

SUCCEFACTOREN IN DE SCHOOLLOOPBANEN VAN TURKSE EN MAROKKAANSE JONGEREN VAN DE TWEDE GENERATIE (1)

Maurice Crul

1. INLEIDING

De schoolloopbanen van Marokkaanse en Turkse jongeren die in Nederland zijn geboren zijn nog nooit eerder apart onderwerp van onderzoek geweest. Een onderzoek naar de schoolloopbanen van de jongeren van de tweede generatie is mogelijk geworden nu de oudste groep jongeren die in Nederland geboren zijn aan het eind zitten van hun schoolloopbaan of de school reeds hebben verlaten. Het onderzoeks materiaal dat in dit artikel gepresenteerd wordt is afkomstig uit een bewerking voor de tweede generatie van bestaand survey-materiaal en eigen kwalitatief onderzoek onder leerlingen en studenten van de tweede generatie. Het kwalitatieve onderzoek is in 1994 en 1995 gehouden onder 60 Turkse en Marokkaanse tweede generatie jongeren in de leeftijd van 16 jaar en ouder. Zij bezochten opleidingen van Voorbereidend Beroepsonderwijs Onderwijs (VBO) tot universiteit en zijn evenredig verdeeld over deze schoolsoorten (2).

Een aanzienlijk deel van de jongeren van de tweede generatie doet het goed in het onderwijs. Eén derde van de jongeren in het voortgezet onderwijs volgt een opleiding die toegang geeft tot het hoger onderwijs of zit reeds op een opleiding in het hoger onderwijs. In relatie tot de onderwijspositie van Turkse en Marokkaanse leerlingen in het onderwijs wordt in onderzoek met name gewezen op het belang van sociaal-economische achtergrondkenmerken van de ouders. Binnen de groep van tweede generatie jongeren kunnen verschillen in schoolprestaties echter niet in verband worden gebracht met verschillen in de sociaal-economische achtergrond van de ouders. In het kwalitatieve onderzoek worden de schoolloopbanen van succesvolle en minder succesvolle jongeren van de tweede generatie met elkaar vergeleken. De interviews in het kwalitatieve onderzoek zijn afgenomen in de vorm van schoolloopbaan biografiën. Via een analyse van de verschillen in de schoolloopbaan biografiën zijn een aantal belangrijke factoren te isoleren die het schoolsucces en de selectie bepalen binnen het onderwijssysteem. Daarbij blijkt het belang van de exacte vakken voor de doorstroming naar gunstige vervolgopleidingen. De hulp en ondersteuning bij deze

vakken door oudere broers en zussen en andere familieleden speelt een cruciale rol bij de prestaties voor deze vakken. Ook uit het kwantitatieve onderzoek komt de hulp van oudere broers en zussen als een belangrijke verklaring voor de verschillen in schoolsucces naar voren.

2. SCHOOLSUCCES VAN DE TWEDE GENERATIE

2.1 De schoolprestaties van de tweede generatie

In onderzoeksverslagen wordt de nog weinig omvangrijke tweede generatie onder de noemer 'jongeren' vaak samen met de zogenaamde tussengeneratie gepresenteerd. Jongeren van de tussen-generatie zijn als zij-instromers het Nederlandse onderwijs binnen gekomen en hebben een deel van hun schoolloopbaan in het land van herkomst doorlopen en een deel in Nederland. De Marokkaanse en Turkse jongeren uit mijn onderzoek vormen de voorhoede van de tweede generatie. Slechts drie procent van de Turkse jongeren van de tweede generatie en één procent van de Marokkaanse jongeren van de tweede generatie is ouder dan 20 jaar (Martens, 1995: 34). De oudste jongeren van de tweede generatie bevinden zich reeds op de arbeidsmarkt. Die groep is echter nog klein. Van de Turkse jongeren van de tweede generatie in de leeftijdscategorie van 15 tot 20 jaar participeert 13% op de arbeidsmarkt, bij de Marokkaanse jongeren is dat 7% (Veenman & Martens (1995: 6). Het overgrote deel van de jongeren van de tweede generatie zit nog op school.

Aan de hand van het SPVA-survey heb ik de onderwijsprestaties van de schoolgaande jongeren van de tweede generatie apart gerangschikt. Het kwantitatieve onderzoeksmateriaal is verkregen via een bewerking van het Survey 'Sociale Positie en Voorzieningengebruik Allochtonen' uit 1991 (SPVA'91) van het Instituut voor Sociologisch en Economisch Onderzoek (ISEO) (3). Het SPVA'91 bevat gegevens over de mannelijke gezinshoofden en de inwonende familieleden. In totaal zijn er 844 Turkse en 837 Marokkaanse huishoudens in het onderzoek betrokken. Het bestand bevat zowel inwonende kinderen van de tweede generatie als van de tussengeneratie. Het volledige bestand is vervolgens uitgeselecteerd op de tweede generatie, gedefinieerd als onderinstromers.

De tweede generatie doet het relatief goed in het onderwijs (4). Van de Turkse scholieren tussen de 12 en 24 jaar volgt 43% MAVO, HAVO of het VWO (5); van de Marokkaanse scholieren zit 42% op deze schoolsoorten (6). Dit percentage is vertekend omdat veel kinderen van 12 en 13 nog op de lagere school zitten. Laten we deze categorie buiten beschouwing, dan heeft tweederde van de Turkse en Marokkaanse scholieren het Algemeen Voortgezet Onderwijs gevolgd of volgt dat. De oververtegenwoordiging op het VBO lijkt hiermee te verdwijnen (Roelandt en Veenman, 1990: 14).

Het is moeilijk om bij schoolgaande jongeren te spreken over schoolsucces omdat zij hun opleiding nog niet voltooid hebben, zij kunnen nog uitvallen of juist doorstromen. Als criterium voor schoolsucces voor de schoolgaande jongeren neem ik het volgen van opleidingen die toegang geven tot hoger onderwijs (MBO (7), HAVO, VWO) of van één van de opleidingen in het hoger onderwijs zelf (HBO of WO). Één

derde van de Turkse en Marokkaanse scholieren blijkt dan succesvol. In de analyse van het kwalitatieve onderzoek zal ik dit criterium ook gebruiken om de verschillen tussen succesvolle en minder succesvolle jongeren te beschrijven.

Tabel 1. Opleiding Turkse en Marokkaanse schoolgaande onderinstromers van 12 tot en met 24 jaar in absolute aantallen en in percentage per groep.

Opleiding	Turkse		Marokkaanse		Totaal
	Jongens	Meisjes	Jongens	Meisjes	
BAO (Basisond.)	26	22	34	45	127
	18.8	19.6	23.8	31.0	23.6
LBO	38	25	28	24	115
	27.5	22.3	19.6	16.6	21.4
MAVO	41	36	44	47	168
	29.7	32.1	30.8	32.4	31.2
MBO	14	10	16	18	58
	10.1	8.9	11.2	12.4	10.8
HAVO/VWO	14	16	19	10	59
	10.1	14.3	13.3	6.9	11.0
HBO/WO	5	3	2	1	11
	3.6	2.7	1.4	.7	2.0
Totaal	138	112	143	145	538

Bron: ISEO, SPVA (1991).

