

Hoe belangrijk zijn ras en etniciteit?

Visies op segregatie, desegregatie en het herdefiniëren van etniciteit op een 'zwarte' school in Amsterdam Zuidoost

Bowen Paulle

Bowen Paulle is als AiO verbonden aan de Amsterdamse School voor Sociaal-wetenschappelijk Onderzoek.

Adres: ASSR
Kloveniersburgwal 48
1012 CX Amsterdam
e-mail: bpaulle@fmg.uva.nl

1 Inleiding

Steeds meer politici en schoolbesturen roepen om beleid voor desegregatie in het onderwijs. Dat is de aanleiding om in dit artikel in te gaan op segregatie en de mogelijke doelen van desegregatieplannen. Sinds James Coleman's eerste studies in 1966, hebben onderzoekers zich met dit thema beziggehouden. Samenvattend stelde Coleman (1966, 128) in het rapport waarmee hij wereldfaam verwierf:

'if a white pupil from a home that is strongly and effectively supportive of education is put in a school where most pupils do not come from such homes, his achievement will be little different than if he were in a school composed of others like himself. But if a minority pupil from a home without much educational strength is put with schoolmates with strong educational backgrounds, his achievement is likely to increase.'

Coleman toonde zich zeer begaan met raciale en socio-economische ongelijkheid en achtte desegregatie noodzakelijk. Hij concentreerde zich op leerprestaties, maar keek ook naar de socialisatie-effec-

ten van scholen, ofwel naar wat vaak het 'verborgen curriculum' wordt genoemd.¹ De belangrijkste hulpbronnen van kinderen zijn, volgens Coleman, hun klasgenoten en het klimaat dat zij op school scheppen.² Coleman had oog voor veel aspecten van onderwijsongelijkheid, maar ras en etniciteit stonden centraal in zijn analyses.

Op het eerste gezicht lijkt bezorgdheid om raciale ongelijkheid nog altijd het middelpunt in discussies over onderwijsachterstand. 'Segregatie' is nog steeds vrijwel synoniem voor bezorgdheid om ras, racisme en de verdeling van etnische minderheden. Zo worden scholen gewoonlijk in termen van 'zwart', 'wit' of 'gemengd' gecategoriseerd.³

Maar hoe belangrijk is ras of etniciteit eigenlijk?⁴ Onderzoekers van onderwijsongelijkheid stellen, vanuit allerlei verschillende tradities en aan beide kanten van de Atlantische Oceaan, dat ras niet langer een erg relevante categorie is (Hustinx en Meijnen 2001; Conley 1999). Vanuit hun invalshoek hoeft bezorgdheid om racisme en participatie van minderheden geen leidraad te zijn in discussies over desegregatie. Een recent, uitermate sterk voorbeeld van deze ommezwaai naar een andere nadruk dan die op ras, zien we in de studie van

Kahlenberg (2001). Op basis van verschillende Amerikaanse en Europese onderzoeken pleit hij voor economische in plaats van raciale desegregatie van scholen. Elk kind, zo stelt hij, heeft recht op toegang tot wat hij 'scholen van de middenklasse' noemt. Vergelijkbare pleidooien zien we in veel nieuw onderzoek waarin verschillende opvattingen van sociaal kapitaal worden toegepast.

Vanuit de theorie van sociaal kapitaal, die ik zal uitwerken met ideeën van Norbert Elias (1994 [1939]), stuit echter het centraal stellen van of klasse, of etniciteit bij onderwerpen als onderwijs en sociale mobiliteit, op analytische problemen. Wellicht moeten we af van het pad dat Coleman en anderen baanden.

Twee vragen die samenhangen met desegregatiebeleid komen in dit artikel aan de orde. Ten eerste ga ik in op de vraag, welke argumenten er zijn voor de stelling dat etniciteit niet langer onze belangrijkste zorg moet zijn. Ten tweede behandel ik, wat de sterkste argumenten zijn voor het behoud van de centrale focus op etniciteit. Deze tweede vraag behandel ik onder meer met etnografisch materiaal waarin 'processen van het herdefiniëren van etniciteit' naar voren komen. Dit onderdeel van het essay is gebaseerd op empirische bevindingen van lopend onderzoek op een 'zwarte' school in Amsterdam Zuidoost.⁵

Zo beargumenteer ik dat een combinatie van de uiteenlopende sociaal-wetenschappelijke visies, in plaats van een 'of-of' benadering, noodzakelijk is om greep te krijgen op het belang van ras of etniciteit, en dus om de discussie over desegregatie op een zinvolle manier te voeren. Vanuit dit gewogen perspectief blijkt, dat het doel van desegregatiebeleid moet zijn om het aantal scholen zonder etnische of klasse segregatie te vergroten. Bovendien moet zulk beleid deze scholen in staat stellen positief sociaal kapitaal te produceren. Om met Elias te spreken, het aantal scholen dat een effectieve rol speelt in een humanistisch beschavingsoffensief zou moeten worden vergroot.

2 Waar de etnische factor het zicht ontnemt

De Wilson-these: de afnemende betekenis van etniciteit en de nieuwe klassenstrijd

Veel onderzoekers geven niet graag commentaar op wat zij zien als belangrijke, maar ongrijpbare

socialisatieprocessen en hun effecten binnen het onderwijs (zie bijvoorbeeld Dronkers en Meijnen 1997). Zij benaderen het onderwijs primair als een instituut waar kinderen formele kwalificaties verwerven, die zich eenvoudig laten kwantificeren en definiëren. Aldus vastgestelde succesvolle prestaties zijn de koninklijke weg naar emancipatie, integratie of simpelweg een goede baan. Al dan niet expliciet van dit uitgangspunt vertrekkend, vinden onderzoekers in Nederland en daarbuiten dat etnora-ciale categorieën slechte voorspellers zijn van leerprestaties. Klasse, en vooral het daarmee nauw samenhangende opleidingsniveau van ouders, zien zij als de sleutel tot zulk succes.

