

Non-conformisme van leerlingen: Afhaken in de klasseninteractie

Trees Pels

Non-conformity of students: disengagement in classroom interactions

This article addresses student disengagement and relates it to the pedagogical approach in the math classes within the two multi-ethnic schools under study. More specifically, the social norms underlying classroom interactions are analysed for their correspondence with 'youth interaction modes', with how adolescents interact when they are among themselves. Also, students' and teachers' perceptions of non-participation, its ethnic distribution and relation to the pedagogical context are described. The findings suggest that the relational needs of students, as well as the feasibility of 'interactive' and peer-mediated methods of teaching in the multi-ethnic classroom, merit more study.

Trefwoorden: Onderwijsmethoden, schoolklassen, interactie, etniciteit, ordeproblematiek

Inleiding

In de lagere vormen van voortgezet onderwijs, met name het vmbo, is het een groot probleem dat leerlingen niet meedoen aan de les en de orde verstoren (Mooij, 1994; Veugelers & De Kat, 1998). Scholen worstelen met de vraag met welke (pedagogische) middelen de ordeproblematiek voorkomen kan worden (Dieleman, 2000).

Tijdens de eerste globale analyses in dit onderzoek ontstond de indruk dat de twee brugklassen sterk verschilden naar de mate van ordeverstoring in de wiskundeles. Voorts leken vooral allochtone leerlingen nadrukkelijk aanwezig in de klas en op te vallen door vrijpostig gedrag. Deze eerste indrukken waren aanleiding de data nader te analyseren op mogelijke etnische verschillen in non-participatie in relatie tot de pedagogisch-didactische aanpak van de leerkrachten. Zoals Van Eerde c.s. uiteenzetten (in dit nummer), behelst de moderne wiskundededidactiek een verandering van de sociale normen betreffende de klasseninteracties ten opzichte van het traditionele onderwijs: leerlingen dragen actiever bij aan het wiskundige discours en er is meer ruimte voor uitwisseling tussen leerlingen onderling. De literatuur over non-participatie duidt erop dat de bedoelde veranderingen ook kunnen leiden tot een grotere betrokkenheid van de leerlin-

Trees Pels is senior onderzoeker bij het Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek (ISEO) van de Erasmus Universiteit Rotterdam

Correspondentieadres: EUR, Burgemeester Oudlaan 50, 3000 DR Rotterdam, e-mail: pels@few.eur.nl

gen bij de les, omdat zij aansluiten bij favoriete interactiewijzen van de jongeren. Naarmate het onderzoek vorderde, groeide in het onderzoeksteam de consensus dat de wiskundeleerkrachten aanmerkelijk verschillen op het punt van toegestane 'interactiviteit' in de les en werd dit een centraal aandachtspunt.

De eerste paragraaf schetst de belangrijkste visies op oorzaken van non-participatie van leerlingen en pedagogische antwoorden daarop en besluit met een weergave van de vraagstelling en gevolgde werkwijze. De volgende twee paragrafen geven een beeld van voor de vraagstelling specifieke interactiewijzen in beide wiskundeklassen. Daarna volgt een beschrijving van de mate, spreiding en oorzaken van non-participatie, zoals gepercipieerd door leerkrachten en leerlingen. De slotparagraaf bevat conclusies en een discussie over de bevindingen.

Non-participatie en interactie: kader en vraagstelling

Scholieren vallen tussen de twee extremen van volledige inzet als leerling en volledige non-participatie, ofwel afhaken als leerling (Matthijssen, 1986; zie ook Gutierrez, Rymes & Larson, 1995). Daarbij kunnen passieve vormen van afhaken, zoals staren en dagdromen, onderscheiden worden van meer actieve vormen met een meer ordeverstoring of zelfs gezagsondermijnend karakter. In welke mate en hoe leerlingen afhaken, hangt samen met zowel buiten als binnen de school gelegen factoren. Leerlingen geven zich minder gemakkelijk over aan schoolroutines als het volgen van onderwijs in hun ogen weinig perspectief biedt op maatschappelijk succes of als zij het bedreigend vinden voor hun (culturele) identiteit. Naast een geringe inzet als leerling kan zelfs een oppositionele attitude het gevolg zijn (Ogbu & Simmons, 1998). Of dit echt gebeurt hangt samen met de intrinsieke waarde die het onderwijs voor leerlingen heeft, ofwel hoe zij het onderwijsproces ervaren.