Uit het uitgesplitste SPVA-survey blijkt dat de onderwijsprestaties van de Turkse en Marokkaanse scholieren ongeveer gelijk oplopen. Dat is ook het geval voor meisjes en jongens (8). Dit is opmerkelijk omdat in het verleden in de literatuur veelvuldig melding is gemaakt van schoolverzuim en schooluitval onder Turkse en Marokkaanse meisjes (Vlug, 1985: 85-95). Deze trend wordt niet geconstateerd onder de tweede generatie sterker nog, meisjes bezoeken net als jongens in toenemende mate het Algemeen Voortgezet Onderwijs (Veenman & Martens, 1995: 26-28; Binnenlandse Zaken, 1996: 28-30). De hypothese dat schoolverzuim vooral samenhangt met zij-instroming en het bezoeken van LHNO (9) scholen lijkt hiermee bevestigd te worden (Vlug, 1985: 133). Vergelijken met de tussengeneratie maken de meisjes de grootste sprong vooruit.

2.2 Schoolsucces in relatie tot de achtergrond van de ouders

De schoolgaande jongeren van de tweede generatie vormen een heterogene groep. Ze volgen opleidingen van VBO tot Universiteit. In de onderzoeksliteratuur worden verschillende verklaringen aangevoerd voor de schoolprestaties van Turkse en Marokkaanse scholieren. Het onderwijssociologische onderzoek heeft zich sterk geconcentreerd op het verklaren van de achterstand van Marokkaanse en Turkse scholieren. Vanuit het perspectief van onderwijsachterstand wordt vooral het belang van sociaal-economische kenmerken van Marokkaanse en Turkse ouders benadrukt (Zie o.a. Veenman, 1990; Van Langen & Jungbluth, 1990). De achterstand in het

onderwijs van Marokkaanse en Turkse leerlingen ten opzichte van autochtone leerlingen is groot. De onderwijsachterstand verkleint aanzienlijk als deze in onderzoek vergeleken wordt met die van autochtone leerlingen met een vergelijkbare sociaal-economische achtergrond (Veenman, 1990: 27; Van Langen & Jungbluth, 1990: 76). Sociaal-economische kenmerken van de Marokkaanse en Turkse ouders lijken daarmee een belangrijke verklarende factor. Van de sociaal-economische kenmerken van ouders worden opleiding, in verband met onderwijservaringen (zie o.a. Ri_vanoglu-Bilgin e.a., 1986: 225; Pels, 1991: 87 en 93; Van der Hoek & Kret, 1992: 128) en stedelijke of rurale achtergrond van de ouders, in verband met acculturalisatie-processen (Zie Van den Berg-Eldering, 1978: 113-115 en 118; Vermeulen, 1984: 134-139, Ri_vanoglu-Bilgin e.a., 1986: 78 en 180; Pels, 1991: 86 en 154; Dagevos & Veenman, 1992: 91; Van der Hoek & Kret, 1992: 128, Buijs, 1993: 26-28) als de belangrijkste verklarende factoren gezien. De algemene vooronderstelling is dat deze achtergrondkenmerken doorwerken op de ambities en de stimulans aan kinderen en op de onderwijsondersteuning en de begeleidings- en de adviesmogelijkheden (zie Veenman, 1993). In een aantal kwalitatieve onderzoeken wordt dit verband ook empirisch vastgesteld. Pels stelt in haar onderzoek: "Marokkaanse ouders voorzien hun kinderen minder van talige stimulatie naar HOME (Home Observation and Measurement of the Environment)-normen. De onderwijservaring van de moeders speelt hierbij een rol. Moeders zonder enig onderwijs voorzien hun kinderen ook minder van cognitieve stimulatie" (Pels, 1994: 93). In relatie tot de onderwijsondersteuning van de kinderen stellen Kret en Van der Hoek over de herkomst van Marokkaanse ouders: "Zijn de ouders afkomstig uit de stad, dan hebben ze ook meer kennis gemaakt met de verscheidenheid aan levensstijlen, die in een stad worden aangetroffen. Ze zijn dan als het ware al beter voorbereid op de participatie aan weer een andere culturele omgeving" (Van der Hoek & Kret, 1992: 128). Kret en van der Hoek koppelen wat zij de culturele startpositie van de ouders noemen nadrukkelijk aan de houding van de ouders ten opzichte van het onderwijs aan hun kinderen (Van der Hoek & Kret, 1992: 127-128).

De onderzoeksbevindingen wekken de verwachting dat succesvolle jongeren over het algemeen komen uit beter opgeleide gezinnen afkomstig uit de stad. Aan de hand van het SPVA-survey heb ik deze veronderstelling getoetst (10). Uit de analyse van het SPVA-survey komt echter geen verband naar voren tussen de opleiding van de ouders en de onderwijsprestaties van de kinderen (11). Alleen bij de Marokkaanse vaders is er een licht maar niet significant verband ($r=0,17$) tussen de opleiding van de vaders en de opleiding van de kinderen. De rurale herkomst van de ouders (12) lijkt ook geen negatief effect te hebben op het opleidingsniveau van de tweede generatie. Op de hoogste niveaus scoren de kinderen van ouders uit een agrarisch milieu zelfs beter (Crul, 1994: 177). Ook kan nog gekeken worden of latere stedelijke ervaring van de vader van belang is. Veel vaders zijn eerst naar de steden getrokken voordat zij naar Europa gingen. Maar ook de uitsplitsing naar stedelijke en rurale beroepen van de vader in het land van herkomst levert geen significant verband ($r=0,58$) op met de onderwijsprestaties van de kinderen (13).

De bevindingen uit de analyse van het SPVA-survey wijken sterk af van de verwachtingen op basis van de onderzoeksliteratuur. Het belang van sociaal-economische kenmerken in de onderwijssociologische studies is gebaseerd op de vergelijking met autochtone leerlingen. Veenman verbindt in zijn onderzoek aan deze

vergelijking de volgende stelling: "Hierbij is als een gegeven aanvaard dat kinderen uit lagere sociaal-economische milieus, of het nu allochtonen zijn of autochtonen, een geringere kans hebben op een succesvolle schoolloopbaan" (Veenman, 1990: 111). De vergelijking die ik in het SPVA-survey heb gemaakt binnen de groep toetst en verwerpt deze stelling voor de Marokkaanse en Turkse jongeren van de tweede generatie. Kinderen van analfabete ouders doen het niet significant slechter op school dan kinderen van ouders die de lagere school of het voortgezet onderwijs bezochten.

Het in de kwalitatieve studies geciteerde positieve verband tussen de opleiding en de stedelijke herkomst van de ouders en het extra stimulerend en ondersteunend gedrag ten aanzien van de kinderen wordt gezien de statistische uitkomsten bij de jongeren van de tweede generatie niet omgezet in hogere schoolprestaties. De onderzoekers hebben empirische verschillen in gedrag kunnen vast stellen maar de effectiviteit van het gedrag hebben zij niet kwantitatief kunnen meten. In het SPVA-survey kan de effectiviteit van het gedrag van de ouders ten aanzien van school wel kwantitatief gemeten worden. Onderwijsondersteuning is in het SPVA-survey geconstrueerd als een cluster variabele opgebouwd uit drie vragen: (1) de mate waarin met de leraar over schoolprestaties wordt gepraat, (2) de mate waarin met de kinderen over hun schoolprestaties wordt gepraat en (3) de mate waarin met de kinderen over de toekomst wordt gepraat. De clustervariabele onderwijsondersteuning van de ouders leidt niet tot een statistisch verband met de onderwijsprestaties van de leerlingen ($r = 0,09$). De kinderen die meer ondersteuning in het onderwijs krijgen en waarvan de vader of moeder vaker contact heeft met de leerkracht doen het niet significant beter op school.