Nadat eenmaal de socio-economische achtergrond en het onderwijsniveau van de ouders zijn vastgesteld, blijkt de verklarende kracht van etniciteit statistisch gesproken vaak verwaarloosbaar. Sterker nog, als we per se willen spreken van 'allochtoon' en 'autochtoon', dan is menig wetenschapper van mening dat sommige autochtone kinderen minder succesvol zijn dan allochtone kinderen van ouders met eenzelfde klassenpositie. Hustinx en Meijnen (2001) laten bijvoorbeeld zien dat kinderen van slecht opgeleide, niet-Nederlandse ouders in Nederland (VBO of lager) beter presteren dan kinderen van net zo slecht opgeleide Nederlandse ouders:

'Al met al kunnen we concluderen dat het behoren tot de onderste milieucategorieën voor allochtonen blijkbaar minder negatieve consequenties heeft dan voor autochtone leerlingen. In zekere zin zouden we dus kunnen spreken van lagere milieueffecten voor allochtonen'. (Hustinx en Meijnen 2001, 60)

Overmaat en Ledoux (2001) kwamen tot vergelijkbare conclusies nadat zij de prestaties van leerlingen op 'zwarte' scholen hadden vergeleken met scores op scholen waar veel autochtone achterstandsl leerlingen zaten. Ook hier deden de kinderen van laagopgeleide 'witte' Nederlanders het niet per se beter. Allochtone leerlingen scoorden lager aan het einde van de school, maar ze boekten tussen groep twee en groep acht meer vooruitgang in rekenen en taal dan de autochtone achterstandsl leerlingen.

Deze onderzoeken bevestigen de argumenten die William Julius Wilson bijna een kwart eeuw geleden reeds naar voren bracht, dat

'all of the differences in educational attainment between young black and white men could be attributed to the poorer family background [defined in terms of parental educational level and occupational status] of blacks.' (1978, 169)

Raciale ongelijkheid was een kwestie van klasse geworden, zo schreef Wilson (1978, 171-2) dat:

'In the final analysis, the lack of economic opportunity for poor blacks means that they are forced to attend inferior ghetto schools and remain in economically depressed ghettos.'⁶

Dalton Conley, leerling van Wilson, komt op basis van recente gegevens tot de conclusie dat:

'Overall, blacks do worse than whites (the result one expects from anecdotal information and summary statistics), but when the differences in economic endowments that African Americans and whites bring to educational systems are taken into consideration, blacks do better than whites in some measures and the same as whites in others.' (Conley 1999, 80)

Over de 'witte vlucht' stelde Wilson (1987) lang geleden reeds dat veel Afro-Amerikaanse ouders, en zeker de beter opgeleiden, niet willen dat hun kinderen naar wat voor achterstandsschool dan ook gaan, of deze school nu 'zwart' is of niet. De meer vindingrijke 'zwarten' die het financieel aankunnen, vluchten ook. Die 'vlucht' is dus, alweer, een kwestie van economische en culturele machtsbronnen en verdiensten – niet van etniciteit. Recent Nederlands onderzoek staft ook deze stelling (zie bijvoorbeeld Karsten e.a. 2002).

Wat betreft het huidige debat over desegregatie leidt de Wilson-these tot de volgende stelling:

Als we in het debat uitgaan van formele leerprestaties, en voor de sociaal-economische en onderwijsachtergrond van ouders controleren, dan zijn etniciteit en ras

van zo weinig betekenis, dat pogingen tot desegregatie niet racisme en etnische representatie als belangrijkste uitgangspunt zouden moeten hebben.

3 Sociaal kapitaal, sociale controle en het civilisatieproces: niet ras of klasse

Zoals we hebben gezien, benadrukken veel onderzoekers dat indicatoren van *economisch* en *cultureel* kapitaal betere voorspellers zijn van leerprestaties dan ras en etniciteit. Andere onderzoekers benadrukken het belang van *sociaal* kapitaal. Onder invloed van theorieën van onder anderen Pierre Bourdieu, James Coleman en Alejandro Portes, relateren sommige onderzoeken sociaal kapitaal en wat zij processen van 'adaptatie' (ofwel 'socialisatie', 'internalisatie', of 'acculturatie') noemen. Zij durven het wel aan om de moeilijk te kwantificeren socialisatieprocessen onder de loep te nemen.

Zhou (1997) en Zhou en Bankston (1998) bieden voorbeelden van deze onderzoekslijn. Zij tonen de kracht van sociaal kapitaal. Groepen waarin de socialisatieprocessen van jongeren zijn ingebed, sanctioneren gedragingen en leiden uiteindelijk tot schoolsucces en opwaartse sociale mobiliteit. Deze onderzoeken illustreren overtuigend hoe zelfs de in economisch en cultureel kapitaal⁷ meest benadeelde Aziatische-Amerikaanse immigrantenjongere vaak tot succesvolle leerprestaties komt, dankzij een 'buffer' tussen de jongere en de zeer ontwrichtende invloeden waaraan hij blootstaat.

De hulpbronnen van Vietnamese eerstegeneratie-immigranten in extreem arme wijken van New Orleans worden bijvoorbeeld uitsluitend gegeneerd binnen deze zeer gesloten etnische gemeenschap, waardoor de leden ervan zich gedwongen zien de strikte sociale sancties die gelden binnen de groep te internaliseren. Door deze buffer, het gevolg van een combinatie van sociale controle en socialisatie, voegen Vietnamese jongeren zich niet naar het leven in het ghetto zoals andere, niet-Vietnamese jongeren, aldus Zhou en Bankston (1998). Hun doen en laten ligt voortdurend onder een spreekwoordelijke 'Vietnamese microscoop' (Zhou en Bankston 1998, 207). Stabiele sociale relaties binnen de gemeenschap maken het Vietnamese jongeren mogelijk (positief gesteld) of dwingen hen (negatief gesteld) om zich teweer te stellen tegen de negatieve sociale druk van hun

arme, gewelddadige en hypergesegregeerde omgeving. De auteurs impliceren, om het simpel te zeggen, dat je de Vietnamese jeugd wel in het ghetto kunt stoppen, maar het ghetto niet in de Vietnamese jeugd.

Maar wat is hier nu het belangrijkste: de 'etnische factor' of de internalisering van normen en socialiserende relaties van een klein stabiel eiland omgeven door een zee van chaos? Volgens Norbert Elias (1994 [1939]) kwam het civilisatieproces voort uit de onderlinge afhankelijkheid tussen mensen in specifieke sociale configuraties en het omzetten van sociale dwang in interne dwang. De Vietnamese identiteit en gewoonten mogen de centrale factor lijken voor Vietnamese Amerikanen en voor onderzoekers die zoeken naar de 'etnische factor'. Vanuit Elias' perspectief bezien is het proces van het internaliseren van min of meer stabiliserende, coherente en (in termen van schoolsucces) emanciperende groepssancties op zichzelf veel belangrijker. Jongeren staan altijd en overal bloot aan min of meer 'civiliserende' processen. De verpakking en de smaak zijn in dit geval Vietnamees, maar de echt belangrijke inhoud is het proces van het zich eigen maken van sociale dwang.