Er bestaat vrij veel consensus over de pedagogische voorwaarden onder welke je leerlingen het beste bij de les betrokken kan houden.¹ In relatie tot sociaal of etnisch heterogeen samengestelde klassen wordt daarnaast gewezen op het belang van congruentie tussen de (culturele) repertoires van jongeren en die welke de school vooronderstelt (D'Amato, 1993). Uiteenlopende domeinen kunnen daarbij in het geding zijn, zoals socialisatie- en kennispraktijken. Empirisch onderzoek in Nederland laat zien, dat gezin en school ten aanzien van deze praktijken aanzienlijk verschillen. Zo zijn de verhoudingen in bijvoorbeeld Marokkaanse gezinnen autoritairder dan in het basisonderwijs en is de kennisoverdracht meestal eenrichtingsverkeer (Pels, 1991). Dit kan bij leerlingen leiden tot afhankelijkheid van de initiatieven en goedkeuring van de leerkracht (zie ook Distelbrink & Pels, 2000; Matthijssen, 1993). Het belang van de 'cultuurverschillen' visie dient echter om verschillende redenen te worden gerelativeerd. Leerkrachten kunnen 'verschil'-categorieën hanteren en daarmee de interacties beïnvloeden. Voorts wordt steeds meer nadruk gelegd op de adaptabiliteit van leerlingen en het feit dat zij kunnen opereren vanuit meerdere identiteiten. Mede in verband hiermee wordt aan invloeden van buiten gezin en school, zoals van de moderne media en de *peer group*, steeds meer belang toegekend (Eisenhart, in press). Leeftijdgenoten spelen een grote rol in het accepteren of afwijzen van de autoriteit van de leerkracht (D'Amato, 1993; Harter, 1996; Wentzel, 1996). Dit geldt des te meer omdat sociale contacten met medeleerlingen voor doorsnee middelbare scholieren een minstens zo belangrijke reden vormen om naar school te (blijven) gaan als het halen van diploma's. Leerlingen zien de school als een

van de primaire settings van hun sociale leven (Matthijssen, 1991). Vanuit het schoolperspectief is de leerling-interactiewijze, die waarbij jongeren gedrag vertonen dat behoort bij de leerlingrol, het meest vanzelfsprekend. Soenen (1999) concludeert op basis van etnografisch onderzoek in Belgische basisscholen dat daarnaast vooral de 'jongeren-interactiewijze' aandacht verdient. Daarbij staan gedragingen en omgangsvormen centraal die refereren aan het doen en laten van jongeren onderling en aan de conventies en codes uit de jongerencultuur. In het onderzoek van Soenen speelde etniciteit een geringe rol in de klasseninteracties. Vooral leerlingen die weinig extrinsieke waarde aan school hechten zijn sterk op het hier en nu en op elkaar gericht. De waarde van school wordt voor hen relatief meer bepaald door het succes waarmee zij zich onder hun leeftijdgenoten kunnen handhaven (Hurd, 2000; Matthijssen, 1991).

De etnografische literatuur draagt verschillende suggesties aan voor aanpassingen van participatiestructuren in de les, opdat deze beter aansluiten bij buitenschoolse interactiewijzen, vooral die van jongeren. Interacties in de les kenmerken zich in het traditionele model van kennisoverdracht door eenrichtingsverkeer, ontmoediging van *peer*contacten en competitie. Aansluiting bij de interactiewijze van jongeren houdt in dat participatiestructuren gecreëerd worden met een relatief open en minder individugericht karakter, bijvoorbeeld door beurtoverlap, spontane communicatie en interactie tussen *peers* toe te staan. Het is uit den boze leerlingen publiekelijk te beoordelen en te vermanen omdat het de onderlinge competitie en afstand zou kunnen vergroten (zie D'Amato, 1993; Macías, 1992).

Onderzoek in Nederland onderstreept het belang van dergelijke aanpassingen, althans wat autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs betreft. Leerlingen die les krijgen volgens het 'transmissiemodel', zijn minder gemotiveerd dan leerlingen in scholen waar het 'interactiemodel' in zwang is, waarin gezamenlijke kennisconstructie plaatsvindt in interactie tussen leerkracht en leerlingen en leerlingen onderling (Matthijssen, 1991). Er bestaat nog geen onderzoek dat uitspraken toelaat over de relatie tussen non-participatie en interactiewijzen in de context van de multi-etnische school. Mede onder verwijzing naar het feit dat de opvattingen en praktijken van leren thuis vaak dichter bij het 'transmissiemodel' staan, gaat in onderwijskringen evenwel de voorkeur uit naar sturing en een strakke leerstofoverdracht in deze context (Overmaat & Ledoux, 2001; Vedder & Kloproge, 2001).