2.3 Schoolsucces in relatie tot de onderwijsondersteuning door de ouders

In het SPVA-survey is door het geringe aantal antwoordcategorieën slechts in beperkte mate onderscheid te maken in de wijze van ondersteuning door ouders. In mijn kwalitatieve onderzoek heb ik, mede gezien de verrassende uitkomst, het belang van onderwijsondersteuning nogmaals uitgebreid onderzocht. Het begrip onderwijsondersteuning omvat in mijn kwalitatieve onderzoek vier aspecten die ook onderling weer met elkaar samenhangen: praktisch hulp (gericht op de hulp bij de leerstof); advies (gericht op schoolkeuzen en vakkenkeuzen); begeleiding (het controleren van schoolresultaten en huiswerk en het onderhouden van contacten met school); stimulering (het aanmoedigen tot prestaties en het geven van morele ondersteuning). Het blijkt dat de ouders door gebrek aan kennis en inzicht in het Nederlandse onderwijs eigenlijk alleen ondersteuning kunnen geven door te begeleiden en te stimuleren. De diversiteit zowel in kwantitatieve zin als in kwalitatieve zin in begeleiding en stimulering door de ouders is echter groot. Een kleine groep Turkse en Marokkaanse ouders is makkelijk te onderscheiden, diegenen die vrij passief staan ten opzichte van het onderwijs van hun kinderen. Ze laten alles aan hun kinderen over en ook als er moeilijkheden zijn op school grijpen ze niet in. Sterker nog, zij zijn vaak niet op de hoogte van moeilijkheden die er overduidelijk zijn. De overgrote meerderheid van de ouders is echter wel op één of andere manier betrokken bij het onderwijs van hun kinderen. Er zijn ouders die zeer streng zijn en hun kinderen regelmatig controleren en er zijn ouders die nooit iets controleren maar wel stimuleren. Sommige ouders tonen

heel in het algemeen interesse voor de leerprestaties van hun kinderen, terwijl andere precies bijhouden voor welke vakken hun kinderen zwak staan. Door de interviews nauwkeurig te vergelijken op begeleiding en stimulering heb ik uiteindelijk een indeling kunnen maken van ouders die oploopt van weinig tot heel veel onderwijsondersteuning. De kinderen die heel veel door hun ouders gestimuleerd en begeleid worden, wijken vervolgens in onderwijsprestaties nauwelijks af van andere leerlingen. Alleen de kleine groep van leerlingen met ouders die hen bijzonder weinig ondersteuning geven wijkt af. Zij zitten over het algemeen op lagere schoolsoorten (VBO en MAVO). Opvallend gegeven is echter dat enkele van deze ouders zich wel actief inzetten voor goed presterende kinderen in het gezin.

Mijn vader komt altijd, bij rapportvergaderingen komt hij altijd. Hij weet dat als hij voor mij komt, dat hij dan toch niet wordt teleurgesteld. Één keer, toen hij naar de ouderavond van mijn zus (VBO) ging was het wel erg. Toen dacht hij shit, ik stond helemaal voor schut: 'Uw dochter doet haar best niet'. Bij mij komt hij altijd, want hij weet dat hij toch alleen maar goede dingen hoort (Marokkaans Meisje [A]; HAVO).

De indeling van ouders aan de hand van de interviews ondersteunt in grote lijnen de eerdere statistische uitkomst uit het SPVA-survey. Het verschil in onderwijs-ondersteunend gedrag van de ouders lijkt de onderwijsprestaties van de kinderen slechts in geringe mate te beïnvloeden. Daarmee is de vraag naar de oorzaak hiervan nog niet beantwoord. In de interviews heb ik leerlingen en studenten gevraagd naar hun hele schoolloopbaan. Hierdoor kan over een langere periode de invloed van onderwijs-ondersteuning door de ouders op de schoolloopbaan bekeken worden. Het volgende voorbeeld is representatief voor veel leerlingen die ondersteuning krijgen en waarvan de ouders iets meer scholing hebben. Het citaat laat de grote betrokkenheid van de ouders zien. De vader van het meisje heeft voortgezet onderwijs gevolgd in Marokko, de moeder lagere school.

Ze gingen altijd naar elke ouder-avond en ze maakten zelf afspraken met mijn mentor om te praten over hoe het mij gaat op school. Ze willen alles weten. Als ik met vakken moeilijkheden had dan vertelde ik het meestal thuis en dan zei mijn vader, kan je geen studie-uren krijgen? En dan zei mijn vader: Ik zal eens kijken of ik met de mentor kan praten om een extra uurtje te regelen. En zo kreeg ik bijvoorbeeld een extra uurtje Wiskunde. (Marokkaans meisje; MBO).

Uit de verdere schoolloopbaan ontwikkeling van het meisje blijkt dat zij grote problemen blijft houden met Wiskunde. Daarnaast heeft ze ook met Natuurkunde moeilijkheden. Terwijl ze op de andere vakken goed scoort kan ze in de brugklas toch niet hoger komen dan Mavo. Om bij te blijven moest ze vaak tot één uur 's nachts studeren. Thuis kan ze geen praktisch hulp krijgen voor Wiskunde en Natuurkunde omdat haar ouders ondanks de eigen bovengemiddelde opleiding, de aansluiting op de leerstof missen. Wel krijgt zij volop aanmoediging van haar ouders en worden de resultaten nauwkeurig gevolgd. Op het MBO komt zij met statistiek wederom in de problemen. Omdat ze Wiskunde in de derde van de MAVO heeft laten vallen heeft ze gelijk al een achterstand ten opzichte van andere MBO leerlingen. Het is een terugkerend patroon dat ook in andere interviews veelvuldig opduikt.

3. EEN PRAXEOLOGISCHE ONDERZOEKSBENADERING

3.1 Een uitwerking van de onderzoeksbenadering van Bourdieu's 'The logic of practice'

De schoolloopbaan biografie zoals ik die in het bovenstaande voorbeeld heb gebruikt om de onderwijsondersteuning van de ouders te illustreren vormt de kern van mijn kwalitatieve onderzoek. In de interviews heb ik leerlingen en studenten gevraagd naar hun ervaringen met onderwijs vanaf het begin van het basisonderwijs. Ik heb gekozen voor het gebruik van schoolloopbaan biografieën vanuit theoretische overwegingen. De bevraging via de schoolloopbaan biografie biedt de mogelijkheid om enigszins los van theoretische vooronderstellingen systematisch materiaal te verzamelen over de selectie en prestaties op school. In de interviews vormen de schoolervaringen de ingang tot het verhaal van de respondent. Deze werkwijze geeft in de interviews een belangrijke plaats aan leerproblemen en de selectiemechanismen op school. De jongeren geven gedetailleerd inzicht in de problemen met bepaalde vakken en de ontwikkeling van de problemen over een langere tijd. Vanuit de beschrijvingen van de ervaringen en prestaties op school verschaft de respondent indirect inzicht in onderwerpen die verwant zijn aan de schoolprestaties. De context waarbinnen leerprestaties zich ontwikkelen komt via deze werkwijze met opzet alleen indirect als onderzoeks- onderwerp aan bod. Zo worden in de analyse van schoolsucces alleen die contextuele factoren betrokken die aantoonbaar zijn afgeleid van de selectie in het onderwijs.

