

Prestatiemotivatie bij Turkse jongeren

Het aandeel van cultuur, sociale klasse en migratie

Karen Phalet¹

Summary

*Achievement motivation of Turkish youth:
the role of culture, class and migration*

The present study focuses on the motivational side of academic underachievement in Turkish immigrant youth. To analyse social and cultural differences in motivational choices, a comparative research was set up (n = 884) with Turkish immigrant youth and Belgian youth in Belgian schools (Limburg and Antwerp), and Turkish youth in Turkish schools (Istanbul). Socio-cultural differences in preference for achievement and collectivism were tested by way of multivariate analyses of variance. In a first cross-national comparison, Turkish youth were more achievement-oriented than Belgian youth, and lower-class youth and girls were more collectivistic than middle- and high-class youth and boys. In a second comparison of Turkish immigrant youth with lower-class youth in Belgium and in Turkey, cultural differences were small, but Turkish youth in Belgium were more collectivistic and less achievement-oriented than lower-class youth in Istanbul. It is concluded that achievement motivation of Turkish immigrant youth is tied up with a collective integration strategy in the face of social disadvantage in the host society.

De schoolloopbaan van allochtone Turkse jongeren is getekend door underachievement in vergelijking met autochtone leerlingen: Turkse leerlingen scoren gemiddeld lager op schoolvorderingstests, zijn oververtegenwoordigd in minder kansrijke onderwijsrichtingen, vallen meer uit zonder een diploma te behalen, en stromen minder door naar hogere onderwijsvormen (Fase, 1994; Leman, 1991). Deze studie gaat in op de motivationele kant van het probleem van *underachievement* bij allochtone Turkse leerlingen. Daartoe werden motivationele oriëntaties bevraagd bij Turkse leerlingen in Belgische scholen. Hun motivationele profiel werd vergeleken met profielen van Belgische leerlingen, en met profielen van Turkse leerlingen in Turkse scholen. Turkse en Belgische leerlingen waren gespreid over hogere en lagere sociaal-economische klassen. Vergelijkenderwijs konden we dus de invloed van de migratieconditie nagaan, en afzetten tegen het aandeel van cultuurverschil *tussen* landen en sociale ongelijkheid *binnen* landen.

Culturele verklaringen van de onderwijsachterstand bij allochtone leerlingen benadrukken discontinuïteiten tussen school- en thuisculturen (Roosens, 1989). Meer bepaald zouden typisch groepsgerichte thuisculturen niet goed aansluiten bij de nadruk op individuele autonomie en persoonlijke zelfontplooiing in de scholen (Pels, 1991). De culturele verklaring van succes of mislukking op school vindt echter geen onverdeelde steun in multivariaat onderzoek naar sociale en culturele determinanten van schoolloopbanen (van 't Hof & Dronkers, 1993; van Langen & Jungbluth, 1989). Doordat minderheidsgroepen grotendeels samenvallen met de lagere sociale strata in de dominante maatschappij, bestaat er grote overlap tussen culturele en sociale achtergrondkenmerken. Daarom is de culturele factor in de schoolloopbaan van allochtone jongeren empirisch moeilijk te onderscheiden van kansenongelijkheid tussen hogere en lagere sociale klassen (Pels & Veenman, 1994). Bovendien zijn cultuurkenmerken bij allochtone jongeren vermengd met specifieke aanpassingsproblemen eigen aan de migratieconditie (van 't Hof & Dronkers, 1993).

De huidige cultuurvergelijkende studie draagt op twee manieren bij tot een beter inzicht in de omstreden culturele factor achter *underachievement* bij Turkse leerlingen. Ten eerste geeft de studie aan de culturele achtergrond van Turkse leerlingen een psychologische invulling door de meting van motivationele oriëntaties. Om cultuurverschil in motivatie na te gaan, worden Turkse en Belgische leerlingen met elkaar vergeleken op twee brede cross-culturele dimensies: individualisme-collectivisme en prestatiemotivatie. Ten tweede wordt de cross-culturele vergelijkingscontext uitgebreid naar een modern-stedelijke context in Turkije. Allochtone Turkse leerlingen in België worden niet enkel vergeleken met hun Belgische leeftijdsgenoten, maar ook met Turkse leerlingen in Istanbul. Turkse en Belgische vergelijkingsgroepen zijn evenredig verdeeld over hogere en lagere sociale strata in beide landen. Het uitgebreide vergelijkende opzet moet een beter beeld geven van het netto cultuurverschil tussen Turkse en Belgische jongeren. De centrale vraagstelling in dit onderzoek betreft het relatieve aandeel van culturele achtergrond, sociale klasse en migratieconditie in de motivationele oriëntaties van allochtone Turkse jongeren.

1. Motivationele oriëntaties

1.1. *Individualisme-collectivisme*

In de cultuurpsychologische literatuur van het laatste decennium hebben cultuurverschillen in individualisme-collectivisme veel aandacht gekregen. Individualistische culturen geven voorrang aan individuele keuzevrijheid en persoonlijke ontplooiing boven groepsdoelen en sociale verplichting, terwijl in collectivistische culturen een omgekeerde waardenhiërarchie geldt (Triandis, 1989). Persoonlijke autonomie en initiatief vormen dan ook belangrijke opvoedingsdoelen in individualistische culturen, terwijl in collectivistische culturen gehoorzaamheid en verbondenheid op de eerste plaats komen (Kagitcibasi, 1989). Uit cross-cultureel waardenonderzoek is gebleken dat westerse culturen overwegend individualistisch gericht zijn, terwijl

niet-westerse landen meestal meer belang hechten aan collectivistische waarden (Schwartz, 1994). De assumptie dat sociaal-economische modernisering ook in niet-westerse landen moet leiden tot individualisering, wordt tegengesproken door het blijvende en hernieuwde belang van groepsgerichte waarden in moderne niet-westerse landen zoals Turkije (Kagitcibasi, 1989).

