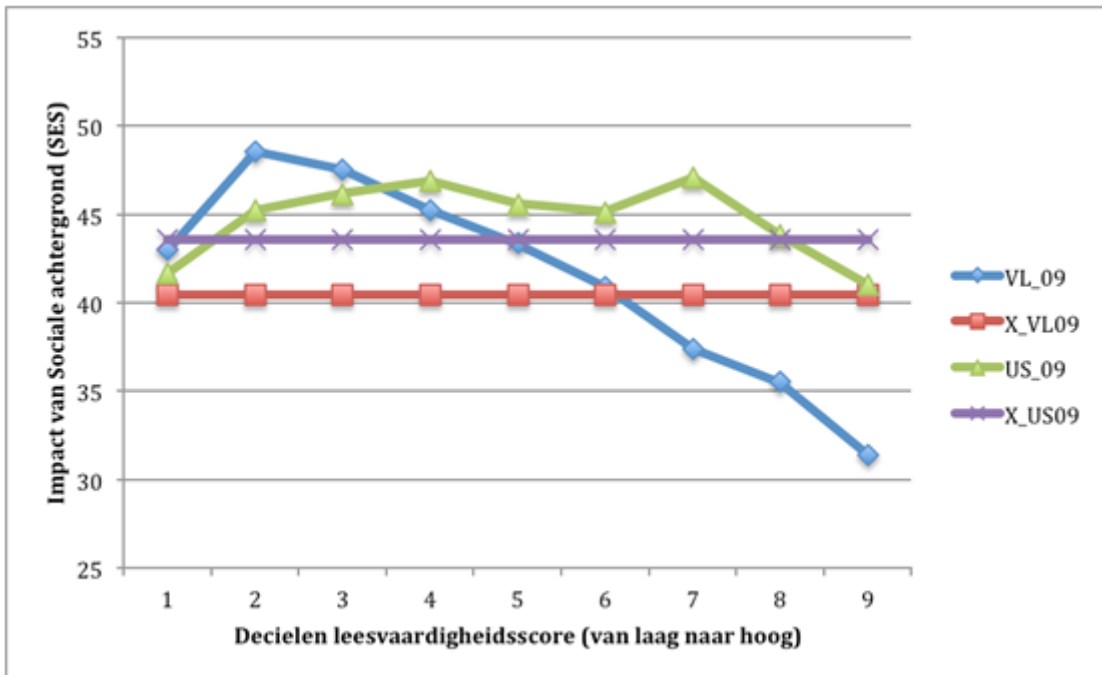
Dit summier overzicht illustreert de vaststelling dat België (zowel Vlaamse als de Franse gemeenschap) samen met Duitsland aan de top staat inzake de prestatiekloof tussen de minst goede en de beste studenten. In de Verenigde Staten bedroeg de kloof 120 punten. De afstand tussen de zwakste 10 % en de middenmoot (5^{de} deciel) bedroeg in België 67 punten, tegenover 42 punten in de VS.

Mattheus in het onderwijs: de sociale gradiënt werkt anders voor de zwakste en de beste in Vlaanderen

Belangrijker vanuit de optiek van kansengroepen en gelijke onderwijskansen is de vaststelling dat de impact van de sociale achtergrond van het gezin in Vlaanderen tot de grootste behoort van Europa. Het gezin waaruit een leerling komt bepaalt hier te lande in hogere mate het eindresultaat dan in de ons omringende landen. De zogenaamde 'sociale gradiënt' van de onderwijsprestaties is hier dus heel hoog, terwijl die voor andere landen minder belangrijk is.

De analyses worden hier niet uitvoerig gedocumenteerd, maar samengevat door onderstaande figuren. Daarbij zijn de horizontale lijnen, de gemiddelde sociale gradiënt voor Vlaanderen en de VS in 2009. Voor Vlaanderen bedraagt deze sociale gradiënt 40 (op een gestandaardiseerde maat, lopende van 0 tot 100), terwijl deze in Finland (niet in figuur) bijna 10 punten lager ligt. In de VS is de gemiddelde sociale gradiënt iets hoger (met 43 punten). Als we deze sociale gradiënt vergelijken per prestatieniveau (figuur 1), dan is het grote verschil tussen beide onderwijssystemen dat de impact van sociale achtergrond in de VS ongeveer even groot is op alle niveaus van prestatie (van de 10 % slechtst presterende tot de 10 % best presterende leerlingen). In Vlaanderen is de impact van sociale achtergrond hoger dan de VS bij de 1^{ste} tot 3^{de} decielen inzake prestatie. Voor de hogere prestatieniveaus is de impact significant lager.

