

De invloed van kapitaal op succes in het onderwijs

*Onderzoek naar de rol van het sociaal en psychologisch
kapitaal van 'stapelaars' uit de tweede generatie van Turkse
en Marokkaanse afkomst die succesvol een hbo-opleiding
hebben afgerond*

A. (Diana) Vonk - 363553

Masterthesis Sociologie - Grootstedelijke Vraagstukken en Beleid
Erasmus Universiteit Rotterdam
Faculteit der Sociale Wetenschappen

Begeleider: S. Rezai MSc
Tweede lezer: Dr. Th. Veld

16 november 2013

Voorwoord

Toen ik twee jaar geleden de keuze maakte om naast mijn fulltime baan met de studie Sociologie - met als master Grootstedelijke Vraagstukken en Beleid - te beginnen, had ik me niet kunnen voorstellen dat het mijn leven op zoveel verschillende manieren zou verrijken. Mijn doel was mezelf uit te dagen en als professional verder te ontwikkelen. Dat is zeker gelukt! De zeer inspirerende colleges en literatuur hebben me niet alleen geleerd om op verschillende manieren naar samenlevingen - en in het bijzonder naar vraagstukken die verband houden met grote steden en haar problematieken - te kijken, maar daarnaast zijn ook mijn methodologische en analytische vaardigheden verder aangescherpt. Vervolgens ben ik als persoon gegroeid. Een fulltime studie én een drukke baan met verantwoordelijkheden vraagt soms om - op diverse terreinen - prioriteiten te stellen en dat is voor een redelijk perfectionistisch persoon als ik een enorme uitdaging. Maar ook daarin heb ik uiteindelijk mijn weg gevonden, zonder dat dit ten koste is gegaan van de kwaliteit van mijn werk en studieresultaten. Ten slotte heeft deze studie ook mooie ontmoetingen opgeleverd, waarvan er diverse zijn uitgroeid tot een warme vriendschap.

Voor u ligt de masterthesis ‘De invloed van kapitaal op succes in het onderwijs’. Dit is het sluitstuk van twee drukke en soms zware, maar zeer leerzame en mooie jaren aan de Erasmus Universiteit, waar ik met heel veel plezier op terugkijk. Als ‘vernieuwer’ houd ik ervan om vooral naar kansen en mogelijkheden te kijken en vond het om deze reden dan ook zeer interessant om te onderzoeken op welke manier ‘stapelaars’, die via het mbo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond, in hun kracht worden gezet. Ik hoop hiermee een positieve bijdrage te leveren aan het wetenschappelijke debat over de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst.

Ik wil dit voorwoord van deze masterthesis graag gebruiken om een aantal mensen te bedanken. Allereerst mijn begeleider Sara Rezai. Haar grenzeloze optimisme, praktische tips en vooral opbouwende feedback zijn voor mij van grote waarde geweest. Daarnaast wil ik graag mijn tweede beoordelaar Theo Veld bedanken voor zijn flexibiliteit en feedback. Tevens gaat mijn dank uit naar Ed Kanters - mijn coördinator bij de gemeente Sliedrecht - voor het meedenken en zijn betrokkenheid, en mijn goede vriendin Annemarie Boom voor het nalezen van dit stuk om alle laatste spelfoutjes eruit te halen, die voor mij - na de vele uren schrijfwerk - inmiddels ‘blinde vlekken’ waren geworden.

Ten slotte – maar zeker niet in de laatste plaats – ben ik heel veel dank verschuldigd aan mijn belangrijkste sociaal kapitaal: mijn lieve en dierbare familie en vrienden. Zonder hun onvoorwaardelijke liefde, steun en begrip was ik nooit in staat geweest om gedurende de afgelopen twee jaar het beste uit mezelf te halen en dit mooie eindresultaat neer te zetten.

Diana Vonk
Gorinchem, 16 november 2013

Inhoudsopgave

1.	Inleiding	6
1.1.	Inleiding	6
1.2.	Aanleiding	6
1.3.	Doel en probleemstelling	7
1.3.1.	<i>Het doel</i>	7
1.3.2.	<i>De probleemstelling</i>	7
1.4.	Relevantie van het onderzoek	8
1.4.1.	<i>Wetenschappelijke relevantie</i>	8
1.4.2.	<i>Maatschappelijke relevantie</i>	9
1.5.	Leeswijzer	10
2.	Onderwijs	11
2.1.	Inleiding	11
2.2.	Onderwijsprestaties tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst	11
2.3.	De rol van onderwijs en onderwijsambities binnen Turkse en Marokkaanse gezinnen	13
2.3.1.	<i>Veranderende visie op het onderwijs</i>	12
2.3.2.	<i>Onderwijsambities ouders</i>	14
2.3.3.	<i>Onderwijsambities kinderen</i>	15
2.4.	Conclusie	15
3.	Sociaal en psychologisch kapitaal	16
3.1.	Inleiding	16
3.2.	Sociaal kapitaal	16
3.2.1.	<i>Bourdieu: sociaal kapitaal als functionaliteit</i>	16
3.2.2.	<i>Coleman: sociaal kapitaal als effectieve en productieve relaties</i>	17
3.2.3.	<i>Portes: sociaal kapitaal als het individuele vermogen om middelen te mobiliseren</i>	18
3.2.4.	<i>Putman: bonding en bridging kapitaal</i>	18
3.2.5.	<i>Elias: gevestigden en buitenstaanders</i>	18
3.3.	Factoren in het sociaal kapitaal die bij kunnen dragen aan succes in het onderwijs van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst	19
3.3.1.	<i>De familiekring</i>	19
3.3.3.1.	Ouders	20
3.3.3.2.	Broers en zussen (<i>siblings</i>)	21
3.3.2.	<i>Peers</i>	22
3.3.3.	<i>Wijdere sociale omgeving</i>	23
3.3.3.1.	Kennissen	23
3.3.3.2.	Leerkrachten	23
3.3.3.3.	Mensen die uitspreken dat ze in je geloven	24
3.3.3.4.	Rolmodellen	24
3.4.	Psychologisch kapitaal	24
3.4.1.	<i>Luthans, Luthans & Luthans: psychologisch kapitaal</i>	24
3.4.2.	<i>Van Eijck & De Graaf: persoonlijkheidskenmerken</i>	25

3.4.2.1. Nauwkeurigheid	25
3.4.2.2. Emotionele stabiliteit	25
3.4.2.3. Openheid	25
3.5. Factoren in het psychologisch kapitaal die bij kunnen dragen aan succes in het onderwijs van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst	26
3.5.1. Doorzettingsvermogen en veerkracht	26
3.5.2. Zelfvertrouwen	26
3.6. Conclusie	27
4. Opzet en methodologie onderzoek	28
4.1. Inleiding	28
4.2. Beschrijvend kwalitatief onderzoek: secundaire data-analyse	28
4.2.1. Onderzoeksproject <i>Pathways to success</i>	28
4.3. Gebruikte data	29
4.3.1. Selectie data	29
4.3.2. Afbakening	29
4.4. Onderzoeksmethoden	30
4.4.1. Literatuuronderzoek	30
4.4.2. Secundaire analyse transcripties interviews	30
4.5. Operationalisatie	31
4.5.1. Concepten	31
4.5.2. Attenderende begrippen	31
4.5.3. Schematische analyse: van globaal naar specifiek	33
4.6. Validiteit en betrouwbaarheid	33
4.6.1. Validiteit	33
4.6.2. Betrouwbaarheid	34
5. Resultaten	35
5.1. Inleiding	35
5.2. Sociaal kapitaal	35
5.2.1. Ouders	35
5.2.2. Broers en zussen (<i>siblings</i>)	38
5.2.3. Overige familieleden	39
5.2.4. Peers	40
5.2.5. Wijdere sociale omgeving	43
5.3. Psychologisch kapitaal	45
5.3.1. Zelfvertrouwen	45
5.3.2. Doelgerichtheid	46
5.3.3. Veerkracht	46
5.3.4. Religie	47
5.4. De invloed van opleiding ouders en daarmee gepaarde onderwijsambities op het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’	47
5.5. Conclusie	51
6. Conclusie	53
6.1. Inleiding	53
6.2. Bevindingen	53
6.2.1. Ouders: stimuleren, steunen en faciliteren	53
6.2.2. <i>Siblings</i> : laag opgeleid en daardoor beperkte steun	54
6.2.3. Overige familieleden: vooral vrouwelijke respondenten krijgen van partners emotionele en faciliterende steun	54
6.2.4. Peers: elkaar helpen en emotionele steun	55
6.2.5. Beperkte steun van docenten en weinig rolmodellen in wijdere sociale omgeving	55
6.2.6. Veel bonding kapitaal, weinig bridging kapitaal	55

6.2.7. <i>Psychologisch kapitaal: de drijvende kracht</i>	56
6.3. Discussie en aanbevelingen	57
6.4. Reflectie op het onderzoeksproces	59
7. Literatuurlijst	61
Bijlage 1: Overzicht sociaal en psychologisch kapitaal ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’	64

1. Inleiding

1.1. Inleiding

Voor deze masterthesis heb ik onderzoek gedaan naar de zogenaamde ‘stapelaars’ van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst, die via het mbo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond. In deze inleiding wordt allereerst de aanleiding van het onderzoek aangegeven. Vervolgens worden het doel, de probleemstelling en de daarbij behorende deelvragen van dit onderzoek beschreven. Daarna worden de wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie van dit onderzoek aangegeven, waarna er ten slotte wordt geëindigd met een leeswijzer.

1.2. Aanleiding

Twaalf procent van de inwoners van Nederland is van niet-westerse herkomst. De Turkse (393.000) en de Marokkaanse (363.000) gemeenschappen vormden in 2012 de twee grootste groepen niet-westerse allochtonen. Deze groepen zijn sinds 2000 enorm in omvang toegenomen als gevolg van de groei van de tweede generatie. In 2012 bestonden de Turkse en Marokkaanse gemeenschappen in Nederland voor de helft uit de tweede generatie (CBS, 2012). Met de tweede generatie wordt in de onderwijssociologische wetenschap het volgende bedoeld: “Iedereen die zijn of haar gehele schooltijd in dit land [Nederland] (A.V.) heeft doorgebracht” (Crul, 2000, p. 1). Deze definitie wordt ook in deze masterthesis gehanteerd. Hiermee wordt onderscheid gemaakt tussen de eerste generatie – vaak ook wel tussengeneratie genoemd – die in het land van herkomst naar de lagere school is gegaan en daarna pas naar Nederland is gekomen (Crul, 2000; Coenen, 2001).

Leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst hebben al behoorlijk wat jaren een achterstand in het onderwijs ten opzichte van andere niet-westerse allochtone en autochtone leerlingen. Cijfers van het CBS (2012) laten echter zien dat (1) het gemiddelde opleidingsniveau van de leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst de laatste jaren omhoog is gegaan en (2) dat steeds meer studenten van Turkse en Marokkaanse afkomst erin slagen om naar het hoger onderwijs te gaan. Het percentage tweede generatie leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst in het hoger onderwijs is de afgelopen tien jaar verdubbeld (Crul et al., 2013). Inmiddels is een kwart van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst succesvol in het onderwijs (zij bezitten een hbo- of universitair diploma). Deze groep is net zo groot als de groep tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst, die zonder startkwalificatie het onderwijs verlaat (Crul et al., 2008).

De succesvolle leerlingen van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst kunnen, net als alle andere schoolgaande kinderen in Nederland, verschillende schoolloopbanen hebben. De snelste route is de ‘directe route’ van de havo of het vwo richting een hbo- of universitaire opleiding. Onderzoek laat echter zien dat er bij leerlingen uit de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst vaak sprake is van een vertraging gedurende hun schoolloopbaan, doordat zij blijven zitten en/of omwegen maken (CBS, 2012; Crul et al., 2008; Van der Veen & Meijnen, 2001). Dit betekent bijvoorbeeld dat leerlingen na het behalen van een vmbo-t (theoretische leerweg) diploma doorstromen naar de havo, om vervolgens de overstap naar een hbo-opleiding te maken (CBS, 2012). Deze vorm van ‘stapelen’ komt ook in het mbo voor: na de start op een laag mbo-niveau kunnen

leerlingen doorstromen naar een hoger niveau. Na afronding van niveau 4 op een mbo-opleiding is het mogelijk om naar een hbo-opleiding door te stromen, om daarna eventueel – na het behalen van de propedeuse of een hbo-diploma – door te stromen naar de universiteit. Leerlingen die doorstromen naar de universiteit vallen buiten het bereik van dit onderzoek van deze masterthesis.