De theoretische achtergrond voor deze onderzoeksbenadering is ontleend aan de werkwijze van Bourdieu (Zie Bourdieu, 1984, 1989, 1990, 1992). Bourdieu stelt dat bij het construeren van een theorie van de sociale wereld vaak verzuimd wordt rekening te houden met het feit dat die theorie het produkt is van een theoretische blik, van een beschouwend oog. Bourdieu noemt dit een theoretische of intellectualistische vertekening. Hij licht dit toe met een verwijzing naar zijn eigen onderzoekswerk: "De verhouding tot verwantschap van een antropoloog die een genealogie opbouwt heeft niets gemeen met die van een Kabylische vader die een urgent praktisch probleem moet oplossen, namelijk het vinden van een geschikte echtgenote voor zijn zoon. Zo gaat ook een socioloog die het schoolstelsel onderzoekt heel anders met school om dan een vader die zijn best doet een goede school voor zijn dochter te vinden" (Bourdieu, 1994: 40). Bourdieu stelt in het citaat de keuze tussen twee gezichtspunten. Het gezichtspunt van de onderzoeker die het overzicht houdt vanuit theoretische vooronderstellingen of het gezichtspunt van de vader vanuit de praktijk. In zijn boek 'The logic of practice' probeert Bourdieu deze dichotomie te overbruggen. Bourdieu stelt dat het gedrag, de handelingen en de keuzes van de vader zicht geven op hoe de praktijk van binnenuit is gestructureerd. Zo definieert een groot aantal Turkse en Marokkaanse ouders uit mijn onderzoek een goede school als een school waar discipline heerst. Daarmee is de keuze voor een school anders gestructureerd dan voor veel Nederlandse ouders. Inzicht in de schoolkeuze van Turkse en Marokkaanse ouders is alleen mogelijk als de bewegredenen voor de keuzes zichtbaar worden. Het verzamelen en analyseren van handelingen, gedragingen en resultaten uit de praktijk wordt door Bourdieu met de term 'praxeologie' aangeduid (Bourdieu, 1992: 16).

In de door mij toegepaste biografische methode plaats ik de respondent aan de hand van vragen over schoolprestaties in retrospectief terug naar belangrijke keuze- en beslissingsmomenten uit hun schoolloopbaan. Vanuit het perspectief van de respondent verzamel ik materiaal over gedragingen, handelingen en resultaten rond die keuze- en beslissingsmomenten uit de schoolloopbaan. In de analyse onderzoek ik het materiaal op structurerende elementen. Zo wordt het verband zichtbaar tussen bepaalde keuze- en beslissingsmomenten en bepaalde leerproblemen in het onderwijs. De aard van de leerproblemen van de leerlingen kunnen vervolgens in verband worden gebracht met contextuele factoren en omstandigheden uit hun biografie. In de vergelijking tussen biografieën is de gelijkenis tussen de verhalen soms bijna compleet en in andere gevallen is er alleen gelijkenis in bepaalde aspecten. Ook zie je dat sommige biografieën op een bepaald moment in de schoolloopbaan gelijkenis vertonen terwijl zij daarna weer sterk verschillen. Dit bemoeilijkt de analyse van structurerende elementen aanzienlijk maar maakt die tegelijkertijd niet onmogelijk. Bourdieu spreekt in dit verband van een 'family of meanings'; "so the fundamental structures are realized in meanings which are very different between one area of practice and another, although they always share some feature with at least one other element in another series and all have in common a kind of family look' which is immediately intuited" (Bourdieu, 1990: 261). Bourdieu gebruikt de term 'Family of meanings' om betekenis te kunnen geven aan een praktijk die steeds verandert en onderling varieert maar die desondanks in wisselende aspecten een onderlinge gelijkenis vertoont. Deze benadering is afgeleid van de filosofische zienswijze die Wittgenstein ontwikkeld heeft rond het begrip 'spelen'; "We are inclined to think that there must be something in common to all games, say, and that this common property is the justification for applying the general term 'game' to the various games; whereas games form a family the members of which have family likeness. Some of them have the same nose, others the same eyebrows and others again the same way of walking; and the likenesses overlap" (Wittgenstein, 1994: 17).

3.2 De selectiviteit in het onderwijs

In de analyse van schoolsucces onderzoek ik aan de hand van de schoolloopbaan biografieën het belang van een aantal selectie-momenten in het onderwijs. In het onderwijs zijn bepaalde regels opgesteld over diploma's, opleidingen en beoordelingen. Schoolsucces is neutraal geformuleerd het eindresultaat van de verschillende beoordelingen die zijn opgesteld om te selecteren in onderwijs. Tot voor kort vormde de overgang van basisschool naar middelbare school één van de belangrijkste overgangen in de schoolloopbaan van jongeren. Vanuit de lagere school gingen de leerlingen naar de technische school of de huishoudschool, de MAVO of de scholengemeenschap. Eenmaal op die scholen lag de verdere loopbaan vrijwel vast. Door de veranderingen in het voortgezet onderwijs en de fusies tussen scholen is dit moment verder naar voren geplaatst. Steeds meer leerlingen uit mijn onderzoek zitten of zaten op brede scholengemeenschappen met opleidingen van VBO tot VWO. Bij deze leerlingen zijn het vooral de brugklasjaren die de selectie bepaalden in hun schoolloopbaan. In de interviews nemen de brugklasjaren daarom ook een belangrijke plaats in.

Welke factoren bepalen in de brugklasjaren de selectie voor de Marokkaanse en Turkse jongeren? Het antwoord is eerst nog heel algemeen: de combinatie van prestaties voor de verschillende vakken. De praktijk kan vervolgens echter een zeer specifiek antwoord opleveren voor een bepaalde groep. De negatieve selectie blijkt voor sommigen tot stand te komen door een te lage score voor de leervakken (Aardrijkskunde, Geschiedenis, Biologie), voor anderen door een lage score op de exacte vakken (Wiskunde, Natuurkunde, Scheikunde). De negatieve selectie blijkt dus in de praktijk samen te hangen met het bezitten of ontbreken van voor bepaalde vakken noodzakelijke schoolse vaardigheden. De praktijk vertelt ons dus iets over de groep. Als het om leervakken gaat is het logisch om meer te kijken naar verschillen in motivatie, als het om exacte vakken gaat ligt het voor de hand om meer te kijken naar hulp en ondersteuning. In beide gevallen kan men kijken naar een praktijk. In het eerste geval, bij de leervakken, is de tijdsbesteding veelzeggend. Hoeveel uren besteden de jongeren aan huiswerk, hoeveel uren besteden ze aan vrije tijd, hebben ze een bijbaantje of moeten ze helpen in de huishouding. In het tweede geval, als de exacte vakken het probleem vormen, staat kennisverwerving centraal. Welke actie ondernemen de leerlingen als ze moeite hebben met een bepaald vak. Stellen ze vragen aan de leraar in de klas of na de les. Krijgen ze bijles voor die vakken. Krijgen ze thuis hulp van een oudere broer of zus. Waren de problemen met het vak een belangrijke reden voor de overgang naar MAVO of VBO. Waren de problemen met die vakken een reden om ze later bij de vakkenkeuze te laten vallen. Welke schoolroutes werden afgesneden door problemen met bepaalde vakken. Heel gedetailleerd kan zo aangesloten worden op de selectiemechanismen op school.