Figuur 1. Sociale gradiënt voor lezen, vergelijking PISA 2009 voor Vlaanderen en de VS volgens deciel



Dit impliceert dat voor de best presterende leerlingen de sociale afkomst minder meespeelt in Vlaanderen, terwijl deze een veel grotere handicap blijft voor de minder goede presteerders. Vlaanderen huldigt daarmee in iets hogere mate het ‘Mattheus-principe’ in onderwijs: diegene die hebben, krijgen nog meer, maar van diegene die niets hebben wordt nog dat weinige dat ze hebben, afgenomen.

Segregatie in het Vlaams onderwijs

Leerlingen die behoren tot de zogenaamde ‘minderheden’ zijn oververtegenwoordigd in de lagere sociaaleconomische en culturele statusgroepen in zowel Vlaanderen als in de Verenigde Staten. De VS hebben een geschiedenis van segregatie, maar kennen al met de sterker wordende burgerrechtenbeweging, een tegenbeweging tot desegregatie. Het keerpunt wordt meestal symbolisch gesitueerd rond de uitspraak van het opperste gerechtshof betreffende de zaak *Brown versus The Board of Education* in 1954 (Patterson, 2001; Sracic, 2004). Apartheid en segregatie werden ongrondwettelijk verklaard en in verschillende staten werden diverse vormen van desegregerend beleid op poten gezet.²

Vlaanderen kent daarentegen geen lange geschiedenis van segregatie, aangezien het lange tijd zelf een emigratieregio was. Het is pas met de economische opleving van de jaren 1950 dat de immigratiegolven vanaf de late jaren '50 op gang komen (Morelli, 1993). Maar in vergelijking met andere Europese onderwijssystemen doet het Vlaams onderwijs vreemde dingen met kinderen

² We spreken ons hier niet uit over de effectiviteit van de diverse maatregelen, zoals o.m. busing of school-voucher-systemen.

van immigranten. Onderstaande tabel vergelijkt landen volgens de ervaren migratiedruk door elk onderwijssysteem. Sommige onderwijssystemen zoals Finland ondervonden in het verleden immers geen grote druk van nieuwkomers, terwijl dat wel zo is voor Vlaanderen en Nederland. De landen worden echter verder opgedeeld in de manier waarop scholen en vooral de toegang tot het onderwijs worden georganiseerd. In een aantal systemen, zoals de Scandinavische, worden kinderen aan scholen toegewezen. Het onderwijs werkt niet als een markt of – accurater gesteld – als een ‘quasi-markt’ (onderwijs handelt immers niet over geldelijke goederen of diensten). Andere systemen, zoals hier te lande, integreren een grote mate van vrijheid van ouders en van competitie tussen scholen voor de ‘betere leerling’. Dergelijke systemen werken als ‘quasi-markten’ (Chubb & Moe, 1990; Elchardus, Franck, De Groof & Kavadias, 2012).

Indien we voor elke combinatie (lage migratiedruk/ hoge migratiedruk – weinig/veel quasi-markt) nagaan wat de mate is van etnische segregatie in een school uitgedrukt in de vorm van een coëfficiënt gaande van 0 (geen segregatie) tot 1 (totale apartheid), merken we onmiddellijk dat Vlaanderen en Nederland, samen met de andere quasi-markten, zeer segregierend te werk gaan. Etnische minderheden hebben meer kans om in dezelfde lagere en/of secundaire scholen te belanden. Deze scholen kunnen uiteraard schitterend werk leveren, maar in vele gevallen ervaren de scholen een tekort aan personeel en middelen om de complexe taken tot een goed eind te brengen (Hattie, 2009; Jacobs & Rea, 2011).

Tabel 2. Mate van etnische segregatie in het onderwijs (uitgedrukt als een gestandaardiseerde coëfficiënt van 0 geen tot 1 volledige segregatie), in functie van migratiedruk en quasi-marktwerking in het onderwijs

	Etnische Segregatie	Landen/ Onderwijssystemen
Lage Migratiedruk - Lage mate van Quasi-marktwerking	0,05	CZR, EST, POL, SLOV, LITH, FIN & DK
Lage Migratiedruk - Hoge mate van Quasi-marktwerking	0,03	Bul, SK, LATV & IT
Hoge Migratiedruk - Lage mate van Quasi-marktwerking	0,27	NOR, AUS & GR
Hoge Migratiedruk - Hoge mate van Quasi-marktwerking	0,42	IRL, ESP, SW, UK, NL, Be (FL)
Totaal	0,20	20

Bron: Elchardus, Franck, De Groof & Kavadias, 2012

Dit is de situatie waarin Vlaanderen zich bevindt: hoge prestaties, maar sterk selectief en zeer segregierend (Elchardus et al., 2012). Er bestaat een zeer hardnekkig stereotiep beeld over Marokkaanse, Turkse of zwarte-Afrikaanse kinderen in het Vlaams onderwijs, m.n. dat ze cognitief en taalvaardig zwakker staan. Ouders, zelfs breeddenkende ouders, staan zeer weigerachtig om hun kinderen naar zogenaamde ‘zwarte scholen’ – scholen met meer kansarme leerlingen - te sturen. Het gevolg is dat sommige scholen met relatief veel leerlingen achterblijven die meer zorg vereisen.