1.2. *Prestatiemotivatie*

Bevindingen over een hoge prestatiegerichtheid in moderne niet-westerse landen zetten vraagtekens bij het cross-culturele statuut van het typisch westerse 'protestantse werkethos' (Maehr & Nicholls, 1980). Motivationeel onderzoek in de traditie van het protestantse werkethos benadrukt immers individuele autonomie en competitie als basis voor de ontwikkeling van het prestatieмотief. Nochtans hebben cultuurvergelijkende studies herhaaldelijk aangetoond dat prestatieмотieven in niet-westerse prestatiecontexten kunnen samengaan met gevoelens van sociale verbondenheid en morele verplichting tegenover familie of gemeenschap (Yu & Yang, 1994). Niet-westerse prestatieмотieven komen daarom op noemer van een groepsgerichte vorm van prestatieмотivatie, als tegenhanger van het individualistische prestatieмотief in westerse culturen (Phalet & Lens, 1995). De combinatie van prestatiewaarden met individualisme in westerse landen, en met collectivisme in vele niet-westerse landen, wordt bevestigd in cross-cultureel waardenonderzoek. Daaruit blijkt immers dat prestatiewaarden onafhankelijk zijn van de dimensie individualisme-collectivisme, en dat zij tegenover algemene sociale en morele motieven staan op een orthogonale dimensie prestatiegerichtheid (Schwartz, 1994). Samengevat verwachten we dat zowel Belgische als Turkse motieven georganiseerd zijn rond twee cross-culturele dimensies: een eerste dimensie met tegengestelde individualistische versus collectivistische motieven, en een tweede dimensie met prestatieмотieven versus sociale motieven (*Hypothese 1*).

2. Sociale en culturele verschillen

2.1. *Cultuurverschil*

De nadruk op familiale verbondenheid en verplichting binnen de traditioneel-Turkse opvoeding en cultuur past binnen een collectivistische waardenoriëntatie (Kagitcibasi, 1989). Recente cultuurpsychologische studies bevestigen het voortleven en zelfs heropleven van collectivistische waarden in het moderne Turkije. Zo heeft de vroegere materiële afhankelijkheid tussen generaties in modern-Turkse gezinnen plaats gemaakt voor meer affectieve nabijheid tussen Turkse ouders en kinderen (Kagitcibasi, 1989). Tegelijk echter beantwoorden hoge academische en professionele aspiraties bij stedelijke Turkse jongeren aan het streven naar een betere toekomst over generaties via scholing en onderwijs, ondanks het veelal beperkte uitzicht op reële maatschappelijke verbetering (Phalet & Lens, 1995). Daarom verwachten we dat Turkse leerlingen in Istanbul vanuit hun eigen culturele achtergrond niet minder prestatie

tiegericht zijn dan hun Belgische leeftijdsgenoten, maar dat Turkse prestatie-motieven meer gepaard gaan met collectivisme, en Belgische prestatie-motieven meer met individualisme (*Hypothese 2*).

2.2. Sociale ongelijkheid

Culturele verklaringen van *underachievement* bij allochtone jongeren zijn terecht bekritiseerd omdat zij intra-culturele verschillen zouden verwaarlozen, en zodoende sociale ongelijkheid binnen culturen onder de mat vegen (Pels & Veenman, 1994). Een aanverwante kritiek stelt dat het onderscheid tussen klasse en cultuur misleidend is, omdat (sub)culturele kenmerken van lagere-klasse milieus mede aan de basis liggen van kansenongelijkheid in het onderwijs. Het gevaar bestaat dan dat klasse- en seksegebonden ongelijkheid ten onrechte worden 'ge-ethniciseerd' (Vermeulen, 1992).

Onderzoek naar motivationele oriëntaties van vrouwen vertoont interessante parallellen met bevindingen over niet-westerse vormen van prestatie-motivatie. Over culturen heen benadrukken traditionele rolpatronen bij meisjes meer zorgende en relationele oriëntaties, terwijl bij jongens competitie en autonomie meer worden aangemoedigd (Williams & Best, 1988). Het is dan ook niet verwonderlijk dat de individualistische vorm van prestatie-motivatie vooral bij mannen wordt teruggevonden, terwijl vrouwelijke prestatie-motieven ook in westerse culturen dichter staan bij de groepsgerichte vorm van prestatie-motivatie (Maehr & Nicholls, 1980). Daarom wordt verwacht dat prestatie-motieven bij meisjes gemiddeld genomen meer samengaan met collectivisme dan bij jongens (*Hypothese 3*).