Zhou en Bankston, op zoek naar de 'etnische factor', raken verdwaald in een combinatie van theorieën over specifieke historische nalatenschappen van Confucius, Boeddha en het taoïsme, en elementen van sociale relaties die karakteristiek zijn voor de Vietnamese gemeenschap. Impliciet maar duidelijk veronderstellen zij aldus een negatieve 'etnische factor' voor niet-Vietnamezen in hetzelfde ghetto. Deze invalshoek biedt geen enkel aanknopingspunt om het succes te verklaren van kinderen uit de 'zwarte' middenklasse, die in het algemeen slechts een generatie van het ghetto verwijderd is (Conley 1999). Evenmin kan zij verklaren dat menig Afro-Amerikaans en Latino kind uit de zwaarste getto's wel uitstekend op school presteert, of zeer behoudende normen en waarden hanteert zonder hulp van de Vietnamese gemeenschap (Anderson 1999).

Vanuit Elias' theorie gezien falen de Afro-Amerikaanse en Latino jongeren in de getto's van New Orleans niet omdat zij leven temidden van karakteristiek 'zwarte', 'latino' of 'Amerikaanse' sociale relaties, gemeenschappen of 'straatcultuur', maar omdat zij zijn ingebed in minder gereguleer-

de, minder voorspelbare en minder veilige sociale netwerken. Deze sociale relaties dwingen hen tot andere en minder 'beschavende' socialisatieprocessen; zij maken zich de chaos die hen omgeeft eigen. Deze niet-Vietnamese gettojongeren hebben geen typische 'Vietnamese microscoop' nodig, noch een specifiek Afro-Amerikaanse, of latino, of Mexicaanse of middenklasse 'microscoop'. Zij hebben behoefte aan wat de Vietnamese jongeren krijgen: een beschavend proces van regulering, ofwel van positief sociaal kapitaal.

Niettemin helpen Zhou en anderen die sociaal kapitaal en adaptatie onderzoeken, ons wellicht om tot de kern te komen van wat Amerikaanse 'getto'- en Nederlandse 'achterstands'scholen de jongeren zouden moeten bieden in plaats van ze dit systematisch te onthouden: gestructureerde, gedisciplineerde sociale omgevingen waarin sociale beperkingen langzaam leiden tot voordelen in de vorm van meer beheerste 'tweede-naturen'.⁸ Vanuit Elias' inzichten en de notie van sociaal kapitaal van Zhou hangen de problemen van gesegregeerde scholen niet samen met een huidskleur, etniciteit of zelfs klasse, maar met de internalisering van sociale dwang in zelfdwang en het vermogen negatieve situaties te vermijden. Schuyt (1995) wees erop dat minder bevoorrechte jongeren niet zo zeer problemen krijgen door een laag opleidingsniveau, etniciteit, werkloosheid of armoede, maar in eerste instantie door onvermogen om problemen op te lossen als die zich voordoen. Om succes te boeken op school hebben kwetsbare jongeren niet primair behoefte aan economisch of cultureel kapitaal, maar aan andere socialisatieprocessen. Achter de officiële cijfers over het 'rendement' van verschillende soorten scholen gaan uiterst diverse socialisatieprocessen schuil. Kwetsbare jongeren hebben sociaal kapitaal nodig in de vorm van veilige en stabiele interpersoonlijke communicaties en interacties - binnen en buiten de school.

4 Etniciteit, racisme en ras: het fundamenteel belang van (her)definiërende instituties

Er zijn echter eveneens argumenten om etniciteit wel degelijk centraal te stellen in het debat over onderwijssegregatie. Eerst ga ik in op verschillende historische en theoretische inzichten in de definiëring van ras of etniciteit, waaruit dit blijkt.

Ras en etniciteit worden veelal gezien als 'dingen',

als onveranderlijke kenmerken. Maar de Ieren, door de Engelsen lang gezien als half mens en half beest, verwierven in de door protestanten van Engelse komaf gedomineerde delen van de vs geleidelijk de positie van 'witten'. Ook de joden ondergingen in de loop der tijd zo'n verschuiving (Ignatiev 1995; Brodtkin 1998). Hoe aangeleerd en tijdsgebonden onze ideeën over ras zijn, blijkt voorts uit het onvermogen van kinderen tot rassen-discriminatie of etnische trots totdat andere mensen en bestaande instellingen hen dit aanleren.

Tot op de dag van vandaag worden jongeren zo gesocialiseerd dat zij weldra bereid zijn om te doden en ter dood te worden gebracht in de naam van raciale superioriteit of inferioriteit en etnische trots of stigma. De onwenselijkheid daarvan behoeft weinig betoog. Racisme en haat zouden ten minste moeten worden beperkt en idealiter volledig moeten worden uitgebannen. Menigeen kan instemmen met Adorno, die hierin een rol voor het onderwijs zag weggelegd (Shreier en Heyl 1997). Echter, er bestaat minder consensus over de vraag hoe deze rol bij het verminderen van etnische spanningen moet worden ingevuld, en hoe gesegregeerde scholen hierbij relevant zijn.

Dat gebrek aan consensus wekt weinig verbaazing, omdat de wijze waarop mensen gebruikmaken van etniciteit in hun representaties van zichzelf en anderen moeilijk te analyseren, laat staan eenvoudig te beïnvloeden processen zijn. Immers, etniciteit is een sociaal construct – een 'denkbeeldige gemeenschap' – die ingebed is in verschillende, elkaar overlappende sociale processen (Cohen 1985; Anderson 1983), waarin instituties specifieke contexten vormen, en waarvan we de langetermijnconsequenties meestal niet kunnen overzien (Jenkins 1997).

