

*Socialiseren,
Leren,
Presteren*

Over motivatie van
leerlingen in het
voorgezet onderwijs

Essay

Trees Pels
Harrie Jonkman
Lisanne Drost

Socialiseren, Leren, Presteren

Over motivatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs

Trees Pels
Harrie Jonkman
Lisanne Drost

November 2011

Inhoud

1	Inleiding	5
2	Discussie over het onderwijs	8
3	Verklaringen van motivatie-problematiek bij vo-leerlingen	11
4	Gegevens over leerlingmotivatie	17
5	De rol van het gezin en de gezinsomgeving	22
6	Jeugdcultuur en invloeden van de peergroup	29
7	De rol en mogelijkheden van het onderwijs	33
8	Conclusies en kennisvragen	39
	Literatuur	47

1 Inleiding

De afname van de motivatie voor school tijdens de adolescentie behoort tot een van de grote problemen waarmee het voortgezet onderwijs vandaag de dag te maken heeft. De inzet van leerlingen neemt af over de gehele schoolduur en in alle schooltypen (Peetsma & Van der Veen, 2008). Deze motivatieproblematiek - die overigens meer is waar te nemen bij jongens dan bij meisjes - uit zich in geringe waardering voor prestaties, geïllustreerd door de zogenaamde zesjescultuur, afzijdigheid van de les, ordeverstoring en voortijdig schoolverlaten. Meisjes presteren tegenwoordig niet alleen beter in vrijwel alle onderwijstypes, ze zijn vaak ook meer gemotiveerd. Scholen worstelen met de vraag met welke (pedagogische) middelen ze deze problematiek kunnen voorkomen. Motivatie voor school is immers cruciaal voor schoolsucces. Plezier in school en interesse in schooltaken hebben zowel een positieve invloed op het psychologisch welbevinden van de leerling, als op haar/zijn schoolprestaties (Van Nuland, 2011).

Het ministerie van OCW wil het tij keren en een ambitieuze leercultuur bevorderen. Daarin moet niet alleen schooluitval worden voorkomen. Leerlingen dienen ook meer gemotiveerd te worden door ze bewuster te laten kiezen voor vervolgstudies en beroepen, door de lat hoger te leggen en ook excellente leerlingen en scholen te ondersteunen (Ministerie van OCW, 2011a, 2011b, 2011c). Het motiveren van leerlingen en het stimuleren van een leergierige houding, vormt

dus een belangrijke uitdaging voor het onderwijs. Daarbij is vooral inzicht nodig in het leerlingenperspectief, in de leefwereld van jongeren en de verwachtingen waarmee zij de school betreden. Het accent ligt nu sterk op verbetering van de schoolprestaties van leerlingen en de rol van de school daarbij, bijvoorbeeld door monitoren en toetsen. Maar dit doel kan niet bereikt worden zonder aandacht voor de leerlingen zelf en de invloed van andere socialisatiecontexten. Jongeren nemen naast het onderwijs deel aan meer culturele systemen die een stempel drukken op hun kijk op onderwijs: het gezin, de buurt, vriendengroepen en virtuele netwerken. Tegelijkertijd moet het onderwijs concurreren met de media en de commercie die in het leven van jongeren zo'n belangrijke rol spelen.

Het ministerie van OCW heeft aan het Verwey-Jonker Instituut verzocht dit leerlingenperspectief in kaart te brengen, en daarbij de motivatie van leerlingen te benaderen vanuit drie contexten en de wisselwerking daartussen. Het gaat hierbij om school, gezin en *peers*. Het accent ligt op leerlingen in het voortgezet onderwijs, waarbij de aandacht uitgaat naar leerlingen in de verschillende niveaus en naar (potentiële) uitvallers en uitblinkers.

De tekst is als volgt opgebouwd. Allereerst beschrijven we in paragraaf 2 hoe er op dit moment tegen het onderwijs wordt aangekeken. Wat wil het onderwijsbeleid bereiken met de beoogde ambitieuze leercultuur en welke kanttekeningen zijn daarbij te plaatsen? Maar ook, wat zou dit kunnen betekenen voor de motivatieproblematiek van leerlingen in het voortgezet onderwijs? Paragraaf 3 behandelt achtergronden van en verklaringen voor (de)motivatie van leerlingen. In paragraaf 4 beantwoorden we, aan de hand van kwantitatieve

gegevens, de vraag hoe jongeren aankijken tegen school, hoe ze school beoordelen en hoe hoog hun ambities zijn. We laten daarbij verschillen zien tussen groepen in Nederland én we vergelijken Nederlandse gegevens met die uit andere Europese landen. Paragraaf 5 gaat in op de rol van het gezin en de buurt. In paragraaf 6 bespreken we de rol van de vriendengroep, die in het leven van vo-leerlingen van groot belang is. Vervolgens komen we in paragraaf 7 weer bij het onderwijs terug om de (pedagogische) rol van de school te bezien in het licht van de motivatieproblematiek. Tot slot trekken we in paragraaf 8 enkele conclusies, en trachten wij de bevindingen te doordenken op implicaties voor onderzoek.

2 *Discussie over het onderwijs*

Zoals in de jaren '60 en '70 het accent lag op de emancipatie van kinderen en jongeren, willen we vandaag de dag dat ze presteren. Toen domineerde het uitgangspunt dat achterstanden moesten worden ingehaald. Nu heeft ook de gedachte postgevat dat leerlingen kansen moeten krijgen om hun talenten te benutten. Toen moesten scholen voorwaarden scheppen voor maatschappelijke en culturele ontplooiing (Kossmann, 1986). Nu moeten scholen een resultaatgerichte cultuur tot stand brengen. De Nederlandse overheid wil anno 2011 een ambitieuze leercultuur creëren en er aan bijdragen dat alle leerlingen hogere prestaties leveren. Dit onderwijsperspectief lezen we terug in de actieplannen die recent voor het onderwijs zijn geschreven: 'Basis voor Presteren' voor het basisonderwijs (ministerie van OCW, 2011a), 'Beter Presteren' voor het voortgezet onderwijs (ministerie van OCW, 2011b) en het op leerkrachten gerichte actieplan 'Leraar 2020-Een krachtig beroep!' (ministerie van OCW, 2011c). In de actieplannen komen vergelijkbare ideeën terug. Het onderwijs moet meer aandacht besteden aan de door leerlingen geboekte resultaten, waarbij duidelijke doelen gesteld zijn voor de komende jaren. Nu houdt bijvoorbeeld 30% van de basisscholen de resultaten nauwkeurig bij. In 2015 moet dat verdubbeld zijn tot 60%. In datzelfde jaar moet 50% van het voortgezet onderwijs opbrengstgericht werken, waar dat nu nog voor slechts 20% van de scholen geldt. Er komen

eindtoetsen in het basisonderwijs die voor alle scholen verplicht worden. In het voortgezet onderwijs komen er diagnostische toetsen voor een beperkt aantal vakken. Er komen referentieniveaus, de exameneisen worden verscherpt en de inspectie gaat de door scholen behaalde leerwinst beoordelen. Verder worden scholen verplicht om de ontwikkelingen in leerwinst over de jaren te volgen. Scholen moeten het predicaat 'excellent' kunnen verdienen. Van de best presterende leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs kan 20% deelnemen aan een 'excellentieprogramma'. Leraren en schoolleiders, ten slotte, krijgen een aparte taak binnen deze ambitieuze leercultuur. Ook hun niveau moet worden verhoogd en zij moeten zich continu kunnen ontwikkelen. Over vijf jaar moeten alle leraren opbrengstgericht kunnen werken.

De discussie over het onderwijs is van alle tijden. Net als vroeger gaat het nog steeds over wat het doel is van het onderwijs, wat we met onze kinderen en jongeren willen en hoe we dat willen bereiken. De Amerikaanse onderwijshistorica Ravitch beschrijft recent (2010) waar de 'getting tough'-wereld van de *accountability* de afgelopen jaren toe heeft geleid. Testscores werden toenemend het doel van het onderwijs. Testen op zich is niet verkeerd, aldus Ravitch: zij kunnen, mits betrouwbaar en valide, veel waarde hebben. Zo kunnen ze aangeven welke kinderen extra steun nodig hebben en leveren ze inzicht in het ontwikkelingsniveau van grote groepen kinderen. Maar testen kunnen ook verkeerd worden gebruikt en bijvoorbeeld leiden tot de uitsluiting van kinderen en prestigeverlies van leerkrachten en scholen. Bovendien kunnen testen uiteindelijk ook beperkt zijn. Het professionele oordeel van de leraar is van belang, net als de inhoud van het onderwijs, de voorwaarden waaronder onderwijs wordt

gegeven en de beperkingen waar scholen mee te maken hebben. Ravitch pleit dan ook voor aandacht voor het leren zelf en verbetering van de voorwaarden waaronder scholen moeten werken.

Volman wijst in haar oratie (2011) op het risico van een beperkte betrokkenheid van jongeren bij de samenleving door het accent op individueel presteren. Ze richten zich dan te veel op hun eigen succes of het onderaan de ladder staan. Het resultaat van onderwijs is niet alleen af te meten aan of jongeren veel weten, maar ook of ze er iets mee willen en kunnen doen en of ze zich daarvoor verantwoordelijk voelen. Betrokkenheid komt niet vanzelf, maar moet ontwikkeld worden in interactie met de omgeving. Betrokkenheid heeft met motivatie te maken. De school heeft de taak om de bereidheid van leerlingen om naar school te gaan te vergroten, om te werken met taken die volwassenen voor hen bedacht hebben en om hen te helpen inzien waarom dat van belang is voor de toekomst.

We mogen, kortom, van scholen verwachten dat ze bijdragen aan de motivatie van leerlingen. Daartoe vormt inzicht in de bredere leefwereld van leerlingen en hun perspectief op het onderwijs in de context daarvan een belangrijke voorwaarde.

3 *Verklaringen van motivatie- problematiek bij vo-leerlingen*

Het idee van jeugd en de vorming ervan verschilt in de (post-)moderne westerse samenleving fundamenteel van traditionele agrarische samenlevingen. Zoals De Haan en Pels (De Haan & Pels, 2007) schetsen, ligt daarin de nadruk op deelname van kinderen aan het arbeidsproces en staat het kind-zijn in het teken van voorbereiding op de volwassenenwereld. Westerse samenlevingen kenmerken zich door het idee en de praktijk van de jeugd als een aparte levensfase, die afgeschermd moet worden van de wereld van het werk en speciaal ingericht moet worden voor de vorming van jeugdigen door massale scholing. Massascholing is in de meeste westerse samenlevingen niet meer dan een eeuw oud. Er wordt echter zelden stil gestaan bij de consequenties ervan voor het leven van jongeren, vooral in samenlevingen waar jongeren intensief en tot in de vroege volwassenheid naar school gaan. Naast een scheiding tussen de wereld van de jeugd en die van de volwassenen, zijn dat bijvoorbeeld de gerichtheid op *peers* door de uniforme leeftijdsgroepen waarin leerlingen les krijgen, de collectieve blootstelling aan min of meer uniforme leerinhouden en aan normen voor cognitieve ontwikkeling gebaseerd op de vergelijking met leeftijdsgenoten (Rogoff et al., 2005).