In de komende twee paragrafen zal ik typerende interactiewijzen in de wiskundelessen van beide brugklassen aanwijzen. De volgende vragen vormen daarbij het richtsnoer: *In hoeverre is er een meer egalitaire participatiestructuur met beurtoverlap en spontane communicatie waarvan peercontacten onderdeel uitmaken en in hoeverre gebruikt de leerkracht evaluaties, die bijdragen aan een competitieve sfeer?*

Vervolgens komen de percepties betreffende non-participatie aan de orde. Daarbij staat de volgende vraag centraal: *Welk verband zien leerlingen en leerkrachten met leerlingkenmerken als etniciteit en met de pedagogisch-didactische aanpak?*

Om de eerstgenoemde vragen te beantwoorden werden van alle opgenomen lessen de klassikale lesdelen geobserveerd, omdat daarin de bedoelde interactiewijzen te verwachten waren (zie Van Eerde et al., in dit nummer). Fragmenten met dezelfde functie werden vergeleken, zoals introductie van nieuwe stof en bespreking van huiswerk. Zoals de voornoemde auteurs aangeven, bleek de interactie van de Regenboog-docent vrijwel steeds als Initiatie-Respons-Evaluatie structuur te kenmerken, terwijl de docent van de Zon een mengvorm liet zien van

deze interactiewijzen en een meer interactieve structuur. Gaande de observaties bleek echter dat 'interactieve' momenten in de Regenboog niet ontbraken, maar meestal buiten de door de docent gelegitimeerde participatiestructuur plaatsvonden. Ten behoeve van de beschrijving in dit artikel zijn fragmenten geselecteerd die deze verschillen verduidelijken.

Wat betreft de leerling- en leerkrachtpercepties moet worden opgemerkt dat het beschikbare datamateriaal, de SR-gesprekken die naar aanleiding van de lessen zijn gevoerd, beperkingen kent. Deze gesprekken bestreken een breed terrein en waren er niet op gericht systematische informatie te krijgen over de achtergronden en pedagogische context van non-participatie.

Interactiewijzen op college de Zon

Leerkracht Boom van college de Zon gaat in de fase van klassikale uitleg soms in op de opgaven die komen en behandelt soms opgaven die al gemaakt zijn. Hij kiest de te bespreken opgaven soms zelf uit, maar laat andere keren de keuze ervan over aan de leerlingen. Zoals hierna wordt geïllustreerd, betreft hij de leerlingen met regelmaat in groepsdiscussies over nieuwe onderwerpen. Vooral bij de klassikale introductie van het hoofdstuk, uitleg van nieuwe stof en behandeling van gemaakte opgaven hanteert hij methoden die verwant zijn aan het interactiemodel. Hij is in de voornoemde klassikale momenten niet zozeer gericht op de producten van het denken van de leerlingen, maar tracht hen zover te brengen dat zij gaan argumenteren over wiskunde problemen. Hij reageert gewoonlijk niet op antwoorden van leerlingen in termen van goed of fout. Dit betekent uiteraard niet dat er in het geheel geen evaluatie plaatsvindt, maar deze resulteert meestal niet in een (impliciete) vergelijking tussen leerlingen en kan dus ook niet leiden tot onderlinge competitie om zijn goedkeuring.

De volgende drie fragmenten uit de eerste op de Zon geregistreerde wiskundelessen laten zien dat de leerkracht in de conversatie een leidende rol behoudt, maar dat leerlingen vrij gemakkelijk kunnen participeren en dat er ook enige ruimte is voor discussie tussen leerlingen.

(1) (Zon, 081199)

Boom heeft zes door hem gemaakte grafieken opgehangen aan het bord en vervolgens zes contexten voorgelezen. De vraag wordt behandeld welke van de contexten bij welke grafieken hoort. Leerlingen worden uitdrukkelijk uitgenodigd hun argumenten te expliciteren. Gedurende de gehele sessie vindt een levendige discussie plaats.

D. Maktoub, wat zie jij aan die grafiek?

M. Nou eh.

L2 Uw gewicht.

L3 Hoeveel kilo u weegt.

M. Zeg maar, zeg maar, eerste stip is zestig kilo. Tweede stip is afgevallen, we gaan naar de volgende. Het gaat hier om eh.

D. Je ziet dus dat het over mij gaat.

M. Ja.

D. Dat zie je aan de naam. Je ziet dat het over het gewicht gaat.

(Leerlingen praten door elkaar)

Toni Het gewicht van uw hersenen.