Sociaal-economische verschillen in motivatie vertonen een soortgelijk patroon. Cross-cultureel blijken opvoeding en cultuur in lagere-klasse gezinnen individuele autonomie eerder te ontmoedigen. Er worden echter geen consistente sociaal-economische verschillen gevonden in prestatie-gerichtheid. Waarschijnlijk hangen opleidings- en beroepsaspiraties mede af van verschillen in wensen en verwachtingen van sociale mobiliteit binnen sociale klassen (Kohn, Schooler, Miller et al., 1983). In Turkije is de sociaal-economische ongelijkheid groot, en worden klasseverschillen nog versterkt door het verschil tussen stad en platteland. Het merendeel van de lagere-klasse gezinnen in Istanbul bestaat immers uit migranten van de eerste of tweede generatie binnen Turkije, die zich in de randwijken (*gecekondü*) rond de grootstad hebben gevestigd in de hoop op een betere toekomst. Kortom, verwacht wordt dat prestatie-motieven bij lagere-klasse leerlingen gemiddeld meer samengaan met collectivisme dan bij midden- en hogere-klasse leerlingen, hoewel sociale-klasseverschillen groter zijn in Turkije dan in België (*Hypothese 4*).

3. Migratie en cultuurverandering

Een andere kritiek op culturele verklaringen in onderzoek met allochtonen is de reïficatie van cultuur. Door culturele eigenschappen voor te stellen als een vast en onveranderlijk gegeven,

wordt voorbijgegaan aan de dynamiek van cultuurverandering en cultuurcontact, zowel binnen Turkije zelf als in de migratie (Vermeulen, 1992). In zogenaamde acculturatiestudies staan juist houdingen en strategieën in interacties tussen acculturerende en dominante culturele groepen centraal (Berry, 1989). Verschillende houdingen en strategieën bij allochtone minderheden kunnen worden ingedeeld bij een individualistisch of een collectief integratie-type (Moghaddam, 1988). Allochtonen met een individualistische integratiestrategie streven in de eerste plaats naar persoonlijke aanvaarding in de dominante cultuur, en zijn bereid om daarvoor min of meer vergaand afstand te doen van eigen culturele tradities. In hun streven naar individuele mobiliteit rekenen zij bij voorkeur op persoonlijke inzet en competentie. Bij allochtonen met een collectieve integratiestrategie daarentegen overweegt een collectivistische oriëntatie. Zij hechten groot belang aan het behoud van culturele tradities, en doen bij voorkeur beroep op netwerken en hulpbronnen binnen de eigen familie en gemeenschap in hun streven naar collectieve mobiliteit (Phalet & Hagendoorn, 1996).

Collectieve integratiestrategieën lijken het meest in de lijn te liggen van de typisch groepsgerichte vorm van prestatiemotivatie in Turkije. De Turkse migratie staat in het teken van een toekomstproject over generaties, dat verbondenheid binnen de eigen familie en gemeenschap ten dienste stelt van collectieve lotsverbetering (Phalet, 1995). In de lijn van een collectieve integratiestrategie verwachten we dat allochtone Turkse leerlingen niet minder prestatiegericht, maar wel meer groepsgericht zijn in vergelijking met (lagere-klasse) autochtone leerlingen in België en in Turkije (*Hypothese 5*).

4. Een cultuurvergelijkend onderzoek

4.1. Turkse en Belgische jongeren

In een Turks-Belgische studie ($n = 884$) werden Turkse leerlingen in Limburgse scholen vergeleken met Belgische leeftijdsgenoten in Limburg en in Antwerpen, en met (modern-stedelijke) Turkse leeftijdsgenoten in Istanbul. De keuze van scholen en schoolklassen gebeurde met het oog op een evenredige samenstelling naar sociale klasse en sekse, onderwijsvorm en nationaliteit. Hoewel de steekproeven dus zeker niet representatief zijn voor alle Turkse en Belgische jongeren, werden Turkse en Belgische onderzoeksgroepen wel zoveel mogelijk onderling vergelijkbaar gemaakt.

De Turkse vergelijkingsgroep omvatte 309 jongens en meisjes van 14 tot 16 jaar oud in zes scholen in Istanbul, onder wie 82 lagere-, 117 midden- en 110 hogere-klasse jongeren. Als vergelijkingsgroep werden 335 Belgische leeftijdsgenoten in zeven scholen in Antwerpen bevraagd, met 83 lagere-, 161 midden- en 91 hogere-klasse leerlingen (verdeeld over beroeps-, technisch, en algemeen-vormend onderwijs). Tenslotte werden uit een steekproef van 415 jongens en meisjes tussen 13 en 18 jaar in zes Limburgse scholen, vergelijkbare lagere-klasse groepen van 100 Turkse en 140 autochtone leerlingen geselecteerd. De zes scholen waren gelegen in de Limburgse mijnstreek (Genk en Beringen). Het onderzoek gebeurde na de mijnslui-

ringen in 1990. Deze specifieke situatie maakt dat bevindingen in Limburg zeker niet veralgemeend kunnen worden naar alle Turkse jongeren in België.

De indeling van Belgische en Turkse leerlingen naar sociaal-economische achtergrond gebeurde op basis van het maximum beroepsniveau van beide ouders samen, met ongeschoolde, geofende en geschoolde arbeiders als lagere-klasse groep, kleine ondernemers, lagere en middelhoge bedienden als middenklasse, en hogere bedienden, middelgrote en grote ondernemers en vrije beroepen als hogere-klasse groep. De indeling in Turkse en autochtone vergelijkingsgroepen in België is gebaseerd op de nationaliteit van beide ouders.