De lijn tussen ‘succesvol’ en ‘niet succesvol’ in het onderwijs is heel dun en tekent zich voornamelijk binnen het mbo af. Voor een deel van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse komaf is het mbo een opstap naar het hbo, waardoor zij tot de succesvolle groep gaan behoren. Voor een ander deel is er echter sprake van uitval op het mbo, waardoor zij zonder startkwalificatie het onderwijs verlaten (Crul et al., 2008). “Jongeren met dezelfde startsituatie in het mbo (...) eindigen zodoende op deze twee extreme einden van de onderwijsladder” (Crul et al., 2008, p. 7). Daarnaast is er uiteraard ook een grote groep studenten die na het afronden van hun mbo-diploma de arbeidsmarkt op gaat. Dit valt echter buiten het bereik van het onderzoek van deze masterthesis.

Het feit dat de lijn tussen succesvol en niet succesvol zich voornamelijk aftekent op het mbo maakt de groep ‘stapelaars’ die via het mbo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond, interessant. Wat maakt het dat zij, tegen de verdrukking in, wel in staat zijn om na het mbo nog een hbo-opleiding af te ronden? Om dit te beschrijven wordt tijdens dit onderzoek naar deze ‘stapelaars’ uit de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst gebruik gemaakt van het sociologische discours over sociaal en psychologisch kapitaal. Er wordt onderzocht op welke manier een ‘stapelaar’ door hulpbronnen uit het sociale netwerk en persoonlijkheidskenmerken zodanig in zijn of haar kracht wordt gezet, dat het lukt om succesvol een hogere opleiding af te ronden. Daarnaast wordt er ook een vergelijking gemaakt met de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst die via de directe route een hbo-opleiding afrondt. Waarin verschilt het sociaal en psychologisch kapitaal van de ‘stapelaars’ met die van de ‘directe doorstromers’? De ‘directe doorstromers’ worden in dit onderzoek als vergelijkingsgroep gebruikt om beter inzicht te krijgen in het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’ dat een rol heeft gespeeld in het succesvol afronden van een hbo-opleiding.

1.3. Doel en probleemstelling

1.3.1. Het doel

Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te verkrijgen in factoren die een rol spelen in het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’ uit de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst, die vanuit het mbo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond. Daarnaast moet dit onderzoek aantonen of de diverse factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal van deze ‘stapelaars’ van gelijke orde zijn of dat hierin een hiërarchie is aan te brengen op basis van belang.

1.3.2. De probleemstelling

De probleemstelling voor dit onderzoek is:

Welke factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’ uit de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst die via het mbo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond, zijn van invloed geweest op het succesvol ‘stapelen’ van opleidingen en waarin verschilt dit van het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘directe doorstromers’?

Voor het beantwoorden van deze probleemstelling zijn – ter ondersteuning - de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Welke factoren in het sociaal kapitaal (zoals onder andere ouders, *siblings* en *peers*) kunnen een bijdrage leveren aan succes in het onderwijs van ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’?
2. Welke factoren in het psychologisch kapitaal (zoals onder andere mate van motivatie, doorzettingsvermogen en veerkracht) kunnen een bijdrage leveren aan succes in het onderwijs van ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’?
3. Waarin verschillen de factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal, die een bijdrage leveren aan het succesvol afronden van een hbo-opleiding, van ‘stapelaars’ met die van ‘directe doorstromers’?
4. Welke invloed heeft geslacht op de verschillen de factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal, die een bijdrage leveren aan het succesvol afronden van een hbo-opleiding, van ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’?
5. Zijn alle factoren in sociaal en psychologisch kapitaal, die een bijdrage leveren aan het succesvol afronden van een hbo-opleiding, van ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ van gelijke orde?
6. Welke invloed heeft het opleidingsniveau van ouders, en de daarbij behorende onderwijsambities, op het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’?

1.4. Relevantie van het onderzoek

Het is om meerdere redenen interessant en wetenschappelijk en maatschappelijk relevant om te onderzoeken welke verschillende factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal een rol kunnen spelen bij het succes in het onderwijs van de ‘stapelaars’ van de tweede generatie van Turkse of Marokkaanse afkomst die vanuit het mbo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond.

1.4.1. Wetenschappelijke relevantie

Ondanks dat de groep succesvolle tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst net zo groot is als de groep die zonder startkwalificatie het onderwijs verlaat, is er in wetenschappelijk onderzoek en beleidstukken vooral veel aandacht voor de groep tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst, die een zwakkere positie in de samenleving inneemt (<http://elitesproject.eu/pathways-to-success/netherlands>). Zo is er bijvoorbeeld veel aandacht voor de onderwijsachterstanden, het voortijdig schoolverlaten en het gebruik van speciale onderwijsvoorzieningen van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst (CBS, 2012; Smeets et al., 2009; Crul et al., 2008; Dagevos, 2006).

Naast het feit dat er in de wetenschap minder aandacht is voor de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst die succesvol een hogere opleiding heeft afgerond, is er ook weinig onderzoek gedaan naar de invloed van psychologisch kapitaal (persoonlijkheidskenmerken) op de mate van schoolsucces. Met dit onderzoek kan ik een bijdrage leveren aan meer kennis over de rol van factoren in het psychologisch kapitaal op succes in het onderwijs van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst.

Ten slotte is er in wetenschappelijke onderzoeken naar de schoolloopbanen van leerlingen van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst een lijn zichtbaar. Allereerst worden leerlingen

uit de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst voornamelijk vergeleken met autochtone leerlingen. Daarnaast wordt er in onderwijssociologische studies naar de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst in het onderwijs voornamelijk onderscheid gemaakt tussen twee verschillende groepen, namelijk ‘succesvol’ (in staat om een hogere opleiding af te ronden) en ‘minder succesvol’ (zonder diploma het onderwijs verlaten). Vaak wordt hierbij alleen op basis van geslacht een differentiatie in deze twee groepen aangebracht. Zowel theorieën over factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal die een bijdrage aan succes in het onderwijs kunnen leveren, als de praktijkvoorbeelden van mensen uit de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst die succesvol een hogere opleiding hebben afgerond, laten zien dat de succesverhalen van deze tweede generatie in het onderwijs heel divers kunnen zijn (<http://elitesproject.eu/pathways-to-success/netherlands>). Op basis hiervan kan verondersteld worden dat succesvolle mensen, waaronder ‘directe doorstromers’ en ‘stapelaars’ - die vanuit het mbo doorgestroomd zijn naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond - niet in één hokje ‘succesvol’ zijn te plaatsen en dat er verschillende factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal een rol spelen in de route naar succes. Door middel van dit onderzoek wil ik wetenschappelijk inzicht verkrijgen in deze lucune: zijn er verschillen zichtbaar in het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ die succesvol een hbo-opleiding hebben afgerond en welke invloed heeft het opleidingsniveau van ouders en daarbij behorende onderwijsambities op het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’? Is er bij ‘stapelaars’ – als gevolg van de lage opleiding van ouders – vaker sprake van verborgen talent, doordat ouders hun kinderen als gevolg van beperkte kennis van de Nederlandse taal en het onderwijssysteem onvoldoende kunnen ondersteunen bij de onderwijsloopbaan?

1.4.2. Maatschappelijke relevantie

Wetenschappelijk onderzoek heeft geleerd dat de lijn tussen succesvol en niet succesvol in het onderwijs heel dun is en dat deze zich voornamelijk binnen het mbo aftekent (Crul et al., 2008). Verfijnde onderwijssociologische kennis over de differentiatie binnen de groep ‘succesvolle stapelaars’ - op basis van factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal die een bijdrage leveren aan succes in het onderwijs - van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst, kan helpen om toekomstig beleid effectiever en efficiënter te maken. Door de wetenschappelijke analyse van de factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal van succesvolle ‘stapelaars’ die in staat zijn geweest om via het mbo door te stromen naar een hbo-opleiding en die succesvol af te ronden, kunnen nieuwe inzichten verkregen worden in de manier waarop de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst in zijn of haar kracht gezet wordt binnen het onderwijs. Op basis hiervan kan beleid aangepast worden om de grens tussen succesvol en minder succesvol te verkleinen en de krachten van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst beter te signaleren en te laten exploreren binnen het onderwijs, als opstap naar succesvolle participatie op de arbeidsmarkt en in de samenleving. Hiermee ligt de maatschappelijke relevantie vooral op de bruikbaarheid van dit onderzoek als bron van informatie en kan het tevens aanknopingspunten bieden voor beleid op scholen en binnen gemeenten.

1.5. Leeswijzer

‘De invloed van kapitaal op succes in het onderwijs’

In hoofdstuk 2 wordt er een beschrijving gegeven van de onderwijsprestaties van leerlingen van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst en de veranderende rol van onderwijs binnen Turkse en Marokkaanse gezinnen. Hoofdstuk 3 omvat het theoretisch kader. Hierin worden de concepten sociaal en psychologisch kapitaal verkend aan de hand van (onderwijs)sociologische theorieën en wordt er een beschrijving gegeven van de manier waarop factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal een bijdrage kunnen leveren aan succes in het onderwijs van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst. Vervolgens wordt er in hoofdstuk 4 nader ingegaan op de onderzoeksopzet en methodologie van dit onderzoek. Daarna worden in hoofdstuk 5 de resultaten van dit onderzoek beschreven, om vervolgens in hoofdstuk 6 te eindigen met de conclusie. Hierin worden de belangrijkste bevindingen van dit onderzoek beschreven, de opbrengst bediscussieerd en worden er aanbevelingen gedaan om ten slotte te eindigen met een reflectie op het onderzoeksproces.

2. Onderwijs

2.1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van de onderwijsprestaties van leerlingen van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst. Er is een trend waarneembaar dat het onderwijsniveau van leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst steeds hoger wordt. Eén van de factoren die hieraan heeft bijgedragen, is de veranderende rol van onderwijs binnen Turkse en Marokkaanse gezinnen - als gevolg van onder andere een veranderende visie van ouders op het onderwijs - waardoor de onderwijsambities van ouders en kinderen zijn veranderd.

2.2. Onderwijsprestaties tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst

Uit onderzoek van het CBS (2012) komt naar voren dat niet-westerse allochtonen in 2011 gemiddeld lager scoorden op de Eindtoets Basisonderwijs van Cito dan autochtone leerlingen. Met name leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst scoorden op het onderdeel taal het laagst. Daarnaast behaalden de leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst gemiddeld de laagste score op het onderdeel studievoordigheden. De gemiddelde scores van de Eindtoets Basisonderwijs van Cito bij elkaar opgeteld laten zien dat meisjes van Turkse en Marokkaanse afkomst in 2011 het laagst scoorden op de gemiddelde standardscore en dat de jongens van Turkse en Marokkaanse afkomst in 2011 gemiddeld gezien ook een lagere standardscore hadden dan de autochtone, Surinaamse, Antilliaanse en overige niet-westerse jongens.¹ Deze cijfers laten zien dat leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst op het basisonderwijs een achterstand hadden ten opzichte van de andere leerlingen. Deze achterstand kan deels verklaard worden door het feit dat veel leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst bij aanvang van het basisonderwijs vaak al starten met taal- en rekenstanden. Ondanks dat deze achterstanden gedurende de basisschool al grotendeels worden ingelopen, blijven deze toch nog voor een groot deel bestaan (SCP, 2012).

Op basis van bovenstaande analyse kan worden verwacht dat het gemiddelde aandeel leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst dat via de havo of het vwo naar een hbo-opleiding doorstroomt kleiner zal zijn dan het aandeel dat via het vmbo naar het mbo doorstroomt. Door de cijfers van het CBS (2012) wordt deze aanname bevestigd. In het schooljaar 2011-2012 gingen de leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst minder vaak naar de havo en het vwo dan de leerlingen met een andere herkomst.² Het merendeel van de leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst ging naar het vmbo-b.³ Dit zou verband kunnen houden met het feit dat relatief veel kinderen van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst te maken hebben met onder advisering. Dit betekent dat zij op het basisonderwijs een lager advies krijgen, dan dat er op basis van hun prestaties zou worden

¹Dit verschil in gemiddelde standardscores kan voor een groot deel verklaard worden door de taal die thuis gesproken werd. Doordat in 2011 meer dan de helft van de Turkse en ruim een derde van de Marokkaanse jongens en meisjes thuis geen Nederlands spraken, scoorden zij gemiddeld relatief laag op de taal- en de studievoordighedentoets. (CBS, 2012).

² Autochtonen zitten vaker op de havo en vooral het vwo dan niet-westerse allochtonen (CBS, 2012).