Terwijl Maktoub de beurt heeft, kunnen andere leerlingen een duit in het zakje doen, of zelfs een grap maken zoals Toni, zonder dat Boom ingrijpt. In het vol-

gende fragment, iets later in de les, zien we eveneens meerdere leerlingen in het gesprek participeren. In het derde fragment neemt een leerling, Assad, de gelegenheid te baat flink uit te pakken.

(2) (later in de les)

D. Ja. Dus wat is er met me gebeurd?

L Aangekomen.

D. Jij vindt dat ik aangekomen ben.

L1 Echt wel.

L2 Da's ook te zien meester.

L3 Afgevallen.

D. Eh, Karl.

Karl Ik vind dat u dus, want daar gaat u.

L2 Naar z'n hoogste punt.

L3 U gaat even naar boven en dan ga je gelijk dalen, helemaal dalen.

(3) (later in de les)

D. Ik wil meer argumenten horen. Assad.

Assad (*staat op en gesticuleert opgewonden*) Meester kijk, die horen omgekeerd meester.

D. Die horen omgekeerd, want

Assad () die gaat alleen maar naar beneden. Kijk, in het begin is het (). Ga je iets kopen dan merk je () weinig geld.

Ga je naar de bank. Dan zit u daar, dan gaat het geld pas omhoog. ().

Daarna ga je naar Hoog Catherijne ging ().

L3 Hoe weet je dat nou?

Assad En humeur van coach, dat is verschillend. Voor ()

(*gelach en geroezemoes; Toni staat op en roept iets naar Assad*)

D. Dus jij vindt. Assad. Dus jij vindt dat ze omgewisseld moeten worden.

() (32,0)

Toni Hee maar Assad, maar Assad, je kunt ook met 1-0 achter staan (...) ben je niet blij

D. Toni, Nouzha

D. Oh, ik vind het prima dat jullie enthousiast zijn, maar nou () rustig. Eh. Henna, wil graag nog wat zeggen en daarna gaan we stemmen.

Assad, die gedurende zijn hele beurt blijft staan en zijn woorden met weidse armgebaren kracht bijzet, geniet zichtbaar van de kans zijn zegje te doen. Interessant is dat Boom, blijkens zijn reflecties na deze les, Assad's inbreng uitsluitend in verband brengt met diens betrokkenheid bij de opdracht, terwijl de leerlingen die na de les zijn geïnterviewd van mening zijn dat Assad heeft staan showen en vooral zijn klasgenoten wilde imponeren. Hoe dan ook, hij roept met zijn optreden duidelijke reacties op bij enkele medeleerlingen en er vindt enige horizontale interactie plaats, ook al wordt deze vrij snel door Boom afgekap.

In het interview na de les stelt Boom dat het enthousiasme dat hij teweegbrengt met zijn open werkwijze onvermijdelijk ook lawaai en onrust tot gevolg heeft. Hij accepteert dat echter als consequentie van zijn werkwijze, die er immers op gericht is leerlingen tot actieve participatie uit te lokken.

Interactiewijzen op college de Regenboog

De klassikale uitleg van Jager, de leerkracht van de Regenboog, bestaat meestal uit een korte monoloog waarin hij voordoet hoe een voor de betreffende paragraaf typerende opdracht gemaakt moet worden. Vervolgens moeten de leerlingen zelfstandig aan de slag met de andere opdrachten uit de paragraaf. Deze worden aan het eind van de les, of aan het begin van de volgende les, klassikaal doorgenomen. Hierbij valt het traditionele IRE patroon te herkennen, waarbij de leerkracht zich richt op afzonderlijke leerlingen. Leerlingen krijgen zelden een beurt op hun eigen initiatief. In het volgende fragment zien wij geïllustreerd dat leerlingen in het klassikale lesdeel weinig ruimte krijgen voor een eigen inbreng.

(4) (*Regenboog, 011299*)

D. (aan Erik) welke baby had de regelmatigste hartslag?

Erik: (*weifelt*) 'ehhh'

D. twee d

Erik ja dat weet ik, ehhh

D. Samira help es een handje

Sa. Wilbert? Wilbert

D. nee! het is juist die van Janneke, die van Wilbert die gaat helemaal hartstikke wild op en neer en die van Janneke die gaat lekker rustig

(*gelach van diverse leerlingen; Erik lacht Samira uit*)

D. Erik! Jij wist het ook niet

Erik echt wel, ik wist het ik zei

De negatieve evaluatie van Samira's oplossing leidt ertoe dat Erik, die het antwoord eerder schuldig moest blijven, haar uitlecht. Hiermee lokt Erik op zijn beurt een negatieve evaluatie uit. Dergelijke evaluaties lijken bij te dragen aan het ontstaan van een competitieve sfeer. Het tweede fragment laat zien hoe enkele leerlingen al te openlijke blijken van een competitieve attitude afstraffen.