4.2. Meting van motieven

Alle 884 leerlingen kregen een lijst van motieven in verschillende levensdomeinen, zoals studies, beroep, familie, en vrienden. Een deel van de motieven was gericht op persoonlijke ontplooiing, een ander deel was gericht op sociale verbondenheid. De motievenlijst werd opgesteld met behulp van inhoudsanalyse op meer dan 100 opstellen van Turkse en Belgische jongeren (Nuttin & Lens, 1985). De totale lijst bestond uit 51 motieven. De lijst is vertaald van het Nederlands naar het Turks, en terugvertaald naar het Nederlands ter controle. De leerlingen gaven hun inzet aan voor elk motief op een vijf-puntenschaal, gaande van vijf (*ik wil er alles voor doen*) tot één (*ik wil er niets voor doen*). Dat konden ze doen door een stapel kaartjes met motieven te rangschikken in vijf hoopjes van hoge naar lage inzet (Phalet & Claeys, 1993).

5. Enkele bevindingen en discussie

5.1. Collectivisme en prestatiemotivatie

Gelijktijdige factoranalyse met de 51 motieven in de acht vergelijkingsgroepen (lagere- tot hogere-klasse leerlingen in Istanbul en Antwerpen, en Turkse en Belgische lagere-klasse leerlingen in Limburg) leverde twee gemeenschappelijke factoren op. De factoroplossing en de schaalconstructie zijn overigens niet gebaseerd op de ruwe inzetscores maar op individuele standaardscores, dit om uit te zuiveren voor vastgestelde individuele en culturele verschillen in positieve antwoordtendens (Phalet & Claeys, 1993).

De eerste factor, Prestatie- versus Sociale Motieven, had een prestatiegerichte pool met academische en professionele motieven, maar ook meer algemeen zelfontplooiing en toekomstgerichtheid (met als belangrijkste items: *voortgang maken met mijn lessen, slagen in mijn examens, mijn diploma behalen, een ontwikkelde persoon zijn, goed zijn in mijn beroep, succes hebben in mijn loopbaan, een veilige toekomst bouwen voor mezelf, mijn eigen toekomstplannen waar maken, succes hebben in het leven, invloed hebben in de maatschappij, mezelf beschermen tegen mislukkingen*). De tegengestelde sociale pool omvatte vriendschaps- en intimiteitsmotieven (zoals: *bij een vriendengroep horen, samen zijn met mensen van wie ik hou, verliefd worden, echt houden van, en trouw blijven aan iemand, dat iemand echt van mij houdt, en mij trouw blijft, iemand gelukkig maken, dat iemand van wie ik hou gelukkig is*).

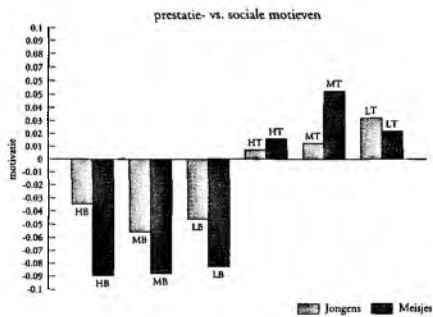
De tweede factor, Collectivisme versus Individualisme, had een groepsgerichte pool met motieven van verbondenheid en verplichting tegenover familie en gemeenschap (met name: *een goed gezinsleven hebben, dat mijn familie in vrede leeft met elkaar, een goede vader/moeder worden, een goede zoon/dochter zijn voor mijn ouders, mij beleefd en vriendelijk gedragen, goed overeenkomen met andere mensen, nuttig zijn voor mijn familie, en voor mijn land, dat het goed gaat met ons land, een goed mens zijn, en dat mensen meer van elkaar houden*). Daartegenover stonden individualistische motieven van persoonlijke autonomie en weerbaarheid (zoals: *meer vrijheid, vrijgelaten worden om te doen wat ik zelf wil, onafhankelijk zijn, opkomen voor mijzelf, sommige mensen op afstand houden, rijk worden, en de leiding nemen*). Studiemotieven (lessen en examens) en enkele morele motieven (nuttig en waardevol zijn voor anderen) hadden ladingen op beide factoren. Dit overlappend patroon ligt in de lijn van de collectivistische vorm van prestatiemotivatie.

Samengevat bevestigde de gemeenschappelijke factoranalyse Hypothese 1 over de organisatie van Turkse en Belgische motieven volgens twee brede cross-culturele dimensies. Meer bepaald werd een eerste dimensie collectivisme-individualisme teruggevonden in motivatiele conflicten tussen familiebanden, sociale normen en morele verplichtingen enerzijds, en individuele autonomie en weerbaarheid anderzijds. Een tweede dimensie prestatiegerichtheid versus sociale gerichtheid kwam tot uiting in motivationele conflicten tussen persoonlijke ontplooiing, academisch en professioneel succes aan de ene kant, en vriendschap en intimiteit aan de andere kant. De gevonden tweedimensionale motivationele structuur impliceert dat prestatiemotieven in principe zowel verenigbaar zijn met individuele autonomie-motieven (in de westerse individualistische vorm van prestatiemotivatie), als met groepsgerichte motieven van verbondenheid en verplichting (in de alternatieve collectivistische vorm van prestatiemotivatie).

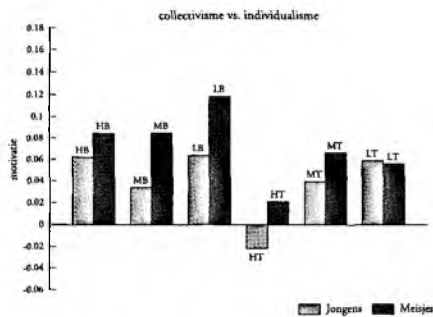
5.2. Turkije versus België

Op basis van het gemeenschappelijke ladingenpatroon werden motievenschalen gevormd voor Prestatiemotivatie en Collectivisme (genoemd naar de dominante pool). De cross-culturele motievenschalen bevatten enkel die motieven die een vergelijkbare betekenis hadden in Turkse en Belgische vergelijkingsgroepen ($n = 39$) (Phalet & Claeys, 1993). Schaalscores zijn berekend als de optelsom van de gemiddelde factorscores voor beide polen, en meten dus de relatieve voorkeur voor prestatiemotieven boven sociale motieven, en voor collectivisme boven individualisme. De motievenschalen bleken voldoende betrouwbaar in Turkse en Belgische vergelijkingsgroepen ($0,51 < \theta < 0,79$) (Phalet & Claeys, 1993).