De implicaties van deze scheiding van de wereld van volwassenen en uitgestelde verantwoordelijkheid, en

van het accent op de regie van volwassenen in plaats van de eigen agency van jeugd, zijn echter groot. Het buitenschoolse leren heeft niet het oefen- of uitgestelde karakter van het leren op school en is minder 'vrijblijvend'. Gemaakte fouten en geslaagde acties hebben consequenties voor de praktijk. Anders dan bij schools leren is het nemen van verantwoordelijkheid een belangrijk middel om tot leren te komen. Identificatie met de sociale praktijk is voor de leerling een intrinsieke motivatie om te participeren, terwijl participatie bij het schoolse leren min of meer artificieel is georganiseerd en gemotiveerd door doelstellingen extern aan het leerproces (Paradise, 1998). De motivatie van kinderen voor school moet vaak opnieuw extern en kunstmatig geconstrueerd worden door verplichting, beloning of straf. Bovendien moeten competenties zichtbaar gemaakt worden door externe beoordelingsmaten zoals schoolrapporten of toetsen.

De beoordeling (positief en negatief) van de leerkracht wordt daarmee een externe bron van motivatie en controle die noodzakelijk is om vormen van 'authentieke' controle en motivatie te vervangen. Waar binnen de schoolse structuur leerkrachten nogal eens moeite moeten doen om de aandacht van leerlingen te richten en vast te houden, is motivatie bij buitenschools leren alleen bij uitzondering een probleem. Dit heeft alles te maken met het feit dat kinderen zelf verantwoordelijk zijn voor de activiteiten waar zij buiten school aan deelnemen. Het gaat om authentieke culturele praktijken die een bepaald sociaal doel dienen. De beloning is intrinsiek en ligt in deelname aan de taak zelf. Buitenschools leren heeft daardoor ook vaak een integrerende en bindende functie, waarbij succes voor allen centraal staat (Paradise, 1998).

Hiermee is een belangrijke algemene achtergrond gegeven voor de motivatieproblematiek bij leerlingen, of in ieder geval voor het feit dat leerlingmotivatie in de context van het moderne westerse onderwijs bepaald niet vanzelfsprekend is. In de literatuur wordt deze achtergrond van (de)motivatie van leerlingen benoemd aan de hand van het 'participation-identification' model (Finn, 1989). Identificatie en binding met de school en actieve participatie in (extra)curriculaire activiteiten en beslissingen die de leerlingen aangaan, vormen daarin centrale elementen.

Een tweede type verklaring betreft de specifieke ontwikkeling van jongeren in de fase van adolescentie. Parallel aan de toename van de scheiding tussen de wereld van volwassenen en jongeren vond een andere belangrijke verandering plaats in de leefwereld van jongeren: zij nemen op steeds latere leeftijd volwassen taken en verantwoordelijkheden op zich. In moderne samenlevingen als Nederland is sprake van steeds langere opleidingstrajecten voordat jongeren maatschappelijk gaan functioneren. Hiermee is steeds meer ruimte ontstaan voor een aparte jeugdfase, een 'moratorium' na de puberteit, waarin jongeren hun identiteit ontwikkelen, enige bewegingsvrijheid genieten en kunnen experimenteren met relaties voordat 'het serieuze leven' begint. In deze fase houden jongeren zich bezig met de vraag wie ze zijn en welke positie ze in (willen) nemen in hun sociale omgeving (Erikson, 1987). Meer dan in andere fasen identificeren ze zich met bepaalde individuen en groepen en zetten ze zich tegen anderen af. Verschillende onderzoeken duiden er ook op dat ouders gedurende een groot deel van de adolescentie van belang blijven, maar dat de steun en invloed van vrienden eveneens onmiskenbaar is en naar verhouding toeneemt (Meeus et al., 1999). Bij migranten

uit niet-westerse landen, vooral de oudere generatie, geldt de jeugdfase overigens meer als transitionele fase, gedomineerd door de gang door het onderwijs en het behalen van kwalificaties voor de arbeidsmarkt (Distelbrink & Pels, 1996). In sommige groepen, zoals gezinnen van Chinese afkomst, hechten ouders er naar verhouding sterk aan dat hun kinderen optimaal presteren in het onderwijs en zij oefenen daartoe een grote druk op hen uit (Geense & Pels, 1998).

Motivatietoetsonderzoek laat een relatie zien met identiteitsontwikkeling van jongeren. Jongeren die een duidelijk beeld hebben van wie ze zijn en wat ze willen bereiken, hebben minder problemen op school. Zeker wanneer de school tegemoet komt aan hun wensen, doelen en behoeften (Damon, 2008).

In een derde type verklaring voor demotivatie van leerlingen ligt het accent eveneens op culturele ontwikkelingen, te weten de toegenomen individualisering en informalisering in de onderlinge verhoudingen gedurende de laatste decennia. Deze ontwikkelingen hebben geleid tot sterke verschuivingen in de pedagogische verhoudingen tussen opvoeders en kinderen. Voorheen waren de verhoudingen tussen de generaties autoritair, waarmee de gezagspositie van volwassenen vanzelfsprekender was dan nu en nauwelijks explicitering behoefde. In pedagogische termen is er sprake van een toename van 'autoritatieve controle', waarin redeneren en onderhandelen met kinderen de overhand hebben gekregen op het gebruik van machtsmiddelen (Rispen et al., 1996).

Deze verandering is inmiddels ook diep doorgedrongen in de filosofie die ten grondslag ligt aan het Nederlandse onderwijs. Daarin heeft autoritaire controle aan belang ingeboet ten bate van een meer egalitaire benadering van leerlingen. Bovendien hebben sociale

normen als zelfstandigheid en verantwoordelijkheid geleidelijk het pleit gewonnen van conformiteit (Klaassen & Leeferink, 1998; Veugelers & De Kat, 1998). Het resultaat van deze verschuiving in de machtsbalans tussen oud en jong is evenwel dat leerlingen minder gemakkelijk meegaan in de prestatieverwachtingen van ouders en leerkrachten en sterker gericht zijn op de eigen jeugdwereld. Hier gaan we in de volgende paragrafen dieper op in.

Een vierde type verklaring voor demotivatie van adolescenten is gebaseerd op nieuwe inzichten in de hersenrijping van jongeren. Recente bevindingen uit de neurowetenschappen duiden er op dat de rijping van de hersenen niet al in de puberteit voltooid is (zoals lang is aangenomen), maar pas in de jongvolwassenheid (zo rond 15-22 jaar). Ook doen zich tussen kinderen duidelijke tempoverschillen voor in de ontwikkeling van (delen van) de hersenen. Vooral impulsbeheersing, plannen en keuzes maken zijn vaardigheden die het huidige voortgezet onderwijs vooronderstelt, maar die we feitelijk niet zonder meer van vo-leerlingen kunnen verwachten. De wat snellere rijping bij meisjes vergeleken met jongens maakt dat dit meer voor de jongens geldt.

Een ander belangrijk gender verschil is dat jongens wat meer op fysieke actie, ruimtelijke oriëntatie en competitie zijn gericht en meisjes op sociale actie, waarbij zij ook in hun taalontwikkeling voor liggen op jongens. Met het huidige sterk talige onderwijs is het 'meisjesbrein in het voordeel', zoals Jolles (2010, p. 26) stelt. Relevant is ook dat delen van de hersenen gevoelige perioden kennen. Zo kenmerkt de adolescentiefase zich onder meer door een voorkeur voor spannende situaties en een sterkere gerichtheid op het krijgen van stimulans en bevestiging dan op straf en

afkeuring (Crone, 2008; Jolles, 2010). Door gebruik te maken van nieuwe inzichten in de hersenrijping kan het onderwijs de leermotivatie verhogen, zoals voornoemde auteurs betogen. Wij komen hier in paragraaf 7 op terug.

Een vijfde type verklaring legt verband met falen op school of meer in het algemeen ervaren kansloosheid of uitsluiting, leidend tot een *sense of futility* (Brookover & Schneider, 1975; in Houte & Stevens, 2007) die leerlingen tot de overtuiging kan brengen dat je best doen op school weinig invloed heeft op slagen in het onderwijs en de maatschappij. Afzien van het nastreven van lange termijn doelen of vermijding van krenking door een houding van onverschilligheid kunnen het gevolg zijn. Naast uitzichtloosheid kan ook ervaren culturele bedreiging een rol spelen bij dergelijk ineffectief leerlingengedrag. Indien leerlingen de school als bedreigend zien voor de eigen identiteit, cultuur of het groepstoebehoren kan eveneens een verminderde inzet of zelfs een oppositionele houding tegenover het onderwijs het gevolg zijn (Ogbu, 1993, 1995; Ogbu & Simmons, 1998). Ook als de betrokkenen hoge (onderwijs)aspiraties koesteren kunnen zij, meer of minder bewust, gedrag vertonen dat het realiseren ervan in de weg staat (Distelbrink & Pels, 1996; Lindo, 1996).

4 *Gegevens over leerlingmotivatie*

Er bestaan verschillende empirische onderzoeken over de motivatieproblematiek van jongeren. De Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) publiceert bijvoorbeeld rapporten waarin de staat van het onderwijs aan de hand van een groot aantal indicatoren kan worden afgemeten. In de rapportage over gegevens uit 2000 (Willms, 2003) waarin 15-jarige scholieren in 42 landen onderzocht werden, komt ook leerlingbetrokkenheid bij het onderwijs aan de orde, met als indicatoren *sense of belonging* (zich thuis voelen op school) en *attendance* (aanwezigheid/meedoen op school). Ongeveer 25% van alle leerlingen bleek zich weinig thuis te voelen op school, terwijl 20% regelmatige absentie rapporteerde. De Nederlandse leerlingen weken weinig af, waarbij opgemerkt moet worden dat hun aantal te laag was om de vergelijking hard te kunnen maken. Leerlingen uit een gezin met een lage sociaal-economische status, eenoudergezinnen en leerlingen met een migrantenachtergrond behoren tot de risicocategorieën.

Daarnaast bestaat er de tweejaarlijkse Scholierenmonitor met referentiegegevens over Nederlandse scholieren. De rapportage van 2007 laat zien dat leeftijd, geslacht en achtergrond van invloed zijn op het 'schoolwelbevinden'. Jongere scholieren, meisjes en autochtone leerlingen voelen zich meer thuis op school dan jongens, oudere scholieren en allochtone leerlingen. Het minst positief zijn de allochtone jongens in het

derde schooljaar. Het schoolwelbevinden onder scholieren in 3-vmbo is het laagst, vooral onder de leerlingen die de basis- of kaderberoepsgerichte leerweg volgen. Havo/vwo-leerlingen uit het eerste leerjaar zijn het meest tevreden, in het 3e en 5e leerjaar neemt ook bij hen het schoolwelbevinden steeds verder af. Een vergelijkbaar beeld zien we bij de mening van scholieren over de relatie tussen leerlingen onderling en de relatie tussen leerlingen en docenten. Ook hierover zijn havo/vwo-scholieren positiever dan vmbo-scholieren en jongere scholieren positiever dan oudere scholieren, al is het leeftijdseffect minder sterk dan bij het schoolwelbevinden. Jongens en meisjes verschillen nauwelijks in hun mening over de onderlinge relaties. Allochtone leerlingen zijn iets minder positief dan autochtone leerlingen.

Ten slotte is er een klein effect van schoolgrootte: op grotere scholen zijn scholieren iets minder positief over de relaties tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en docenten. Maar het schooltype en de leeftijd van de leerlingen spelen een grotere rol.