(5) (*Regenboog, biologie 171299*)

D. vraagt of iemand een ander woord voor skelet weet.

(*Spontane antwoorden: geraamte*)

Erik (*had vinger opgestoken*): 'ja, wou ik ook zeggen'.

Andere leerling: '() Erik!'.

(*Volgt enig gehakketak tussen Erik en verschillende leerlingen. Enkelen maken een handgebaar langs hun keel. Erik klaagt tegen de meester dat ze hem bedreigen.*)

Farouk K. 'hou je mond 'ns, Erik!'.

Fragment 6 toont hoe leerlingen gezamenlijk optreden en met elkaar in interactie gaan, ondanks dat leerkracht Jager daartoe in zijn interactiewijze nauwelijks ruimte laat.

(6) (*Regenboog, 161299*)

Verschillende leerlingen roepen 'horizontaal' op de vraag van Jager of een door hem op het bord getekende lijn de horizontale dan wel verticale as voorstelt.

'Wie zei er "horizontaal"?' vraagt Jager, 'wie horizontaal zei steekt zijn vinger op'. Er gaan onmiddellijk vingers omhoog en tegelijkertijd wordt van alle kanten 'horizontaal' (en door enkelen 'verticaal') geroepen. Het wordt een kakofonie (en ook Azedinne maakt gebruik van de situatie door voor de grap 'verticaal' te basen).

In fragment 7, uit een les aan het einde van het schooljaar, worden de interacties nog meer door de leerlingen gedomineerd en heeft de leerkracht er nauwelijks meer greep op. Jager vraagt Erik een opdracht voor te lezen en de laatste weet, met een 'geintje', een vraag om verduidelijking en een pauze het moment uit te stellen waarop hij aan dit verzoek gaat voldoen. Daarmee lukt hij weer reacties uit bij andere leerlingen.

(7) (*Regenboog*, 080600)

Erik Wat moet ik voorlezen?

L 2a

Erik Ik bedoel, ik weet het heus wel hoor, ik maakte maar een geintje, 2a.

D Erik, wil je heel som 2 voorlezen en niet alleen 2a.

Erik Waar moet ik beginnen?

D Wil je som 2 gewoon voorlezen?

Erik Ja.

L Ga dan lezen.

L2 Som 2

L3 Ga dan lezen.

L4 Wat een Belg.

Erik Hier komt 'ie.

L6 Wat een Belg? Jullie zijn racisten joh.

D Ssst.

De jongeren-interactiewijze, zo valt te concluderen, is in beide klassen aan de orde. In het geval van de Zon ligt hieraan ten dele een bewuste pedagogisch-didactische keuze ten grondslag, terwijl op de Regenboog eerder de leerlingen hun invloedssfeer lijken uit te breiden. Dit wordt weerspiegeld in de interviews na de lessen. Boom legt daarin een sterk accent op zijn pedagogisch-didactische aanpak. Zo vertelt hij hoe hij tracht te voorkomen, dat leerlingen publiekelijk te kijk staan als ze iets niet weten, dat hij leerlingen bewust de kans geeft te laten zien wat zij (wel) weten en de lesgang te beïnvloeden, dat hij ze stimuleert naar elkaar te luisteren en wat hij allemaal doet om hun aandacht vast te houden. Bij Jager was daarentegen de ordeproblematiek gespreksonderwerp nummer één. Hij stelde bijvoorbeeld dat de leerlingen misbruik maken van zijn permissiviteit en hem dwingen tot continue controle en restrictie. Aangezien dit niet tot verbetering leidt ziet hij zich genoodzaakt steeds rigouzeuzer in te grijpen. Hij geeft verschillende keren aan dat hij zijn leerlingen 'laat zweten' en bewust voor schut zet wanneer ze hun werk niet gedaan hebben. Het gesprek komt geregeld terug op het feit dat een deel van de leerlingen voor is op de rest, zich daardoor verveelt en onrustig wordt.