In Vlaanderen ondervinden leerlingen met de hoogste PISA-scores minder effect van hun sociale achtergrond. De meer getalenteerde jongeren uit minderheidsgroepen ervaren echter bijkomende hinderpalen dan de doorsnee ‘autochtone’ kinderen en dienen disproportioneel

meer energie te investeren om hetzelfde resultaat als de 'doorsnee' kinderen te bekomen (Steele, 2010; Glorieux, Koelet & Laureysen, 2011).

De onderwijssystemen van de VS en Vlaanderen verschillen dus op een aantal cruciale punten. De vergelijking die Antrop en collega's maken lijken hier net iets te snel aan voorbij te gaan.

Het gebruikte onderzoeksdesign: sterktes en beperkingen

Aangezien de bijdragen van Antrop gefundeerd zijn op empirisch onderzoek, bekijken we in eerste instantie de methodologische opzet. Hierbij staan we stil bij de manier waarop de onderzoeksgroep werd geselecteerd en wat daarvan de gevolgen zijn. Daarna gaan we over op de conclusies die daaruit kunnen worden getrokken.

Toeval of zelfselectie?

In al de door Antrop beschreven gevallen blijkt de aanwezigheid van een zorgende persoon cruciaal. Deze bevinding wijkt in se niet af van bevindingen uit de onderzoeksliteratuur (Hattie, 2009). Antrop probeert echter dieper te graven en te kijken welke aspecten of kenmerken van de opvoedende persoon cruciaal zijn. In het ene geval is het een moeder die in haar kind gelooft, in het andere geval gaat het over een bezorgde leerkracht die voorbij de stereotypen kan kijken. Ook religie worden als een belangrijke bron van motivatie en energie gezien.

Professor Antrop komt hiertoe op basis van een specifieke benadering. Hij laat de leerlingen zelf aan het woord. De Puerto Ricaanse en Marokkaanse jongeren vertellen zelf wat volgens hen heeft bijgedragen tot hun schoolsucces. We zien als het ware de wereld even doorheen hun ogen. De gemeenschappelijke ervaringen zijn uitermate belangrijk om deze jongeren uiteindelijk te kunnen begrijpen.

Uiteindelijk gaat het om de ervaringen van een beperkt aantal speciaal gekozen jongeren. De verzamelde inzichten zijn echter even sterk als de zwakste schakel van de hele onderzoeksketen. En hierbij is de selectie van de jongeren een uitermate delicate kwestie. De gehanteerde werkwijze bij het kiezen van de 'informanten' is niet louter belangrijk om methodologische redenen. Het is niet enkel belangrijk om uit te maken of de regels van de kunst werden gevolgd. De gehanteerde criteria om de jongeren te kiezen zullen tot een bepaald soort jongeren leiden. Wie men kiest zal dus uiteindelijk ook het soort antwoorden bepalen.

In zijn onderzoek hanteert Antrop 5 criteria. Zo dienden de jongeren zichzelf heel expliciet als Puerto Ricaan of Marokkaan te identificeren. Ook moesten zij voor de Amerikaanse casus in de laatste graad te zitten (5^{de} en 6^{de} jaar SO), terwijl in het Belgische geval de Marokkaanse studenten ingeschreven dienden te zijn in het eerste jaar aan de universiteit. Het derde criterium betreft de schoolresultaten. De VS-leerlingen dienden minstens een gemiddelde 'grade point average' van 3 te behalen (op een schaal met maximum 4). De studenten dienden ingeschreven te zijn in een 'honors' of 'advanced placement class'. Dit zou dan te vergelijken zijn met een zogenaamde 'sterke studierichtingen' in het ASO of het TSO. En ten slotte, de leerlingen dienden uit gezinnen met een arbeidersachtergrond te komen.

In de eerste plaats worden we geconfronteerd met de beperkte vergelijkbaarheid van de onderwijsstelsels. Aangezien Vlaanderen leerplicht kent tot de leeftijd van 18 jaar komt het

fenomeen van vroegtijdig schoolverlaten voor 18-jarige leeftijd niet voor. Wel kunnen we ons de vraag stellen of er vergelijkbare leerlingen worden geselecteerd door eerstejaars aan de universiteit te selecteren. We hebben geen indicatie dat deze leerlingen hebben 'geëxcelleerd' in hun schoolloopbaan. Een expliciete keuze voor leerlingen uit de meer selectieve richtingen uit het ASO had hier misschien een beter alternatief op kunnen bieden.