Pogingen deze instituties en processen te sturen is niet zonder risico, juist omdat onbedoelde consequenties kunnen optreden. Maar ook het negeren van processen en instituties die bijdragen aan de invulling van noties van 'ras' of 'eticiteit', is een beslissing met gevolgen voor de sociale werkelijkheid. Het negeren van problemen en ongelijkheid is niet per definitie een slechte benadering. Het succes van vrouwen in het onderwijs in de afgelopen tientallen jaren was, bijvoorbeeld, niet het resultaat van doelgericht overheidsbeleid. Het negeren van zaken die met ras en etniciteit te

maken hebben, zou een gerechtvaardigde benadering kunnen blijken te zijn om mensen te doen stoppen met denken in termen van ras en etniciteit. Dit neemt niet weg dat onze geschiedenis vol zit met voorbeelden van hoe gevaarlijk het negeren van (raciale) onrechtvaardigheid en xenofobische ideologen kan zijn.

Een analyse van instituties die bijdroegen en thans nog bijdragen aan de sociale constructies van ras en etniciteit in de vs kan licht werpen op mogelijke onbedoelde langetermijnconsequenties van een steeds sterker gesegregeerd Nederland.

Zelfs als de materiële belangen die ten grondslag lagen van geïnstitutionaliseerde etnische en raciale classificaties niet langer bestaan, kunnen zij als erfenis van dat verleden voortbestaan. De slavernij, het instituut bij uitstek dat de relevantie van ras definieerde, illustreert dit. De meeste Amerikaanse historici verklaren de opkomst van de slavernij uit economische, nu vervolgen, kortetermijnbelangen. De filosoof Kwame Anthony Appiah (2002) constateert echter, dat de bron van de ideologie er weinig toedoet: 'once a racist ideology is in place – as we have seen in episodes on five continents in the last few decades, it can lead to the most appalling things.' De geschiedenis van het Amerikaanse rasenvraagstuk laat duidelijk zien dat instituties die ras en etniciteit betekenis geven, diepgaande stigmatiserend effecten kunnen hebben.

Instituties, uiteenlopend van de slavernij (en de 'one drop rule' d.w.z. een druppeltje 'zwart' bloed maakt 'zwart' en dus ook vaak slaaf), de kkk en Jim Crow (apartheidswetten in het Zuiden na de burgeroorlog) tot de hedendaagse getto's, gesegregeerde scholen in 'achterstandswijken' en gevangenis, definiëren en herdefiniëren ras en etniciteit. Zulke processen van institutionalisering van betekenissen hebben langetermijneffecten voor zowel gevestigden als buitenstaanders (Elias en Scotson 1994 [1965]). De typische blanke Amerikaanse buitenwijker ziet geen sociaal of politiek probleem in het gegeven dat slechts 4% van de 'blanken' op een goed moment in de gevangenis belandt, terwijl de kans daarop voor een 'zwarte' ongeveer 29% is (Wacquant 2002). Dat omstandigheden in getto's en op gettoscholen verschrikkelijk zijn, is voor hen een eenvoudig feit geworden. De erfenis van racistische ideologieën en etnische onverdraagzaamheid kan niet los worden gezien van dit gebrek aan

solidariteit van de middenklasse met arm Amerika. Raciale categorisering is een uiterst machtig en verreikend principe van sociale verdeeldheid in de vs. Het negeren van (raciale) onrechtvaardigheid, institutioneel racisme en xenofobische ideologieën in Amerika tussen de burgeroorlog en de tweede wereldoorlog was, vanuit onze optiek, niet een juiste benadering.

Zo kunnen ook 'zwarte' scholen (en 'zwarte' wijken) in Nederland gezien worden als instituties die in belangrijke mate etniciteit herdefiniëren en racistische ideologieën voeden. Mogelijk dragen zij bij aan de normalisering van geracialiseerde ideeën van ongelijkheid en 'cultuur' onder leerlingen van etnische groepen die als 'buitenstaanders' worden gedefinieerd, maar ook onder leden van de dominant 'witte' samenleving, die er 'van buitenaf' naar kijkt. Zelfs naar leerprestaties gemeten succesvolle 'zwarte' scholen kunnen instrumenten voor raciale dominantie zijn. Als scholen dertig jaar geleden, toen de eerste rapporten over 'apartheid' openbaar werden, hadden geïntegreerd, waren de etnische en raciale verhoudingen in Nederland nu wellicht anders geweest.⁹

5 Een etnografie van processen van definiëring van 'ras' op een Amsterdamse school

Hoe processen van definiëring en herdefiniëring van 'ras' en 'eticiteit' in het onderwijs als institutie plaatsvinden, kan alleen door gedetailleerd etnografisch onderzoek voor het voetlicht worden gebracht. Daartoe werkte ik op een middelbare school die ik het Delta College zal noemen, eerst als basketballtrainer (1999-2000) en daarna als leraar Engels (2000-2002). Gedurende tweeëneenhalf jaar heb ik uitgebreide interviews gehouden (soms opgenomen op audio- en videobanden) met alle 'types' actoren die betrokken zijn bij de lokale onderwijsprocessen en observaties verricht binnen en buiten de school. Toen het Delta College in de jaren zeventig van de vorige eeuw zijn deuren opende, was het, net als de aanpalende hoogbouwflats, zeer populair. Een groot deel van de leerlingen volgde vwo en havo en kwam uit middenklasse, autochtone gezinnen. Op zijn hoogtepunt telde de school meer dan 1400 leerlingen.

De vrije val daarna was vooral het gevolg van de veranderende demografische opbouw van de omliggende wijk. In 1999 was ongeveer 4% van de

leerlingen autochtoon, kwamen (volgens mentoren, leraren en administratief personeel) weinigen uit stabiele arbeidersgezinnen, waren de vwo en havo-afdelingen verdwenen en was er ook van de mavo-opleiding weinig meer over. Het normale vbo was zelfs minder belangrijk aan het worden dan het ivbo-programma. Het aantal ingeschreven leerlingen was eind jaren negentig drastisch teruggelopen – tot minder dan 650 leerlingen.

De andere twee middelbare scholen in de Bijlmer vroegen hogere cito-scores, accepteerden heel weinig of geen ivbo- of svo/lom-leerlingen (d.w.z. extra begeleiding), en accepteren, nu de namen van de opleidingen zijn veranderd, derhalve (bijna) geen studenten met advies lwoo (leerwagondersteunend onderwijs).¹⁰ Toen ik op het Delta kwam, was het hoofdzakelijk een instelling voor ivbo/lwoo geworden. Zoals een adjunct-directeur zei in zijn toespraak voor het personeel aan het begin van het schooljaar 2001-2002, de grens tussen speciaal onderwijs en normaal onderwijs was 'extreem vaag geworden.'