³ De cijfers van het CBS (2012) laten echter niet zien hoeveel van de leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst vanaf de basisschool direct doorstroomden naar de havo of het vwo en welk deel via de indirecte route – via de brede brugklas of het vmbo - op de havo of het vwo terecht is gekomen.

verwacht. Daarnaast kiezen leerlingen van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst met laag opgeleide ouders vaker zelf voor een lager schooltype dan kinderen van hoger opgeleide ouders⁴ (Onderwijsraad, 2007). Doordat de laagopgeleide ouders van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst minder op de hoogte zijn van de mogelijkheden binnen het Nederlandse onderwijssysteem, zijn zij minder goed in staat om hun kinderen te ondersteunen tijdens het studiekeuzeproces (Crul, 2000). De cijfers van het CBS (2012) laten echter ook zien dat in de loop van de jaren het aandeel leerlingen op havo en vwo het meest is gestegen in de groep leerlingen van Marokkaanse afkomst. Daarnaast is er binnen het vmbo ook een stijging van het niveau van de leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst te zien: steeds meer van deze leerlingen zaten in het schooljaar 2011-2012 op het vmbo-k, vmbo-g of vmbo-t in plaats van vmbo-b. Deze cijfers laten zien dat de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst op het middelbaar onderwijs een groot deel van de achterstand die ze op het basisonderwijs hadden, in weten te halen.

Daarnaast laten de cijfers van het CBS (2012) zien dat mannen en vrouwen van Turkse en Marokkaanse afkomst in 2011-2012 niet alleen gemiddeld vaker een mbo-opleiding volgden dan mannen en vrouwen met een andere herkomst, maar ook dat zij dit langer deden. Dit is voor een deel te verklaren door het stapelen van diploma's.⁵ Dit 'stapelen' komt met name binnen het mbo (van een lager niveau naar een hoger niveau) voor, maar ook steeds meer leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst stromen van het mbo niveau 4 door naar het hbo.⁶ Het percentage 'stapelaars' komt in het onderzoek van het CBS niet naar voren. Maar uit de cijfers komt wel naar voren dat in het schooljaar 2011-2012 het aantal leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst zowel op het mbo als het hbo is toegenomen. Deze groei kan verband hebben met de stimulering vanuit de overheid om vanuit het mbo door te stromen naar een hbo-opleiding in de vorm van diverse projecten zoals bijvoorbeeld mentoring, interculturaliseringsbeleid en training van docenten (Herweijer, 2009; Bink, 2005). Bij de toename van het aantal leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst op het hbo, dient wel de kanttekening geplaatst te worden dat de niet-westerse studenten – en dus ook studenten van Turkse en Marokkaanse afkomst – minder snel en minder vaak dan autochtonen hun hbo-opleiding afronden (CBS, 2012). Dit zou te maken kunnen hebben met het feit dat het 'stapelen' van opleidingen ervoor zorgt dat studenten van Turkse en Marokkaanse afkomst vaak op latere leeftijd aan een hbo-opleiding beginnen dan studenten die vanaf de havo of het vwo direct doorstromen naar een hbo-opleiding. Hierdoor bevinden zij zich vaak in een andere levensfase dan jongere mensen die aan een hbo-opleiding beginnen. In deze fase moeten zij bijvoorbeeld vaker werk, studie en gezin combineren. Hierdoor kiezen veel van deze oudere studenten er vaak voor om hun studie in deeltijd te volgen. Uit onderzoek blijkt echter dat deeltijdstudenten veel vaker voortijdig stoppen met hun studie dan voltijdstudenten (Crul & Wolff, 2002).

De bovenstaande analyse laat zien dat het gemiddelde opleidingsniveau van leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst de laatste jaren omhoog is gegaan en dat zij er steeds meer in slagen om direct dan wel indirect naar het hoger onderwijs te gaan. Een deel van deze stijging van het opleidingsniveau kan verklaard worden door de verandering in de rol van het onderwijs en onderwijsambities binnen Turkse en Marokkaanse gezinnen. In 2.3 'De rol van onderwijs en onderwijsambities binnen Turkse en Marokkaanse gezinnen' wordt hier nader op ingegaan.

⁴ Dit geldt ook voor autochtone kinderen met laagopgeleide ouders.

⁵ Niet-westerse allochtonen – en met name leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst – stapelen vaker diploma's dan autochtonen (CBS, 2012)

⁶ Hiermee halen ze de achterstand die ze op autochtonen hebben steeds meer in.

2.3. De rol van het onderwijs en onderwijsambities binnen Turkse en Marokkaanse gezinnen

2.3.1. Veranderende visie op het onderwijs

Uit onderzoeken van Coenen (2001) en Nanhoe (2012) blijkt dat de betekenis van onderwijs in de Turkse en Marokkaanse gezinnen in Nederland door de tijd heen is veranderd. Cruciaal voor deze verandering is een omslag in het levensperspectief van de Turkse en Marokkaanse migranten geweest. De eerste gastarbeiders van Turkse en Marokkaanse afkomst zagen hun verblijf in Nederland als een tijdelijke situatie en waren gericht op terugkeer naar een zelfstandig bestaan in familieverband in Turkije en Marokko (Coenen, 2001; Nanhoe, 2012). Door dit levensperspectief behoorde onderwijs niet tot de *folk theory of success*, maar waren de ouders met name gericht op het verwerven van financiële middelen om hun bestaan in Turkije te verbeteren (Coenen, 2001, p. 190). Als gevolg hiervan werden hun kinderen vooral gestimuleerd om opleidingen te volgen, waarbij ze vaardigheden op konden doen die van pas zouden komen bij de terugkeer naar het land van herkomst. Om deze reden volgden veel jongens vooral diverse technische opleidingen (Coenen, 2001). Veel meisjes volgden de huishoudschool, omdat deze paste bij de traditionele rolverwachting voor vrouwen (Coenen, 2001; Nanhoe, 2012).

Dit levensperspectief veranderde toen de migranten van Turkse en Marokkaanse afkomst – als gevolg van uitstel van de plannen of als gevolg van een bewuste keuze (bijvoorbeeld door de gewenning van de kinderen aan de Nederlandse samenleving) – niet naar hun land van herkomst teruggingen. Vanaf het moment dat migranten besloten om (langer) in Nederland te blijven, zagen zij de schoolloopbaan van hun kinderen als een mogelijkheid voor sociale stijging. Hiermee veranderde ook de visie van ouders op het onderwijs en daarmee verbonden onderwijsambities voor hun kinderen. Waar de ouders onderwijs eerst ‘niet nodig’ vonden, werd onderwijs nu niet alleen gezien als middel om een goed betaalde baan te krijgen, maar ook als statussymbool (Coenen, 2001; Nanhoe, 2012).

De visie op het onderwijs van ouders van Turkse en Marokkaanse afkomst veranderde niet alleen als gevolg van de uitstel van terugkeer naar land van herkomst. Doordat de ouders langer in Nederland verbleven, leerden ze ook beter de Nederlandse onderwijsstructuur en daaraan gerelateerde mogelijkheden op de arbeidsmarkt kennen. Door de ervaringen van de oudere kinderen in het onderwijs en daarmee gepaarde arbeidsmogelijkheden stelden de ouders hun verwachtingen voor de jongere kinderen langzaam bij. Ze zagen niet alleen dat onderwijs bij kon dragen aan hogere posities op de arbeidsmarkt, maar ook aan de zelfstandigheid van vrouwen (Coenen, 2001; Nanhoe, 2012).

Ten slotte veranderde de visie op het onderwijs ook als gevolg van veranderende normen. Door de (succes)ervaringen van de oudere kinderen in het onderwijs, maakten zij de weg vrij voor de jongere kinderen. Hogere opleidingen leken meer haalbaar en werden soms ook tot doel verheven. Hierbij ontstond er ook een verschuiving in de huwelijksleeftijd: “onderwijsdeelname werd een legitiem argument om de huwelijksleeftijd óók voor meisjes vooruit te schuiven” (Nanhoe, 2012, p. 163; Coenen, 2001)

Bovenstaande leert dat onderwijs met de verandering in het levensperspectief van de ouders een belangrijke rol is gaan spelen binnen Turkse en Marokkaanse gezinnen waarin de tweede generatie is opgegroeid. Hierbij is het van belang om op te merken dat de kanteling van levensperspectief per gezin in verschillende fasen en met verschillende snelheden kan verlopen en dat dit ook invloed heeft

in de mate waarin traditionele rolpatronen worden vervangen door modernere ideeën en daarmee gepaarde visie op het onderwijs. Niet binnen elk gezin zal onderwijsdeelname een legitiem argument zijn om de huwelijksleeftijd ook voor meisjes vooruit te schuiven en/of de zelfstandigheid van meisjes te bevorderen. Binnen gezinnen met traditionele normen en waarden wordt het wenselijk gevonden dat vrouwen op jonge leeftijd in het huwelijk treden om bijvoorbeeld de eer van de familie te beschermen (WODC, 2009).

2.3.2. Onderwijsambities ouders

De hierboven geschetste verandering in de visie op het onderwijs van ouders als gevolg van (1) de verandering in het levensperspectief, (2) het vertrouwd raken met het onderwijssysteem en de daaraan gerelateerde arbeidsmogelijkheden en (3) de veranderende normen, kan gepaard gaan met een (cultuur)omslag in de onderwijsambities van ouders voor hun kinderen. Deze (cultuur)omslag kan ondersteund worden door nieuwe gezinsmotto's waarin de kinderen worden gestimuleerd en ondersteund om een betere toekomst op te bouwen dan hun ouders (Coenen, 2001; Nanhoe, 2012). Er zijn echter ook gezinnen, waarin de wens van ouders dat hun kind een betere toekomst opbouwt dan zichzelf niet wordt omgezet in daadwerkelijke stimulering en ondersteuning van hun kinderen.

Bij de nieuwe onderwijsambities van de ouders van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst voor hun kinderen kunnen verschillende aspecten een rol spelen. Onderwijs wordt in de eerste plaats vaak gerelateerd aan betere kansen op de arbeidsmarkt. Hierbij verwijzen veel ouders vaak naar de rechten en kansen die zij niet hebben gehad en daarom streven zij de hoogst mogelijk opleiding voor hun kinderen na. Hierbij wordt er vaak minder gekeken naar de capaciteiten van de kinderen, maar zien bijvoorbeeld de vaders van Turkse afkomst hun kinderen graag in beroepen waarbij je geen zware lichamelijke arbeid hoeft te verrichten en waarbij je vertrouwen van de baas krijgt. Dit omdat zij deze aspecten zelf hebben gemist in hun arbeidsverleden (Coenen, 2001). Dit zal echter niet in alle Turkse en Marokkaanse gezinnen het geval zijn. Er zijn ook ouders die hun lage status in de samenleving accepteren en zich hierbij neerleggen (Eldering & Knorth, 1997). Het kan zijn dat zij hierdoor ook voor hun kinderen geen mogelijkheden zien om hogerop te komen en minder geprikkeld worden om voor hun kinderen de hoogst mogelijke opleiding na te streven. Daarnaast kan onderwijs voor dochters worden gezien als een mogelijkheid om zelfstandigheid te verwerven (Nanhoe, 2012; Coenen, 2001). Dit zal echter voornamelijk voorkomen in de modernere gezinnen. In de traditionele gezinnen, zal - als gevolg van de patriarchaal-hiërarchisch gestructureerde gezinsverhoudingen - de zelfstandigheid van dochters minder gestimuleerd worden (Coenen, 2001). In deze gezinnen wordt het huwelijk van de dochter vaak als sluitstuk van de opvoeding gezien. Daarom wordt het huwelijk met een goedgekeurde man als een belangrijk doel en soms zelfs levensdoel gezien (Bouw et al., 2003). Tevens wordt het onderwijs in de Marokkaanse gemeenschappen steeds meer de inzet bij onderlinge concurrentie, doordat familie-eer, status en respect steeds meer verbonden worden aan onderwijsprestaties van de kinderen (Nanhoe, 2012). Ook binnen de Turkse gemeenschappen worden onderwijsprestaties aan status verbonden (Coenen, 2001). Dit laatste kan verband houden met het feit dat de Turkse en Marokkaanse gemeenschappen worden gekenmerkt door een eercultuur. In een eercultuur wordt de groep gevormd door de familie, waarin het belang van de groep prevaleert boven het individuele belang. In een eercultuur bezit elke persoon zowel persoonlijke als familie-eer. En wanneer een persoon succesvol in het onderwijs is – waardoor er zicht op of sprake van sociale stijging is⁷ - deelt de hele familie hierin (WODC, 2009).

⁷ Veel kinderen de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst groeien op in een gezin met een lage sociaal economische status.