Maar er zijn echter mogelijk meer problemen met het eerste selectie criterium. Men zou zich de vraag kunnen stellen of het zoeken naar deelnemers die zich bijvoorbeeld heel expliciet identificeren als moslim, Marokkaan in het Vlaamse geval, of Puerto Ricaan in het Amerikaanse geval, niet naar een bepaald resultaat leidt. De deelnemers werden immers gekozen in functie van hun zelfidentificatie en vervolgens gevraagd naar wat belangrijk was voor hun succes.

Zouden we hetzelfde resultaat krijgen indien we niet expliciet zouden selecteren op zelfidentificatie? Sommige theoretici omtrent identiteiten zoals Bruno Latour, stellen immers dat we moeten opletten om identiteiten te 'verabsoluteren'. Mensen zijn vaak lid van verschillende collectiviteiten en identiteiten. Deze hebben de neiging om zich te vermengen en heel eigen combinaties te vormen. In vestimentaire termen gesteld: in onze geglobaliseerde wereld dragen we zelden een uniform bestaande uit een dominante identiteit. We dragen eerder een harlekijnspak, zwart-wit-gekleurd door elkaar, waarvan sommige heel prominent aanwezig zijn. Maar de meeste mensen, vooral in steden en zeker de kinderen of kleinkinderen van migranten dragen een patchwork van identiteiten (Latour, 2005) .

Antrop zou best eens die mensen kunnen hebben geselecteerd met een duidelijk gekleurd maatpak, die daarenboven trots zijn om die kleur te dragen. Een andere mogelijkheid bestaat echter dat de hele selectieprocedure en de context van het onderzoek de jongeren zelf aanzet om hun verhaal te 'framen' in die termen die van meet af aan werden gebruikt (Brewer, 2002). Er kan dus een probleem van zelfselectie of framing bestaan.

Om deze interpretaties uit te sluiten, zouden we kinderen moeten bevragen die zichzelf niet expliciet in die termen (Marokkaan, moslim, gelovige, Puerto Ricaan) definiëren.

Gemeenschappelijke ervaringen zonder vergelijking?

In de zoektocht naar verklaringen wordt gezocht naar de gemeenschappelijke ervaring van de bevroegde jongeren. We kunnen ons echter de vraag stellen of dit krachtig genoeg is om echte verklaringen aan te reiken. In alle verhalen kwam de zorgdragende en geïnteresseerde moeder op het voorplan. Voor alle duidelijkheid stelt Antrop dat we niet zouden mogen veronderstellen dat kinderen die minder goed presteren ook minder goede moeders zouden hebben. Wel stelt hij dat deze moeders minder goed 'verbonden' zouden zijn. Dit blijft echter zuiver speculatief aangezien we geen enkele informatie hebben over de rol van de moeder van deze minder goede presteerders. Ze zouden ook bezorgd en geïnteresseerd kunnen zijn. Zij trachten misschien ook om toegang te krijgen tot hulpbronnen en connecties. We kunnen er echter niets over zeggen omdat we daar niets over weten.

Dit wil niet zeggen dat de inzichten van Antrops studie verkeerd zijn. Maar de verklaring zou best eens elders kunnen liggen, in factoren die niet aan bod komen in het onderzoek of in de samenhang van factoren die we niet terugvinden in de gezinnen van de slechtpresteerders *in vergelijking met* de goed-presteerders. Of zoals prof. em. Ron Lesthaeghe, die de demografie op

de Belgische academische kaart heeft gezet, meermaals in zijn colleges onderzoeksmethoden stelde: 'no control, no conclusion'.

Ook is het niet uit te sluiten dat we in de gepresenteerde verhalen een gendergekleurd perspectief aangeboden krijgen. De moeders hebben allemaal immers verwachtingen in de zin dat ze verwachten dat hun kinderen een 'niet-machopatroom' volgen. De vaders zullen eveneens genderverwachtingen koesteren. Op dit ogenblik weten we echter niet hoe de combinatie zit van deze verwachtingen in gezinnen van succesvolle presteerders in vergelijking met de gezinnen van de minder goede presteerders.

Wat weten we over de genderpatronen in het gezin? Werkt de moeder? Is zij de enige die werkt? Wie heeft controle over de besteding van geld? Is het enkel de moeder die de kostwinner is en verwacht dat de kinderen studeren, of is het de vader die kostwinner is en verwacht dat de kinderen hun plan trekken? Een van de puzzelstukken betreffende het vraagstuk waarom sommigen onderpresteren terwijl andere succesvol zijn, zou zich best eens kunnen bevinden op het samenspel (of de afwezigheid ervan) van de verwachtingen van moeder én vader. Of zou te maken kunnen hebben over wie de 'significant other' in het gezin is. Genderrollen en de verdeling van taken binnen het gezin zouden best eens een belangrijke intermediaire rol kunnen spelen.