Door de afbakening vanuit de praktijk wordt de onderzochte groep steeds gedifferentieerder en de oorzaken van succes en falen komen steeds duidelijker in beeld. De beginsituatie is dat Marokkaanse en Turkse leerlingen achterblijven bij autochtone jongeren. Na de bestudering van de selectie blijkt een minderheid niet achter te blijven. De negatieve selectie geldt niet voor hen. Van de groep die achterblijft weten we dat ze niet achterblijven omdat ze het over de hele linie slecht doen. De meeste vakken scoren ze voldoende. Met een bepaalde categorie vakken hebben ze moeilijkheden. In mijn onderzoek zijn dat met name de exacte vakken. Afhankelijk van het aantal brugklasjaren zijn er twee of meer exacte vakken verplicht. Aan de hand van het aantal onvoldoendes en het gemiddelde van de cijfers wordt de overgang naar de verschillende richtingen bepaald. Voor veel leerlingen uit het kwalitatieve onderzoek werd de toegang tot HAVO en VWO belemmerd door lage cijfers voor de exacte vakken. Relatief vaak zijn de problemen met Wiskunde en nog een exact vak de concrete aanleiding voor de gedwongen keuze voor MAVO of VBO.

Uit de analyse van het materiaal, dat ik aan de hand van de schoolloopbaan biografiën verzameld heb, wordt zichtbaar hoe het selectieproces op school specifiek werkt voor leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst. Welke vakken vormen het struikelblok voor schoolsucces. Waarom vormen ze een struikelblok. En hoe proberen de leerlingen zelf actief dit obstakel te overwinnen.

4. HET BELANG VAN HULPBRONNEN EN NETWERKEN

4.1 De onderlinge hulp tussen broers en zusters

In het overwinnen van leerproblemen in het onderwijs komt de aanwezigheid van hulp binnen het familie netwerk als één van de belangrijkste factoren uit de analyse van de schoolloopbaan biografiën naar voren. Succesvolle jongeren in het onderwijs geven opvallend veel vaker aan dat zij hulp krijgen van oudere broers en zussen of van ooms, tantes, neven en nichten. Veel van de succesvolle jongeren uit het onderzoek krijgen praktische hulp bij huiswerk, krijgen advies bij keuzes of worden begeleid en ondersteund gedurende een langere periode tijdens hun schoolloopbaan. Praktische hulp bij met name exacte vakken neemt daarbij een belangrijke plaats in.

Naast de waarnemingen uit het kwalitatieve onderzoek is indirect het effect van de onderlinge hulp tussen broers en zussen in het SPVA-survey te meten door de samenhang te onderzoeken tussen schoolsucces en de rangorde van het kind in het gezin (14). De oudste kinderen van de tweede generatie zijn onderwijspioniers in het gezin. Zij hebben meestal niemand die hen kan helpen of adviseren. De volgende kinderen in een gezin kunnen potentieel profiteren van de ervaringen en kennis van de oudste of oudere kinderen in het gezin.

Uit de gegevens-analyse van het SPVA-survey komt het effect van de rangorde in het gezin zeer sterk naar voren. Het tweede, derde of vierde kind doet het significant veel beter dan de oudste dochter of zoon.

Tabel 2. Opleiding in absolute getallen en percentages van schoolgaande Turkse en Marokkaanse onderinstromers naar rangorde in het gezin.

Opleiding	Marokkaanse Kinderen		Turkse Kinderen		Totaal
	Oudste Kind	2e, 3e, 4e Kind	Oudste Kind	2e, 3e, 4e Kind	
BAO	67	12	45	3	127
	38.1	11.0	26.9	4.0	24.1
LBO/MAVO	85	58	93	47	283
	48.3	53.2	55.7	62.7	53.7
HAVO/VWO	24	39	29	25	117
	13.6	35.8	17.4	33.3	22.2
Totaal	176	109	167	75	527
					100.0

Bron: ISEO, SPVA (1991).

Van de schoolgaande Marokkaanse leerlingen volgt het tweede, derde en vierde kind tweemaal zo vaak een HAVO of VWO opleiding als het eerste kind. Voor de Turkse kinderen is dat anderhalf keer zo vaak. Bijna driekwart van alle oudste kinderen die geen onderwijs meer volgen heeft geen diploma gehaald of alleen het basisonderwijs afgemaakt. Het tweede, derde en vierde kind behaalt vooral vaker een diploma op de hogere opleidingen. Deze trend zien we voor Marokkaanse en Turkse leerlingen en voor jongens en meisjes afzonderlijk.

Over het algemeen is er in het onderwijssociologisch onderzoek naar migrantengezinnen weinig aandacht voor de invloed van oudere broers en zusters. In een aantal kwalitatieve onderzoeken wordt de invloed van oudere broers en zusters wel genoemd, maar niet verder uitgewerkt (Zie Pels, 1991: 91 en 94; Van der Hoek & Kret, 1992: 39).

Van der Hoek verbindt de rol van oudere broers en zussen aan cultuur-specifieke ideeën over wederzijdse afhankelijkheid en verantwoordelijkheid binnen Marokkaanse en Turkse gezinnen (Zie Van der Hoek, 1995: 653). De erkende opvoedingstaak van oudere broers en zussen krijgt een extra dimensie door de breuk die de migratie heeft veroorzaakt. Met name op het gebied van onderwijs is dit het geval. Oudere broers en zussen nemen de bemiddelende taak tussen de kinderen en school van hun ouders over. Dit gebeurt vaak onder goedkeuring en stimulering van de ouders.

De factoren die Veenman (1993) verbindt met de achtergrondkenmerken van ouders, zijn moeiteloos terug te vinden in de verhalen over onderlinge hulp van broers en zussen. Begeleiding, advies, ambitie en stimulans zijn belangrijke steekwoorden om deze hulp aan te duiden. Uit de onderstaande citaten wordt duidelijk hoe deze hulp tussen broers en zussen in de dagelijkse praktijk vorm krijgt. De voorbeelden zijn representatief voor andere jongeren uit het onderzoek die het belang van onderlinge hulp van oudere broers en zussen aangeven.

Uit het volgende citaat blijkt de veelomvattendheid van hulp, die varieert van kennisoverdracht, advies bij keuzes tot praktisch hulp bij huiswerk. Het voorbeeld illustreert dat de ondersteuning van de ouders, hoe groot die ook is, nooit hetzelfde effect kan hebben. Ouders kunnen met hun kind praten over keuzes, maar ze zijn vaak te weinig geïnformeerd om daadwerkelijk te adviseren. Ze kunnen vragen naar problemen met vakken, maar niet helpen en ze kunnen het belang kennen van toetsen, maar ze hebben er zelf nog nooit één op een Nederlandse school gemaakt.