In termen van nationale, raciale en etnische afkomst, bestond het leerlingenbestand van het Delta tussen 1999 en 2002 uit 60% Surinaamse jongeren, 20% Antilliaanse jongeren en 15% niet-Europese jongeren uit verschillende delen van de wereld.¹¹ Een behoorlijk hoog percentage Surinamers en een kleiner percentage Antillianen zag zichzelf niet, en werd ook door de anderen niet beschouwd als 'zwart' of 'neger' of 'creools'. Sommige andere studenten, vooral die uit de landen ten zuiden van de Sahara, werden daarentegen weer wel zo gezien.¹²

De leerlingen en ouders die 'uit vrije keus' naar het Delta kwamen, deden dat vanwege de locatie van de school, uit gebrek aan (cultureel) kapitaal om andere opties te onderzoeken, of omdat de andere mogelijkheden werden beschouwd als vrijwel net zo gesegregeerd, vijandig en (in de taal van de leerlingen) 'crimineel'. Kinderen die ik heb geïnterviewd, in de hele Bijlmer en van alle etnische groepen, zowel op basisscholen als op andere middelbare scholen, associeerden het Delta direct met onveiligheid, criminaliteit en wat ik zal benoemen als negatieve socialisatieprocessen in de eigen leeftijdsgroep. Zoals een scherpzinnige leerlinge die op een andere school haar diploma haalde, opmerkte:

‘Delta College Neeee! Als je naar Delta gaat, daar zijn ze gewoon fel, weet je? Ik heb een nicht die daar in de tweede zit. Ik zie haar al veranderen. Echt waar hoor. *[Kijkend naar haar vriendin die naast haar zit te lachen]* Ja toch? Daar moet je echt lopen met merkkleding en zo *[ze schudt afkeurend haar hoofd]*. Daar gaat het heel erg om kleding en stoer doen en bij de juiste groepjes horen en een grote bek en zo, volgens mij. Daar worden ze, ja, hoe moet ik het zeggen? Als je naar Delta gaat, je weet toch? Het komt gewoon niet meer goed met die kinderen.’

Aangezien de Delta-leerlingen meestal in de hoogbouwflats van de ‘oude Bijlmer’ woonden, die nog meer gedomineerd worden door niet-blanken dan Amsterdam Zuidoost als geheel – en in een land dat scholen als het Delta publiekelijk ‘zwarte’ scholen noemt – is het niet verbazingwekkend dat kinderen zichzelf, hun leeftijdgenoten, hun families, hun buurtgenoten en hun toekomstmogelijkheden hoofdzakelijk in termen van ras en etniciteit zien. Deze jongeren hebben heel weinig contact met goedopgeleide of middenklasse mensen van hun eigen nationaliteit (of die van hun ouders) of van wat zij zien als mensen van hun ras.

André: Antillianen, Surinamers, ‘Bounties’ en andere etnische constructies

André zat gedurende zijn derde jaar een semester lang bij mij in de klas. André, die op Curaçao geboren is, was, zoals hij zelf zegt, ‘rustig’. Vergeleken met de normale carrière van leerlingen op het Delta was hij ook zeer succesvol. Sinds ons interview is hij overgestapt naar een ROC en heeft hij al zes maanden een parttime baan als telemarketeer. Zijn moeder leek een stabiele, toegewijde vrouw met zelfvertrouwen. Sinds het gezin naar Nederland kwam, toen André nog een kleuter was, werkte ze fulltime als sociaal werker. André ging naar een basisschool die hij trots omschrijft als buitengewoon stabiel en die buiten de Bijlmer stond. Het percentage Surinamers en Antillianen was daar kleiner dan 5%. In één van onze geregelde gesprekken, in de context van een recent gevecht tussen twee jongens op een schoolfeest, vroeg ik André naar de verschillen tussen Surinaamse en Antilliaanse leerlingen.

‘Luister, ik wil niet negatief over mijn volk praten. Maar ... De echte Antilliaan ... is gewoon dom. Ze zijn primitief, man, dat is gewoon zo. De Surinamers zijn meer ontwikkeld. Ik bedoel, je hebt ook wel wilde Surinamers maar lang niet zo veel als de gekke en primitieve Antillianen. Iedereen weet dat op deze school *[lacht]*, vraag maar rond. Als er iets gebeurt met een Antilliaan, een echte Antilliaan, dan wil hij met je vechten. Ze slaan eerst en dan gaan ze nadenken. En weet je, hij heeft tien vriendjes die je na school opwachten om je in elkaar te slaan als het nodig is. Die jongens steken met messen en gaan naar de gevangenis als het moet, dat is gewoon hoe ze zijn. Kijk, ik ben Antilliaan en daar ben ik trots op, maar zie je, ik ben een Bounty *[zwart van buiten, wit van binnen, BP]*, weet je? Ik ben geen echte Antilliaan. Die zijn dom, oerdom.’

Het onderscheid tussen Surinamers en Antillianen zoals André het ziet, wordt vaak gemaakt in termen van leerprestaties (‘de Antillianen doen het slechter en zijn dus dommer’). Maar hetzelfde onderscheid wordt ook vaak gezien in relatie met een erfenis uit de tijd van de slavernij (de meer agressieve slaven werden naar de Antillen gebracht, en de zachtzinnige naar Suriname). Ondanks dit soort onderscheid wordt in verhalen over de slavernijperiode over het algemeen gesproken in termen van ‘wij’ (de negers) en ‘zij’ (de blanken), vaak met een van oorsprong Surinaamse leraar aan de ‘wij’-kant. Op dezelfde manier verdwijnt het Surinaamse/Antilliaanse onderscheid zodra het over andere, wittere, scholen gaat.

Angela: ‘Ik viel in het begin nooit op’

Angela, een jaar ouder dan haar klasgenoten, is nog minder dan een jaar in Nederland. Ze is een donker meisje uit Suriname. Zij construeert betekenissen van etniciteit in termen van ‘echtheid’, echt ‘Surinaams’ en ‘on-Surinaams’ gedrag (vgl. van Niekerk 2000, 173).

‘Ik viel in het begin nooit op. Toen ik hier pas kwam, was ik net zoals V. *[een heel stil meisje, BP]*. Maar kijk, als je ziet hoe iedereen hier doet, mi Gado! Zo is het niet in Suriname

[lacht]. Dat kun je niet maken in Suriname. De kinderen hier ... ik denk dat veel leraren eigenlijk bang voor ze zijn. En hoe ze tegen elkaar doen ... u ziet het zelf, meester, deze kinderen zijn gewoon, ik weet het niet. En dus, ja, ik praat nu meer in de klas en als ik een leraar niet mag ga ik gewoon zitten praten met de anderen. Maar daar ga ik mee stoppen. Ik ga naar de vierde klas.'