Vanuit deze optiek roept het werk van Antrop meer vragen op dan het oplost. En deze vragen kunnen slechts worden beantwoord indien we in de groep van de bestudeerde minderheden zowel de succesvolle leerlingen als de minder goede leerlingen bevragen. Een eenzijdige aanpak kan deze nooit afdoende beantwoorden. Slechts doorheen vergelijkend onderzoek kunnen we hierop licht werpen.

Enkele bedenkingen bij de theoretische interpretaties

De rol van religie

Religie binnen de context van Vlaanderen is uiteraard een teer, maar belangrijk punt. Ons onderwijsstelsel draagt immers de sporen van de strijd tussen levensbeschouwelijke tegengestelde zuilen (Kavadias, 2004).

Godsdienst heeft in de visie van Antrop een uitermate cruciale impact. De jongeren geven in de interviews aan dat hun geloof hen recht houdt en motiveert om goed te studeren en succesvol te zijn in de studies. Het naar de kerk gaan of de moskee bezoeken werkt stimulerend voor de jongeren.

Levensbeschouwing is uiteraard een cruciaal gegeven in het leven van mensen. Ook voor onderwijs en inzet blijkt religie een belangrijk gegeven (Dijkstra, 2001). Maar godsdienst is een alomvattend maatschappelijk fenomeen. We dienen het daarom ook behoedzaam te benaderen als verklaringsgrond in sociologische theorieën en modellen. Als we op zoek zijn naar de voorwaarden tot goed presterende leerlingen weten we namelijk niet of de 'intrinsieke religieuze motivatie', dan wel de externe factoren en voorwaarden die kunnen samengaan met religie, bijdragen tot het succes van de jongeren.

In de jaren '80 bogen onder meer James Coleman, Thomas Hoffer en Sally Killgore zich in de Verenigde Staten over de vraag hoe het kwam dat katholieke scholen effectiever waren voor leerlingen van achtergestelde groepen dan de openbare scholen, maar ook dan de niet-confessionele privéscholen (Coleman & Hoffer, 1987). De leerlingen in katholieke scholen hadden minder kans om vervroegd te stoppen en kenden hogere succesratio's dan leerlingen in de andere scholen. Het fenomeen dient echter te worden gekaderd in de VS-context waarin de katholieke scholen, slechts 4 % van de leerlingenpopulatie bedienen. Belangrijker voor de problematiek van Antrop is de vaststelling dat deze scholen allemaal waren opgericht rond actieve parochies. Ze maakten deel uit van een heel netwerk waarin verschillende generaties werden samengebracht. Coleman beschreef dergelijke netwerken als 'sociaal kapitaal' en als een gemeenschap. Deze netwerken rond parochies werkten als een uitbreiding van het gezin als het aankwam op nuttige hulpbronnen. Coleman en collega's introduceerden de term 'functionele gemeenschap' om het belang van dit soort van sociaal kapitaal te vatten (Coleman & Hoffer, 1987: 215). Wat de onderzoekers vaststelden, was dat kinderen betere kansen kregen, als ze werden omkaderd door een ondersteunende, omringende gemeenschap. Dergelijke gemeenschappen werden bijeen gehouden door een specifiek normatief kader. De kinderen in deze functionele gemeenschappen hadden volgens Coleman et al. rolvoorbeelden, gezaghebbende figuren buiten het gezin, met dezelfde normen. En deze normen lagen in dezelfde lijn van de normen die binnen die katholieke scholen werden gehanteerd. Religie werkt er derhalve als normatief cement voor deze netwerken rond scholen.

Het normatieve cement is echter niet overal en altijd in dezelfde hoedanigheid aanwezig. De kans is groot dat we in Vlaanderen katholieke scholen vinden die verstrengeld zijn met actieve parochies. In die setting zal het normatief cement nog steeds werken en de gemeenschap bij elkaar houden. Maar we kunnen er niet zomaar van uitgaan dat dit cement ook werkt bij leerlingen van andere culturen of religies binnen die scholen. Daarnaast is het tevens mogelijk om katholieke scholen in steden te vinden waarrond de functionele gemeenschap is verdwenen. De scholen staan in deze gevallen los van de netwerken en de leerlingen hebben niet per se rolmodellen die stroken met de waarden die binnen de scholen worden nagestreefd.

Analoog is het tevens niet moeilijk om officiële scholen of scholen van de Vlaamse gemeenschap te vinden, waarin netwerken van vrijzinnige ouders en verenigingen, eenzelfde soort 'cement' aanbieden voor de kinderen op die scholen.

Dit herleidt de mogelijke verklaring van Antrop tot de vraag: is de beleving van geloof belangrijk, of is het daarentegen het netwerk rond de school dat hier primeert als voorwaarde? Antrop lijkt te suggereren dat religie een intrinsiek motiverende factor is, terwijl de gezaghebbende (normatieve) functie van het bijeenhouden van een gemeenschap lijkt te primeren. We kunnen derhalve godsdienstige scholen zonder gemeenschap aantreffen, als niet-godsdienstige scholen met een eigen gezaghebbend project en ondersteund door een dergelijke functionele gemeenschap.