Helpt je broer je? Zeker, ik krijg toetsen van mijn broer, hahaha. Maar ik weet niet of je dat bedoelt. Bijvoorbeeld bij keuzes of je Latijn moet nemen na de derde. Mijn broer had het genomen en ik stond voor de keus of ik het zou doen, dan zegt hij, nee, je moet het niet doen, daar heb je niks aan, het is moeilijk. En als ik het niet begrijp dan ga ik naar hem toe. Vorig jaar ook, hij is goed in Natuurkunde, dan legt hij het uit, dat is weer een voordeel. (Marokkaanse jongen; HAVO).

Omgekeerd vertellen de oudste kinderen in het gezin in de interviews over het gemis aan praktische hulp en begeleiding. Omdat hulp voor hen geen vanzelfsprekendheid is weten zij vaak nog beter dan diegene die wel hulp krijgen het belang ervan te verwoorden.

Ik ben de oudste. Je hebt echt iemand nodig. Ja, iemand die het echt begrijpt en die zegt het is niet moeilijk, je moet gewoon dat en dat doen. Maar als het eenmaal niet in je hoofd zit, dan weet je gewoon niks. (Marokkaans meisje; MAVO).

Oudere broers en zussen adviseren ook vaak in school- en vakkenkeuzes en soms onderhouden zij contact met de school door naar ouder-avonden te gaan. Soms gebeurt

dit in overleg met de ouders, maar vaak laten die dit helemaal aan de kinderen zelf over.

Het was eigenlijk mijn broer (LTS), die wou dat ik de Havo deed. Hij heeft ook contact met school, hij gaat ook naar de ouder-avonden. Gaat je broer met jou? Ja, dan kom mijn broer, die komt altijd, dan praat hij met de leraar van het vak waar ik een onvoldoende voor sta en hij praat meestal met mijn klasse-mentor om te vragen wat er allemaal fout gaat. Hij heeft ook wel telefonisch contact met hem. (Turkse jongen; HAVO).

Jongere meisjes van de tweede generatie benadrukken dat zij, meer dan andere Turkse of Marokkaanse meisjes de ruimte krijgen om te studeren. Vaak hebben oudere zussen die ruimte met hun ijver en hun onbesproken gedrag al veroverd. Oudere broers en zussen vervullen bovendien vaak een bemiddelende rol tussen ouders en jongere kinderen.

Als ik kijk naar mijn zusje (brugklas) dan heeft zij wel zoiets, misschien door mij, ik ben dan wel een meisje maar dat betekent niet dat ik alleen geschikt ben voor de huishoudschool of de Mavo, dat is onzin. Ik heb daar ook vaak heftige discussies over met mijn moeder. Mijn moeder heeft zoiets dat een uitgebreide studie voor een meisje niet nodig is. Ze begrijpt het hele schoolsysteem ook niet. Ik zeg dan dat als je een goede baan wil hebben je ook door moet studeren voor diploma's. (Marokkaanse jongen; HBO).

Veel ouders zijn niet in staat daadwerkelijk te controleren of hun kinderen hun huiswerk hebben gemaakt en of zij er wel genoeg tijd aan besteden. De controle wordt daarom vaak door de ouders gedelegeerd aan een oudere broer of zus. Ouders kunnen zo dankzij de oudere kinderen hun bemoeienis met school effectiever richten.

Ze (moeder) zegt tegen mij, ga je huiswerk maken. Mijn broer controleert het, mijn moeder bemoeit er zich niet mee, zij ziet het wel op mijn rapport. Soms irriteert het mij wel, als er een leuke film op tv is, zegt mijn broer (MTS), ga je huiswerk maken. Dan krijg je discussie hè, en dan ga ik mijn huiswerk maken. (Marokkaanse jongen; VBO).

Een belangrijk aspect van de hulp van oudere broers en zussen is tenslotte dat zij meestal de hele schoolloopbaan doorgaat. Daardoor kunnen problemen snel herkend worden en worden oplossingen aandragen die bij de persoonlijkheid en mogelijkheden van een leerling passen.

Kinderen die in hun eigen gezin geen directe praktische ondersteuning kunnen krijgen, kunnen soms wel terecht in de familie. Het netwerk in de familie dat in Nederland op school heeft gezeten wordt steeds groter en het is vanzelfsprekend dat de aanwezige kennis en ervaring gebruikt wordt.

"Dan gingen ze niet zelf (opa en oma zijn haar verzorgers), omdat ze de Nederlandse taal niet goed spreken, maar dan ging mijn oom (HBO) of mijn broer (HTS) naar die gesprekken. Of mijn tante (HBO). Volgens mij zijn ze naar alle bijeenkomsten geweest die de school maar heeft georganiseerd. Het hoefde eigenlijk niet want het was

eigenlijk alleen voor moeilijke leerlingen. Maar ik vond het altijd heel fijn" (Turks meisje; HBO).

Bij de analyse van de onderlinge hulp van broers en zussen treden er verschillen op tussen Turkse en Marokkaanse gezinnen. Bij Marokkaanse gezinnen is de onderlinge hulp tussen broers en zussen veel meer de regel. Juist de vanzelfsprekendheid van de hulp komt steeds terug in de interviews. In de Turkse gezinnen wordt de hulp vaker geweigerd of wordt de hulp vaker niet gegeven waar dat objectief wel zou kunnen. Zo weigert in een aantal gevallen de jongere broer hulp van een oudere zus of is er zo'n scheiding tussen de wereld van de jongens en meisjes in een gezin dat er zowiezo weinig communicatie is tussen jongens en meisjes. Daar staat tegenover dat nakomertjes in Turkse gezinnen juist weer veel hulp krijgen van oudere broers en zussen. Door het grote leeftijdsverschil ontstaat meer een ouder kind relatie en kan de hulp en begeleiding juist heel intensief zijn. De mate van onderlinge hulp kan zo vooralsnog hypothetisch in verband worden gebracht met bepaalde culturele opvattingen over de verhoudingen tussen meisjes en jongens en oudere en jongere kinderen.

De onderlinge hulp tussen broers en zussen geeft een goede illustratie van de praxeologische onderzoeksmethode. Via de selectie in het onderwijs worden een aantal sleutelvakken zichtbaar in de schoolloopbaan van Marokkaanse en Turkse leerlingen. Hulp, advies en begeleiding zijn cruciaal voor de prestaties bij deze vakken. Binnen de mogelijkheden voor hulp, advies en begeleiding die leerlingen hebben zijn oudere broers en zussen een belangrijk aanspreekpunt. De praktijk van onderlinge hulp verschilt inhoudelijk vervolgens van respondent tot respondent en ook verandert de aard en de omvang van de onderlinge hulp in de loop van schoolloopbaan. Tegelijkertijd is er ook steeds een gelijkens zichtbaar tussen de uiteenlopende vormen van onderlinge hulp.

5. CONCLUSIE

Zoals blijkt uit het gepresenteerde materiaal doet de tweede generatie het relatief goed in het onderwijs. Dit is opmerkelijk want de achtergrondkenmerken van de Turkse en Marokkaanse ouders worden over het algemeen niet als bevorderlijk gezien voor de scholing van hun kinderen. Het lijkt erop dat de tweede generatie zichzelf als een baron van Münchhausen uit het onderwijskundig moeras heeft getrokken. Dat is echter bedrog. Daar waar ouders hun kinderen praktisch niet kunnen helpen vullen anderen die leemte op. De belangrijkste vorm van ondersteuning voor succesvolle leerlingen uit de tweede generatie blijkt te komen van oudere broers en zussen, waarvan een groot aantal zelf zij-instromers is.