2.3.3. Onderwijsambities kinderen

De onderwijsambities van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst kunnen met betrekking tot de kansen op de arbeidsmarkt overeen komen met die van hun ouders. Ze zien het afronden van een hogere opleiding als middel om beter betaalde banen te verwerven en daarmee sociale stijging te genereren. (Crul et al., 2013; Nanhoe, 2012; Coenen, 2001). Dit kan deels verklaard worden door middel van de socialisatietheorie. De interactie met de ouders die niet alleen hun onderwijsambities verbaal kenbaar maken, maar ook door de ontmanteling van de patriarchaal-hiërarchische gezinsverhoudingen en het geven van vertrouwen aan kinderen om hun onderwijsmogelijkheden te benutten, kan ervoor zorgen dat de waardeoriëntaties van de ouders (onderwijsambities) deels worden geïnternaliseerd bij de kinderen van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst. Daarnaast kunnen bij de tweede generatie van Marokkaanse afkomst ook andere aspecten een rol spelen zoals (1) erkenning van vader bij de jongens en (2) keuzemogelijkheden voor de toekomst en financiële onafhankelijkheid bij de meisjes (Nanhoe, 2012). Ten slotte kan de trots van ouders een rol spelen bij de onderwijsambities van kinderen. Verschillende succesvolle mensen uit de tweede generatie van Turkse afkomst hebben aangegeven dat ze zich geliefd en gerespecteerd voelden door de trots van hun ouders ten aanzien van hun onderwijsprestaties. Hierdoor werden zij niet alleen gestimuleerd, maar voelden zij zich ook verantwoordelijk om de kansen en mogelijkheden binnen het onderwijs zelf te benutten en over te dragen aan de kinderen die na hen kwamen (Coenen, 2001).

Er zijn ook kinderen van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst, die niet in gezinnen opgroeien, waarbij ouders hen stimuleren om een hogere opleiding af te ronden. De onderwijsambities van deze jongeren kunnen enerzijds worden gevoed door persoonlijke aspiraties en het onderwijs als een mogelijkheid zien om in de toekomst een goede baan te krijgen (Eldering & Knorth, 1997; Van der Veen & Meijnen, 2001). Anderzijds kunnen succesvolle rolmodellen ook als voorbeeld dienen (Lockwood & Kunda, 1997).

2.4. Conclusie

Ondanks dat leerlingen van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst op de basisschool gemiddeld gezien – als gevolg van taal- en rekenachterstanden - met een achterstand ten opzichte van kinderen met een andere afkomst beginnen, is er sprake van een toename in het gemiddelde opleidingsniveau van leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst. Er is niet alleen sprake van een grotere doorstroom naar de havo en het vwo, maar ook van een grotere doorstroom naar de hogere niveaus op het vmbo. Daarnaast ‘stapelen’ ze vaker diploma’s op het mbo en is er sprake van een toename van het aantal leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst op het hbo. Deze trend kan deels verklaard worden door een verandering van de rol van het onderwijs binnen Turkse en Marokkaanse gezinnen. Als gevolg van veranderingen in het levensperspectief van de ouders, meer kennis over het onderwijssysteem in Nederland en de mogelijkheden op de arbeidsmarkt en veranderende normen wordt onderwijs steeds meer gezien als onder andere een mogelijkheid tot sociale stijging en onafhankelijkheid, in plaats van een manier om vaardigheden aan te leren die van pas komen bij terugkeer naar het (agrarische deel in het) land van herkomst en die passen binnen de traditionele rolpatronen. De geschetste verandering in het levensperspectief en daarmee gepaarde onderwijsambities, kunnen echter per gezin verschillen.

3. Sociaal en psychologisch kapitaal

3.1. Inleiding

Zowel sociaal als psychologisch kapitaal kan een bijdrage leveren aan succes in het onderwijs. In dit hoofdstuk wordt allereerst het concept sociaal kapitaal verkend door gebruik te maken van (onderwijs)sociologische theorieën over sociaal kapitaal in relatie tot succes in het onderwijs. Vervolgens wordt er beschreven op welke manier het sociaal kapitaal van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst kan bijdragen aan succes in het onderwijs. Daarna zal het concept psychologisch kapitaal nader verkend worden om ten slotte te eindigen met een beschrijving van factoren in het psychologisch kapitaal die kunnen bijdragen aan succes in het onderwijs van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst.

3.2. Sociaal kapitaal

Binnen de (onderwijs)sociologie is sociaal kapitaal een centraal begrip. Diverse sociologen hebben dit concept (ook) gebruikt om de mate van succes in het onderwijs te verklaren. De verschillende sociologische benaderingen van sociaal kapitaal in relatie tot onderwijs worden hieronder nader beschreven.

3.2.1. Bourdieu: sociaal kapitaal als functionaliteit

Bourdieu (1986) ziet sociaal kapitaal als het geheel van bestaande of potentiële hulpbronnen die voortvloeien uit min of meer geïnstitutionaliseerde netwerken van relaties waar een persoon lid van is. Deze sociale netwerken zijn echter niet een natuurlijk gegeven, maar worden gevormd door investeringstrategieën die georiënteerd zijn op de institutionalisering van groepsrelaties, die bruikbaar zijn als betrouwbare bron of andere voordelen kunnen bieden. De sociale relaties worden door personen in stand gehouden, wanneer zij op korte of langere termijn van nut kunnen zijn. Hiervoor is het volgens Bourdieu echter van belang dat er voortdurend in geïnvesteerd wordt (Nanhoe, 2012). Bourdieu ziet het concept sociaal kapitaal als functioneel en overdraagbaar. Hiermee wil Bourdieu zeggen dat het participeren in groepen ervoor zorgt dat een persoon hulpbronnen kan genereren, onder andere in de vorm van economisch kapitaal (bijvoorbeeld leningen om de studie te bekostigen) en cultureel kapitaal. Cultureel kapitaal kan gezien worden als een geheel aan ‘informele, interpersoonlijke vaardigheden, gewoonten/gebruiken, manieren, taalgebruik, onderwijservaringen en voorkeuren voor bepaalde levensstijlen’ (Berger, 2000, p. 97) die een persoon tot zijn of haar beschikking heeft. Deze vaardigheden, gewoonten/gebruiken, manieren, taalgebruik en voorkeuren zijn kenmerkend voor mensen in de hogere sociale posities in de samenleving. Het is de ‘tacit knowledge’ die in deze hogere kringen is opgeslagen.⁸ Dit cultureel kapitaal kan vergroot worden door contacten met experts (belichaamd cultureel kapitaal) of door lid te worden van instituties die gewaardeerde geloofsbrieven verlenen (geïnstitutioniseerd cultureel kapitaal) (Portes, 1998, p. 4). Door middel van sociaal, economisch en cultureel kapitaal kunnen personen hun habitus – een duurzame manier van waarnemen, denken en handelen – verder ontwikkelen (De Jong, 1997). De

⁸ ‘Tacit knowledge’ is een vorm van kennis die moeilijk overdraagbaar is. Deze vorm van kennis bevat vaak (cultuurgebonden) waarden, ervaringen en attitudes. De overdracht van deze kennis vindt vaak plaats door middel van interactie, waarbij leerprocessen van belang zijn (Polanyi, 1966).

habitus wordt in grote mate gevormd door middel van socialisatie in de familie en deels via het onderwijs, maar kan ook op latere leeftijd veranderen als gevolg van omgang met mensen uit andere sociale kringen (Bourdieu, 1977). Indien de 'juiste' habitus in de gezinssocialisatie is overgedragen kunnen personen zich binnen het veld onderwijs (beter) staande houden en kunnen zij eenvoudiger met succes een hogere opleiding afronden.

Samenvattend stelt Bourdieu dat de sociale kringen waarin je als persoon bent opgegroeid en/of waarmee je op latere leeftijd omgaat een grote invloed hebben op de mogelijkheden en instrumenten die je bezit om een hogere opleiding af te ronden (Bowers-Brown, 2006).

3.2.2. Coleman: sociaal kapitaal als effectieve en productieve relaties

Coleman (1988) vindt - net als Bourdieu - dat sociaal kapitaal een functie heeft. Sociaal kapitaal maakt het voor een persoon mogelijk om doelen te bereiken, die anders niet bereikt konden worden. Coleman (1988) maakt onderscheid tussen verschillende vormen van sociaal kapitaal, namelijk (1) verplichtingen en verwachtingen, en de betrouwbaarheid van sociale structuren op basis waarvan deze verplichtingen en verwachtingen grotendeels worden bepaald, (2) informatiekanalen en (3) normen en effectieve sancties. Deze verschillende vormen van sociaal kapitaal zullen nu nader beschreven worden. Coleman stelt dat individuen die in sociale structuren veel verplichtingen tegenover hun persoon hebben gecreëerd (*credit slips*) over een serieus sociaal kapitaal beschikken waaruit zij kunnen putten. Hierbij zijn zowel de betrouwbaarheid van de sociale omgeving (worden verplichtingen wel nagekomen?), als de omvang van deze verplichtingen van belang (Decoster, 2001). Daarnaast kunnen sociale relaties ook een potentieel aan informatie verschaffen. Deze potentiële informatie kan belangrijk zijn voor leerlingen en ouders die niet of in mindere mate op de hoogte zijn van mogelijkheden binnen het onderwijssysteem (Nanhoe, 2012). Ten slotte kunnen normen en effectieve sancties het kader bieden, waarbinnen de leerlingen moeten handelen. (Nanhoe, 2012). Zo kan het bijvoorbeeld binnen de Marokkaanse gemeenschap een norm zijn dat kinderen goed hun best moeten doen op school (De Jong, 2012).

De aard van de netwerken waarin een individu participeert is bepalend voor hun functie als sociaal kapitaal. Volgens Coleman wordt sociaal kapitaal makkelijker gevormd als er sprake is van hechte sociale netwerken (*closure*⁹), stabiliteit van de sociale structuur en een ideologie (zoals bijvoorbeeld religie). Daarnaast stelt hij dat meervoudige relaties waardevoller zijn dan enkelvoudige relaties. In meervoudige relaties zijn personen in meer dan één context met elkaar verbonden, bijvoorbeeld als buur, mede-ouder, lid van dezelfde vereniging en hierdoor kunnen verschillende vormen van sociaal kapitaal (zoals bijvoorbeeld informatie en verplichtingen) in een andere context ook gebruikt worden (Decoster, 2001, p. 7).

Waar het concept sociaal kapitaal van Bourdieu zich meer richtte op het verkrijgen van hulpbronnen door individuen in de vorm van economisch en cultureel kapitaal, staat bij het concept sociaal kapitaal van Coleman het normatieve kader van betrouwbaarheid en wederkerigheid in de netwerken waarin een persoon participeert meer centraal. Wanneer hier sprake van is, kan het sociaal kapitaal een positieve bijdrage leveren aan succes in het onderwijs, doordat de hulpbronnen geactiveerd worden.

⁹ *Closure*: het bestaan van voldoende banden tussen mensen is belangrijk omdat (1) normen dan effectief kunnen worden afgedwongen en (2) het zorgt voor de betrouwbaarheid van sociale structuren. Deze betrouwbaarheid faciliteert het ontstaan van verplichtingen en verwachtingen (Decoster, 2001, p. 7).

3.2.3. Portes: Sociaal kapitaal als het individuele vermogen om middelen te mobiliseren

Portes (1998) definieert sociaal kapitaal als de potentie van individuen om bepaalde middelen te mobiliseren uit de netwerken waar zij deel van uitmaken. Hierbij maakt hij onderscheid tussen (1) de kwaliteit van de diensten en (2) de vaardigheid van het individu om mensen uit het netwerk te motiveren om middelen of diensten te geven (Nanhoe, 2012). Coleman ziet sociale relaties al als sociaal kapitaal voordat deze zijn gebruikt om behaalde doelen te bereiken of er voordelen mee zijn behaald. Hierin verschilt het concept van Portes met die van Bourdieu en Coleman. Bij hen worden sociale relaties pas sociaal kapitaal als zij een doelgerichte functie vervullen.

3.2.4. Putman: *bonding* en *bridging* kapitaal

Putman (2000) brengt – in tegenstelling tot Boudrieu, Coleman en Portes - een differentiatie in het concept sociaal kapitaal aan door onderscheid te maken tussen twee soorten sociaal kapitaal, namelijk (1) *bonding kapitaal* en (2) *bridging kapitaal*. Bij *bonding kapitaal* gaat het om groepen die met elkaar verbonden zijn. Tot deze groep behoren vaak de familie en vrienden van een persoon. Bij *bridging kapitaal* gaat het om verbindingen met personen die verder van een persoon af staan, maar die wel belangrijke bruggen kunnen slaan om bepaalde doelen te behalen. Tot deze groep behoren vaak losse vrienden, collega's en kennissen. Putman (2000) stelt dat sociaal kapitaal personen pas vooruit kan helpen als het bruggen slaat naar mensen buiten de eigen sociale groep. Het *bridging kapitaal* kan een belangrijke rol spelen bij gezinnen die over weinig economisch en cultureel kapitaal beschikken.