In een eerste Turks-Belgische vergelijking met leerlingen in Istanbul en Antwerpen werd het aandeel nagegaan van cultuurverschil in motivationele oriëntaties (zie Hypothese 2). Cultuurverschil tussen landen werd afgewogen tegen klasse- en sekseverschillen als bronnen van sociale ongelijkheid binnen elk land (zie Hypothese 3 en 4). Afbeeldingen 1 en 2 tonen groeps-gemiddelden voor Prestatiemotivatie en Collectivisme in Istanbul en in Antwerpen, opgedeeld naar nationaliteit, sociale klasse en sekse.



Data labels: de eerste letter verwijst naar sociale klasse aan (Hoog, Midden, Laag), de tweede letter naar nationaliteit (Belgisch, Turks).



Data labels: zie afbeelding 1.

Figuur 1: Voorkeur voor prestatie-motieven of sociale motieven als functie van nationaliteit, sociale klasse, en sekse

Figuur 2: Voorkeur voor collectivisme of individualisme als functie van nationaliteit, sociale klasse, en sekse

In een multivariaat Nationaliteit*Klasse*Sekse ($2*3*2$) opzet werden hoofdeffecten gevonden van Nationaliteit op Prestatiemotivatie ($F_{1,649} = 211,7, p < 0,0001$) en Collectivisme ($F_{1,649} = 23,6, p < 0,0001$). Turkse leerlingen in Istanbul waren beduidend meer prestatiegericht dan Belgische leerlingen in Antwerpen. Tegelijk waren Belgische leerlingen meer groepsgericht dan Turkse leerlingen in Istanbul. Verder waren er hoofdeffecten van Sekse ($F_{1,649} = 16,9, p < 0,0001$) en Klasse ($F_{1,649} = 6,9, p < 0,001$) op Collectivisme. In Antwerpen en in Istanbul waren lagere-klasse leerlingen en meisjes meer groepsgericht dan hogere-klasse leerlingen en jongens. De interactie tussen Nationaliteit en Klasse ($F_{1,649} = 6,7, p < 0,001$) gaf aan dat sociale-klasseverschillen in collectivisme groter waren in Istanbul dan in Antwerpen. Tenslotte was er een interactie-effect van Nationaliteit met Sekse op Prestatiemotivatie ($F_{1,649} = 19,9, p < 0,0001$). Belgische meisjes in Antwerpen waren minder prestatiegericht dan jongens, maar dit sekseverschil was sterk afgezwakt of zelfs omgekeerd voor Turkse meisjes en jongens in Istanbul.

Collectivisme. Samengevat werd het hypothetische cultuurverschil in collectivisme-individualisme tegengesproken, maar sekse- en klasseverschillen in voorkeur voor collectivisme lagen wel in de verwachte richting. Sociale en culturele verschillen in collectivisme-individualisme waren overigens gradueel: over de hele lijn verkozen Belgische én Turkse leerlingen groepsgerichte motieven boven autonomie-motieven – met als enige uitzondering hogere-klasse jongens in Istanbul. Maar in strijd met Hypothese 2 was de voorkeur voor collectivisme boven individualisme bij Belgische leerlingen nog sterker dan bij hun leeftijdsgenoten in Istanbul. In lijn met Hypothesen 3 en 4 versterkte sociale ongelijkheid groepsgerichte motieven bij meisjes (vooral in Antwerpen) en bij lagere-klasse leerlingen (vooral in Istanbul). Blijkbaar is de afwijzing van individuele autonomie in het voordeel van collectieve verbonden-

denheid veeleer een klassegebonden cultuurpatroon dan wel specifiek niet-westers of Turks.

Prestatiemotivatie. In Hypothesen 2, 3 en 4 over sociale en culturele verschillen in motivatie, werden geen verschillen in prestatiemotivatie vooropgesteld. Nochtans was het grootste verschil tussen Turkije en België dat Turkse leerlingen in de eerste plaats prestatiegericht waren, terwijl Belgische leerlingen meer sociaal gericht waren. Bovendien was het cultuurverschil in prestatiemotivatie het grootst bij meisjes: terwijl Belgische meisjes nog meer sociaal gericht waren dan jongens, waren Turkse meisjes – althans in midden- en hogere-klasse gezinnen – juist meer prestatiegericht dan jongens. De opvallende prestatiemotivatie bij Turkse leerlingen in het algemeen, en bij Turkse meisjes in het bijzonder, is waarschijnlijk de uitkomst van positieve selectie. Voortgezet onderwijs in Turkije is immers nog steeds een voorrecht en geen recht: minder dan de helft van alle Turkse jongeren tussen 14 en 16 jaar zit nog in de schoolbanken, en de uitval is voor meisjes groter dan voor jongens. Bovendien is het voortgezet onderwijs in Turkije zeer competitief: hooguit één op tien leerlingen slaagt in het nationale ingangsexamen voor de universiteit. Ouders brengen vaak zware financiële offers om hun kinderen in de stad te laten studeren, of nog, om privé-scholen of privé-bijlessen te betalen.