De uitkomsten van mijn onderzoek pleiten voor een aanvulling op bestaand antropologische en onderwijssociologisch onderzoek dat de relatie tussen Marokkaanse en Turkse ouders en de schoolprestaties van hun kinderen behandelt. Een vergelijking binnen de groepen naar de belangrijkste sociaal-economische factoren leverde geen significant verband op met schoolsucces voor de tweede generatie. Tegelijkertijd is ondanks de geringe ondersteuningsmogelijkheden van de ouders een aanzienlijk deel van de scholieren uit de tweede generatie succesvol in het onderwijs. Deze resultaten

relativeren in sterke mate het belang dat onderzoekers uit onderwijssociologische hoek hechten aan de lage sociaal-economische positie van Marokkaanse en Turkse ouders.

In veel antropologisch onderzoek vormt de omgang van de ouders met hun kinderen het uitgangspunt van onderzoek. De vooronderstelling is dat het oudermilieu problematisch aansluit op het onderwijs. Hierdoor ligt het antwoord vaak al in de vraagstelling besloten (Zie ook de kritiek van Van der Hoek, 1994: 62). Door de grote nadruk die gelegd wordt op de rol van de ouders is onderzoek naar andere ondersteuningsmogelijkheden verwaarloosd.

In mijn onderzoek heb ik gekozen voor een andere werkwijze. In mijn benadering heb ik aan de hand van schoolloopbaan biografiën gekeken naar de selectieprocessen op school. In de analyse van de biografiën kan de selectie gekoppeld worden aan de aan- of afwezigheid van schoolse vaardigheden. Dit inzicht kan vervolgens gerelateerd worden aan de ondersteuningsmogelijkheden uit de context van de leerlingen en studenten. Door deze methode van onderzoek geven de leerlingen en studenten zelf aan in hoeverre de gezinssituatie in verband met keuzes en problemen een rol speelde. Deze benadering geeft een plaats aan het proces van positieverwerving door de leerlingen zelf. De dynamiek binnen de gezinnen en binnen de eigen gemeenschap in relatie tot sociale mobiliteit komt hierdoor beter tot zijn recht.

VOETNOTEN

- (1) Dit artikel is een bewerking van een paper voor de sociaal-wetenschappelijke studiedagen thema onderwijs en etniciteit op 11-12 april 1996 in Amsterdam.
- (2) De jongeren in het voortgezet onderwijs zijn benaderd via zeven scholen in Amsterdam. De jongeren in het HBO en op de Universiteit zijn via de sneeuwbalmethode benaderd. In de verdeling van schoolsoorten VBO, MBO, MAVO, HAVO, VWO heb ik getracht een evenredige verdeling aan te brengen tussen algemeen voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs. Daar waar dit niet helemaal gelukt is compenseert één van de HBO of universitaire studenten dit omdat zij deze opleidingen eerder doorlopen hebben. Dit geldt met name voor de opleidingen op HAVO en VWO niveau.

	Marokkaanse		Turkse	
	Meisjes	Jongens	Meisjes	Jongens
VBO	1	4	3	2
MAVO	3	1	3	4
MBO	4	3	4	2
HAVO	1	2	0	1
VWO	1	2	1	1
HBO	2	2	2	0
WO	3	1	16	14
Totaal	15	15	15	15
Totaal	60			

- (3) In eerste instantie was de tweede generatie in het SPVA-survey uitgesplitst gedefinieerd als in Nederland geboren. De uitsplitsing in het SPVA-survey

leverde echter een te kleine groep op. Ik heb toen het begrip tweede generatie moeten oprekken door ook onderinstromers in deze categorie op te nemen. Strikt genomen behoren zij niet tot de tweede generatie. Maar omdat ik de tweede generatie in relatie tot schoolsucces onderzoek heb ik gekeken of ik het begrip statistisch kon oprekken naar kinderen die hun hele schoolloopbaan in Nederland doorlopen hebben. Statistisch bleek er nauwelijks verschil te zijn tussen de schoolprestaties van deze groep en de in Nederland geboren jongeren. De schoolse socialisatie in Nederland bleek het belangrijkste onderscheidend criterium. Vervolgens heeft Edwin Martens de gegevens van de tweede generatie gekoppeld aan de gegevens van de ouders en de gegevens van de grootvader van vaders zijde. Op het aldus verkregen bestand zijn voor de twee groepen vervolgens een groot aantal kruistabellen met de in het SPVA-onderzoek geconstrueerde variabelen uitgedraaid. De SPVA-steekproef is representatief voor de allochtone populatie in Nederland (zie ook Roelandt, Roijen & Veenman, 1992: 202). Mede gezien de respectabele aantallen onderinstromers in de steekproef mogen de resultaten van mijn analyse gezien worden als representatief voor de hele landelijke populatie Turkse en Marokkaanse onderinstromers vanaf twaalf jaar. Het materiaal uit het SPVA-survey heeft betrekking op 317 Turkse en 343 Marokkaanse onderinstromers in de leeftijd van 12 tot en met 24 jaar.

- (4) Het relatieve succes van de tweede generatie wordt alleen getemperd door het hoge uitval percentage. Zo'n 11% van de hele steekproef populatie staat geregistreerd als drop-out. Uit een onderzoek van De Wit en Dekkers (1994) blijkt echter dat 77% van de drop-outs van allochtone afkomst de weg terug vindt naar voltijds dagonderwijs (43%) of werk (34%). Dit komt overeen met mijn eigen interviewgegevens uit het kwalitatieve onderzoek over oudere broers en zussen van respondenten die eerder uitgevallen waren en later de draad weer hebben opgepakt.
- (5) De opleidingen MAVO, HAVO en VWO vormen samen het Algemeen Voortgezet Onderwijs (AVO). Mavo staat daarbij voor Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs, HAVO staat voor Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs en VWO staat voor Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs.
- (6) De verschillen die er optreden tussen de Turken en Marokkanen in het Lager onderwijs en in de hogere schoolsoorten (HAVO, VWO, HBO-WO) zijn voor een deel ook terug te voeren tot de samenstelling van de steekproef. Er zijn namelijk 8,1% meer Marokkanen dan Turken in de leeftijdscategorie 12 t/m 14 jaar en 6,3% meer Turken dan Marokkanen in de leeftijdscategorie 20 t/m 24 jaar. De overige leeftijdscategorieën zijn even sterk vertegenwoordigd.
- (7) Het MBO staat voor Middelbaar Beroeps Onderwijs en kan bereikt wordt via een vooropleiding via het VBO of de MAVO. De toegang tot het MBO is gebonden aan het niveau waarop op het VBO en de MAVO eindexamen is gedaan.
- (8) De gegevens over de tweede generatie beperken zich tot inwonende kinderen; uitwonende kinderen blijven buiten de analyse. Dit heeft onder andere tot gevolg

dat Marokkaanse meisjes van 17 tot en met 24 jaar ondervertegenwoordigd zijn in de steekproef.