Het gegeven dat een prettig pedagogisch en didactisch klimaat op een school bijdraagt aan het schoolwelbevinden van leerlingen is hier van belang. Het schoolklimaat wordt mede bepaald door de mate en mogelijkheden van inspraak, de toepassing van schoolregels en het algehele pedagogische en didactische klimaat. Over het algemeen zijn leerlingen volgens de monitor niet heel positief over de mogelijkheden tot inspraak. Naarmate scholieren langer op school zitten, oordelen ze negatiever over de consequente toepassing van regels. In alle jaren, met uitzondering van het vijfde leerjaar havo/vwo, heeft een meerderheid van de scholieren straf gehad. In het vijfde leerjaar havo/vwo geeft een

meerderheid van de gestraften toe dat ze zelf de regels hebben overtreden, in de andere leerjaren is dit altijd een minderheid. Van de scholieren in het derde jaar vmbo geeft bijna driekwart (73,9%) aan straf te hebben gehad in het afgelopen schooljaar, dat percentage springt ver uit boven het gemiddelde van 60,6%. En dat terwijl maar 42,8% van die gestraften zelf vindt dat ze de regels hebben overtreden. Driekwart van de gestrafte leerlingen geeft aan dat het niet uitmaakt dat ze gestraft zijn; ze zorgen ervoor in de toekomst niet opnieuw betrapt te worden of ze nemen de straf op de koop toe. De veranderbereidheid naar aanleiding van straf neemt af in de hogere leerjaren.

Spijbelen komt volgens de Scholierenmonitor van 2007 in het eerste leerjaar niet veel voor, in de hogere klassen spijbelen heel wat scholieren wel eens, vooral om te kunnen uitslapen of omdat ze een hekel aan de les hebben. Wat dit betreft zijn er geen verschillen tussen de leerjaren en schooltypen en tussen meisjes en jongens. Notoire spijbelaars, leerlingen die meer dan 10 lesuren hebben gespijbeld in een periode van vier weken, komen relatief veel voor in 3-vmbo in de basisberoepsgerichte en kaderberoepsgerichte leerwegen (Van der Vegt et al., 2007).

Het Verwey-Jonker Instituut is betrokken bij verschillende (inter)nationale studies naar de sociale context waarin kinderen en jongeren opgroeien. Daarin wordt hun gedrag en ontwikkeling in verband gebracht met de familie waarin ze opgroeien, de school waarop ze zitten, de vrienden waar ze mee optrekken en de buurt waar ze wonen. Een van de betreffende studies is de International Self Report Delinquency (Junger-Tas et al., 2009; 2011), geworteld in de criminologie maar ook de sociale epidemiologie. In 2006 werd dit onderzoek, onder

jongeren in de leeftijd van 12-16 jaar van verschillende landen, voor de laatste keer uitgezet (ISR-2). In dat onderzoek zijn ook vragen gesteld over motivatie en binding met school. Het databestand bevat gegevens van een representatieve groep van 2.307 Nederlandse jongeren (Junger-Tas, Steketee & Mol, 2008) en (als we het toespitsen op Europa) van 55.464 jongeren uit 25 landen (inclusief Nederland). We hebben apart naar deze data gekeken.

Blijkens de Nederlandse data geldt voor meisjes dat zij significant meer huiswerk maken, school leuker vinden, het schoolklimaat hoger beoordelen en op school minder disorganisatie (in termen van criminaliteit, drugs, et cetera) ervaren dan jongens. Er zijn echter geen verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft de inschatting van de eigen bekwaamheid, blijven zitten, spijbelgedrag en aspiraties voor hun toekomst na het voortgezet onderwijs. Verder blijkt dat autochtoon-Nederlandse jongeren minder spijbelen dan eerste en tweede generatie jongeren uit migrantengedrag. Ook blijven zij minder vaak zitten. Op de overige factoren zijn er geen verschillen vast te stellen. Tussen eerste en tweede generatie migranten blijken geen verschillen.

Deze schoolvariabelen vertonen een duidelijke samenhang met probleemgedrag zoals middelengebruik en delinquentie. Uit de correlaties voor geslacht en etniciteit blijkt dat jongeren die meer huiswerk maken zichzelf bekwaamer achten dan medeleerlingen, meer aspiraties hebben en het klimaat op school beter vinden, minder delinquent gedrag vertonen en minder alcohol drinken of drugs gebruiken. Blijven zitten, spijbelen en een hogere mate van ervaren disorganisatie verhogen juist de kans op middelengebruik en delinquentie. De relaties zijn allemaal laag, waarbij de

sterkste relatie bestaat tussen aantal keren spijbelen enerzijds en delinquentie, alcoholgebruik) en hashgebruik anderzijds. Er is geen significant verband tussen schoolhouding en delinquentie en middelengebruik.

Een interessante vraag is of de Nederlandse gemiddelden op deze schoolfactoren afwijken van het gemiddelde van de 24 andere Europese landen. Een eenvoudige analyse laat zien dat het gemiddelde aantal uren dat Nederlandse leerlingen aan huiswerk besteden en de ervaren bekwaamheid bij deze leerlingen lager liggen dan het Europese gemiddelde. Bovendien blijven jongeren in Nederland vaker zitten. Er valt echter ook op dat het gemiddelde spijbelgedrag en schooldisorganisatie onder het Europese gemiddelde liggen. Bovendien vinden jongeren in Nederland school leuker en hebben zij meer aspiraties voor na het voortgezet onderwijs ten opzichte van het Europese gemiddelde. Er is geen verschil in de beoordeling van het schoolklimaat. Nadere analyse van dergelijke gegevens - die in het bestek van deze studie niet haalbaar was - is van belang om meer kennis te ontwikkelen over motivatieproblemen van jongeren, hoe deze samenhangen met factoren in het gezin, de vriendengroep en de buurt waarin ze opgroeien en de verschillen tussen landen.

In de volgende paragraaf gaan we nader in op deze belangrijke factoren, zoals we die in de literatuur tegenkomen, te beginnen bij factoren die gelegen zijn in de socialisatiecontext van het gezin en de gezinsomgeving. Vervolgens bespreken we invloeden van de peergroep en belangrijke (jeugd)culturele ontwikkelingen. Ten slotte gaan we na hoe de school de leerdoelen en het voor leerlingen evenzeer belangrijke sociale klimaat vormgeeft, vanuit het oogpunt van de invloed ervan op de motivatie van leerlingen.

5 *De rol van het gezin en de gezinsomgeving*

De laatste decennia zijn gezin en school in pedagogisch opzicht meer op elkaar aangewezen geraakt. Dit houdt verband met het feit dat falen en slagen op school steeds sterker afhangt van de aard van in het gezin aanwezig cultureel kapitaal (Meijnen & Riemersma, 1992). Ouders, en soms ook oudere broers en zussen, kunnen een belangrijke rol spelen bij het ondersteunen en stimuleren van kinderen in hun gang door het onderwijs. Een gebrek aan betrokkenheid en onderwijs-ondersteuning van de kant van het gezin vormt een potentiële risicofactor. Hetzelfde geldt voor een gebrek aan samenwerking of conflictueuze relaties tussen gezin en school (Hermanns, 1998). Aandacht hiervoor is dus van belang bij het bevorderen van schoolmotivatie en -succes van leerlingen. Meer recent is in relatie tot schoolsucces een accentverschuiving te signaleren, van de rol van ouders als instrument om prestaties te bevorderen naar hun rol als opvoeder. Een van de voornaamste redenen hiervoor is de toenemende aandacht voor de persoon van de leerling (Dieleman et al., 1999). Pedagogische afstemming tussen gezin en school krijgt hierdoor een nog groter belang. Orde- en veiligheidsproblematiek maakt eveneens meer samenspel met ouders noodzakelijk (Mooij, 2001).

Wat betreft onderwijsstimulering in het gezin en ouderbetrokkenheid laat onderzoek duidelijke verschil-

len naar sociaal milieu en etnische herkomst zien. In gezinnen van de hogere sociaal-economische milieus is veel sociaal, cultureel en informatiekapitaal aanwezig en gaat relatief veel aandacht uit naar onderwijsondersteuning van kinderen. Ook zorgen de betreffende ouders vaak voor een extra educatief (georganiseerd) aanbod in de vrije tijd. Dit biedt hun kinderen - treffend aangeduid met de term 'achterbankgeneratie' (Karsten, 1995) - gelegenheid om voor school- en maatschappelijk succes belangrijke kennis, vaardigheden en netwerken te ontwikkelen (Du Bois-Reymond et al., 1994).

Voor laagopgeleide en vooral allochtone gezinnen gaat dit minder op, mede omdat voor hen de financiële mogelijkheden en aanwezigheid van voorzieningen vaak geringer zijn. De afstand tussen gezin en school is vooral bij migrantengezinnen van de eerste generatie groot, die gemiddeld ook het laagste opleidingsniveau hebben. Deze kloof is deels te verklaren door de taalbarrière en onbekendheid met het onderwijs, ofwel met de eisen die deze in termen van houding, kennis en vaardigheden aan kinderen én ouders stelt. Laaggeschoolde ouders weten vaak niet wat van hen wordt verwacht als het gaat om ondersteuning van de schoolontwikkeling of betrokkenheid bij school en vertonen daarover veel opvoedingsonzekerheid (Distelbrink & Pels, 2000; Pels et al., 2009).

Hoge prestatie-eisen van ouders kunnen een belangrijke bron vormen van motivatie voor hard werken op school. Te hoge eisen kunnen echter ook negatieve effecten sorteren doordat kinderen faalangstig of juist recalcitrant worden en gaan onderpresteren. Ouders dienen een stimulerende en uitdagende omgeving te bieden, maar kinderen niet op hun tenen te laten lopen, zo meent Jolles (2010). Hiermee verwoordt hij een standpunt dat domineert in de Nederlandse midden-

klasse opvoedingscultuur (Rispen et al., 1996). Autochtoon-Nederlandse ouders hebben presteren weliswaar hoog in het vaandel staan, maar zij vinden dat ambities in overeenstemming moeten zijn met de capaciteiten en voorkeuren van het kind. De negatieve reacties op Amy Chua die in haar boek *Strijdlid voor een tijgermoeder* een lans breekt voor het prestatie-ethos dat de Chinese opvoeding kenmerkt, illustreren deze houding.

In allochtone gezinnen zijn prestatiedoelen en verwachtingen over de onderwijsloopbaan van kinderen vaak hoog (Coenen, 2001; Nijsten & Pels, 2000; Niekerk, 2000; Pels & De Gruijter, 2005; Van der Veen, 2001). Ondersteuning richt zich vaak eenzijdig op controle op het huiswerk en hameren op hard werken (Distelbrink & Pels, 2000). Ouders weten soms nauwelijks welk schooltype hun kind bezoekt (Pool et al., 2005). Wel krijgen kinderen vaak steun uit de familiekring, vooral van oudere broertjes of zusjes (Crul, 2000; Coenen, 2001; Distelbrink & Pels, 2000). Naarmate jongeren meer succes hebben in het onderwijs rapporteren zij vaak een minder goede band met de ouders; een hogere opleiding brengt afstand teweeg ten opzichte van het milieu van herkomst (Van der Veen, 2001). Daarbij speelt ook de wantrouwende houding mee bij vooral de oudere eerste generatie ouders over het onderwijs: kinderen worden geacht te presteren, maar moeten zich verre houden van culturele beïnvloeding van de kant van de school en medeleerlingen (Pels, 1991). De tijden staan echter niet stil: er tekent zich in toenemende mate een meer kritische en zelfbewuste houding ten aanzien van het onderwijs af, vooral bij ouders die in Nederland opgroeiden en meer onderwijs genoten (Pels et al., 2009).