De vragen die we ons zouden moeten stellen om deze kwestie uit te klaren, zijn: vinden we succesvolle leerlingen van minderheden in niet-religieuze scholen? En wat met jongeren die zichzelf religieus heel sterk identificeren, maar die geen succesvolle schoolloopbaan afleggen? We zouden de verhalen moeten verzamelen van beide alternatieven, wederom om te kunnen vergelijken.

De kracht van stereotypes

Een laatste bemerking betreft de door Antrop naar voren geschoven verklaring betreffende de marginalisering als motivatie. De leerlingen die hij en zijn team interviewden, stelden dat ze zich niet als de dominante groep gedragen (het 'acting white' in zijn verhaal). Ze willen zich niet zo gedragen en moeten het ook niet volgens Antrop. Ze gebruikten de negatieve beeldvorming over hun eigen groep als een stereotype dat ze dienden te weerleggen. Het spoorde de bevraagde leerlingen aan om een tandje bij te steken. Een dergelijke drijfveer kan uiteraard in een aantal gevallen werken. De vraag is echter of het voor iedereen werkt. Immers, de aanbeveling die wordt gekoppeld aan deze getuigenissen is dat de leerlingen hun identiteit dienden te koesteren. Los van de eerdere opmerking betreffende het hybride karakter van deze identiteiten in onze verstedelijkte samenlevingen, impliceert dit dat we ons van deze identiteiten en van de stereotypen weinig dienen aan te trekken. Stereotypen werken immers motiverend. Sociaalpsychologen die werken rond stereotypering, zoals prof. Claude Steele, stellen echter tegenovergestelde strategieën voor ten aanzien van deze leerlingen.

Steele en collega's werken sedert 1987 rond de invloed van stereotypen op leerlingen en studenten. In zijn meest recente overzichtswerk 'Whistling Vivaldi' (2010) schetst hij een mooi overzicht over de manieren waarop stereotypen gedrag en resultaten kunnen beïnvloeden in specifieke contexten. Stereotypen behoren niet tot de kern van de persoonlijkheid. Ze lokken zelfs niet altijd onbedoeld gedrag uit van leerkrachten of andere gezaghebbende personen (zoals in het Pygmalioneffect). Stereotypen werken eerder als bedreigingen die buiten de persoon op de loer liggen. Ze hangen in de lucht. En zelfs als een persoon de stereotype niet gelooft, werkt de aanwezigheid van de bedreiging als een domper op de handelingen en prestaties van groepen waarover stereotypen bestaan.

Een van de meer sprekende voorbeelden uit Steeles werk betreft een experiment waarin zowel blanke als Afro-Amerikaanse studenten een golfparcours dienden af te leggen. De proefpersonen waren allen studenten aan een prestigieuze Amerikaanse universiteit. In alle gevallen ging het om jongeren die als scholier veel beter dan gemiddeld presteerden. In de ene groep werd de test voorgesteld als een experiment inzake atletische prestaties. Onder de inwoners van de VS leeft echter het stereotype dat Afro-Amerikanen meer atletisch zijn dan blanken. Zonder meer uitleg dan het doel van de test bleek bij de experimentele groep dat de blanke studenten het slechter deden dan hun gekleurde medestudenten. In de controlegroep waar geen uitleg werd verschaft over de test verschilden beide groepen niet significant. Maar sterker nog, wanneer het experiment werd afgenomen onder het mom van een test voor strategische intelligentie, bleek de blanke groep het beter te doen. In de VS is het stereotype dat zwarten minder intelligent zijn immers diepgeworteld.

Steele en Aaronson stelden hetzelfde fenomeen vast voor goed presterende meisjes in gevorderde wiskundeklassen aan de universiteit. Bij afname van een toets, met als extra informatie voorafgaand aan de toets het gegeven dat het een uitermate moeilijke toets is, scoren de vrouwelijke studenten inderdaad gemiddeld lager achteraf. In de groepen waar geen enkele uitleg werd gegeven werd opnieuw geen significant verschil in gemiddelde scores gevonden tussen mannelijke en vrouwelijke studenten.

Het onderzoek naar 'stereotype threats' of de dreiging die uitgaat van het stereotype, heeft inmiddels ook aangetoond dat hetzelfde effect wordt bereikt als minderheidsgroepen voor een toets een eenvoudige vragenlijst over hun etnische, culturele identiteit moeten invullen. Deze leerlingen zijn zich bewust van het stereotype over hun intelligentie of over hun performantie. En de dreiging zelf verhoogt de inzet van de toets. Doordat ze het stereotype willen ontcrachten spenderen ze meer energie dan gemiddeld in het maken van de opdracht. En het gemiddeld resultaat is dat deze groepen telkens opnieuw lager scoren op deze toetsen (Steele, 2010).