3.2.5. Elias: gevestigden en buitenstaanders

Elias (1976) heeft met zijn gevestigden-buitenstaanderstheorie een theorie ontwikkeld over relaties tussen groepen. In deze theorie schrijft hij over “het gebruik van de beperkte omgeving als een ‘empirisch-paradigma’ van relaties tussen gevestigden en buitenstaanders” (Elias, 1976, p. 7). Elias stelt dat groepen alleen begrepen kunnen worden in hun onderlinge afhankelijkheid en dat ze deel uitmaken van wat hij configuraties noemt. Hiermee bedoelt Elias ‘interdependentie-netwerken’ waarin mensen in wisselende aantallen en onder uiteenlopende omstandigheden met elkaar verbonden zijn (Elias, 1971, p.115). Volgens Elias is de interdependentie of wederzijdse afhankelijkheid een centraal kenmerk van de configuraties: individuele personen en groepen zijn onderling afhankelijk van elkaar, maar vormen ook met elkaar één geheel. Deze wederzijdse afhankelijkheid is verbonden met macht, waardoor gewenst en ongewenst gedrag beloond of bestraft kan worden. Wanneer de waarde van een groep mensen niet opweegt tegen de sanctie die daartegenover staat, kunnen mensen ervoor kiezen om hun eigen waarde op te geven en zich te conformeren aan de groep.¹⁰ Veranderingen in de wederzijdse afhankelijkheid kunnen volgens Elias leiden tot verschuivingen op de machtsbalans tussen gevestigden en buitenstaanders.

Deze theorie leert dat de macht in een configuratie invloed kan hebben op individuele normen, keuzes en mogelijkheden van personen. Wanneer een individu tot de subgroep behoort, kan dit betekenen dat het sociaal kapitaal dat aanwezig is in de sociale netwerken waartoe een persoon behoort, het individu kan beperken in bijvoorbeeld zijn of haar onderwijsambities. Maar tegelijkertijd kan het sociaal kapitaal een individu juist steunen in zijn of haar onderwijsambities als hij of zij tot de dominante groep behoort, die als norm heeft dat het belangrijk is om een (hoge) opleiding af te ronden. Dit betekent dat het voor ‘stapelaars’ die in een sociale omgeving opgroeien, waarin doorstuderen niet de norm is, moeilijker is om door te stromen naar een hbo-opleiding dan voor ‘stapelaars’ die opgroeien in een sociale omgeving waarin doorstuderen wel de norm is.

¹⁰ Dit kan alleen als er sprake is van een afhankelijkheidsrelatie (Elias, 1976).

Samenvattend laten bovenstaande theorieën zien dat sociaal kapitaal op verschillende manieren een bijdrage aan succes in het onderwijs kan leveren. Sociaal kapitaal kan niet alleen zorgen voor informatie en steun, maar ook voor economisch en cultureel kapitaal. Hierdoor kunnen doelen behaald worden, die anders niet gerealiseerd konden worden. Om deze doelen te realiseren is het echter wel van belang dat een persoon zowel *bonding* als *bridging kapitaal* kan activeren en mobiliseren. De aanwezigheid van sociaal kapitaal zorgt niet vanzelfsprekend voor succes in het onderwijs. Hiervoor is een bepaalde mate van onderlinge afhankelijkheid en wederkerigheid nodig tussen personen in het netwerk dat als sociaal kapitaal functioneert. Ten slotte dient opgemerkt te worden dat *bonding kapitaal* een individu ook kan beperken in het realiseren van doelen dan wel het behalen van doelen in de weg kan staan.

Sociaal kapitaal is door meerdere sociale wetenschappers gebruikt om het succes in het onderwijs van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst te verklaren (zie bijvoorbeeld Nanhoe, 2012; De Jong, 2012; Crul, 2000). Hieronder wordt nader ingegaan op factoren in het sociaal kapitaal van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst, die een bijdrage kunnen leveren aan succes in het onderwijs.

3.3. Factoren in het sociaal kapitaal die bij kunnen dragen aan succes in het onderwijs van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst

Binnen het sociaal kapitaal van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst zijn er verschillende sociale relaties met verschillende actoren te onderscheiden. Allereerst maakt een persoon onderdeel uit van een gezin. Volgens Putman (2000) is de familiekring de belangrijkste vorm van sociaal kapitaal, omdat hierin de eerste vormen van relaties ontstaan. Ouders en *siblings* (broers en zussen) vormen een potentiële bron voor ondersteuning tijdens de onderwijsloopbaan. Daarnaast kan het persoonlijke netwerk van een persoon uit de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst en het netwerk van de familie ook een bijdrage leveren aan succes in het onderwijs. Deze groep kan bestaan uit docenten, leerlingen en andere *peers*. Deze netwerken worden steeds belangrijker wanneer het onderwijsniveau stijgt en de ondersteuning uit het gezin ontoereikend is, doordat het niveau van de leerling uit de tweede generatie te hoog is geworden (Nanhoe, 2012). Ten slotte kunnen ook personen uit de wijdere omgeving een bijdrage leveren aan succes in het onderwijs van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst. Hierbij kan gedacht worden aan rolmodellen, sleutelfiguren, medewerkers bij buurthuizen en zelforganisaties (Veenman, 2002).

De verschillende actoren en daarbij behorende factoren binnen het sociaal kapitaal van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst, die een bijdrage kunnen leveren aan het succes in het onderwijs, worden hieronder beschreven.

3.3.1. De familiekring

Als gevolg van de veranderende levensperspectieven en daarbij behorende onderwijsambities is er binnen veel Turkse en Marokkaanse families een grote drive om ervoor te zorgen dat de kinderen een betere toekomst krijgen dan hun ouders (Nanhoe, 2012; Coenen, 2001). Deze drive kan tijdens de schoolloopbaan van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst in verschillende vormen van ondersteuning en stimulering tot uiting komen.

3.3.1.1. Ouders

Opleidingsniveau

De Valk en Baysu (2011) stellen dat het opleidingsniveau van ouders een belangrijke voorspeller is voor succes in het onderwijs van de tweede generatie van onder andere Turkse en Marokkaanse afkomst, omdat hoogopgeleide ouders over meer sociaal en cultureel kapitaal beschikken, dan laagopgeleide ouders. Daarnaast kunnen hoogopgeleide ouders beter hun eigen studie-ervaringen met hun kinderen delen, hen praktische ondersteuning bieden en adviezen geven gedurende de onderwijloopbaan (Wolff et al., 2010)¹¹.

Dit heeft als gevolg dat kinderen met hoogopgeleide ouders vaker hoge opleidingen afronden, dan kinderen met laagopgeleide ouders. Het merendeel van de eerste generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst is echter laagopgeleid. Hierdoor zijn zij beperkt(er) in staat om ondersteuning te bieden bij schoolzaken.

Ondanks dat deze ouders - als gevolg van onder andere een lage opleiding en/of slechte beheersing van de Nederlandse taal en/of beperkte kennis over het Nederlandse onderwijssysteem - soms slechts beperkt in staat zijn om hun kinderen te ondersteunen bij schoolzaken, kunnen zij op verschillende andere manieren een bijdrage leveren aan het succes van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst in het onderwijs.

Verwachtingen en stimuleren

Allereerst kunnen de verwachtingen van de ouders op jonge leeftijd een rol spelen. Uit onderzoek naar kinderen van migranten in de Verenigde Staten blijkt dat ouders die hoge verwachtingen hebben van de schoolloopbaan van hun kinderen zich meer richten op de kwaliteit van het onderwijs en meer druk op hun kinderen uitoefenen om goed op school te presteren, dan ouders die het hoger onderwijs als een eventuele optie zien en niet als een vanzelfsprekend einddoel voor hun kind (Kasinitz et al., 2008). Uit onderzoek in België blijkt dat deze druk zich niet alleen kan uiten in het controleren of huiswerk is gemaakt en in het van hun kinderen verlangen dat ze na school direct naar huis komen, maar ook in het zoeken naar een goede school voor hun kinderen (Hermans, 1995). Hierbij dient wel de kanttekening geplaatst worden dat ouders wel moeten beschikken over (1) de juiste informatie over hoe doelen bereikt kunnen worden en (2) de juiste bronnen, om daadwerkelijk te realiseren dat hun kind een hoge opleiding afrondt (Kasinitz et al., 2008). Als gevolg van beperkt sociaal en cultureel kapitaal van de ouders van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst, ontbreken deze informatie en bronnen vaak.

De hoge verwachtingen van ouders kunnen echter ook op een andere manier een rol spelen bij het succes in het onderwijs van de leerlingen van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst. Volgens de labelingtheorie worden leerlingen door hoge verwachtingen uitgedaagd om hoge schoolprestaties te leveren. Anderzijds resulteren lagere verwachtingen vaak in lagere schoolprestaties (Ballentine & Spade, 2008).

Emotionele en morele steun

Uit onderzoek blijkt dat leerlingen van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst betere schoolresultaten behalen als zij emotionele steun van hun ouders ontvangen (Nanhoe, 2012;

¹¹ Hierbij kan gedacht worden aan adviezen over hoe je het beste je studiekeuze kunt maken, hoe je het beste kunt studeren en hoe je je studie kunt combineren met werk en extra-curriculaire activiteiten (Wolff et al., 2010)

Crul & Schneider, 2008). Emotionele steun in de vorm van waardering voor de onderwijsprestaties, stimuleert kinderen om door te studeren (Nanhoe, 2012).

Daarnaast stelt Pels (2002) dat morele steun van ouders van groot belang is voor succes in het onderwijs van de tweede generatie meisjes van Turkse en Marokkaanse afkomst. Uit onderzoek van Nanhoe (2012) blijkt dat dit met name van belang is voor meisjes van de tweede generatie van Marokkaanse afkomst die de indirecte stapelroute volgen. Wanneer de ouders niet alleen ruimte creëren voor het verschuiven van de huwelijksleeftijd, maar hun dochters ook vrijstelling geven voor de huishoudelijke taken hebben zij een grotere kans om succesvol een hogere opleiding af te ronden. Morele steun van ouders kan ook van belang zijn bij meisjes van de tweede generatie van Turkse afkomst. Deze morele steun is niet vanzelfsprekend in alle gezinnen aanwezig. Dit is afhankelijk van de gezinstructuren en onderwijsambities van ouders. Uit onderzoek blijkt namelijk ook dat veel van deze meisjes het onderwijs verlaten zonder diploma, omdat de ouders een negatieve houding hebben ten opzichte van de schoolcarrière van hun dochter. De ouders willen vaak dat hun dochter gaat trouwen omdat dit niet alleen zorgt voor extra inkomen (van de man van hun dochter), maar ook voor status (King et al., 2004).

Deze morele steun is ook van belang voor de succes in het onderwijs van de jongens uit de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst. Binnen gezinnen waarin de ouders – als gevolg van onder andere veranderende levensperspectieven - gekenmerkt worden door onderwijsambities voor hun kinderen, stellen veel vaders met name bij hun zonen onderwijsdeelname als een norm en daarom wordt er van hen verwacht dat zij hun onderwijskansen zoveel mogelijk benutten (Nanhoe, 2012). In gezinnen waarin er minder sprake is van onderwijsambities bij ouders voor hun kinderen en er een grote mate van onbekendheid is met het Nederlandse onderwijssysteem, zal onderwijsdeelname van zonen minder als norm gezien worden.

3.3.3.2. Broers en zussen (*siblings*)

Uit onderzoek van Crul (2000) blijkt dat de oudste kinderen in Turkse en Marokkaanse gezinnen vaak een lagere opleiding volgen dan de overige kinderen in het gezin. Dit kan verklaard worden door het feit dat ouders door hun lagere opleiding en beperkte kennis over het Nederlandse onderwijssysteem minder goed in staat zijn om hun kinderen te ondersteunen tijdens hun schoolkeuzes en huiswerk. Hierdoor stond een ouder kind er vaak ‘alleen’ voor terwijl de jongere kinderen ondersteuning van hun oudere broers en/of zussen kunnen krijgen. Een oudere broer of zus kan op diverse manieren een belangrijke bijdrage leveren aan succes in het onderwijs van de tweede generatie van Turkse of Marokkaanse afkomst (De Valk & Baysu, 2011).

Rolmodel

Siblings die gestudeerd hebben, kunnen als rolmodel fungeren voor hun jongere broertjes en zusjes. Door hun stijging op de onderwijsladder, fungeren zij als voorbeeld (Nanhoe, 2012).