- (9) De afkorting LHNO staat voor Lager Huishoudelijk Nijverheids Onderwijs. In het dagelijks taalgebruik werd de school aangeduid met huishoudschool.
- (10) Naast de *stedelijke of rurale herkomst en opleiding* heb ik ter verklaring van de verschillen andere voor de hand liggende factoren zoals *het huidige beroep* van de vader en *inkomen* van de ouders en *orientatie* getoetst. De belangrijkste conclusie is dat ook deze factoren geen significante verbanden opleveren met de onderwijsprestaties van de kinderen.
- (11) Zie voor een uitgebreide analyse van het verband tussen de opleiding van de ouders en het schoolsucces van de kinderen, Crul 1994, pp. 117,178.
- (12) Het SPVA-survey geeft geen informatie over de geboorteplaats of laatste woonplaats van de ouders in het land van herkomst. Een onderscheid naar stedelijke of rurale afkomst is echter indirect vast te stellen via het beroep van de vader in het land van herkomst en het beroep van de grootvader van vaders kant. Gevraagd is naar het beroep van de grootvader op het moment dat de vader vijftien jaar was. Als de grootvader op dat moment boer was, kan men redelijkerwijs veronderstellen dat hij dat al zijn hele leven was. Slechts weinigen stappen in die tijd over van ambachtman naar boer. Met grote zekerheid kan dan ook verondersteld worden dat de vader in zo'n geval opgegroeid is op het platteland.
- (13) Als opleidingsverschillen en stedelijke ervaring in verband wordt gebracht met andere kenmerken van de ouders zien we wel significante verbanden. Er is een significant verband ($r=0,00$) tussen de opleiding van de ouders en de beheersing van de Nederlandse taal. Vervolgens hangt de beheersing van de Nederlandse taal weer positief samen met contact met de leerkracht ($r=0,00$) en ondersteuning in het onderwijs ($r=0,00$). Het beroep van de grootvader hangt statistisch samen met de mate van contact met de leerkracht van de vader ($r=0,00$).
- (14) In het SPVA-survey is bekend welke rangorde de kinderen van de tweede generatie in het gezin innemen.

BIBLIGRAFIE

- ANKONÉ, E. & W. KAUFMAN (1984), *Turkse en Marokkaanse vrouwen in Utrecht/ Utrecht*: ROVU.
- BERG-ELDERING, L. VAN DEN (1986), *Van gastarbeider tot immigrant. Marokkanen en Turken in Nederland*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- BINNENLANDSE ZAKEN (1996), *Minderhedenbeleid 1996: Jaaroverzicht integratiebeleid etnische groepen 1996*. Den Haag: BZ.

- BOURDIEU, P. (1984), *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Londen: Routledge.
- BOURDIEU, P. (1989), *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*. Amsterdam: Van Gennep.
- BOURDIEU, P. (1990), *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity.
- BOURDIEU, P. (1992), *Argumenten, voor een reflexieve maatschappijwetenschap*. Amsterdam: SUA.
- BUIJS, F. (1993), *Leven in een nieuw land*. Utrecht: Jan van Arkel.
- CRUL, M.R.J. (1994), Springen over je eigen schaduw. De onderwijsprestaties van Marokkanen en Turken van de tweede generatie, *Migrantenstudies*, 10 (3): 168-186.
- DAGEVOS, J. & J. VEENMAN (1992), *Succesvolle allochtonen*. Meppel: Boom.
- DE JONG, M. (1985), *Allochtone kinderen op Nederlandse scholen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- DE JONG, M. (1987), *Herkomst, kennis en kansen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- DE VRIES, M. (1988), *Ogen in je rug*. Alphen aan de Rijn: Samson.
- DE WIT, W. & H. DEKKERS (1994), *Schoolverlaten in de eerste vier jaar voortgezet onderwijs. Omvang en achtergronden van voortijdig schoolverlaten van autochtone en allochtone leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- DRIESSEN, G.W.J.M. (1990), *De onderwijspositie van allochtone leerlingen: de rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het onderwijs in eigen taal en cultuur*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- FASE, W. (1994), *Ethnic Divisions in Western European Education*. New York: Waxmann.
- FEDDEMA, R. (1992), *Op weg tussen hoop en vrees; de levensoriëntatie van jonge Turken en Marokkanen in Nederland*. Utrecht: Jan van Arkel.
- KRUGER-NAGELKERKEN, W. (1985), *Allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Jur. Inst. EUR.
- LEIJ, A. (1990), *Turkse kinderen in onderwijs en opvoeding*. Amsterdam: VU-uitgeverij.
- LINDO, F. & T. PENNINGNS (1992), *Jeugd met toekomst*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- LUYKX, M. (1988), *Schoolsucces van Turkse en Marokkaanse meisjes: een onderzoek naar Turkse en Marokkaanse meisjes in het MAVO, IIAVO en VWO*. Utrecht: ISOR.
- MARTENS, E. (1995), *Minderheden in beeld, kerncijfers 1995*. Rotterdam: ISEO.
- PELS, T. (1991), *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam: Zwets & Zeitlinger.
- RI_VANOGU-BILGIN, S., L. Brouwer & M. Priester (1986), *Verskillend als de vingers van een hand*. Leiden: COMT.
- ROELANDT, Th. & J. VEENMAN (1990), *Allochtonen van school naar werk*. Den Haag: SDU.
- SHADID, W.A. (1979), *Moroccan Workers in the Netherlands*. Leiden: Universiteit van Leiden.
- VAN DEN BERG-ELDERING, L. (1978), *Marokkaanse gezinnen in Nederland*, Alphen aan de Rijn: Samson.
- VAN DE HOEK, J. & M. KRET (1992) *Marokkaanse tienermeisjes: gezinsinvloeden op keuzen en kansen*. Utrecht: Jan van Arkel.

-
- VAN DE HOEK, J. (1994), *Socialisatie in migrantengezinnen; een basis voor opvoedingsondersteuning*. Utrecht: De Tijdsstroom.
- VAN DE HOEK, J. (1995), Broers en zussen als opvoeders in migrantengezinnen. *Jeugd en Samenleving*, 25 (11/12): 644-656.
- VAN ESCH, W. (1983), *Toetsprestaties en doorstroomadviezen van allochtone leerlingen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie.
- VAN LANGEN, A. & P. JUNGBLUTH (1990), *Onderwijskansen van migranten; de rol van sociaal-economische en culturele factoren*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- VAN OOLJEN, H. (1994), *Mijn hoofd gaat alle kanten op, Marokkaanse jongeren in de wereld van werk en scholing*. Utrecht: Jan van Arkel.
- VEENMAN, J. (1990), *Ver van huis. Achterstand en achterstelling bij allochtonen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- VEENMAN, J. & E. MARTENS (1995), *Op de toekomst gericht: tweede generatie allochtonen in Nederland*. Den Haag: VUGA.
- VEENMAN, J. (1993), Voorzichtigheid geboden! *Migrantenstudies*, 9 (1): 26-30.
- VERMEULEN, H. (1984), *Etnische groepen en grenzen*. Weesp: Het Wereldvenster.
- VLUG, I. (1985), *Schoolverzuim van Turkse en Marokkaanse meisjes*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- WITTGENSTEIN, L. (1994), *The Blue and Brown Books: Preliminary Studies for the Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.