Hier zien wij een voorbeeld van hoe ideeën over fatsoenlijk gedrag, echt 'Surinaams' gedrag en chaotische interacties binnen de schoolomgeving door elkaar kunnen lopen. Angela denkt niet in termen van goed en slecht of stabiel en brutaal maar, in eerste instantie, in termen van Surinaamse en on-Surinaamse attitudes. De problematische kinderen ziet zij als niet-Surinaams genoeg. Veel van de Surinaamse leraren maakten duidelijk dat ze het volledig met Angela eens waren. Ideeën over beter toezicht in Suriname en meer wanorde in Amsterdam Zuidoost waren, bij zowel leerlingen als leraren, secundair.

Stephan: 'Wij zijn negers'

Stephan, een derdejaars leerling van Afro-Surinaamse origine, maakte de volgende opmerking toen ik de klas vertelde dat we naar de aula gingen. Daar hadden verschillende potentiële vervolgscholen en werkgevers (de krijgsmacht) tafeltjes met informatie opgezet. 'Ja we gaan stelen!' Hij lachte en voegde eraan toe 'Wij zijn negers.' Ik begreep niet wat hij bedoelde totdat ik zag wat er in de aula gebeurde. De volwassenen van de verschillende toekomstige scholen moesten alle moeite doen om dozen met pennen, posters en mousepads met de namen en motto's van de scholen erop bij zich te houden. Verschillende studenten probeerden herhaaldelijk om dozen vanonder tafels en stoelen te pikken. Stephan en verschillende anderen, bijna allemaal mannelijk en allemaal 'zwarte' jongeren, lachten, pikten dingen, liepen weg, ruzieden met elkaar over de spullen, kwamen weer terug, ruzieden met personeel van het Delta dat de situatie onder controle probeerde te krijgen, en pikten nog maar weer wat. Toen ik Stephan hier later op de middag naar vroeg, en naar zijn opmerking 'wij zijn negers', lachte hij verlegen, keek van mij weg en zei, 'je weet toch meester, het is gewoon

onze mentaliteit. Als hun de pennen en zo meemen dan weten ze al dat er gejat wordt.' Onnodig te zeggen dat er meer 'zwarte' leerlingen waren die om informatie vroegen en niets stalen en dat er vaak gedragsproblemen zijn van leerlingen die niet als 'zwart' gezien worden.

*De 'neppe', de 'nerds', 'gedissed worden',
'echt' zijn en 'neger' zijn*

Toen ik op de sportdag de gymzaal binnenkwam, hoorde ik een opgewonden jongeman uitroepen 'Dit is voor de echte negers.' Was dit een soort trots? Stigmatiseerde hij niet-'negers' die minder atletisch worden verondersteld te zijn? Zat er in de opmerking ook schaamte dat de normale activiteiten in de klas niet voor 'echte negers' zijn?

Het was in ieder geval een voorbeeld van hoe schoolactiviteiten worden vermengd met en gebruikt om etniciteit betekenis te geven. Zeker voor de spreker was het op dat moment 'cool' om zowel 'echt' als 'neger' te zijn.

Aan de andere kant van het spectrum dat de leerlingen van het Delta creëren, instandhouden en transformeren, vinden we twee woorden die je meermalen per dag hoort: 'nep' en 'nerds'. Als een leerling niet de codes respecteert, een impopulaire of 'softe' manier van lopen heeft, de verkeerde soort jas draagt, of in het algemeen iets doet wat hem in diskrediet brengt, wordt hij vriendelijk of hardvochtig tot 'nep' of 'nerd' verklaard: tot iemand die geen respect verdient. Zo'n leerling wordt dan meestal publiekelijk, 'gedissed' (van het Engelse gettowoord 'dissed', dat weer van het woord 'disrespect' is afgeleid). Binnen hun belevingswereld en informele netwerken moeten de leerlingen dagelijks veiligstellen dat zij gezien worden als 'echt' en lid van de 'echte' groepjes van 'players' en 'fabulous' leerlingen (Engelse *slang*-woorden die de leerlingen gebruiken), en schoolsituaties die hen met de 'neppen' en 'nerds' kunnen associëren zien te vermijden. Wanneer de 'negers' of 'zwarte' jongeren numeriek, sociaal, symbolisch en fysiek in de meerderheid zijn, volgt vanzelf dat 'echtheid' wordt geassocieerd met 'zwart zijn' en 'nepheid' met 'niet-zwart'.

En toch, of het nu voortkomt uit 'esthetische opvattingen of historisch geïnstitutionaliseerde raciale hiërarchieën, de Delta leerlingen zien een donkere huid (en Afro- of kroeshaar) als negatief

Er zijn wel jongens en meisjes die ondanks een zeer donkere huid als aantrekkelijk (of 'fabulous') worden beschouwd, maar dat is meer uitzondering dan regel. De moppen die over de donkere huid gaan, zijn hard. Pogingen om de donkerder getinte jongeren te 'dissen' door opmerkingen als 'verbrande toast' en 'inktvlak' zijn heel gewoon.

Over welke hulpbronnen beschikken deze leerlingen om zichzelf in relatie tot anderen te definiëren? De hier besproken voorbeelden laten zien dat alledaagse praktijken binnen 'zwarte' scholen, zelfs als ze succesvol zijn in termen van leerprestaties, belangrijke en mogelijk zeer schadelijke rollen spelen in de sociale constructies van ras en etniciteit. De strategieën en identiteiten die de kinderen ontwikkelen om met de situaties om te gaan, zijn sterk beïnvloed door veranderende en geracialiseerde denkbeelden.