De pedagogische afstemming tussen gezin en school verloopt bepaald niet vlekkeloos, zoals het beschikbare onderzoek laat zien. Er blijkt aan beide kanten nogal wat

ongenoegen te bestaan. Allochtone ouders van de oude stempel vinden de omgangsvormen op school tussen leerkrachten en leerlingen en tussen de seksen te 'vrij'; de jongere generatie ziet opvoedingsondersteuning meer als taak van leerkrachten dan autochtone ouders, en ook meer dan de leerkrachten zelf (Pels et al., 2009). Hoger opgeleide (autochtoon-Nederlandse) ouders wensen meer inspraak in pedagogische kwesties en vinden leerkrachten hierin afhoudend. Zij klagen dat de school hen te weinig betreft bij schoolbeleid of innovaties en niet serieus neemt bij verschil van inzicht over opvoeding of onderwijs (Onstenk, 2006; Smit & Driessen, 2002). Andersom verwijten nogal wat docenten ouders nonchalance in het toezicht op hun kinderen of in de zorg voor een zekere discipline van hun kinderen op school (Dieleman, 2000; Heyting & Meijnen, 1998; Distelbrink & Pels, 2000). De klacht dat de school te veel van de opvoeding moet overnemen, geldt zowel voor hoogopgeleide tweeverdieners met hun 'sleutelkinderen', als voor laagopgeleide autochtone en allochtone ouders die te lijden zouden hebben van kennisgebrek en cultuurverschil. Zelf weten leerkrachten overigens vaak weinig van de opvoedingssituatie van de kinderen thuis en de opvattingen van de ouders (Studulski & Van der Zwaard, 2002).

Een deel van de ouders, vooral allochtone ouders van de eerste generatie en laagopgeleiden, laat zich niet of nauwelijks op school zien en reageert zelden op signalen vanuit de school. Zij zien school en gezin vaak als gescheiden domeinen met gescheiden verantwoordelijkheden, en vinden dat zij niet in de autoriteit van de leerkrachten moeten treden, of durven dat niet aan vanwege een ervaren gebrek aan bagage of zelfvertrouwen. Leerkrachten interpreteren deze houding nogal eens als een gebrek aan interesse (Pels, 2002a; Suárez-

Orozco & Suárez-Orozco, 2001). Eerder lijkt, naast een gebrek aan bagage, wantrouwen een rol te kunnen spelen. Zoals gezegd vrezen ouders nogal eens de culturele mores waarvan de school volgens hen is doortrokken (Pels et al., 2009). Scholen verschillen sterk in hun benadering van ouders en de (culturele) sensitiviteit die ze daarbij aan de dag leggen (Veld, 2002). Schooldirecties in de Scholierenmonitor (Van der Vegt et al., 2007) noemen het bij de school betrekken van (allochtone) ouders in achterstandsituaties als belangrijk punt van zorg. Het betrekken van deze ouders scoort laag, terwijl het percentage scholen dat daar weinig tot niets aan doet aanzienlijk blijkt te zijn gestegen sinds de vorige meting.

De genoemde kwesties noodzaken tot meer investering in de communicatie en het partnerschap met ouders en hun gemeenschappen. Ook een positieve identificatie en binding van ouders en kinderen met de school zou daar mee gebaat zijn (Civil & Andrade, 2002; Gallego & Cole, 2001). Maar van de kant van het onderwijs lijkt de nodige weerstand te moeten worden overwonnen. De meeste scholen trachten ouders goed te informeren, maar zien het veelal niet als hun taak om echt te communiceren over de verwachtingen die ouders van school hebben en over de afstemming tussen gezin en school (Smit et al., 2001).

Onderzoek toont aan dat het partnerschap in de praktijk nog weinig structureel is ingevuld (Studulski & Van der Zwaard, 2002), al zijn de laatste jaren initiatieven in opkomst om dergelijk beleid vorm te geven (Pels, 2011). De Onderwijsraad stelt dan ook recent (2010) dat in het onderwijsbeleid meer nadruk nodig is op de ontwikkeling van pedagogisch partnerschap, evenals op de versterking van het informele collectief van ouders: als de gemeenschap van ouders goed functioneert komt

dat immers ook ten goede aan de klas en de school. Ouders kunnen elkaar helpen met de opvoeding, bijvoorbeeld door gezamenlijke normen te stellen over het tijdstip van thuiskomst en over het maken van huiswerk. De school kan veel baat hebben bij deze verenigde kracht en zou het daarom bijvoorbeeld op zich kunnen nemen om ontmoetingsbijeenkomsten te organiseren rondom thema's waar ouders mee worstelen, zoals puberteitsproblemen. Een constante dialoog over opvoeding tussen school en ouders is nodig. Scholen moeten voorwaarden scheppen om de communicatie met en tussen ouders te verbeteren. Het formuleren van een ouderbeleid als wezenlijk onderdeel van een pedagogisch beleid is daarbij noodzakelijk.

Naast het gezin spelen de directe leefomgeving, de eigen kring en organisaties en vormen van laagdrempelige ondersteuning van ouders een niet te onderschatten rol in de opvoeding van kinderen. Om te beginnen kan de leefomgeving de opvoeding van ouders direct beïnvloeden. Gezinnen met lage inkomens en van niet-westerse afkomst wonen relatief vaak in wijken waar een cumulatie van problemen te zien is (Junger-Tas et al., 2011). Ouders kunnen zo in beslag genomen worden door dergelijke moeilijkheden, dat zij nauwelijks meer tot opvoedend handelen in staat zijn. Bovendien kan het niveau van educatieve en vrijetijdsvoorzieningen voor kinderen sterk uiteenlopen tussen buurten. De betekenis van de buurt in het creëren van een positief of negatief opvoedingsmilieu is recent in Nederlands onderzoek aangetoond (Junger-Tas et al., 2008). In risicobuurten is bovendien een hoge mate van steun van *peers* ongunstig voor de ontwikkeling (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). Dit gegeven krijgt extra betekenis als we weten dat jongeren uit minderheidsgroepen in

Nederland voor ondersteuning sterker zijn aangewezen op leeftijdgenoten dan autochtone jongeren, die relatief meer steun ontlenen aan hun ouders (Pels & Nijsten, 2003).

De Angelsaksische literatuur duidt het belang van informele sociale netwerken voor de ontwikkeling van kinderen aan met het begrip *collective efficacy* (Sampson et al., 1997). Dit begrip duidt op actief engagement in de leefomgeving, dat bijvoorbeeld tot uiting komt doordat buurtgenoten gezamenlijk gedragsnormen bepalen en structuur aanbrengen in de leefomgeving voor kinderen (*intergenerational closure*), door onderlinge uitwisseling van informatie en advies en door informele sociale controle en steun. De aanwezigheid van deze vormen van sociaal kapitaal in de leefomgeving is niet vanzelfsprekend: een hoge mate van verhuismobiliteit, werkloosheid en etnische heterogeniteit (en daarmee gepaard gaande taal-, sociale en culturele barrières) kunnen er afbreuk aan doen (Sampson et al., 1999). Naar wat zich feitelijk in de buurtcontext afspeelt, wat deze betekent voor de socialisatie van kinderen en jongeren, is in het buitenland wel (Wilson, 1987; Furstenberg et al., 1999) maar in Nederland nauwelijks onderzoek gedaan, laat staan naar de invloed die de etnische samenstelling van de buurt hierop heeft. Nader onderzoek zou zich onder meer moeten richten op hoe deze buurtsocialisatie kan verbeteren met het oog op verbetering van de onderwijskansen van kinderen, en de rol van de school daarbij.

6 *Jeugdcultuur en invloeden van de peergroup*

Zoals wij reeds bespraken worden kinderen meer dan voorheen opgevoed in onderling overleg en minder door het uitoefenen van macht. Deze verandering heeft zijn weerslag op de onderlinge relaties in de klas: de vanzelfsprekende autoriteit van de leerkracht is verdwenen. Ordeproblemen komen meer voor in een culturele context waarin autoritaire controle geen dominante socialisatiemethode meer is (Elliott et al., 2001). Dit tekent zeker de situatie in Nederland (Pels, 2000; Rispens et al., 1996), waarin een assertieve omgangscultuur is ontstaan die de kans op onderlinge botsingen vergroot (Van den Brink, 2002). Ook is de kloof toegenomen tussen school en de privésfeer waarin jongeren meer autonoom zijn en meer keuzes hebben. In deze context is het moeilijker om de legitimiteit van school en motivatie van leerlingen te handhaven (Prout, 2000).

Daarbij komt dat vooral de vroege en middenadolescentie zich kenmerken door een afname van het face-to-face contact met volwassenen en een sterkere oriëntatie op peers, gepaard aan een toenemende gevoeligheid voor hun mening en oordelen. Onder hen leeft nogal eens de opvatting dat leren voor *watjes* is en hoge cijfers voor *nerds*. De gerichtheid op leeftijdgenoten heeft eveneens tot gevolg dat jongeren zich wat betreft hun buitenschoolse activiteiten een eigen

ecology of learning ontwerpen (Heath, 1996). Daarin neemt de informatietechnologie een belangrijke plaats in. Toegang tot internet heeft een meer dynamisch kennisbegrip tot gevolg: informatie wordt constant geactualiseerd en is onder meer door hyperlinks gerelateerd aan andere, steeds groeiende informatiedomeinen die weer gekoppeld zijn aan andere kennisnetwerken en gemeenschappen. Het is evident dat met deze ontwikkeling ook de eisen aan de kennis, vaardigheden en taakinving van leerkrachten veranderen (De Haan & Van 't Hof, 2006). Tegelijk weten we dat jongeren wat betreft 'IT-geletterdheid' een duidelijke voorsprong hebben op de huidige generatie volwassenen.

Meer in het algemeen vormt de buitenschoolse leefwereld van jongeren, mede door de toenemende invloed van de IT, interactieve gaming en sociale media als hyves en facebook, een steeds aantrekkelijker 'aanbod' dat sterk concurreert met dat van de school. Daarbij komt bovendien dat ook een deel van de - hogeropgeleide - ouders voor een concurrerend aanbod is gaan zorgen voor hun kinderen, zoals we in paragraaf 3 lieten zien.

De dominante culturele trend van individualisering en informalisering heeft er, zoals gezegd, toe geleid dat het accent op autonomie en individuele ontplooiing als ontwikkelingsdoel voor jongeren steeds groter is geworden. Zoals Ziehe (2004) het uitdrukt: de 'Eigenwelt', de eigen innerlijke wereld, is een belangrijk richtsnoer voor jongeren geworden. Verder heeft de machtsverschuiving van volwassenen naar jongeren ertoe bijgedragen dat de autoriteit van ouders en leerkrachten minder vanzelfsprekend werd, waarmee motivering van leerlingen door hoge prestatieverwachtingen en autoritaire sanctionering van onderpresteren aan kracht hebben verloren. Deze combinatie van factoren lijkt

vooral negatieve invloed te hebben op de motivatie en prestaties van jongens, deels omdat in hun *Eigenwelt* meer nadruk ligt op een voorkeur voor actie, waarmee het lange stilzitten en accent op (verbale) kennisoverdracht zich slecht verdraagt. Voor jongens is ook de behoefte groter om zich tegenover hun *peers* te manifesteren en hun respect te winnen door vermindering van *nerd*gedrag (bijvoorbeeld Jolles, 2010).