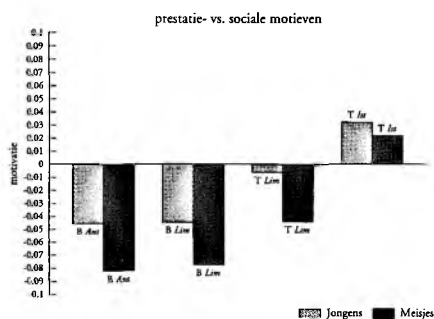
Er is dus alle reden om aan te nemen dat de prestatiedruk in Turkse scholen groot is, en dat enkel die leerlingen voortgaan die – waarschijnlijk van thuis uit – sterk gemotiveerd zijn om te slagen. Het selectieve en competitieve schoolsysteem in Turkije staat in contrast met het Belgische ‘getrapte egalitarisme’: verplichte onderwijsparticipatie samen met differentiatie in onderwijsvormen. Het Turkse schoolsysteem kadert in een moderniserende maatschappij, waar welvaart zeer ongelijk is verdeeld, waar een sociaal vangnet nagenoeg onbestaande is, en waar gezinnen tegelijk een zeer hoge graad van geografische en sociale mobiliteit kennen, zij het vaak horizontaal of neerwaarts.

We besluiten dat de tegenstelling tussen westers individualisme en niet-westers collectivisme geen goede verklaring biedt voor het cultuurverschil in de motivationele oriëntaties van Turkse en Belgische leerlingen. Daarentegen vestigt het cultuurverschil in prestatiemotivatie de aandacht op de grote psychologische impact van sociaal-economische modernisering en mobiliteit in het hedendaagse Turkije. Het motivationele profiel van Turkse leerlingen staat model voor de collectivistische vorm van prestatiemotivatie, als tegenhanger van het dominante individualistische prestatiemotief.

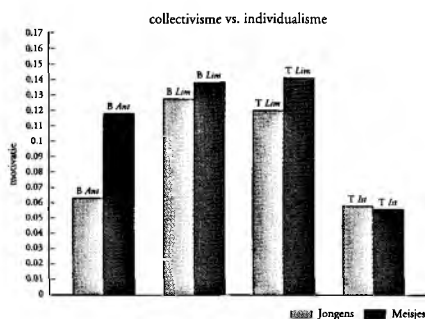
Een tweede aandachtspunt is de rol van sociale ongelijkheid in de motivationele profielen van Turkse en Belgische jongeren. Zowel in Turkije als in België vertaalt een zwakkere sociale positie zich in meer collectivisme met behoud van prestatiemotivatie. Vooral de motivationele profielen van Turkse lagere-klasse leerlingen en Turkse midden- en hogere-klasse meisjes wijzen op de instrumentele kant van collectivisme. Investeren in collectieve hulpbronnen en netwerken past in een groepsgerichte strategie om met vereende krachten vooruit te komen in de maatschappij.

5.3. Allochtone Turkse jongeren

In een tweede vergelijking stonden allochtone Turkse leerlingen centraal. Om Hypothese 5 over migratie en acculturatie te toetsen, werden zij niet alleen vergeleken met autochtone leerlingen in België (Limburg en Antwerpen), maar ook met Turkse leerlingen in Istanbul. De resulterende vier vergelijkingsgroepen bestonden enkel uit lagere-klasse leerlingen. Turkse allochtone gezinnen in Limburg en lagere-klasse gezinnen in Istanbul hadden bovendien een vergelijkbare rurale pre-migratie achtergrond. Afbeeldingen 3 en 4 tonen de gemiddelden voor Prestatiemotivatie en Collectivisme in de vier vergelijkingsgroepen, opgedeeld naar Sekse. Een bivariaat Groep*Sekse (4×2) opzet gaf hoofdeffecten van Groep op Prestatiemotivatie



Data labels: de eerste letter geeft de nationaliteit aan (Belgen, Turken), de volgende letters de locatie (Antwerpen, Limburg, Istanbul).



Data labels: zie afbeelding 3.

Figuur 3: Voorkeur voor prestatie-motieven of sociale motieven in de vier vergelijkingsgroepen, ingedeeld naar sekse

Figuur 4: Voorkeur voor collectivisme of individualisme in de vier vergelijkingsgroepen, ingedeeld naar sekse

($F_{3,400} = 16$, $p < 0,0001$) en Collectivisme ($F_{3,403} = 15,8$, $p < 0,0001$). Allochtone Turkse leerlingen in Limburg waren minder prestatiegericht dan Turkse leerlingen in Istanbul, maar meer dan autochtone lagere-klasse leerlingen in België. Tegelijk waren zij meer groepsgericht dan hun leeftijdsgenoten in Istanbul, maar in dit opzicht verschilden zij niet van hun autochtone klasgenoten. Daarnaast werden hoofdeffecten gevonden van Sekse op Prestatiemotivatie ($F_{1,400} = 17,1$, $p < 0,0001$) en Collectivisme ($F_{1,403} = 7,01$, $p < 0,01$). Zowel in België als in Turkije waren lagere-klasse meisjes minder prestatiegericht dan jongens. Lagere-klasse meisjes waren over de hele lijn wat meer groepsgericht dan jongens. Sekseverschillen waren vooral relevant voor allochtone én autochtone leerlingen in België, en lagen in het verlengde van de klassieke rolpatronen.