Anders gezegd, deze leerlingen pogen in complexe processen hun sociale plaats te bepalen, aan de hand van diverse noties van etniciteit, met beperkte toegang tot sociaal kapitaal buiten de instituties die hen negatieve betekenissen van etniciteit doen internaliseren. In 'zwarte' scholen zoals Delta zien de leerlingen overal ras en etniciteit. In betere scholen (en in verhalen over 'rustige', 'saaie', 'hogere', en niet 'criminele' scholen) zien ze vooral meer 'wit'. Zouden zij anders redeneren en hun sociale plaats anders bepalen, en zich anders ontwikkelen als zij naar een gemengde VMBO-school of, liever nog, een stabiele, veilige school met ruimte voor kinderen van verschillende etniciteit, klasse en vaardigheden zouden gaan? Zouden de wijzen waarop zij betekenis geven aan de alledaagse praktijken anders zijn als ze niet naar één van de plaatselijke, bijna 100% (lagere) arbeidersklasse, vaak bijna 100% niet-blanke en vaak chaotische basis-scholen waren gegaan, waar ze op de leeftijd van 12 of 13 te horen kregen dat ze niet 'intelligent' genoeg waren om naar de (minder 'zwart' en minder 'crimineel') soort school te gaan waar ze graag naartoe wilden? Zouden ze minder afhankelijk zijn van bijvoorbeeld hun 'Surinaamse' identiteit als zij zich althans in het onderwijssysteem minder door 'de Nederlanders' aan de zijlijn voelden gezet?

In de bredere samenleving, echter, waar de gevestigden de 'zwarte' scholen mijden, domineert een tamelijk ongenueanceerde notie van etniciteit.

'Zwarte' scholen worden niet gezien door de gemiddelde burger zoals sociologen ze zien, dat wil zeggen bovenal in termen van ouders met weinig financieel, cultureel, en sociaal kapitaal. Etniciteit omvat in de huidige discussies over onderwijs in Nederland weinig meer dan een aanduiding voor het onderscheid tussen onwenselijke, niet-christelijke, stadse en ruwe 'zwarte' scholen aan de ene kant en veel wenselijkere, veiliger, christelijker, niet-stadse, beschaafde en succesvolle 'witte' scholen. Zo'n perceptie van een situatie, waar of niet waar, kan leiden tot explosieve problemen en ideologieën.

6 Conclusie

Niet 'etniciteit' of 'ras' als een gegeven categorie met een gegeven betekenis die buiten sociale relaties om bestaat, maar, zoals Elias stelde, stabiele of labiele relaties binnen specifieke sociale *figuraties* (zoals scholen, *peergroepen*, families, of buurten) komen in het etnografisch materiaal als essentieel naar voren. Maar die relaties staan bepaald niet los van grotere processen. Hoe ras en etniciteit worden gedefinieerd, hangt samen met andere instituties, en andere categoriserende processen, zoals processen die betekenis geven aan klasse. De vraag 'hoe belangrijk is ras of etniciteit' kan, met andere woorden, niet eenvoudig worden beantwoord, omdat ras en etniciteit geen 'dingen' zijn die losstaan van andere instituties en processen.

We moeten 'oude' zorgen over ras en (institutioneel) racisme daarom niet te snel terzijde schuiven, ook al bevestigt veel kwantitatief onderzoek de stelling van Wilson (1978) en verklaart 'ras' statistisch zo weinig van 'leerprestaties'. We weten nog veel te weinig van de effecten van hedendaagse 'zwarte' scholen op 'socialisatieprestaties'. We weten daarom evenmin of zwarte scholen wel of niet moeten worden gezien als institutioneel racistisch en bepalend voor definiëringen van ras en etniciteit, binnen en buiten de school, en dus voor integratie. Omdat wij allen onderdeel zijn van processen van definiëring van ras en etniciteit en van integratie of desintegratie, hebben onze daden, niet minder dan ons gebrek aan daadkracht, gevolgen voor toekomstige generaties op de lange en korte termijn. Willen we een degelijke discussie voeren over desegregatiebeleid, dan zijn daarvoor alle hier besproken visies relevant. De eerste visie was de Wilson-

these dat ras en etniciteit niet meer centraal waren. De nieuwe en kleurrijke 'sociale kwestie' (of 'het multiculturele drama') is, vanuit deze optiek, in eerst instantie nog steeds de oude klassenkwestie. De tweede visie van sociaal kapitaal-cum- civilisatieproces hield in dat het eigen maken van sociale controle en stabiele interacties het meest essentieel zijn. Hier zijn ras en klasse beiden secundair. De derde visie stelde, ten slotte, de definiërende rol van instituties en socialisatieprocessen centraal, geïllustreerd met etnografie van het Delta College. We hoeven voor een desegregatiebeleid niet te kiezen tussen ras, etniciteit, onderwijsniveau van de ouders, effecten op leerprestaties of socialisatie-effecten. We kunnen streven naar programma's op

buurt-, stads-, provinciaal en landelijk niveau die concentratie op al deze deelgebieden tegelijk verminderen en die hopelijk een positief (of tenminste geen negatief) effect zullen hebben op formele 'leerprestaties' en die daarbij een stabiliserend effect zullen hebben op informele 'socialisatieprocessen' en antagonisme zullen helpen verminderen. Het algemene doel zou moeten zijn om te desegregeren op basis van klasse, opleidingsniveau van de ouders, ras en etniciteit, en tegelijkertijd de scholen om te vormen tot velden die, in de woorden van Elias, leiden tot meer zelfdwang en beschaafde 'tweede naturen' onder alle jongeren (vgl. Schuyt 2001).

Noten

- 1 Coleman stelde dat 'what the pupils are learning from one another is probably just as important as what they learn from the teachers' (Kahlenberg 2001, 48).
- 2 Coleman beweerde dat 'the educational resources provided by a child's fellow students are more important for his achievement than are the resources provided by the school board.' Coleman beweerde ook dat 'the social composition of the student body is more highly related to achievement, independent of the students own social background, than is any school factor.' Beide citaten uit Kahlenberg (2001, 25-26).
- 3 In de vs wordt ruwweg dezelfde gedachte verwoord zonder expliciete verwijzing naar termen als 'ghetto', 'inner city', 'suburban' en 'rural'.
- 4 In dit artikel worden de termen 'ras' (of 'raciale minderheden' of 'ras-herdefiniëring') en 'eticiteit' (of 'etnische minderheden' of 'etnische herdefinitie') door elkaar heen gebruikt.
- 5 Vergelijkend onderzoek werd verricht op een 'ghetto school' in de South Bronx, New York. Ik doe hier geen verslag van de empirische bevindingen daar. Geïnteresseerde lezers kunnen de voorlopige vergelijkende etnografische gegevens vinden in Paulle (2002) en Paulle (2003). Op verschillende punten in dit artikel zal ik naar de vs overspringen, zowel vanwege zijn instructieve geschiedenis op het gebied van etnische conflicten en -samenwerking, als omdat daar veel hoogstaand onderzoek wordt uitgevoerd dat voor dit onderwerp relevant is.
- 6 Hiermee is niet gezegd dat Wilson de rol van culturele krachten niet ziet (zie Wilson 1991 voor een introductie op zijn gedachtegang).