Van belang is ook het gegeven dat de sociale contacten met medeleerlingen voor de doorsnee middelbare scholier een minstens zo belangrijke reden vormt om naar school te gaan als het halen van diploma's, zo laat ook Nederlands onderzoek naar leerlingperspectieven in het voortgezet onderwijs zien (Kassenberg, 2002): nog geen kwart van de leerlingen vindt school belangrijk vanwege de vakken en omdat leren leuk kan zijn; 14% vindt school alleen belangrijk voor later. Maar liefst 80% waardeert school vooral vanwege de contacten, de sfeer en de sociale relaties. Dit geldt zelfs voor leerlingen die moeite hebben met de schoolse leertaken en voor wie de dagelijkse gang naar de lessen een bron van ellende is (Matthijsen, 1991). Het sociale motief om naar school te gaan, heeft volgens Kassenberg een positief effect op de binding aan school en leerprestaties van jongeren. Deze medaille kent echter ook een andere kant: jongeren kunnen gedrag ontwikkelen dat meer of minder afwijkt van het 'script van de leerkracht'. Phillips Manke (1997) spreekt van 'competing agendas' en Gutierrez et al. (1995) van 'student scripts' en 'counterscripts' als aanduiding van de pogingen van leerlingen om interacties in de klas te beïnvloeden. De laatstgenoemde auteurs hanteren het aan Goffman (1961) ontleende begrip *underlife* om de strategieën aan te duiden die leerlingen ontplooien om zich van het door de leerkracht gedomineerde discours te distantiëren. Maar ook *working the system*, waarbij

leerlingen doen alsof zij participeren maar in feite alles aangrijpen om de les lam te leggen, behoort tot de veel benutte leerlingscripts (Pels, 2002b).

Leeftijdgenoten spelen een grote rol in het accepteren of afwijzen van de autoriteit van de leerkracht (D'Amato, 1993). Dit geldt wellicht nog meer voor allochtone leerlingen vanwege hun sterkere gerichtheid op leeftijdgenoten (Coenen, 2001; Crul, 2000). Zij zijn bevattelijker voor de invloeden van *peers*, aangezien zij zich vergeleken met autochtone jongeren meer op hun steun (moeten) verlaten (Pels et al., 2009). Over de gevolgen hiervan, bijvoorbeeld de kennis, vaardigheden en attitudes die aan leeftijdgenoten, jeugdculturen of virtuele gemeenschappen worden ontleend, is evenwel nog weinig bekend (Van Oenen et al., 2001). Alleen over Marokkaans-Nederlandse jongeren is op dit punt enig onderzoek beschikbaar, en dan meer specifiek over 'hoe de straatcultuur de school binnendringt' (El Hadioui, 2008; Pels, 2003). Bij een deel van deze jongeren is sprake van een gebrek aan binding met het gezin en andere instituties, waardoor de 'straatsocialisatie' (De Jong, 2007) de overhand neemt. Een cultuur van stoerheid en directe behoeftebevrediging bedreigt de binding met de school, waar juist discipline, geduld, inzet en navolging van regels gevraagd worden. Jongeren nemen een rebelse houding aan, die tot zelfuitsluiting en daarmee uiteindelijk tot falen in het onderwijssysteem kan leiden. In feite moeten wij hier overigens 'jongens' lezen. Meisjes vertonen de genoemde problemen minder en maken juist een inhaalslag in het onderwijs. Hierbij speelt mee dat school voor meisjes juist een verbreding van hun onderhandelings- en bewegingsruimte kan inhouden (Pels et al., 2009). Inzicht in de *peersocialisatie* is, zoveel is wel duidelijk, van groot pedagogisch belang.

7 *De rol en mogelijkheden van het onderwijs*

Voor een goed begrip van wat leerlingen motiveert kan niet worden veronachtzaamd dat een meerderheid school vooral waardeert vanwege de sociale contacten. In de verklaring voor demotivatie, niet meedoen in de les en ordeproblematiek vormen de compatibiliteit van het sociale klimaat en de klasse-interacties met de sociale doelen van leerlingen dan ook belangrijke aandachtspunten.

Wat het *sociale klimaat* betreft: ontevredenheid van leerlingen daarover vormt een belangrijke reden voor demotivatie en schooluitval. Van belang is daarbij het gegeven dat allochtone uitvallers het schoolklimaat en normoverschrijdend gedrag als negatiever ervaren dan autochtonen (Junger-Tas, 2002). Een nationale survey bij het voortgezet onderwijs wijst eveneens uit dat er nogal wat spanningen voorkomen in multi-etnische klassen. Deze zijn lang niet altijd geassocieerd met etnische diversiteit, maar allochtone leerlingen ervaren wel meer spanningsvolle situaties dan autochtone leerlingen, bijvoorbeeld rondom culturele of religieuze kwesties. Dit geldt vooral voor leerlingen van Turkse en (nog meer) Marokkaanse afkomst (Radstake et al., 2007). Ook neemt de laatste jaren het aantal interetnische confrontaties toe; scholen hebben daarbij overigens meer te maken met 'wit' dan met religieus extremisme (Moors et al., 2009).

Leerkrachten ervaren eveneens interetnische spanningen, zo laat onderzoek bij 25 Amsterdamse vo-scholen zien. Volgens dit onderzoek doen zich in toenemende mate incidenten voor tussen (groepen) leerlingen van niet-westerse afkomst en leerkrachten, meer dan tussen leerlingen onderling (Gemeente Amsterdam, 2005). Ook de door Leeman (2003) geïnterviewde vo-leerkrachten getuigen hiervan. De leerkrachten noemen problemen zoals vastlopende discussies waarin respect voor elkaar en consensus moeilijk te bereiken zijn. Lesgeven over politiek geladen onderwerpen als het Midden-Oosten, de Tweede Wereldoorlog of levensbeschouwing levert regelmatig problemen op. Veel docenten vermijden daarom onderwerpen die raken aan etnisch-culturele diversiteit. Anderen hebben in de loop der tijd zelf een aanpak ontwikkeld voor bijvoorbeeld vastlopende discussies, bijvoorbeeld door een onderwerp vanuit meerdere gezichtspunten en bronnen te benaderen (Leeman, 2003).

De literatuur maakt ook gewag van meer of minder bewuste uitsluiting van allochtone leerlingen door leerkrachten, bijvoorbeeld door van 'wij' en 'jullie' te spreken (Duits, 2008), identiteiten aan leerlingen toe te schrijven, of afwijkende meningen af te doen als 'uitzonderingen' (Koole & Hanson, 2002). De negatieve invloed van discriminatie en verschil in behandeling van kinderen uit minderheidsgroepen op hun schoolprestaties is breed gedocumenteerd (zie Dilworth & Brown, 2001). Vo-leerlingen van niet-westerse origine oordelen negatiever over het interpersoonlijk gedrag van leerkrachten, resulterend in lagere prestaties en motivatie (Wubbels, 2006). Wo-studenten voelen zich minder vaak thuis op de opleiding dan hun autochtone studiegenoten en een meerderheid van de allochtone uitvallers rapporteert op enigerlei wijze geconfronteerd te zijn geweest met

ongelijke behandeling tijdens de studie (De Graaf et al., 2006; Severiens et al., 2008).

In het integratiebeleid is veel aandacht uitgegaan naar beïnvloeding van het sociaal en cultureel kapitaal van allochtone ouders en leerlingen voor het schoolsucces van de laatsten (Rijkschroeff et al., 2003). De sociale verhoudingen tussen leerkrachten en leerlingen en hun ouders, en tussen leerlingen onderling kregen veel minder systematische aandacht (Pels, 2004). Leerkrachten maken zich overigens wel zorgen over de kloof tussen de schoolcultuur en die van de *peer group*. Docenten met veel allochtone jongeren merken bijvoorbeeld dat met afspraken en regels nogal eens de hand wordt gelicht (Den Brok, 2004; Veugelers & De Kat, 1998). In termen van El Hadioui (2008) legt de schoolcultuur het af tegen die van de straat en leeftijdgenoten, waarbij de straatcultuur de school binnendringt. Vooral het ordeversturende en machogedrag van jongeren stelt leerkrachten soms op de proef, evenals de neiging tot ontkenning van misstappen door leerlingen, of om te onderhandelen en discussiëren over regels en handelingen van de docent. Dergelijke gedragingen zouden mede een reactie kunnen zijn op ervaren ongelijkheid en gebrek aan acceptatie in de Nederlandse samenleving (Leeman, 2003). Blijkens de literatuur kan in een dergelijke context een verzetshouding ontstaan, omdat aanpassing gelijk staat met *acting white* (Fordham, 1991; Aronson & Steele, 2005).

Docenten worstelen met de vraag hoe zij daarmee om moeten gaan. Het erbij laten kan leerlingen het gevoel geven dat hun gedrag niet zo laakbaar is. Een harde aanpak kan leiden tot escalatie van conflicten, tot tijdsverlies vanwege reacties van leerlingen of tot een verslechterde relatie met en sfeer in de klas (Den Brok, 2004; zie ook Pels, 2002b). Laatstgenoemd onderzoek

bevat overigens aanwijzingen dat sommige leerkrachten vaker met sancties reageren op regelovertredingen door allochtone jongeren die vergelijkbaar zijn met die van autochtone leerlingen.

Wat betreft de *participatiestructuren* in de les, daarvoor vallen uit onderzoek belangrijke suggesties af te leiden voor aanpassingen, opdat deze beter aansluiten bij interactiewijzen van jongeren onderling. Interacties in de les kenmerken zich in het traditionele model van kennisoverdracht door eenrichtingsverkeer, ontmoediging van *peer*contacten en competitie: de interactie tussen leerkracht en afzonderlijke leerlingen door middel van vraag-antwoord sequenties staat centraal, het antwoord van leerlingen wordt geëvalueerd en daarmee worden zij impliciet met hun klasgenoten vergeleken.

Peergroup interacties die niet door volwassenen worden gedomineerd, kenmerken zich doorgaans door egalitaire verhoudingen: 'The assertion of parity is legitimated by the judgment of peers. Joking, and the audience response to joking, is the paradigm for the process (198)' (D'Amato, 1993). Aansluiting bij de jongeren-interactiewijze (Soenen, 1999) houdt in dat participatiestructuren gecreëerd worden met een relatief open en minder individugericht karakter, bijvoorbeeld door ruimte voor beurtoverlap, spontane communicatie en interactie tussen *peers*. Het publiekelijk beoordelen en vermanen van leerlingen moet worden vermeden, omdat het de onderlinge afstand kan vergroten (ibid.). Bij dit alles verdienen machtsverschillen op basis van achtergrond en prestaties van leerlingen wel veel aandacht. In observatieonderzoek over samenwerkend leren in de basisschool vonden De Haan en Elbers (2005) dat autochtone leerlingen neigden tot een zeker paternalisme in de interactie met allochtone medeleer-

lingen. Allochtone leerlingen stelden zich juist vaker afhankelijk op tegenover autochtone klasgenoten. De auteurs veronderstellen dat naast culturele ervaringen ook verschillen in status tot het ontstaan van dergelijke praktijken leiden.