De groepsverschillen in motivationele oriëntaties bevestigen gedeeltelijk het verwachte patroon in Hypothese 5. Zoals verwacht waren allochtone Turkse leerlingen meer gericht op verbondenheid, en minder gericht op autonomie dan Turkse leerlingen in Istanbul. Tegelijk

waren zij echter minder prestatiegericht dan hun leeftijdsgenoten in Istanbul. We besluiten dat het versterkte collectivisme bij allochtone Turkse leerlingen past in een collectieve integratiestrategie. Maar de afgezwakte prestatiemotivatie plaatst een vraagteken naast de instrumentaliteit van collectieve hulpbronnen voor het realiseren van opwaartse mobiliteit in de migratiesituatie.

Eén gangbare interpretatie van 'collectivisme zonder integratie' is dat de eigen culturele groep in de migratie gemakkelijk wordt herleid tot een toevluchtsoord, een emotionele buffer tegen moeilijkheden en onzekerheden in de cultuurvreemde gastmaatschappij (Phalet & Hagendoorn, 1996). Een aanverwante verklaring benadrukt de rol van racisme en discriminatie door de dominante culturele groep. Teveel persoonlijk succes in een als racistisch ervaren gastmaatschappij wordt dan aangevoeld als verraad van de eigen culturele groep (De Vos & Suarez-Orozco, 1992).

De vergelijking met autochtone lagere-klasse leerlingen biedt echter enig tegenwicht voor 'over-culturalisering' in dergelijke verklaringen. Allochtone Turkse leerlingen waren immers niet meer groepsgericht dan autochtone leerlingen uit Belgische lagere-klasse gezinnen. Opnieuw blijkt de voorkeur voor collectivisme boven individualisme veeleer klassegebonden dan cultuurgebonden. Bovendien waren allochtone Turkse leerlingen nog altijd wat meer prestatiegericht dan lagere-klasse autochtone leerlingen. Waarschijnlijk geven Turkse ouders hun verbeteringswensen, die aan de oorsprong lagen van de migratie, toch ten dele door aan de jongere generatie (Phalet, 1995). We besluiten dat de groepsgerichte vorm van prestatiemotivatie, die zo tekenend is voor Turkse leerlingen in Istanbul, ook voor allochtone Turkse leerlingen uitzicht biedt op collectieve integratie.

6. Besluit: motivatie en integratie

Aan de oorsprong van onze comparatieve studie lag de vraag naar het relatieve aandeel van cultuur, klasse en migratie in de motivationele oriëntaties van allochtone Turkse leerlingen. Door de meting van motivationele profielen wilden we cultuurpsychologische inhoud geven aan de indeling van leerlingen naar nationale herkomst en sociale klasse. Om cultuur- en klassegebonden invloeden op de persoonlijke motivatie van Turkse leerlingen tegen elkaar af te wegen, werd de vergelijkende onderzoeksoepzet in België uitgebreid met een modern-stedelijke context in Turkije.

Het patroon van sociale en culturele verschillen in motivationele oriëntaties werpt nieuw licht op de samenhang tussen cultuur en motivatie. We zetten tot slot enkele belangwekkende conclusies op een rij. Waar mogelijk geven we implicaties aan voor gangbare culturele verklaringen van onderachievement bij allochtone Turkse leerlingen.

Vooreerst blijkt dat motivationele conflicten in de beleavingswereld van Turkse en Belgische leerlingen grotendeels terug te brengen zijn tot twee cross-culturele dimensies met tegenstelde polen: een eerste tegenstelling tussen prestatiemotieven en sociale motieven, en een tweede tegenstelling tussen collectivistische en individualistische motieven.

Ten tweede geeft de tegenstelling tussen westers individualisme en niet-westers collectivisme geen goede verklaring voor cultuurverschil in motivatie tussen Turkse en Belgische leerlingen. Belgische leerlingen in Antwerpen waren immers nog meer groepsgericht dan Turkse leerlingen in Istanbul. Zowel in Antwerpen als in Istanbul hadden vooral lagere-klasse leerlingen en meisjes een sterke voorkeur voor verbondenheid in plaats van individuele autonomie. Uit deze bevindingen blijkt dat culturele oriëntaties die doorgaans worden toegeschreven aan een niet-westerse culturele achtergrond, voor een goed deel op rekening komen van sociaal-economisch bepaalde cultuurpatronen. Bijgevolg is ook de uitgesproken voorkeur van allochtone Turkse leerlingen voor collectivisme boven individualisme geenszins strijdig met integratie in de Belgische gastmaatschappij. In hun keuze voor verbondenheid hebben zij immers meer gemeen met Belgische lagere-klasse leerlingen dan met Turkse leerlingen in Istanbul.

Ten derde moet de belangrijkste bron van cultuurverschil tussen Turkse en Belgische leerlingen worden gezocht in de grotere prestatiedruk in Istanbul. Turkse leerlingen gaven prioriteit aan prestatiemotieven boven sociale motieven als vriendschap en intimiteit, terwijl dat voor Belgische leerlingen net omgekeerd lag. De Turkse prestatiedruk kadert in een maatschappij waarin middelen en kansen zeer ongelijk zijn verdeeld, en waar verregaande selectie en competitie de regel zijn. We besluiten dat 'cultuurverschil' in prestatiemotivatie niet los kan worden gezien van de grote verschillen tussen sociaal-economische condities en perspectieven in Turkije en in België. Het is dan ook opvallend dat de prestatiemotivatie van allochtone Turkse leerlingen mooi het midden houdt tussen Turkse en Belgische oriëntaties. De 'afgezwakte' prestatiemotivatie van allochtone Turkse leerlingen kan dan ook het best worden begrepen als een compromis tussen hoge Turkse ambities en het Belgische hier-en-nu.