Non-participatie en pedagogische context: percepties

Reeds in de eerste globale analyses bleken zich tussen de brugklassen en leerlingen aanmerkelijke verschillen voor te doen in de mate van non-participatie en ordeverstoring. Om een nadere indicatie daarvan te krijgen, althans vanuit de beleving van de leerkrachten, zijn van de lessen in het najaar van 1999 de (verbale) ordevermaningen aan het adres van de leerlingen geturfd.² In de wiskundeles op de Zon telden wij gemiddeld 30 vermaningen per les; op de Regenboog liep dit aantal op tot gemiddeld 80. De (twee per klas) geregistreerde biologielessen leveren een geheel tegenovergesteld beeld op. Op de Zon bleken pogingen om de

orde te herstellen de lesgang sterk te beheersen, terwijl op de Regenboog (slechts) gemiddeld 20 vermaningen werden geteld. Uit deze gegevens is af te leiden dat de lescontext er toe doet. Dat de mate van vermaningen samenhangt met leerlingkenmerken blijkt uit het feit dat de Marokkaanse leerlingen in beide brugklassen en bij wiskunde én biologie gemiddeld vaker terecht werden gewezen dan hun autochtoon-Nederlandse klasgenoten. Hoe dit verschil te verklaren is, is een tweede. Kunnen (2002) analyseerde drie wiskundelessen op de Zon en laat een samenhang zien tussen de frequentie waarmee leerlingen ordeverstoring gedrag vertonen en de frequentie waarmee zij worden terechtgewezen. Maar ook concludeert zij dat de Marokkaanse jongens Maktoub en Assad minder gebruik maken van tactieken om regelovertredingen aan het oog te onttrekken en daarmee berispingen te voorkomen dan enkele van de autochtone jongens. Tenslotte zijn er aanwijzingen dat leerkracht Boom de Marokkaanse jongens nauwlettender in de gaten houdt. Beide 'partijen' lijken dus een rol te spelen.

Hoe kijken leerlingen en leerkrachten aan tegen non-participatie en vooral de ordeverstoring variant daarvan, en welke samenhang zien zij met leerlingkenmerken als etnische herkomst en met kenmerken van de leerkracht en diens pedagogische aanpak?

In de interviews na de lessen lieten verschillende leerlingen blijken dat zij zowel leerdoelen als sociale doelen willen dienen. Nouzha (Regenboog) zegt bijvoorbeeld: 'ik wil geen schoonmaakster worden', maar ook 'wij kunnen niet stil zijn'. En Nouzha op de Zon vindt de onrust in de klas vervelend voor de leerkrachten en leerlingen, want dan kunnen ze niet verder, maar 'aan de andere kant is het ook heel leuk dat je met elkaar kunt praten'. Naast gezelligheid en vermaak telt voor sommigen hun reputatie onder klasgenoten. Jongens willen vooral niet voor een *nerd* worden aangezien, al betekent dit geenszins dat zij niet willen presteren. Zo heeft Farouk T. naar eigen zeggen hoge cijfers, maar hij staat zich er op voor geen 'studeer' te zijn. De leerlingen brengen afzijdigheid en ordeverstoring gedrag niet expliciet in verband met etniciteit. Wel worden vooral (afzonderlijke) allochtone leerlingen gekarakteriseerd als onrustzaaiers, zowel door hun autochtone als allochtone klasgenoten. Wat betreft de rol van de leerkracht noemen zij het belang van diens leidinggevende kwaliteiten, de uitdaging van de aangeboden lesstof én de mate waarin hij participatie in de argumentatie toestaat. De leerlingen op de Regenboog noemen nog het feit dat de leerkracht snel geïrriteerd is en daarmee tegenreacties oproept van de leerlingen.

Terwijl de leerlingen dus de eigen rol enigermate lijken te erkennen, tonen de leerkrachten zich weinig geneigd de hand in eigen boezem te steken. Zij noemen vrijwel uitsluitend leerling- en omgevingskenmerken (zie ook Soenen, 1999). Jager, de wiskundeleraar van de Regenboog, wijst voornamelijk allochtone leerlingen aan als ordeverstoorders. Naast de negatieve invloed van leeftijdgenoten zijn volgens hem situationele factoren, zoals vermoeidheid en overbekendheid met de lesstof, debet aan dergelijk gedrag. Leerkracht Boom van de Zon vindt jongens lastiger dan meisjes. Hij wijst enkele afzonderlijke allochtone leerlingen aan als 'storende factor'. In het eindgesprek hanteert hij etniciteit ook als verklaring voor verschillen in gedrag.³ Marokkaanse jongens, zo stelt hij, moet je niet te veel ruimte geven, 'want dan weten ze niet waar ze aan toe zijn, want dat hebben ze nooit geleerd'. Zij denken hiërarchisch en zijn geneigd tegen te werken in plaats van samen (in Boom's woorden: 'boven tegen'). Een (Turkse) leerlingbegeleidster van de Zon is op basis van haar gesprekken met leerlingen tot een andere visie gekomen. Volgens haar vormt de lage maatschappelijke status en stigmatisering van allochtonen een belangrijke oorzaak van het uitdagende

gedrag van de allochtone leerlingen. Zij legt dit gedrag uit als een roep om bevestiging van hun persoon door de leerkracht. In tegenstelling tot deze begeleidster, lijken de beide wiskundeleerkrachten geen oog te hebben voor de sociale behoeften van de leerlingen en de leerdoelen van het onderwijs als (impliciete) maatstaf te hanteren bij de beoordeling van hun gedrag.