Naast het sociale klimaat kan ook het intellectuele klimaat in de klas van belang zijn bij (de)motivatie. Zo stelt Jolles (2010) dat de desinteresse van meisjes voor bètavakken kan samenhangen met een gebrek aan uitdaging tot presteren in dergelijke vakken vanwege de beeldvorming over hun motivatie of capaciteiten. Het onderpresteren van excellente leerlingen, evenals van leerlingen uit migrantengroepen, wordt eveneens met een gebrek aan intellectuele uitdaging op school in verband gebracht. Er zijn aanwijzingen dat (potentiële) uitblinkers verveeld en gedemotiveerd kunnen raken omdat het Nederlandse onderwijs vooral op de middenmoot en op kinderen met achterstand is toegesneden. Daarentegen is er onder jongeren uit migrantengezinnen veel verborgen talent. Uit onderzoek is bekend dat, vooral door onbekendheid vanuit het onderwijs met de taalontwikkeling van meertaligen, sprake kan zijn van lage verwachtingen en daarmee van onderstimulering en onderadvies bij schoolkeuzes (Jungbluth, 2007).

Uit het voorgaande blijkt dat er toenemend aanspraak wordt gemaakt op de pedagogische competenties van docenten. Dit, terwijl zij daarover juist vaak onzeker zijn (Klaassen, 1999), zowel over het begrenzen en sturen van leerlingen als de omgang met spanningen op bijvoorbeeld etnische of religieuze basis. De laatste jaren komt er meer onderzoek naar het pedagogisch handelen van docenten en wat een 'goede leerkracht' is. Wat betreft de rol van de leerkracht betoogt Ziehe (2004) dat deze enerzijds moet trachten aan te sluiten

bij de 'eigen wereld' van de leerling, maar deze anderszijds uit zijn/haar alledaagsheid moet trekken en moet inleiden in de nieuwe werelden waarop de school het venster opent (zie ook Furedi, 2009). De leerkracht moet volgens Ziehe daarom over de eigenschappen beschikken om de leerling mee te nemen en te overtuigen via het overdragen van specifieke inhoud, het creëren van de juiste sfeer en het versterken van de motivatie van leerlingen. Uit empirisch onderzoek blijkt dat een goede leerkracht, naast vakkenkennis, moet beschikken over onderwijskundige interventies om kinderen te bereiken en over persoonlijke kwaliteiten die in staat stellen een klas te runnen en problemen te pareren (Gennip & Vrieze, 2008).

Volgens Créton en Wubbels (1984) zijn bij demotivatie en ordeproblematiek vooral relationele kenmerken van het leerkrachtgedrag cruciaal. Leerkrachten zijn vooral dan effectief wanneer zij leidend gedrag combineren met steunend gedrag. Steunend gedrag is nader te specificeren als: interesse tonen in leerlingen, gevoel voor humor hebben en hun grapjes waarderen, responsief zijn. Leidend gedrag, gedrag waarmee leerkrachten het respect van leerlingen winnen, bestaat naast het bieden van structuur en duidelijke regels uit het geven van ruimte aan leerlingen, hen serieus nemen als persoon en op hun verantwoordelijkheid aanspreken.

8 *Conclusies en kennisvragen*

Leerlingen moeten in de eerste plaats presteren in deze ambitieuze leercultuur, maar dat geldt ook voor leerkrachten en scholen. Maar presteren kan niet los worden gezien van leren en socialiseren. Motivatie is daarbij de verbindende schakel, zoals wij duidelijk hebben willen maken. We hebben eerst laten zien hoe er tegenwoordig over onderwijs wordt gedacht en daar enkele kanttekeningen bij geplaatst. Vervolgens schetsten wij belangrijke verklaringen voor demotivatie, evenals hoe Nederlandse jongeren vergeleken met jongeren in andere landen tegen school aankijken. Daarna hebben we achtereenvolgens aandacht besteed aan het gezin en de *peer group* en wat de invloed hiervan is op de motivatie van leerlingen. Ten slotte kwamen we weer terug bij de school en bespraken we de rol van het school- en leerklimaat en de pedagogische competenties die van belang zijn om leerlingen te motiveren.

Motivatieproblematiek van leerlingen van het voortgezet onderwijs is een belangrijk vraagstuk waar onze samenleving, scholen en leerkrachten dagelijks mee te maken hebben. Het definiëren van hoge standaarden en verwachtingen kan een positief effect hebben op motivatie. Maar daarmee zijn we er niet. Leerlingen moeten leren inzien wat het doel is van wat ze moeten leren en waarom het belangrijk is om dat doel te bereiken. Leraren moeten talenten hebben om kinderen in een leercultuur in te leiden, om hen te inspireren en begeleiden en verder te brengen dan hun

eigen wereld. Op school moet de verbinding worden gelegd tussen de ervaringen die jongeren hebben opgedaan en de doelen die zij voor zichzelf ontwikkelen en wat zij op school leren. Onderwijs heeft een bemiddelende rol tussen cultuur en ontwikkeling van jongeren.

Vraagstukken van motivatie in een context van toegenomen informaliteit en keuzevrijheid, de grotere waardering van sociale competenties en ‘leren leren’ en de toename van de etnische diversiteit van de leerlingpopulatie: het zijn alle nieuwe pedagogische uitdagingen voor het onderwijs. Uitwisseling en afstemming met de leefomgeving van leerlingen wordt daarbij een relevantere taak, die steeds nadrukkelijker deel uitmaakt van een bredere ‘pedagogische infrastructuur’ rondom leerlingen. De informele contexten van gezin en *peer-group* nemen daarbij een speciale plaats in, onder meer omdat deze de motivatie voor school, en falen en slagen op school, sterk kunnen beïnvloeden.

Wat betreft de invulling van hun pedagogisch beleid zien we grote verschillen tussen en binnen scholen. Dit hangt samen met de vrijheid van scholen om eigen accenten te leggen, met voorkeuren van individuele docenten, maar ook met de schoolsoort. Vaak ontbreekt een expliciete pedagogische visie, terwijl het eveneens nogal eens ontbreekt aan de voorwaarden om zo’n visie te ontwikkelen en in de praktijk gestalte te geven. Ook het pedagogisch partnerschap met ouders staat vaak nog in de kinderschoenen, terwijl er ook weinig voeling is met de socialisatiecontext van de *peer-group*. De pedagogische opdracht heeft nog weinig vorm gekregen in leerkrachtopleidingen en de professionalisering van lerarenopleiders (Pels, 2011).

Kennisvragen

Het vraagstuk van motivatie roept natuurlijk ook nieuwe kennisvragen op. De kennis over de processen die zich in en om het onderwijs afspelen neemt toe, maar er zijn nog veel lacunes. Hoewel de aandacht voor de 'pedagogische opdracht' van de school toeneemt, ontbreekt het nog hoegenaamd aan explicitering van de waarden en pedagogische visies die geïmpliceerd zijn in curricula en het handelen van leerkrachten, aan inzicht in de sociale interacties in de klas, in de communicatie en pedagogische wisselwerking tussen de school en socialiserende instituties daarbuiten en in de perceptie daarvan aan de kant van leerkrachten, leerlingen en ouders. Laat staan dat er rekening wordt gehouden met de toegenomen diversiteit als gevolg van etnische heterogeniteit van leerlingenpopulaties.

We besluiten met het noemen van enkele specifieke thema's die nader onderzoek verdienen, inclusief een korte aanduiding van de aanpak van dergelijk onderzoek. Maar eerst breken we een lans voor een andere, meer interactieve, benadering van onderwijsonderzoek. Onderzoek, de onderwijspraktijk en onderwijsontwikkeling staan in Nederland op afstand van elkaar (Ten Dam & Rijkschroeff, 2010): scholen zijn onvoldoende eigenaar van het onderzoek en ontwikkelwerk. Hierdoor worden resultaten uit wetenschappelijk onderzoek niet vertaald naar en verbonden met schoolspecifieke kennis en ervaring. Om te komen tot effectieve onderwijspraktijken achten de voornoemde auteurs het essentieel dat kennis ontwikkeld, gedeeld en benut wordt in de schoolpraktijk. Scholen moeten niet alleen gebruik (kunnen) maken van elders ontwikkelde kennisproduc-

ten, ze moeten ook elkaar informeren over innovatieve effectieve praktijken, en een proces van ‘kennisverrijking’ en ‘leren van en met elkaar’ op gang brengen. In scholen is meestal al veel ervaring en kennis aanwezig, maar deze staan vaak niet op papier. Deze ervaring en kennis kunnen verrijkt worden via methodiekarticulatie (articulatie van ‘stille’ kennis en expertise in het veld, studie van voorbeeldpraktijken en van handelingsstrategieën van pedagogisch succesvolle leraren) én verbonden met de resultaten van onderwijsonderzoek. De moderne, veelkleurige maatschappij vraagt ook van het onderwijs permanente (zelf)reflectie en aanpassing. Een nauwe samenwerking en wisselwerking tussen de onderwijspraktijk en wetenschappelijk en toegepast onderzoek is hiertoe van groot belang (zie bijvoorbeeld de Alliantie Burgerschap, Peschar et al., 2010).

Specifieke thema’s die nader onderzoek verdienen:

Peersocialisatie en motivatie

Inzicht in de socialisatie onder *peers* is van groot pedagogisch belang. Hoe kijken autochtone en nieuw-Nederlandse meisjes en jongens aan tegen presteren op school? Welke verwachtingen hebben zij van het rendement van onderwijs, mede in het licht van hun beroepsperspectief en maatschappelijk succes, wat en wie (de) motiveert hen: hoe beïnvloeden leeftijdgenoten hun percepties en (onderwijsgerelateerd) gedrag? Onder welke condities zijn jongeren geneigd hun best te doen op/voor school? Dergelijke vragen zouden goed beantwoord kunnen worden door middel van *peerresearch*. Een dergelijke benadering is effectiever dan door volwassenen gedomineerde settings in het motiveren van jongeren om te participeren en in het genereren van het vertrouwen dat nodig is voor een open communicatie.

Pedagogische afstemming tussen gezin en school

Een beter samenspel tussen gezin en school is eveneens van belang. Naast de onderwijs carrière van kinderen is er de gedeelde opgave om kinderen voor goed burgerschap op te voeden. Ook de cohesie en veiligheid op school is bij een betere samenwerking gebaat. Bedreigingen van de sociale samenhang kunnen een belemmering vormen voor de kernfunctie van het onderwijs, zoals onze gegevens laten zien. De integrerende taak van het onderwijs is nog belangrijker geworden vanwege de toenemende etnische diversiteit in de schoolpopulatie. Het werken aan een bredere pedagogische basis en wederzijds verstaan verdient zeker in multi-etnische scholen voor voortgezet onderwijs meer aandacht. Onderzoek is nodig naar uiteenlopende praktijken - van contractering tot pedagogische wisselwerking - van afstemming tussen gezin en school. Het onderzoek zou zicht moeten bieden op de beleving van deze praktijken door de verschillende partijen (ouders, leerlingen, leerkrachten) en op slaag- en faalfactoren, mede op basis van bestaande goede praktijken (wellicht van de verschillende aan te treffen afstemmings'profielen').

Het gebruik van informatietechnologie in het onderwijs

Informatie en uitwisseling via internet is van groot belang in het leven van de huidige en toekomstige generaties leerlingen en zal zich onherroepelijk een plaats verwerven in het onderwijs (zie bv. <http://www.knewton.com/flipped-classroom>; <http://www.khanacademy.org>). Er zou nader onderzoek moeten plaatsvinden naar de praktijken van integratie die zich momenteel voordoen in het voortgezet onderwijs, zoals in Nederland het Hondsrugcollege in Emmen en Zuyderzeecollege in Emmeloord

(<http://tm.thiememeulenhoff.nl/schooltas>). Daarbij zou de beleving van leerlingen en leerkrachten, en de relatie met de motivatie van leerlingen belangrijke deelonderwerpen moeten vormen.