Ondersteuning bieden

Wanneer ouders de Nederlandse taal onvoldoende beheersen, kunnen oudere broers en/of zussen helpen met huiswerk, contacten onderhouden met de leerkrachten en algemene ondersteuning bieden (King et al., 2004; Crul, 2000). Hiervoor is een goede relatie tussen de kinderen voorwaardelijk. Daarnaast is deze ondersteuning het effectiefst wanneer de oudere broer of zus zelf ook heeft gestudeerd (Crul, 2000). Tevens kunnen *siblings* ook een stimulerende rol vervullen, wanneer het niet zo goed op school gaat of de motivatie voor school daalt. Ze weten vaak beter dan hun ouders wie ze daarvoor aan kunnen spreken en welke mogelijkheden er zijn om bijles te kunnen regelen. Ten slotte

kunnen *siblings* ondersteuning bieden door middel van een bemiddelende rol bij problemen met ouders en/of op school (Crul, 2000).

Belangen behartigen

Naast het bieden van praktische ondersteuning, kunnen oudere broers en/of zussen ook optreden als belangenbehartigers. Dit kan zowel binnen het gezin als binnen het onderwijs. Binnen Turkse en Marokkaanse gezinnen is het niet altijd vanzelfsprekend dat ouders hun dochters ruimte bieden om door te studeren, wanneer zij hun middelbare school hebben afgerond.¹² En waar de oudere zus zich destijds heeft neergelegd bij de mening van haar ouders, komt zij juist op voor haar jongere zussen als die van hun ouders geen vervolgopleiding mogen volgen. Doordat de getrouwde *siblings* het respect van hun ouders hebben, omdat zij zelf de verantwoordelijkheid voor een gezin dragen en thuis ook nog veel regelen, zijn de verhoudingen in het gezin veranderd en is de invloed van de *siblings* groter. Hierdoor veranderen ook de opvattingen en het gedrag van ouders in relatie tot onderwijs. Dit heeft als gevolg dat jongere meisjes in een gezin – in tegenstelling tot hun oudere zussen – vaak wel door kunnen studeren (Crul, 2000).

Daarnaast blijkt uit onderzoek (Nanhoe, 2012; Crul, 2000) dat oudere *siblings* tijdens ouder- en adviesgesprekken over vervolgonderwijs ook de belangen van hun jongere broer of zus beter kunnen behartigen dan hun ouders. Omdat zij een goede inschatting van de capaciteiten van de jongere kinderen in het gezin kunnen maken, zijn zij beter dan hun ouders in staat om te beoordelen of een advies van een school met betrekking tot vervolgonderwijs te laag is. Deze belangenbehartiging wordt versterkt, doordat veel oudere *siblings* zelf negatieve ervaringen met schooladviezen en –keuzes hebben. Hierdoor reageren zij alerter en fanatieker als andere kinderen in het gezin te lage adviezen krijgen (Crul, 2000).

3.3.2. Peers

In een aantal ontwikkelingspsychologische theorieën wordt er bij de ontwikkeling van jonge mensen, met name pubers en adolescenten, een belangrijke functie toegekend aan de rol van *peers*. *Peers* hebben vaak ongeveer dezelfde leeftijd, sociale status en belangstelling. Het gaat hierbij vaak om beste vrienden, maar ook klasgenoten/medeleerlingen, vrienden uit de buurt, teamleden en vrienden van vrienden (Nelis en van Sark, 2009, p. 91) Uit de literatuur blijkt dat met name medeleerlingen een positieve bijdrage aan succes in het onderwijs kunnen leveren. Daarom zal er nader op de rol van deze medeleerlingen worden ingegaan. Hierbij dient opgemerkt te worden dat *peers* ook een negatieve invloed op schoolprestaties kunnen hebben. Door de aard van het onderzoeksmateriaal – er wordt minimaal tot niet ingegaan op de negatieve effecten van *peers* – heb ik de keuze gemaakt om mij in dit onderzoek alleen te beperken tot de positieve bijdragen van *peers* aan succes in het onderwijs.

Sociale contacten dragen bij aan deelname aan het onderwijs

Medeleerlingen kunnen een belangrijke rol spelen in de mate van succes in het onderwijs, omdat sociale contacten met medeleerlingen voor leerlingen net zo belangrijk kunnen zijn als het behalen van diploma's. Contact met medeleerlingen - zowel op als buiten school - wordt als succesfactor gezien, omdat het bijdraagt aan een prettige schoolomgeving en het tot deelname motiveert (Pels, 2002; Goodenow, 1993).

¹² Dit heeft onder andere te maken met de mate van verandering in levensperspectief en daarmee gepaard gaande veranderende normen en onderwijsambities. Zie ook 2.3.1. Veranderende visie op het onderwijs.

Etnische samenstelling: toegang tot noodzakelijke hulpbronnen versus hulp en motivatie

Binnen de wetenschappelijke literatuur wordt er verschillend gekeken naar de invloed van de etnische samenstelling van de medeleerlingen op het succes van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst in het onderwijs. Enerzijds wordt gesteld dat het hebben van autochtone vrienden kan bijdragen aan het verwerven van noodzakelijke hulpbronnen – in de vorm van cultuurspecifiek sociaal en cultureel kapitaal - om de weg in het onderwijs te vinden (De Valk & Baysu, 2011; Driessen, 2007). Anderzijds kunnen voornamelijk leeftijdsgenoten van Turkse of Marokkaanse afkomst juist een voordeel zijn, omdat ze elkaar kunnen helpen en zich aan elkaar op kunnen trekken. Met name de oudste kinderen hebben vaak geen voorbeeld binnen het eigen gezin. Daarom helpt het wanneer zij samen studeren met leeftijdsgenoten van Turkse en Marokkaanse afkomst. Doordat ze elkaar stimuleren en motiveren is het makkelijker om door te zetten bij moeilijkheden in de schoolloopbaan en succesvol een (hogere) opleiding af te ronden (Crul, 2000; Van der Veen, 2001).

Niveau van de leerlingen

Uit verschillende onderzoeken naar klassensamenstellingen blijkt dat prestaties van een leerling mede beïnvloed worden door het cognitieve niveau van zijn of haar medeleerlingen. In cognitief-heterogene klassen worden leerlingen geconfronteerd met leerlingen met een ander cognitief niveau. Leerlingen die onder het klassengemiddelde zitten kunnen voordeel halen uit het feit dat zij in een relatief goede klas participeren (Terwel, 2003). Dit komt doordat zij zich op kunnen trekken aan de betere leerlingen en daarnaast kunnen profiteren van de hogere eisen die de leraar stelt (Driessen, 2007). Hierbij is het van belang dat de groep betere leerlingen door de zwakker presterende leerling als *normatieve* referentiegroep wordt gezien.¹³

3.3.3. Wijdere sociale omgeving

3.3.3.1. Kennissen

Een kennis die studeert of gestudeerd heeft kan ook een bijdrage leveren aan het succes van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst in het onderwijs. Dit kan in de vorm van hulp bij het maken van huiswerk of door de weg te wijzen naar huiswerkklassen (Crul, 2000). Deze aanwezigheid van een dergelijke kennis hangt onder andere af van het sociaal (en cultureel) kapitaal van de ouders van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst. De netwerken, die als sociaal kapitaal fungeren, van laagopgeleide ouders zullen minder gekenmerkt worden door personen die studeren of gestudeerd hebben, dan personen in de netwerken van hoogopgeleide ouders. Het merendeel van de ouders van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst heeft geen of een lage opleiding afgerond.

3.3.3.2. Leerkrachten

Leerkrachten in de bijlesklassen bieden vaak voor langere tijd ondersteuning aan. Vaak worden zij ook een soort mentor van deze leerlingen en bieden ze niet alleen praktische hulp, maar motiveren en stimuleren zij de leerlingen ook (Crul, 2000). Ten slotte kunnen ook leerkrachten een belangrijke

¹³ Richer (1976) maakt in de referentiegroepentheorie onderscheid tussen twee referentieprocessen: (1) Volgens de *normatieve* referentietheorie bepaalt de groep de normen en standaarden waaraan de persoon moet voldoen. (2) Bij de *comparatieve* referentietheorie vormt de standaard van de groep een vergelijkingspunt die een persoon gebruikt bij het evalueren van zichzelf en anderen. Als een zwakker presterende leerling de groep beter presterende leerlingen als normatieve referentiegroep ziet, dan kan dit de leerprestaties positief beïnvloeden. Als de beter presterende leerlingen door de zwakker presterende leerling als comparatieve groep wordt gezien, kan dit tot een negatief zelfbeeld en relatieve deprivatie leiden. De keuze van een zwakker presterende leerling om de beter presterende groep als normatieve of comparatieve groep te zien hangt af van de mate waarin de leerling mogelijkheden ziet tot opwaartse mobiliteit.

bijdrage leveren aan de onderwijsloopbanen van leerlingen van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst door middel van informatie, advies en begeleiding tijdens keuzemomenten (Nanhoe, 2012). Bij een groot deel van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst is er echter sprake van onder advisering. Dit betekent dat zij een lager advies krijgen, dan dat er op basis van hun prestaties zou worden verwacht (Onderwijsraad, 2007).

3.3.3.3. Mensen die uitspreken dat ze in je geloven

Uit een onderzoek naar succesvolle migrantenvrouwen in Rotterdam komt naar voren dat een ondersteunende omgeving die gelooft in de mogelijkheden van een persoon van groot belang is. Dit hoeven niet alleen de ouders of leerkrachten te zijn. Ook een werkgever, een huisarts of een toevallige voorbijganger kan op een positieve manier bijdragen aan het geloof in het eigen kunnen, door talenten te herkennen en te benoemen (Van Bockhove, 2008). Het is interessant om te onderzoeken of dit ook geldt voor de studenten van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst die vanuit het mbo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond.

3.3.3.4. Rolmodellen

Rolmodellen kunnen een bijdrage leveren aan succes in het onderwijs, doordat zij jongeren kunnen enthousiasmeren en inspireren (Lockwood & Kunda, 1997). Zo kunnen bijvoorbeeld bekende mensen zoals rapper Ali B., voetballer Ibrahim Afellay en politicus Ahmed Aboutaleb als rolmodel fungeren, omdat zij succesvol zijn.

De bovenstaande analyse leert dat diverse factoren in het sociaal kapitaal van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst een bijdrage kunnen leveren aan succes in het onderwijs. Naast hulpbronnen uit de sociale omgeving kunnen ook persoonlijkheidskenmerken – ‘psychologisch kapitaal’ - bijdragen aan succes binnen het onderwijs.

3.4. Psychologisch kapitaal

In de (onderwijs)sociologie is er minder aandacht voor de rol van persoonlijkheidskenmerken op succes in het onderwijs. Hieronder volgt een theoretische verkenning van het concept psychologisch kapitaal.

Luthans, Luthans & Luthans: psychologisch kapitaal

Persoonlijkheidskenmerken zoals bijvoorbeeld motivatie en doorzettingsvermogen worden door Luthans, Luthans en Luthans (2004) geplaatst in het concept psychologisch kapitaal. Positief psychologisch kapitaal wordt gekenmerkt door vier verschillende factoren: (1) Zelfvertrouwen: de persoonlijke overtuiging van een persoon dat hij of zij in staat is om één of meer specifieke taken tot een goed einde te brengen, (2) Hoop: de wil om een bepaald doel te bereiken, gecombineerd met het zien van wegen om dit te doen, (3) Optimisme: een blik op de wereld waarbij positieve gebeurtenissen onder meer worden gezien als het gevolg van persoonlijke vaardigheden en (4) Veerkracht: een persoon is in staat om zich succesvol aan een situatie aan te passen, ondanks uitdagende of bedreigende omstandigheden (Luthans et al., 2007). Luthans et al. (2004) hebben de theorie van psychologisch kapitaal ontwikkeld in de context van werknemers binnen een organisatie. Er is echter een grote waarschijnlijkheid dat doorzettingsvermogen en gemotiveerde inzet ook tot succes in het onderwijs leidt. Dit komt ook (indirect) terug in de theorieën over succesvolle tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst (zoals bijvoorbeeld De Valk & Baysu, 2011; Van der Veen & Meijnen, 2001). Ik verwacht dat het psychologisch kapitaal versterkt kan worden door het sociaal

kapitaal. Zo kan bijvoorbeeld het doorzettingsvermogen en de gemotiveerde inzet van een individu versterkt worden door de (geïnternaliseerde) onderwijsambities van ouders of het succes van rolmodellen in de sociale omgeving.