Conclusies en discussie

De gepresenteerde analyses duiden op een relatief geringe mate van non-participatie en ordeverstoring in de wiskundeles waarin volgens het 'interactiemodel' gewerkt wordt en een opener en meer egalitaire participatiestructuur bestaat. Omgekeerd is de ordeproblematiek groter in lessen waarin volgens het traditionele transmissiemodel wordt gewerkt. Een oorzakelijk verband kan niet worden aangetoond, omdat vele andere factoren op de klasseninteracties inwerken. Wel kan geconcludeerd worden dat een interactieve en open werkwijze, die leerlingen de gelegenheid biedt tot een actieve en spontane inbreng in het klassendiscours, ook haalbaar is in een multi-etnische klas en met betrokkenheid van (allochtone) leerlingen gepaard kan gaan.

Ten tweede kwam naar voren dat leerlingen verschillen naar etniciteit, in die zin dat Marokkaanse leerlingen gepercipieerd worden als uitdagender, zowel in de ogen van de leerkrachten als van hun (autochtone én allochtone) klasgenoten (vergelijk Jungbluth, 1998, over het leerlingbeeld van - overmatige - assertiviteit dat onder leerkrachten bestaat, met name betreffende Marokkanen). Overigens betekent dit nog niet een gebrek aan betrokkenheid bij de les. Elders bracht ik naar voren dat zij ook gretiger zijn in de manier waarop zij participeren in de (klassikale) activiteiten (Pels, in druk). In beide opzichten lijkt een sterke behoefte aan sociale bevestiging, door zowel leerkrachten als medeleerlingen, de drijvende kracht (zie ook Phalet & Andriessen, in druk; Van Zanten, 2001). Eén reden hiervoor is reeds geopperd: de lage maatschappelijke status van deze jongeren. Wellicht speelt daarnaast een rol dat zij, vergeleken met hun autochtone leeftijdgenoten, afhankelijker zijn van de steun van leerkrachten en leeftijdgenoten bij hun gang door het onderwijs (Crul, 2000; Pels & Nijsten, 2000).

De sociale behoeften van leerlingen verdienen dus meer aandacht. Dit geldt te meer omdat zij niet alleen op school blijken te zijn om te leren, maar de school ook zien als een belangrijke sociale ontmoetingsplaats. Vooralsnog lijken de bevindingen er op te duiden dat de leerkrachten weinig oog hebben voor het sociale leven van hun leerlingen in de klas en voor de consequenties ervan voor hun lespraktijk. De percepties van leerlingen en leerkrachten aangaande de sociale doelen en behoeften van leerlingen zijn evenwel niet systematisch bestudeerd. Nader onderzoek naar deze thematiek is gewenst. Onderzocht zou moeten worden of pedagogisch-didactische benaderingen die aansluiten bij de 'jongeren-interactiewijze' een rol kunnen spelen bij de preventie van non-participatie en ordeproblemen. Leerlingen zouden de balans tussen hun leerdoelen en sociale doelen wel eens gemakkelijker kunnen vinden in een context waarin ruimte bestaat voor hun inbreng en onderlinge communicatie. Deze veronderstelling druist in tegen de huidige beleidstrend van nadruk op meer directieve lesmethoden op zwarte scholen. Overmaat en Ledoux (2001) laten echter zien dat over het effect van interactieve methoden in feite geen uitspraken mogelijk zijn, omdat deze methoden nog nauwelijks gehanteerd worden. Zij pleiten derhalve voor het verder doordenken van wat zij noemen het 'constructivistische' concept en dit te onderzoeken op bruikbaarheid. Hun pleidooi is mede gestoeld op de wens een

pedagogische tweedeling tussen mono- en multi-etnische scholen te voorkomen. De aanbeveling om nader (ontwikkelings-)onderzoek te doen naar de invoering van meer interactieve interactiewijzen is dus vanuit meerdere oogpunten gerechtvaardigd.