De verbinding tussen de wereld van leerlingen en het schoolaanbod

De school moet weten aan te sluiten bij de wereld van leerlingen en tegelijk de brug slaan naar nieuwe werelden. Naast attitudes en competenties die kenmerkend zijn voor de 'goede leerkracht', zoals humor en persoonlijke aandacht, vergt dit ook overbruggingsmethodieken en -vaardigheden. Nader onderzoek is nodig naar scholen en leerkrachten die er in slagen de verbinding te maken tussen de eigen wereld van leerlingen en de werelden waarin de school wil inleiden, bijvoorbeeld door leerlingenparticipatie, het stimuleren van interactie tussen leerlingen in de les en onderzoekend leren. Naast gesprekken met leerlingen en leerkrachten zou het ook moeten gaan om observatie onderzoek, om de interactieprocessen goed in beeld te krijgen.

Het bevorderen van participatie

Burgerschapsvorming is een nieuwe wettelijke taak van het onderwijs. Burgerschap betreft de bereidheid en vaardigheid om actief te participeren in een *community*, zoals de school. Ook voor het slagen van burgerschapsvorming is aandacht nodig voor het referentiekader van jongeren. Er is weinig bekend over de betekenissen die jongeren hechten aan burgerschap(scompetenties), over de contexten waarin zij geneigd zijn hun competenties te gebruiken, over de invloed van gezin en peers en over de vraag hoe educatieve praktijken kunnen aansluiten bij hun leefwereld. Om de (bereidheid tot) participatie op school van jongeren te kunnen stimuleren, is meer

inzicht nodig in hun percepties, de invloeden van belangrijke anderen, en van mogelijkheden voor sociaal leren die daarbij aansluiten. Hiertoe zou kwalitatief onderzoek moeten plaatsvinden onder leerlingen, en daarnaast hun *peers* en leerkrachten.

Longitudinaal onderzoek

We weten steeds meer over de psychosociale ontwikkeling van jongeren en welke factoren daarmee samenhangen. Sociale determinanten binnen domeinen waarin jongeren opgroeien (gezin, school, vrienden, buurt) vormen voorspellers van bijvoorbeeld anti-sociaal gedrag, drugsgebruik en schooluitval. Informatie hierover is van belang gebleken om tot effectiever jeugdbeleid te komen. Wij zouden dit soort onderzoek graag in Nederland verder te ontwikkelen: longitudinaal onderzoek, waarin de ontwikkeling van gedrag van jongeren over een langere tijd wordt gevolgd, waarin er aandacht is voor invloeden van school en de andere opvoedingsdomeinen van jongeren en waarin individuele en maatschappelijke factoren tegelijkertijd worden onderzocht. Dergelijk longitudinaal onderzoek zou een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan het Nederlandse onderwijsbeleid en de professionalisering van leerkrachten.

Literatuur

Aronson, J.A., & Steele, C.M. (2005). Stereotypes and the fragility of academic performance, motivation and selfconcept. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.) *Handbook of Competence and motivation*, pp. 436-489. New York: Guilford Press.

Civil, M., & Andrade, R. (2002). Transitions between home and school mathematics: rays of hope amidst the passing clouds. In G. de Abreu, A.J. Bishop, & N.C. Presmeg (Eds.), *Transitions between contexts of mathematical practices*, pp. 149-169. Dordrecht: Kluwer.

Coenen, L. (2001). 'Word niet zoals wij!' *De veranderende betekenis van onderwijs bij Turkse gezinnen in Nederland*. Amsterdam: Spinhuis (proefschrift).

Créton, H. & Wubbels, T. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: Uitgeverij W.C.C. (proefschrift).

Crone, E. (2008). *Het puberende brein*. Amsterdam: Bert Bakker.

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.

Damon, W. (2008). *The path to purpose. Helping our children find their calling in life*. New York: Simon & Schuster.

- D'Amato, J. (1993). Resistance and compliance in minority classrooms. In: E. Jacob and C. Jordan (Eds.) *Minority Education: Anthropological Perspectives*, 181-208. Norwood: Ablex Publishing.
- De Graaf, D., De Jong, U., & Van der Veen, I. (2006). Staken of switchen binnen het hbo: kunnen instellingen hun studenten behouden? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24(4), 218-228.
- De Haan, J., & Van 't Hof, C. (2006). *Jaarboek ICT en samenleving. De digitale generatie*. Amsterdam: Boom.
- De Haan, M., & Pels, T. (2007). Onderwijs in de toekomst: een pleidooi voor omscholing. *Alternatieven voor de school. Studie*, pp. 51-73. Den Haag: Onderwijsraad.
- De Haan, M.J., & Elbers, E.P.J.M. (2005). Collaboration patterns in a multi-ethnic classroom in the Netherlands. Differences in the reconstruction of institutional norms and ethnicity. In W. Herrlitz & R. Maier (Eds.), *Dialogues in and around multicultural schools*, pp. 265-282. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- De Jong, J.D. (2007). *Kapot moeilijk. Een etnografisch onderzoek naar opvallend delinquent groepsgedrag van 'Marokkaanse' jongens*. Amsterdam: Aksant.
- Den Brok, P. (2004). *Leraar in een kleurrijke school: Keuzes en overwegingen van docenten rond het lesgeven in een multiculturele school*. Bussum: Coutinho.
- 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.

Dieleman, A.J., Lans, J. van der (red.), Bogt, T. ter, Daalen, R. van, Meijers, F., Mommaas, H., Pels, T. & Veugelers, W.M.M.H. (1999). *Heft in eigen handen. Zelfsturing en sociale betrokkenheid bij jongeren*. Assen: Van Gorcum.

Dilworth, M.E., & Brown, C. E. (2001). Consider the difference: Teaching and learning In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*, pp. 643-667. Washington D.C.: American Educational Research Association.

Distelbrink, M, & Pels, T. (1996). De ontwikkeling van de etnisch-culturele positie. In J. Veenman (red.) *Keren de kansen? De tweede-generatie allochtonen in Nederland*, pp. 105-133. Assen: Van Gorcum.

Distelbrink, M., & Pels, T. (2000). Opvoeding in het gezin en integratie in het onderwijs. In T. Pels (ed.), *Opvoeding en integratie: Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school*, pp. 114-139. Assen: Van Gorcum.

Du Bois-Reymond, M., Buchner, P. Kruger, H., Ecarius, J., & Fuhs, B. (1994). *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

Duits, L. (2008). *Multi-girl-culture: An ethnography of doing identity*. Amsterdam: Amsterdam University Press. (Proefschrift).

Duits, L. (2008). *Multi-girl-culture: An ethnography of doing identity*. Amsterdam: Amsterdam University Press. (Proefschrift).

- El Hadioui, I. (2008). *Hoe de straat de school binnen-dringt: Overlastgevend gedrag van Marokkaans-Nederlandse jongeren en de invloed ervan op school*. Utrecht: APS.
- Elliott, J.G., Hufton, N., Illushin, L., & Lauchlan, F. (2001). Motivation in the junior years: international perspectives on children's attitudes, expectations and behaviour and their relationship to educational achievement. *Oxford Review of Education*, 27(1), 37-65.
- Erikson, E.H. (1987). *A way of looking at things. Selected papers 1930-1980*. New York: MW Books.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, pp. 117-142.
- Fordham, S. (1991). Peer-proofing academic competition among black adolescents: 'acting white' black American style. In C.E. Sleeter (Ed.), *Empowerment through Multicultural Education*, pp. 69-95. New York: State University Press.
- Furedi, F. (2009). *Wasted: Why Education Isn't Educating*. Londen/New York: Continuum Press.
- Furstenberg, F. F., T. D. Cook, J. Eccles, G. H. Elder, Jr., & A. Sameroff. (1999). *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gallego, M.A., & Cole, M. (2001). Classroom culture and culture in the classroom. In V. Richardson (Ed.), *The fourth edition of the handbook of research on teaching*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Geense, P. & Pels, T. (1998). *Opvoeding in Chinese gezinnen in Nederland. Een praktische benadering*. Assen: Van Gorcum.

Gemeente Amsterdam (2005). *Interculturele verhoudingen op Amsterdamse scholen voor voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam.

Gennip, H. van & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakken, interventies en persoon*. Nijmegen: ITS.

Goffman, E. (1961). *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor.

Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom. *Harvard Educational Review*, 65, 445-473.

Heath, S. B. (1996a). Talking work: Language among Teens. In A. Chu, A. P. Guerra & C. Tetreault (Eds.), *Salsa IV*, pp. 27-45. Texas: University of Texas.

Hermanns, J. (1998). Family risks and family support: an analysis of concepts. In: J. Hermanns & H.R. Leu (eds.) *Family risks and family support. Theory, research and practice in Germany and in the Netherlands*, 9-39. Delft: Eburon.

Heyting, G.F., & Meijnen, G.W. (1998). Sociale integratie: omstrepen in theorie en praktijk. In G.W. Meijnen (red.), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie*, pp. 9-32. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Houte, M. van & Stevens, P.A.J. (2008). The missing link between track position and self-reported school misconduct. *Youth & Society*, 40, 2, pp. 245-264.

Jolles, J. (2010). *Ellis en het verbreinen. Over hersenen, gedrag en educatie*. Neuropsych Publishers.

Jungbluth, P. (2007). Onverzilverd talent. Segregatie en de gevaren van sociaal=etnische ap[artheid. In R. Gowri-charn (red.) *Falende instituties. Negen heikele kwesties in de multiculturele samenleving*, pp. 139-164. Utrecht: FORUM.

Junger-Tas, J. (2002). *Diploma's en goed gedrag II: Preventie van antisociaal gedrag in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Justitie, Directie Jeugd en Criminaliteitspreventie.

Junger-Tas, J., Marshall, I.H., Enzmann, D., Kiliyas, M., Steketee, M., Gruszczynka, B. (eds) (2009). *Juvenile delinquency in Europe and beyond. Results of the second international self-report development study*. New York: Springer.

Junger-Tas, J., Marshall, I.H., Enzmann, D., Kiliyas, M., Steketee, M., Gruszczynka, B. (eds) (2011, forthcoming). *The many faces of youth crime. Contrasting theoretical perspectives on juvenile delinquency across countries and cultures*. New York: Springer.

Junger-Tas, J., Jonkman, H. & Steketee, M. (2011, forthcoming). The neighbourhood. In: *The many faces of youth crime. Contrasting theoretical perspectives on juvenile delinquency across countries and cultures*. New York: Springer.

Junger-Tas, J., Steketee, M., & Moll, M. (2008). *Achtergronden van jeugddelinquentie en middelengebruik*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Karsten, C.J.M. (1995). Het kind in de stad. Van achterbank-generatie en 'pleiners'. *Geografie*, 4(5), 36-40.

Kassenberg, A. (2002). *Wat scholieren bindt. Sociale gemeenschap in scholen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (disserteratie).

Klaassen, C & Leeferink, H. (1998). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en docenten over de pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: van Gorcum.

Klaassen, C. (1999). Over kennis en waarden: Grenzen en mogelijkheden van morele opvoeding op school. *Vernieuwing. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 58(5), 4-7.