3.4.1. Van Eijck en De Graaf: persoonlijkheidskenmerken

Waar Luthans et al. (2004) persoonlijkheidskenmerken hebben geplaatst in het concept psychologisch kapitaal, hebben Van Eijck en De Graaf (2001) door middel van een statistische analyse onderzocht welke persoonlijkheidskenmerken van de *Big Five*¹⁴ invloed hebben op het hoogste bereikbare opleidingsniveau. Uit de analyse blijkt dat alleen nauwkeurigheid, emotionele stabiliteit en openheid een significant positief effect hebben op de onderwijsprestaties bij mannen. Uit de analyse komt tevens naar voren dat alleen emotionele stabiliteit een significant effect heeft op het bereikte opleidingsniveau van vrouwen. Het feit dat vrouwen pas sinds relatief korte tijd deelnemen aan het onderwijs, waardoor hun individuele eigenschappen die opleidingskansen bevorderen niet optimaal tot hun recht konden komen, zou een verklaring kunnen zijn voor het verschil met mannen (Van Eijck en De Graaf, 2001). Mogelijk kunnen andere sociologische benaderingen het verschil in de invloed van persoonlijkheidskenmerken op het bereikte opleidingsniveau van mannen en vrouwen ook verklaren. Hierbij kan gedacht worden aan de beschikbare hulpbronnen in het sociaal en cultureel kapitaal van ouders en keuzes die ouders gedurende onderwijsloopbaan van hun dochters maken onder invloed van (traditionele) waarden en normen. Immers was het vroeger – en tegenwoordig ook nog in bepaalde gezinnen - minder vanzelfsprekend dat meisjes doorstudeerden.

De persoonlijkheidskenmerken die volgens Van Eijck en De Graaf (2001) effect kunnen hebben op onderwijsprestaties worden hieronder nader toegelicht:

3.4.1.1. *Nauwkeurigheid*

Nauwkeurigheid is sterk verwant met doorzettingsvermogen en de wil om iets te bereiken. De karaktereigenschappen zorgvuldigheid en systematisch handelen komen hierbij goed pas (Wolfe & Johnson, 1995, zoals beschreven in Van Eijck & De Graaf, 2001). Het doorzettingsvermogen heeft een sterke link met het factor hoop in het concept psychologisch kapitaal van Luthans et al. (2007).

3.4.1.2. *Emotionele stabiliteit*

Emotionele stabiliteit zorgt ervoor dat een persoon in staat is om met uitdagingen en obstakels om te gaan, zonder in paniek te raken. Een sterke mate van zelfregulatie is hier nauw mee verbonden. Dit is een eigenschap die het makkelijker maakt om studieplannen uit te voeren (Van Eijck & De Graaf, 2001). Emotionele stabiliteit komt voor een groot deel overeen met de factor veerkracht in het concept psychologisch kapitaal van Luthans et al. (2007).

3.4.1.3. *Openheid*

Het persoonlijkheidskenmerk openheid ligt dicht tegen cognitieve intelligentie aan en heeft betrekking op intellectuele nieuwsgierigheid en betrokkenheid bij taakuitvoering. Daarnaast worden creativiteit en vindingrijkheid als aspecten gezien die een positief effect op schoolprestaties hebben (Van Eijck en De Graaf, 2001).

¹⁴ De *Big Five*-persoonlijksheidskenmerken bestaan uit: (1) extraversie, (2) vriendelijkheid, (3) nauwkeurigheid, (4) emotionele stabiliteit en (5) openheid.

3.5. Factoren in het psychologisch kapitaal die bij kunnen dragen aan succes in het onderwijs van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst

Er zijn diverse factoren in het psychologisch kapitaal van de tweede generatie van Turkse of Marokkaanse afkomst, die een bijdrage kunnen leveren aan succes in het onderwijs. Deze worden hieronder nader toegelicht.

3.5.1. Doorzettingsvermogen en veerkracht

Ouders van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst hebben vaak een lage opleiding en/of beheersen de Nederlandse taal matig, waardoor zij beperkt in staat zijn om hun kinderen te helpen bij schoolzaken (Van der Veen & Meijnen, 2001). Soms kunnen de *siblings* of andere mensen uit de sociale omgeving van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst ondersteuning bieden. Wanneer dit niet het geval is, lopen zij tegen diverse moeilijkheden aan die zij gedurende hun onderwijs carrière moeten overwinnen. Allereerst moeten leerlingen van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst vaak zelf zorgdragen voor administratieve contacten met de school. Daarnaast hebben de ouders niet zelf het onderwijssysteem in Nederland doorlopen, waardoor zij minder bekend zijn met de (keuze)mogelijkheden in het Nederlandse onderwijssysteem (De Valk & Baysu, 2011). Hierdoor heeft de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst vaak weinig ondersteuning van hun ouders bij het kiezen van het vervolgonderwijs. Tevens hebben zij vaak een grote mate van eigen verantwoordelijkheid bij het organiseren van hun huiswerk en oplossen van problemen op school. Ondanks dergelijke problemen en tegenslagen hebben de succesvolle leerlingen van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst in het onderwijs vaak een hoge mate van motivatie om van hun schoolcarrière een succes te maken en om zich te bewijzen aan mensen die niet in hun capaciteiten en kwaliteiten geloofden. Dit lukt doordat ze vaak een hoge mate van zelfrespect hebben, in hun eigen mogelijkheden geloven en het onderwijs als een instrument zien om in de toekomst een goede baan te kunnen krijgen (Van der Veen & Meijnen, 2001). Deze aspecten sluiten aan bij bepaalde factoren in het concept psychologisch kapitaal van Luthans et al. (2007), namelijk doorzettingsvermogen en veerkracht.

3.5.2. Zelfvertrouwen

Veel jongeren van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst groeien – als gevolg van de lage sociale economische positie van hun ouders – op in achterstandswijken. Met name de jongens brengen als gevolg van de sociale en culturele omstandigheden thuis veel tijd op straat door. Doordat de publieke ruimte relatief weinig mogelijkheden biedt en relatief veel beperkingen kent hebben ze elkaar nodig om de verveling te verdrijven, hun zelfbeeld te bevestigen en voor bescherming tegen pesterijen, diefstal en geweld. Hierdoor is er sprake van een sterke onderlinge afhankelijkheid en hebben de jongens een grote motivatie om te worden geaccepteerd. Een groot deel van deze jongens beschikt niet over de middelen en mogelijkheden om zich bij alternatieve (conventionele) groepen aan te sluiten, waardoor ze op elkaar aangewezen zijn. Acceptatie is één van de voorwaarden om je in een groep gewaardeerd te voelen, te vermaken of veilig te voelen. Wanneer je je gedrag afstemt op de anderen, wordt je makkelijker geaccepteerd. Hierdoor worden de basisbehoeften erkenning, vermaak en veiligheid vervuld (De Jong, 2007).

Met name jongens van Marokkaanse afkomst hebben tijdens hun schoolloopbaan vaak het gevoel te moeten kiezen tussen het horen bij de (vaak Marokkaanse) vriendengroep en het succesvol zijn op school. Studeren en serieus met een studie bezig zijn sluiten vaak niet aan bij de opvattingen van de

vrienden binnen de vriendengroep, die voornamelijk op straat bij elkaar komt. Op straat gelden namelijk andere opvattingen over succes en aanzien - zoals bijvoorbeeld ‘stoer’ gedrag en over geld beschikken – dan in het onderwijs. Hierdoor kunnen de jongens van Marokkaanse afkomst die succesvol zijn binnen het onderwijs te maken krijgen met loyaliteitsconflicten, omdat beide leefwerelden – succesvol op school zijn en aansluiting vinden bij de vriendengroep op straat – moeilijk te combineren zijn. Wanneer het deze jongens lukt om zich autonoom op te stellen en zich los te maken van de vriendengroep op straat, kan dit een positieve bijdrage leveren aan succes binnen het onderwijs (De Jong, 2012). Dit heeft echter als consequentie dat de vriendengroep op straat geen bijdrage meer kan leveren aan het vervullen van de basisbehoeften erkenning, vermaak en veiligheid. Andere bronnen in het sociaal kapitaal zullen hier dan voor moeten zorgen.

Meisjes van Marokkaanse afkomst lopen over het algemeen minder tegen deze problemen aan, omdat hun leefwereld vaak beperkter is dan die van jongens (De Jong, 2012). De bewegingsvrijheid buitenshuis van meisjes is veel kleiner dan die van jongens. Jongens hoeven – in tegenstelling tot meisjes – niet mee te helpen in het huishouden en mogen meer naar buiten. Zij hebben echter wel vaak te maken met de traditionele rolpatronen die hun ouders (en broers) vaak voor ogen hebben. De meisjes uit de tweede generatie van Marokkaanse afkomst krijgen vaak de boodschap mee dat het vooral belangrijk is om te trouwen en kinderen te krijgen. Het breken met deze traditionele rolpatronen kan bijdragen aan succes in het onderwijs (Van Bochhove, 2008).

Voor het losmaken van de vriendengroep op straat en het breken met traditionele rolpatronen is een bepaalde mate van zelfvertrouwen nodig.

De bovenstaande analyse leert dat verschillende factoren in het psychologisch kapitaal een bijdrage kunnen leveren aan een succesvolle schoolloopbaan van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst.

3.6. Conclusie

(Onderwijs)sociologische theorieën leren dat (*bonding* en *bridging*) sociaal kapitaal op diverse manieren bij kan dragen aan succes in het onderwijs. Enerzijds door het bieden van informatie en steun, maar anderzijds ook doordat sociaal kapitaal toegang kan bieden tot economisch en cultureel kapitaal. De aanwezigheid van sociaal kapitaal hoeft niet vanzelfsprekend te leiden tot succes in het onderwijs. Dit hangt onder andere van de waarden en mate van wederkerigheid binnen de sociale structuren af en de mate waarin een persoon in staat is om middelen uit het sociaal kapitaal te mobiliseren. Diverse onderzoeken laten zien dat factoren in het sociaal kapitaal van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst – bestaande uit onder andere ouders, *siblings*, overige familieleden, *peers* en mensen uit de bredere omgeving - op diverse manieren bij kunnen dragen aan succes in het onderwijs. Hierin kan onder andere onderscheid gemaakt worden tussen emotionele en praktische steun, maar ook het vervullen van voorbeeldfuncties kan een bijdrage leveren aan succes in het onderwijs.

In de (onderwijs)sociologie is er echter ook – in beperkte mate - aandacht voor de rol van persoonlijkheidskenmerken (psychologisch kapitaal) bij succes in het onderwijs van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst. Uit onderzoeken blijkt dat positieve persoonlijkheidskenmerken zoals onder andere doorzettingsvermogen en veerkracht/emotionele stabiliteit, maar ook zelfvertrouwen bij kunnen dragen aan succes in het onderwijs van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst.

4. Opzet en methodologie onderzoek

4.1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksopzet en methodologie van dit onderzoek beschreven. Voor het onderzoek van deze masterthesis is gebruik gemaakt van secundaire data van het onderzoeksproject *'Pathways to success'*. Allereerst wordt er een beschrijving gegeven van de data uit *'Pathways to success'*. Vervolgens wordt beschreven welke data voor dit onderzoek zijn geselecteerd, welke onderzoeksmethoden er zijn gebruikt en op welke manier de operationalisatie heeft plaatsgevonden. Ten slotte wordt er ingegaan op de validiteit en betrouwbaarheid van de resultaten van dit onderzoek.

4.2. Beschrijvend kwalitatief onderzoek: secundaire data-analyse

Om een beeld te kunnen schetsen van welke factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal van 'stapelaars' uit de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst - die via het mbo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond - van invloed zijn geweest op het succesvol 'stapelen' van opleidingen, is beschrijvend kwalitatief onderzoek gedaan. Hierbij heb ik gebruik gemaakt van al bestaande diepte-interviewtranscripties van het onderzoeksproject *'Pathways to Success'*.

4.2.1. Onderzoeksproject Pathways to success

Voor het onderzoeksproject *Pathways to Success* zijn er in 2011-2012 114 kwalitatieve semi-gestandaardiseerde diepte-interviews gehouden met succesvolle jongeren van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst over wat volgens hen belangrijke voorwaarden, hulpbronnen en personen zijn geweest in de weg naar hun succes. De leidraad van deze interviews was opgebouwd in de vorm van open vragen en had vier delen, namelijk: (1) onderwijs, (2) arbeidsloopbaan, (3) sociale en maatschappelijke activiteiten en (4) achtergrondinformatie.

De interviews zijn afgenomen door getrainde interviewers.¹⁵

De respondenten zijn op verschillende manieren geworven voor het onderzoek. Allereerst is een deel van de respondenten benaderd door middel van een geactualiseerd adresbestand van het TIES survey uit 2007-2008.¹⁶ Dit adresbestand is door de gemeenten Rotterdam en Amsterdam aangeleverd. De overige respondenten zijn benaderd via de sneeuwbalmethode, namelijk (1) via de opnieuw benaderende TIES respondenten of (2) via verschillende ingangen in de Turkse en Marokkaanse gemeenschappen.