- 7 Hier bedoel ik 'cultureel kapitaal' zoals gewoonlijk gedefinieerd en gemeten door wetenschappers in termen van onderwijsachtergrond van ouders, uitstapjes naar musea en dergelijke.

- 8 'Tweede natuur' is een term die eerst Elias en later ook Bourdieu vaak gebruikten om de 'habitus' te bespreken: het samenstel van mentale en lichamelijke disposities die 'opgeslagen' liggen in het individu. Zie ook De Swaan 1988, 248.

- 9 Zelfs in 1971, toen de instroom van allochtone leerlingen nog maar net was begonnen, spraken de Nederlandse media al bezorgd over 'apartheid' op de lagere scholen van de Amsterdamse Bijlmermeer (Het Parool, 25 maart 1971).

- 10 De namen van de leerstromen werden allemaal gewijzigd tijdens mijn veldwerk. Ik gebruik de nieuwe namen, dus 'lwoo' in plaats van 'ivbo', hoewel de meeste leerlingen die ik heb gesproken deel uitmaakten van de laatste lichter die nog onder de oude terminologie viel. Het SCP (2002) rapporteert dat ongeveer de helft van alle vmbo-scholen lwoo-leerlingen kan aannemen; dat zijn de scholen, zoals het Delta College, die vroeger ivbo-leerlingen hadden.

- 11 Tellen is moeilijker dan het lijkt, omdat veel kinderen tweedegeneratie-immigranten zijn en/of ouders hebben uit verschillende landen en/of van verschillende etnische herkomst.

- 12 De zogenaamde Hindostaans-Surinaamse leerlingen, waarvan sommigen moslim waren, maken regelmatig onderscheid tussen henzelf en de (gewone) Surinamers waarmee ze de creoolse of 'zwarte' Surinamers bedoelen.

Literatuur

Anderson, B., 1983, *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*, London: Verso Editions/NLB.
 Anderson, E., 1999, *Code of the street: Decency, violence and the moral life of the inner city*, New York/London:

W.W. Norton and Company.

Appiah, K. A., 2002, Review of 'Racism: A short history' by George M. Fredrickson. *The New York Times Book Review*, August 4th, 2002: 11.

- Brodin, K., 1998, *How jews became white folks and what that says about race in America*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Cohen, A., 1985, *The symbolic construction of community*, London: Tavistock.
- Coleman, J., 1966, *Equality of educational opportunity: Survey on equality of educational opportunity*, Washington: U.S. Gov. Print Office.
- Conley, D., 1999, *Being black, living in the red*, Berkeley: University of California Press.
- Dronkers, J. en W. Meijnen, 1997, 'Zwarte en witte scholen: Cohesie of uitsluiting?'. In: K. Schuyt (red.), *Het sociaal tekort: Veertien sociale problemen in Nederland*, Amsterdam: De Balie, 142-155.
- Elias, N., 1994 [1939], *The civilizing process*, Oxford: Blackwell.
- Elias, N. en J. Scotson, 1994 [1965], *The established and the outsiders*, London: Sage.
- Hustinx, P., en W. Meijnen, 2001, 'Allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs: De rol van enkele gezinsfactoren nader geanalyseerd'. In: W. Meijnen, J. Rupp., en T. Veld (red.), *Succesvolle allochtone leerlingen*, Leuven: Garant, 47-71.
- Ignatiev, N., 1995, *How the Irish became white*, New York: Routledge.
- Jenkins, R., 1997, *Rethinking ethnicity*, London: Sage.
- Kahlenberg, R., 2001, *All together now: Creating middle class schools through public school choice*, New York: The Century Foundation.
- Karsten, S. e.a., 2002, *Schoolkeuze in een multi-etnische samenleving*, Amsterdam: sco-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Overmaat, M. en G. Ledoux, 2001, 'Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen'. *Pedagogiek*, 4: 359-371.
- Niekerk, M. van, 2000, *'De krekel en de mier': Fabels en feiten over maatschappelijke stijging van creoolse en Hindoestaanse Surinamers in Nederland*, Amsterdam: Het Spinhuis.
- Paulle, B., 2002, 'On comparing a "black" school and a "zwarte" school: Towards relevant concepts and illuminating questions'. *Intercultural Education*, 7-19.
- Paulle, B., 2003, 'Contest and collaboration: Cultural environments of 14-17 year-old students in a "black" school in the Bronx (New York) and a "zwarte" school in the Bijlmer (Amsterdam)'. In: J. Rupp and W. Veugelaers (red.), *Morele heroriëntatie in het onderwijs*, Amsterdam: Garant.
- Schuyt, K., 1995, *Kwetbare jongeren en hun toekomst*. Ministerie van vws.
- Schuyt, K., 2001, *Het onderbroken ritme: Opvoeding, onderwijs en sociale cohesie in een gefragmenteerde samenleving*, Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Shreier, H. en S. Heyl (red.), 1997, *Never again! The holocaust's challenge for educators*, Hamburg: Krämer.
- Sociaal en Cultureel Planbureau. Bronneman-Helmers, H.M., L.J. Herweijer, H.M.G. Vogels, 2002, *Voortgezet Onderwijs in de Jaren Negentig*, Den Haag: SCP
- Swaan, A. de, 1988, *In care of the state*, New York: Oxford University Press.
- Wacquant, L., 2002, 'From slavery to mass incarceration: Rethinking the "race question" in the United States.' *The New Left Review* 128 (January-February), 41-60.
- Wilson, W.J., 1978, *The declining significance of race: Blacks and changing American institutions*, Chicago: University of Chicago Press.
- Wilson, W.J., 1987, *The truly disadvantaged: The inner city, the underclass and public policy*, Chicago: University of Chicago Press.
- Wilson, W.J., 1991, 'Studying inner-city social dislocations: The challenge of the public agenda research'. *American Sociological Review* 56: 1-14.
- Zhou, M., 1997, 'Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation.' *International Migration Review* 4: 825-58.
- Zhou, M. en C. L. Bankston, 1998, *Growing up American: How Vietnamese children adapt to life in the United States*, New York: Russell Sage Foundation.