Steele concludeert dan ook dat het activeren van stereotypen een slecht idee is in een onderwijscontext. Ook bij goed presterende studenten is het geen goed idee om te verwijzen naar een identiteit waarover een stereotype bestaat. Leerlingen van minderheidsgroepen hebben al van jongs af aan met deze stereotypes te maken. Ze dienen ze op alle onderwijsniveaus te trotseren. Bij elk hoger scholingsniveau verhoogt het risico om zich niet meer met schoolse doelstellingen te identificeren. Uiteindelijk blijft het ook voor goed presterende minderheidsstudenten moeilijk om zich blijvend te identificeren met academische doelen op school en op de universiteit.

Scholen kunnen dergelijke 'bedreigingen' trachten te compenseren. Steele en collega's stellen al geruime tijd vormen van 'wijs schoolbeleid' voor (Steele, 2008). De aanpak dient in eerste instantie te verschillen voor leerlingen die zich identificeren met de school, dan voor leerlingen die zich er niet (meer) mee identificeren.

Voor leerlingen die zich met hun school identificeren onderstreept Steele het belang van een 'optimistische' leerkracht-leerling verhouding. Om negatieve stereotypes te ontcrachten, dienen leerkrachten in staat te zijn onbevangen naar de individuele leerlingen en hun vaardigheden te kijken en zich niet te laten leiden door stereotypes. Dit is wat Antrop samenvat onder de noemer 'caring teachers'. Daarnaast dienen dergelijke leerlingen uitdagend werk voorgeschoteld te krijgen. Een remediërende aanpak versterkt in de opvatting van Steele de stereotype beelden bij deze kinderen en hun leerkrachten. In de derde plaats benadrukt hij dat de schoolleiding, de leerkrachten en de leerlingen overtuigd moeten geraken van het groeivermogen van intelligentie. Negatieve stereotypen hebben meestal ook een beeld van een beperkt verstandelijk vermogen van de stereotype groep. Dit beeld moet op alle niveaus worden ontcracht.

Dergelijke leerlingen dienen daarbij bevestigd te worden in het feit dat ze taal of wiskunde beheersen. Ze hebben baat bij het aangereikt krijgen van verschillende perspectieven en rolmodellen. In deze gevallen dienen de leerkrachten, zoals Antrop aanbeveelt, de culturen van de studenten als hulpbron te gebruiken in de klas. Maar leerlingen die de rug hebben toegekeerd naar de school, hebben nood aan een andere ondersteuning (Steele, 2011).

Studenten of leerlingen die zich niet met hun school identificeren, hebben nood aan een ander soort responsiviteit door de leerkrachten. Een al te snel oordeel of attestering ondergraft bij de meeste van deze leerlingen hun academisch zelfvertrouwen. In dat geval dient de klasactiviteit en de didactische aanpak gericht te zijn op het opbouwen van dat academisch zelfvertrouwen en niet zozeer op selectie op basis van toetsen. Dit vergt dus een heel andere aanpak van de school en de leerkracht.

In zijn aanbevelingen lijkt Antrop voorbij te gaan aan de groep die zich niet identificeert met het onderwijs. Hij heeft immers studenten geselecteerd die zich net heel sterk hebben bewezen in de

scholen. We zouden kunnen veronderstellen dat deze leerlingen zich derhalve ook met de doelstellingen van hun school identificeerden. Dit bemoeilijkt het veralgemenen van de voorwaarden die Antrop identificeert om tot succesvolle leerlingen te komen. Of nog, de veralgemeningen die Antrop voorstelt, zijn niet onmiddellijk bruikbaar voor de hele groep van minderheidsleerlingen. Steele wijst er immers op dat de hele leefwereld en gemoedstoestand van die andere leerlingen niet vergelijkbaar is.

Kortom, los van de attitude van de moeder en het perspectief van de gemeenschap, dienen scholen en vooral leerkrachten heel voorzichtig om te gaan met 'het ruwe culturele materiaal' op de schoolbanken en vooral zich bewust te zijn van mogelijke stereotypen. Het gebruik van de culturele identiteit van een leerling in de klas kan zowel een kracht als een belemmering zijn voor de ontwikkeling van die leerling.

Conclusie

Het was de expliciete taak van de auteur van dit stuk om de bijdrage van Rene Antrop te becommentariëren. We zijn daarbij even blijven stilstaan bij de Vlaamse context, de onderzoeksmethodologische benadering en de theoretische inzichten. Achteraf bekeken zou het kunnen lijken alsof de bijdrage van Antrop alleen negatief dient te worden gelezen.

Niets is echter minder waar. Het onderzoek van Antrop heeft een verwaarloosd thema, de succesvolle minderheden, op de onderzoeks-agenda geplaatst. Zijn bijdrage exploreert daarenboven mogelijke verklaringen voor het succes van deze leerlingen via kwalitatief onderzoek.