Tenslotte past de combinatie van prestatiemotieven met voorkeur voor collectivisme bij Turkse leerlingen in een groepsgerichte vorm van prestatiemotivatie. Hoewel het motivationele profiel van Turkse leerlingen in Istanbul het beste model kan staan voor het collectivistische prestatiemotief, biedt dit motief ook voor allochtone Turkse jongeren uitzicht op een collectieve vorm van integratie in de gastmaatschappij. Bovendien lijken meer sociale en coöperatieve vormen van prestatiemotivatie ook en vooral voor lagere-klasse autochtone leerlingen en voor meisjes minder onaantrekkelijk dan het dominante individualistische prestatiemotief, waarbij alle heil wordt verwacht van de intrinsieke gerichtheid op individuele ontplooiing en autonomie.

Noot

1 Karen Phalet promoveerde als cross-cultureel psychologe aan de KU Leuven, en doet cultuurvergelijkend survey-onderzoek naar processen van acculturatie, mobiliteit en participatie bij alloch-

tone minderheden. Correspondentie: Karen Phalet, ERCOMER, Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht, Postbus 80.140, 3508 TC Utrecht. E-mail: phalet@fsw.ruu.nl

Literatuur

- Berry, J.W. (1989). Psychology of acculturation. In R.A. Dienstbier & J.J. Berman (Eds.), *Nebraska symposium on motivation: Cross-cultural perspectives* (pp. 201-233). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Fase, W. (1994). *Ethnic divisions in western european education*. Münster: Waxmann.
- Hof, L. van 't & Dronkers, J. (1993). Onderwijsachterstanden van allochtonen: Klasse, gezin of etnische cultuur? *Migrantenstudies*, 9, 2-26.
- Kagitcibasi, C. (1989). Family and socialization in cross-cultural perspective. In R.A. Dienstbier & J.J. Berman (Eds.), *Nebraska symposium on motivation: Cross-cultural perspectives* (pp. 135-199). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kohn, M. L., Schooler, C., Miller, J. et al. (1983). *Work and personality*. Norwood: Ablex.
- Langen, A. van & Jungbluth, P. (1990). *Onderwijskansen van migranten: De rol van sociaal-economische en culturele factoren*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Leman, J. (1991). The education of immigrant children in Belgium. *Anthropology and Education Quarterly*, 2, 140-153.
- Lesthaeghe, R. & Page, H. (1991). *Gezinsvorming en waardenpatronen bij Turkse vrouwen in Vlaanderen en Brussel*. Brussel: Centrum voor Sociologie - Gent: Seminarie voor Demografie.
- Maehr, M.L. & Nicholls, J.G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology*, Vol. 2 (pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Moghaddam, F. M. (1988). Individualistic and collective integration strategies among immigrants. In J.W. Berry & R.C. Annis (Eds.), *Ethnic psychology* (pp. 114-124). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Nuttin, J. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation*. Leuven/Hillsdale: Leuven University Press/Erlbaum.
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Pels, T. & Veenman, J. (1994). *Onderwijsachterstanden bij allochtone kinderen: Het ontbrekende onderzoek*. Paper Zesde Sociaal-Wetenschappelijke Studiedagen, april 1994, Amsterdam.
- Phalet, K. (1995). Opvoeden in culturele context: Gesprekken met Migrantenmoeders in Antwerpen. In P. Hermans (Red.), *Transculturele pedagogiek* (pp. 43-55). Brussel: Cultuur en Migratie, 1995-2.
- Phalet, K. & Claeys, W. (1993). A comparative study of Turkish and Belgian youth. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 24, 319-343.
- Phalet, K. & Hagendoorn, L. (1996). Personal adjustment to acculturative transitions: The Turkish experience. *International Journal of Psychology*, 31, 131-144.
- Phalet, K. & Lens, W. (1995). Achievement motivation and group loyalty among Turkish and Belgian youngsters. In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 9 (pp. 31-72). Greenwich: JAI Press.
- Roosens, E. (1989). Cultural ecology and achievement motivation: Ethnic minority youngsters in the Belgian system. In L. Eldering & J. Klopogge (Eds.), *Different cultures, same school* (pp. 85-106). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schwartz, S.H. (1994). Beyond individualism-collectivism. In U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi et al. (Eds.), *Individualism and Collectivism* (pp. 85-121). Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- Triandis, H.C. (1989). Cross-cultural studies of individualism and collectivism. In R.A. Dienstbier & J.J. Berman (Eds.), *Nebraska symposium on motivation: Cross-cultural perspectives* (pp. 41-133). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Vermeulen, H. (1992). De cultura: een verhandeling over het cultuurbegrip in de studie van allochtone etnische groepen. *Migrantenstudies*, 8, 14-30.
- Vos, G.A. de & Suarez-Orozco, M.M. (1992). *Status inequality: The self in culture*. Newbury Park: Sage.

- Williams, J.E. & Best, D.L. (1988). *Sex and psyche: Gender roles and self-concept viewed cross-culturally*. Newbury Park: Sage.
- Yu, A.-B. & Yang, K.-S. (1994). The nature of achievement motivation in collectivist societies. In U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi et al. (Eds.), *Individualism and Collectivism* (pp. 239-250). Thousand Oaks, Cal.: Sage.