Koole, T., & Hanson, M. (2002). The category 'Moroccan' in a multi-ethnic class. In S. Hester & W. Housley (Eds.), *Language, interaction and national identity: Studies in the social organisation of national identity in talk-in-interaction*, pp. 211-232. Burlington: Ashgate.

Kossmann, E.H. (1986). *De Lage Landen 1780-1980*. Deel 2. Amsterdam: Agon.

Leeman, Y.A.M. (2003). De pedagogische opdracht in een multi-etnische context: docentendilemma's. *Pedagogische Studien*, 80(6), 468-484.

Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighbourhoods they live in: the effects of neighbourhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309-337.

Lindo, F. (1996). *Maakt cultuur verschil? De invloed van groepsspecifieke gedragspatronen op de onderwijsloopbaan van Turkse en Iberische migrantenjongeren*. Amsterdam: Het Spinhuis. Literatuur

Matthijssen, M.A.J.M. (1991). *Lessen in orde. Een onderzoek naar leerlingenperspectieven in het onderwijs*. Leuven: ACCO.

Meijnen, G.W. en Riemersma, F.S.J. (1992). *Schoolcarrières: een klassekwestie?* Amsterdam/Lisse; Swets & Zeitlinger.

Ministerie van OCW (2011). *Actieplan po 'Basis voor Presteren'. Naar een ambitieuze leercultuur voor alle leerlingen*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011). *Actieplan vo 'Beter Presteren': opbrengstgericht en ambitieus. Het beste uit leerlingen halen*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011). *Actieplan Leraar 2020. Een krachtig beroep!* Den Haag: Ministerie van OCW.

Mooij, T. (2001). *Veilige scholen en (pro)sociaal gedrag: Evaluatie van de campagne 'De veilige school' in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS/KU Nijmegen.

Moors, H., Balogh, L., Van Donselaar, J., & De Graaff, B. (2009). *Polarisatie en radicalisering in Nederland: Een verkenning van de stand van zaken in 2009*. Tilburg: IVA.

Niekerk, M. van (2000). *'De krekkel en de mier'. Fabels en feiten over maatschappelijke stijging en Creoolse en Hindoestaanse Surinamers in Nederland*. Amsterdam: Aksant.

Nijsten, C. & Pels, T. (2000). Opvoedingsdoelen. In: Pels, T. (ed.). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school* (pp. 33-56). Assen: Van Gorcum.

Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo/Anthos.

Ogbu, J.U. & Simons, 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.

Ogbu, J.U. (1993). Differences in cultural frame of reference. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 483-506.

Onderwijsraad. (2010). *Ouders als partners: Versterking van relaties met en tussen ouders op school*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2011). *Onderwijs vormt*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onstenk, J. (2006). Moet het onderwijs opvoeden of de ouders? *Vernieuwing*, 65 (8), 6-8.

Paradise, R. (1998). What's different about learning in schools as compared to family and community settings? *Human Development*, 41, 270-278.

Peetsma, T. en Veen van der, I. (2008). *Een tweede onderzoek naar de beïnvloeding van motivatie bij vmbo-leerlingen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut

Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Pels, T. (2002a). *Het samenspel tussen ouders en school: toekomstig onderzoek*. D. van Loggem & K. Autar (Red.), *Ouders tussen opvoeding en onderwijs*, pp. 115-129. Amsterdam: SWP.

Pels, T. (2002b). *Tussen leren en socialiseren. Afzijdigheid van de les en pedagogisch-didactische aanpak in twee multi-etnische brugklassen*. Assen: Van Gorcum.

Pels, T. (2003). The question of respect: Socialization and misconduct of Moroccan boys in the Netherlands. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 39(2), 126-142.

Pels, T. (2004). Doel en samenhang integratiebeleid onderwijs. In *Bruggen bouwen. Aanvullend Bronnenonderzoek Verwey-Jonker Instituut t.b.v. de Tijdelijke Commissie Onderzoek Integratiebeleid, TK 2003-2004*, 28689, nr. 12, pp. 89-108. Den Haag: SDU.

Pels, T. (Red.) (2000). *Opvoeding en integratie: Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.

Pels, T., m.m.v. Liselotte Postma (2011). *De pedagogische functie van het onderwijs*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Pels, T., & De Gruijter, M. (red.) (2005). *Vluchtelinggezinnen en Integratie. Opvoeding en ondersteuning in Iraanse, Irakese, Somalische en Afghaanse gezinnen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.

Pels, T., & Nijsten, C. (2003). Myths and Realities of Diversity in Parenting and Parent-child Relations: A Comparison of Indigenous and Non-indigenous Families in The Netherlands. In L. Hagendoorn, J. Veenman & W. Vollebergh (Eds.) *Integrating Immigrants in The Netherlands. Cultural versus Socio-Economic Integration*, pp. 63-90. Aldershot/Burlington: Ashgate.

- Pels, T., Distelbrink, M. & Postma, L. (2009). *Opvoeding in de migratiecontext. Review van recent onderzoek naar de opvoeding in gezinnen van nieuwe Nederlanders, in opdracht van NWO*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B., & Ten Dam, G. (Red.) (2010). *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschaps onderwijs*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Phillips Manke, M. (1997). *Classroom power relations. Understanding student-teacher interaction*. New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum.
- Pool, M., Geense, P. & Lucassen, N. (2005) *Allochtone gezinnen. Opvoeding van tieners*. Den Haag: Nederlandse Gezinsraad.
- Prout, A. (2000). Children's participation: control and self-realisation in British late modernity. *Children & Society*, 14 (4), 304-315.
- Radstake, H., Leeman, Y., & Meijnen, W. (2007). Spanningsvolle situaties in etnisch-heterogene klassen: ervaringen van leerlingen. *Pedagogische Studien*, 84(2), 117-131.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system. How testing and choice undermining education*. New York: Basic Books.
- Rijkschroeff, R., Duyvendak, W., & Pels, T. (2003). *Onderzoek Integratiebeleid. Bronnenonderzoek rapport Verwey-Jonker Instituut*. Tweede Kamer, 2003-2004, 28689, nr. 11.

- Rispens, J., Hermanns, J.M.A., & Meeus, W.H.J. (Eds.) (1996). *Opvoeden in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Roede, E. (2004). *Tussen wens en werkelijkheid: de pedagogische dimensie van de school*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Roede, E., Klaassen, C., & Veugelers, W. (2004). *Tussen wens en werkelijkheid. De pedagogische dimensie van de school*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Rogoff, B., Correa-Chávez, M., & Navichoc Cotuc, M. (2005). A Cultural/Historical View of Schooling in Human Development. In D. B. Pillemer & S. H. White (Eds.), *Developmental Psychology and Social Change*, pp. 225-263. New York: Cambridge University Press.
- Sampson, R.J., Raudenbusch, F.W. & Earls, F. (1997). Neighbourhoods and violent crime. A multilevel study of Collective Efficacy. *Science*, vol 277, 918-924.
- Sampson, R.J., Morenoff, J.D., & Earls, F. (1999). Spacial dynamics of collective efficacy for children. *American Sociological Review*, 64(5), 633-660.
- Severiens, S., Wolff, R., Meeuwisse, M., Rezai, S., & De Vos, W. (2008). *Waarom stoppen zoveel allochtone studenten met de Pabo? Samenvatting van vijf studies*. SBO: Den Haag
- Smit, F., & Driessen, G. (2002). *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Doesborg, J., & Van Kessel, N. (2001). *Ouderparticipatie, een nieuw missie-statement? Onderzoek naar het functioneren van de relatie ouders en basisschool*. Nijmegen: ITS.

Soenen, R. (1999). *Over Galliërs en managers. Bouwstenen voor intercultureel leren*. Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs/Universiteit Gent.

Studulksi, F., & Van der Zwaard, J. (2002). In goed overleg? Ouders, leerkrachten en de opvoeding van kinderen. *Vernieuwing*, 61(3/4), 4-7.

Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M.M. (2001). *Children of immigration: The developing child*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.

Ten Dam, G., & Rijkschroeff, R. (2010). *Reflectie ten behoeve van de Kennisinvesteringsagenda 2011-2020. Interne notitie*. Amsterdam/Utrecht: Universiteit van Amsterdam/Verwey-Jonker Instituut.

Van der Veen, I. (2001). *Successful Turkish and Moroccan Students in the Netherlands*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Van der Vegt, A.L., Blanken, M., & Jepma, Ij. (2007). *Nationale scholierenmonitor. Meting voorjaar 2007*. Utrecht: Sardes.

Van Nuland, H. (2011). *Eliciting classroom motivation: Not a piece of cake*. Leiden. Van Oenen 2001.

Van Oenen, S., m.m.v. Van Erp, M., Hajer, F., & Wardeker, W. (2001). Nog even nadenken: Hoofdlijnen en conclusies. In S. van Oenen, & F. Hajer (Red.), *De school en het echte leven: Leren binnen en buiten school*, pp. 211-225. Utrecht: NIZW.

Veld, Th. (2002) Onderwijs, in: J. Veenman (red.) (2002) *De toekomst in meervoud. Perspectief op multicultureel Nederland*, Assen: Van Gorcum, 55-85.

Veugelers, 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.

Volman, M. (2011). Kennis van betekenis. Betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaat (Oratie). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Willms, J.D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. z.p. OECD.

Wilson, W. J. (1987). *The truly disadvantaged: The inner city, the underclass, and public policy*.

Chicago: University of Chicago Press.

Wubbels, T. (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 12(x), 407-433.

Ziehe, Th. (2004). *Pädagogische Professionalität und zeittypische Mentalitätsrisiken*. Paper presented at the CSP Conference, June 2004

Colofon

Opdrachtgever	Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Auteurs	Prof. dr. T.V.M. Pels Drs. H.B. Jonkman Mr. Drs. L.F. Drost
Omslag Uitgave	Ontwerppartners, Oosterhout Verwey-Jonker Instituut Kromme Nieuwegracht 6 3512 HG Utrecht T (030) 230 07 99 E secr@verwey-jonker.nl I www.verwey-jonker.nl

De publicatie kan gedownload en/of besteld worden via onze website.

ISBN 978-90-5830-477-3

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht 2011.

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut.

Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.

The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute.

Partial reproduction of the text is allowed, on condition that the source is mentioned.

Essay

Een van de grote problemen waarmee het voortgezet onderwijs te maken heeft is de afname van de motivatie van leerlingen, jongens nog meer dan meisjes, over de gehele schoolduur en in alle schooltypen. De zogenaamde zesjescultuur, ordeverstoring tot zelfs voortijdig schoolverlaten zijn er uitingen van. Scholen worstelen met de vraag met welke (pedagogische) middelen ze deze problematiek kunnen voorkomen en een leergierige houding kunnen bevorderen. Het accent in het onderwijsbeleid ligt nu sterk op verbetering van de schoolprestaties van leerlingen, bijvoorbeeld door monitoren en toetsen. Maar verhoging van de leermotivatie kan niet bereikt worden zonder aandacht voor de leefwereld van de leerlingen zelf, voor hun kijk op onderwijs en invloeden daarop vanuit hun omgeving. Jongeren nemen naast het onderwijs deel aan meer culturele systemen die een stempel drukken op hun opvattingen en houding ten aanzien van school: het gezin, de buurt, vriendengroepen en virtuele netwerken. Dit essay, geschreven in opdracht van het ministerie van OCW, brengt de motivatieproblematiek van leerlingen in het voortgezet onderwijs in kaart. Hun perspectief op het onderwijs en de invloeden daarop van de wereld binnen en buiten school staan daarbij centraal.