Noten

1. Kort gezegd gaat het om een combinatie van steunend gedrag en een stimulerende aanpak met structurerend en leidend gedrag, waarmee leerlingen het respect van leerlingen winnen (Créton & Wubbels, 1984; Matthijssen, 1991; Verkuyten, in press). Een beschouwing van de pedagogisch didactische aanpak in beide (wiskunde)klassen in het licht van deze criteria is te vinden in Pels (in druk).
2. De scoring van vermaningen is geschied door afzonderlijke, bij het onderzoek 'Interactie in de multiculturele klas' betrokken onderzoekers. Voorafgaand is de betrouwbaarheid van de procedure getest door verschillende onderzoekers in dezelfde les te laten turven en is op basis daarvan een turf-protocol opgesteld.
3. Wellicht is deze tegenstelling terug te voeren op de context van de gesprekken. Na de lessen ging het eerder om individuele leerlingen, terwijl in het eindgesprek meer algemene thema's, zoals de toestroom van allochtone leerlingen, aan de orde kwamen.

Literatuur

- Créton, H., & Wubbels, T. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: Uitgeverij W.C.C.
- Crul, M. (2000). *De sleutel tot succes. Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- D'Amato, J. (1993). Resistance and compliance in minority classrooms. In E. Jacob & C. Jordan (Eds.), *Minority Education: Anthropological Perspectives* (pp.181-208). Norwood: Ablex Publishing.
- Dieleman, A. (2000). De pedagogische afstemming tussen gezin en school. In T. Pels (red.), *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school* (pp. 139-172). Assen: Van Gorcum.
- Distelbrink, M., & Pels, T. (2000). Opvoeding in het gezin en integratie in het onderwijs. In T. Pels (red.), *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school* (pp. 114-139). Assen: Van Gorcum.
- Eisenhart, M. (in press). Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: recent thematic shifts and their implications for research on teaching. In V. Richardson (Ed.), *The handbook of research on teaching (4th Edition)*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom. *Harvard Educational Review*, 65, 445-473.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem and level of voice in adolescents. In J. Juvonen & K.R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation. Understanding children's school adjustment* (pp. 11-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hurd, C. A. (2000). Belonging in school: The politics of language, race and emotion among english language learners at Hillside High. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Anthropological Association*. San Francisco, 14-19 november.
- Jungbluth, P. (1998). Leerlingen in de ogen van hun leerkrachten: meer dan presteren alleen. Hoe aangepast en hoe weerbaar lijken kansarme leerlingen? *Migrantenstudies*, 14, 98-115.
- Kunnen, M. (2002). *Ordeverstoringen en terechtwijzingen in een multiculturele schoolklas*. Doctoraalscriptie Algemene Letteren, Universiteit Utrecht.
- Macías, J. (1992). The social nature of instruction in a Mexican school: Implications for U.S. classroom practice. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, special issue*, 10, 13-26.

- Matthijssen, M.A.J.M. (1986). *De ware aard van balen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Matthijssen, M.A.J.M. (1991). *Lessen in orde. Een onderzoek naar leerlingperspectieven in het onderwijs*. Leuven: ACCO.
- Matthijssen, M.A.J.M. (1993). *Lessen in orde voor immigranten: Leerlingperspectieven van allochtonen in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: Academische Uitgeverij.
- Mooij, T. (1994). *Leerlinggeweld in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Ogbu, J.U., & Simmons, H.D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29, 155-189.
- Overmaat, M., & Ledoux, G. (2001). Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen. Serie 'De kleur van de school'. *Pedagogiek*, 21, 359-371.
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Pels, T. (in druk). *De spanning tussen leven en socialiseren. Afzijdigheid van de les en pedagogisch-didactische aanpak in twee multi-etnische brugklassen*. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T., & Nijsten, C. (2000). Jongeren over hun opvoeding. In T. Pels (red.), *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school* (pp. 88-114). Assen: Van Gorcum.
- Phalet, K., & Andriessen, I. (in press). Acculturation, motivation and educational attainment: a contextual model of minority school achievement In L. Hagendoorn, J. Veenman & W. Vollebergh (Eds.), *Assimilation and integration of immigrants in the Netherlands*. Ashgate.
- Soenen, R. (1999). *Over Galliërs en managers. Bouwstenen voor intercultureel leren*. Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs/Universiteit Gent.
- Vedder, P., & Klopogge, J. (2001). *Onderwijskansen op tafel. Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand: wat zeggen de onderzoekers*. Z.p.: PMPO.
- Verkuyten, M. (in press). Making teachers accountable for students' disruptive classroom behaviour. *British Journal of Sociology of Education*.
- Veugelaers, W., & Kat, E. de (1998). *Opvoeden in het voortgezet onderwijs. Leerlingen, ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Wentzel, K.R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In J. Juvonen & K.R. Wentzel (Eds.), *Social motivation. Understanding children's school adjustment* (pp. 226-248). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zanten, A. van (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France.