Antrop zelf is zich bewust dat zijn onderzoek niet kan leiden tot veralgemeningen over alle Puerto Ricanen in de VS of over alle Marokkanen in Vlaanderen. Wel levert hij mogelijke condities aan die leiden tot succes. Hij biedt een basis om verder onderzoek te verrichten naar de wijze waarop de meer succesvolle allochtonen (Antwerpenaars, Gentenaars, Brusselaars, Ronsenaars, ... van Turkse, Marokkaanse, Bulgaarse, ..., origine) zich onderscheiden van hun minder fortuinlijke klasgenoten.

Zijn inzichten geven al aan welke richtingen we verder dienen te exploreren maar werpen ook een aantal vragen op waardoor we zowel in Vlaanderen als in de Verenigde Staten de kansen voor alle leerlingen van minderheden kunnen vergroten.

Bibliografische verwijzingen

Antrop-Gonzales, R., Vélez, Garrett, T. & Baldwin, D.-M. (2011) Caring Mothers and Teachers, Non Acting White, and Religiosity. What are the Success Factors of High-Achieving DiaspoRicans and Moroccan Students in Belgium. In Van Den Brande, K., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (eds.) *Equity and Excellence in Education: Towards Maximum Learning opportunities for all students*. (pp. 236-262). New York: Routledge.

Bourdieu, P. (1986) The forms of capital, in John G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258.). New York (NY): Greenwood Press.

Brewer, P.R. (2002) Framing, Value words and Citizens' Explanations of their issue opinions, in *Political Communication*, 19/3, 303-316.

- Chubb, J. E. & Moe, T. M. (1990). *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington: The Brookings Institution.
- Coleman, J. & Hoffer, T. (1987) *Public and Private High Schools. The Impact of Communities*. New York: Basic Books.
- Dijkstra, A.-B. (2001). *Werelden apart. Leefstijlen van middelbare scholieren*. Assen: Van Gorcum.
- Elchardus, M., Franck, E., De Groof, S. & Kavadias, D. (2012) The Acceptance of the Multicultural Society Among Young People. A Comparative Analysis of the Effect of Market-Driven Versus Publicly Regulated Educational Systems, *European Sociological Review*, first published online June 27, 2012 (DOI:10.1093/esr/jcs056).
- Glorieux, I., Koelet, S. & Laureyssen, I. (2011) *Gekleurd door het leven. Getuigenissen van jonge Turkse en Marokkaanse vrouwen over hun schooljaren en eerste ervaringen op de arbeidsmarkt*. Antwerpen: Garant.
- Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hirtt, N., Nicaise, I. & De Zutter, D. (2007) *De school van de ongelijkheid*. Berchem: EPO.
- Jacob, M. & Tieben, N. (2009) Social selectivity of track mobility in secondary schools: a comparison of intra-secondary transitions in Germany and the Netherlands. *European Societies*, 11(5), 747-773.
- Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L. & Lothaire, S. (2009) *De sociale lift blijft steken. De prestaties van allochtone leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap en de Franse Gemeenschap*, Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Jacobs, D. & Rea, A. (2011) *Verspild talent. De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009*, Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Kavadias, D. (2004) *De school als Politieke Leeromgeving. De (beperkte) invloed van het secundair onderwijs op politiek relevante houdingen van jongeren in Vlaanderen*, Brussel: Vrije Universiteit.
- Latour, B. (2005) *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: University Press.
- Morelli, A. (red.) (1993) *De geschiedenis van het eigen volk. De vreemdeling in België van de prehistorie tot nu*. Leuven: Kritak.
- Merton, R.K. (1968) Manifest and Latent Functions. Toward the codification of functional analysis in Sociology, in Merton, R.K. *Social Theory and Social Structure*.(pp. 92-157). New York: The Free Press.
- OECD (2012) *PISA 2009. Technical Report*, Paris: OECD.
- Patterson, J. (2001) *Brown v. Board of Education: A Civil Rights Mile-stone and its Troubled Legacy*. New York: Oxford University Press.
- Sracic, P. (2004) The Brown decision's other legacy: Civic Education and the Rodriguez Case, *PS*, 215-218.

Steele, C.M. (2008) Stereotype Threat and African-American Student Achievement, in Grusky, D. & Szelenyi, S. (eds), *The Inequality Reader. Contemporary and Foundational Readings in Race, Class and Gender*, (pp. 252-257), Boulder: Westview Press.

Steele, C.M. (2010) *Whistling Vivaldi. How Stereotypes Affect us and what we can do*. New York & London: W. W. Norton & Co.

Steele, C.M. & Aronson, J. (1998) Stereotype Threat and Test Performance of Academically Successful African Americans, in Jencks, C. & Phillips, M. (eds.) *The Black-White Test Score Gap*, (pp. 401-427), Washington D.C.: The Brookings Institute.