¹⁵ In Rotterdam is het veldwerk verricht door Risbo. Het Risbo is een zelfstandig onderzoeksinstituut op het gebied van leren en samenleven. Het instituut is verbonden aan de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Erasmus Universiteit in Rotterdam. In Amsterdam zijn de interviewers getraind door het coördinerende onderzoeksteam (eerst werkzaam bij Universiteit van Amsterdam en later bij de Vrije Universiteit van Amsterdam) en het veldwerk is gecoördineerd door het Bureau Onderzoek en Statistiek (O+S) van de gemeente Amsterdam (Crul et al., 2013).

¹⁶ De afkorting TIES staat voor 'The Integration of the Second Generation in Europe'. In dit onderzoeksproject zijn tienduizend jongvolwassenen in acht Europese landen geïnterviewd over hun leven. Het TIES survey is in Nederland eind 2006 en begin 2007 uitgevoerd. Hierbij zijn in Amsterdam en Rotterdam duizend jongeren van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst en vijfhonderd jongeren met in Nederland geboren ouders tussen de 18 en 35 jaar geïnterviewd. De resultaten van dit onderzoek vormden de aanleiding voor het onderzoek *Pathways to Success*.

De respondenten dienden aan de volgende criteria te voldoen:

- (1) in Nederland geboren;
 - (2) van Turkse of Marokkaanse afkomst;
 - (3) minimaal 25 jaar oud;
 - (4) woonachtig in Rotterdam of Amsterdam. Of woonachtig in één van de andere gemeenten in de stadsregio’s van Rotterdam of Amsterdam en werkzaam in de stad van de stadsregio waarin zij wonen;
 - (5) afgestudeerde hbo-er en/of universitair geschoold en minimaal 1 jaar werkend (niet op een bijbaan) of op zoek naar werk.
- Of: hoog inkomen (netto inkomen van minimaal 2000 euro)
 Of: leidinggevende van minimaal 5 medewerkers (dat kan iemand in loondienst zijn of een ondernemer) (Crul, et al., 2013).

4.3. Gebruikte data

4.3.1. Selectie data

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen in dit onderzoek is een selectie gemaakt van (1) respondenten uit (de omgeving van) Rotterdam die vanuit het mbo doorgestroomd zijn naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond (de zogenaamde ‘stapelaars’) en (2) respondenten uit (de omgeving van) Rotterdam die vanuit de havo of het vwo direct zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond (de zogenaamde ‘directe doorstromers’). De gebruikte respondenten worden in de onderstaande tabel weergegeven.¹⁷

TABEL 2: Gebruikte data

Deze tabel laat een verdeling zien van de respondenten uit het onderzoeksproject *Pathways to Success* die voor dit onderzoek zijn gebruikt.

	‘Stapelaars’ HBO		‘Directe doorstromers’ HBO		Totaal
	Vrouw	Man	Vrouw	Man	
Turkse 2 ^e Generatie	6	5	2	2	15
Marokkaanse 2 ^e generatie	3	2	4	3	12
Totaal	9	7	6	5	
Totaal	16		11		27

4.3.2. Afbakening

In de eerste instantie wilde ik door middel van dit onderzoek meer inzicht krijgen in de factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal die een rol hebben gespeeld bij ‘stapelaars’ uit de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst die een hbo-opleiding en/of universitaire opleiding hebben

¹⁷ Om meer inzicht te krijgen in factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal die een rol hebben gespeeld bij ‘stapelaars’ uit de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst - die via het mbo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond – en deze te duiden in vergelijking tot ‘directe doorstromers’ zou het nog interessanter geweest zijn om vier groepen te vergelijken: (1) ‘stapelaars’ die via het mbo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond, (2) ‘stapelaars’ met een gelijke uitgangspositie, maar die niet in staat zijn geweest om succesvol een hbo-opleiding af te ronden, (3) ‘directe doorstromers’ die vanuit de havo of het vwo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond en (4) ‘directe doorstromers’ met een gelijk uitgangspositie, maar die niet in staat zijn geweest om succesvol een hbo-opleiding af te ronden. De aard van het materiaal zorgde ervoor dat dit niet mogelijk was. Daarom heb ik de keuze gemaakt om het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’ die via het mbo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond te vergelijken met ‘directe doorstromers’ die vanaf de havo of het vwo direct naar een hbo-opleiding zijn doorgestroomd en die succesvol hebben afgerond.

afgerond en deze duiden in relatie tot ‘directe doorstromers’ van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst die een hbo-opleiding en/of een universitaire opleiding hebben afgerond. Dit leidde echter tot een te grote dataset. Daarom heb ik de keuze gemaakt om mij alleen te richten op ‘stapelaars’ die via het mbo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond en deze te vergelijken met ‘directe doorstromers’ die vanuit de havo of het vwo gelijk naar een hbo-opleiding zijn doorgestroomd en die succesvol hebben afgerond. Ik heb hiervoor gekozen, omdat uit onderzoek van Crul et al. (2008) blijkt dat de scheiding tussen ‘succesvol’ (een hogere opleiding afronden) en ‘niet succesvol’ (zonder diploma het onderwijs verlaten) zich voornamelijk op het mbo aftekent en ik veronderstelde dat dit te maken kon hebben met de mate waarin de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst gedurende hun schoolloopbaan ondersteuning vanuit hun sociaal kapitaal ontvangen en de invloed van factoren in het psychologisch kapitaal. Ik veronderstelde dat de vergelijking tussen ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ die succesvol een hbo-opleiding hebben afgerond grotere verschillen zou opleveren dan de vergelijking tussen ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ die een universitaire opleiding hebben afgerond. Daarnaast heb ik nog overwogen om alleen respondenten uit de tweede generatie van Turkse afkomst óf alleen de tweede generatie van Marokkaanse afkomst die – direct of indirect - succesvol een hbo-opleiding hebben afgerond te analyseren. Ik heb er echter voor gekozen om beide groepen mee te nemen, zodat ik in de analyse ook (mogelijke) culturele verschillen mee kon nemen.

Ten slotte heb ik ervoor gekozen om alleen respondenten uit (de omgeving van) Rotterdam te gebruiken voor mijn analyse. Dit is puur een pragmatische keuze geweest, omdat de dataset anders te groot zou worden.

4.4 Onderzoeksmethoden

4.4.1. Literatuuronderzoek

Om meer inzicht te krijgen in de factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst, die een bijdrage kunnen leveren aan succes in het onderwijs is er allereerst een literatuuronderzoek gedaan. Hierbij stonden zowel (onderwijs)sociologische verkenningen van de concepten sociaal en psychologisch kapitaal centraal, als ook de rol van deze concepten in relatie tot de onderwijsloopbaan van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst.

4.4.2. Secundaire analyse transcripties interviews

Op basis van de transcripties van de interviews is er een analyse gemaakt van de antwoorden op de volgende vragen:

1. Veel tweede generatie jongeren verlaten het onderwijs voortijdig en een andere groep doet het juist heel goed.
 - a. Wat is volgens jou de reden dat het wel is gelukt?
 - b. Wiens hulp, ondersteuning of advies is volgens jou essentieel geweest voor jouw succes?
 - c. Kun je voorbeelden geven van hulp, advies of ondersteuning die je gekregen hebt?
2. De keuze voor een beroep wordt voor een deel gemaakt door eerdere keuzes in de schoolloopbaan.
 - a. Wanneer had je duidelijk wat je wilde worden?
 - b. Hoe ben je tot die keuze gekomen?

- c. Wie hebben je advies gegeven? Wat is hun etnische achtergrond?
 - d. Kende je al iemand die dat beroep deed?
 - e. Stonden je ouders achter je keuze?
3. De meeste mensen hebben wel een moeilijkere periode tijdens hun studie in het hoger onderwijs.
- a. Wanneer was dat voor jou?
 - b. En hoe ben je daar weer uitgekomen?
 - c. Wie heeft je geholpen? Wat heb je gedaan?
 - d. Welke adviezen zou je geven aan hogere onderwijsinstellingen om studenten beter te ondersteunen?
4. Achtergrondinformatie van de respondent, zoals de hoogste opleiding en het beroep van de ouders en broers en zussen.

4.5. Operationalisatie

4.5.1. Concepten

In dit onderzoek staan de concepten ‘sociaal kapitaal’ en ‘psychologisch kapitaal’ centraal.¹⁸ Hiermee wordt in dit onderzoek het volgende bedoeld:

Sociaal kapitaal: (Een netwerk van) sociale relaties van een persoon met bestaande of potentiële hulpbronnen, die bij kunnen dragen aan succes in het onderwijs. Hierbij wordt het sociaal kapitaal gezien als een individuele hulpbron in plaats van een groepskenmerk.

Psychologisch kapitaal: Persoonlijkheidskenmerken van een persoon die bij kunnen dragen aan succes in het onderwijs.¹⁹

4.5.2. Attenderende begrippen

Om de transcripties van de respondenten die ik voor dit onderzoek geselecteerd heb - op basis van de criteria zoals beschreven onder 4.3.1 ‘Selectie data’ - objectief en systematisch te analyseren, heb ik op basis van de literatuur een lijst met attenderende begrippen gemaakt. Tijdens het analyseren is deze lijst met attenderende begrippen, gerelateerd aan het empirische materiaal, verder uitgewerkt:

¹⁸ Om zicht te krijgen op de verschillende factoren die van invloed zijn op succes in het onderwijs, is er in dit onderzoek bewust gekozen om een onderscheid te maken tussen (1) sociaal kapitaal en (2) psychologisch kapitaal. Als gevolg van socialisatieprocessen kunnen sociaal kapitaal en psychologisch kapitaal echter niet los van elkaar gezien worden. Het zijn processen die elkaar beïnvloeden: enerzijds is socialisatie een sociaal proces, waarbinnen individuen worden ingevoerd in bestaande sociale systemen. Anderzijds is het een proces waarbinnen individuen in interactie met de sociale omgeving hun eigen identiteit ontwikkelen die de basis vormt voor hun sociale gedrag. (Matthijssen, 1972, p. 36). Deze wederkerigheid blijft in dit onderzoek, gezien het doel van het onderzoek – overwegend beschrijvend in plaats van verklarend – en de aard van het materiaal overwegend buiten beschouwing.

¹⁹ Onder ‘succes in het onderwijs’ wordt in dit onderzoek bedoeld: succesvol (indirect of direct) een hbo-opleiding afronden. Dit is een pragmatische keuze. Mensen met een lagere opleiding kunnen ook succesvol in het onderwijs zijn. Dit valt echter buiten het bereik van dit onderzoek.

Sociaal kapitaal	
Begrip:	Toelichting
Ondersteuning bij schoolzaken krijgen	Hulp bij huiswerk geven, bijles geven, hulp bij keuzemomenten in het onderwijs, ondersteuning bij problemen op school met (1) docenten en/of (2) medeleerlingen, advies geven over hoe je schoolzaken het beste aan kunt pakken of hoe je je keuze voor vervolgstudie het beste kunt maken.
Emotionele steun krijgen en gestimuleerd worden	Stimuleren om goed je best te doen op school, motiveren om kansen te pakken, verwachtingen uitspreken met betrekking tot studieresultaten en studieniveau, betere toekomst, onderwijs wordt gerelateerd aan status, luisteren als je ergens mee zit, vertrouwen uitspreken, geruststellen als je je ergens zorgen over maakt, uitdagen om het beste uit jezelf te halen, verschuiven huwelijksleeftijd voor meisjes, (financiële) onafhankelijkheid meisjes stimuleren, waardering laten blijken voor onderwijsprestaties.
Financiële ondersteuning krijgen	Financieel ondersteunen in de vorm van studie- en boekengeld betalen, zorgen dat een persoon geen bijbaantje hoeft te nemen zodat hij/zij meer tijd voor de studie heeft.
Faciliterende ondersteuning krijgen	Rustige ruimte om te leren, tijd om te leren, verzorging in de vorm van (gezond) eten maken, vrijstelling van huishoudelijke taken, op kinderen passen ²⁰ .
Een ander als rolmodel hebben	Als voorbeeld dienen omdat je zelf ook succesvol bent, als rolmodel fungeren, omdat je ook hogere opleiding afgerond.
Belangen behartigen van respondent	Opkomen voor belangen van jonger broertje /zusje als ouders niet willen dat hij/zij doorstudeert, opkomen voor belangen van broertje/zusje op school bij een te laag advies voor vervolgonderwijs, steunen.
Positieve concurrentie ten opzichte van andere <i>peers</i>	Uitgedaagd worden door medeleerlingen die een hogere cognitieve intelligentie hebben en/of beter de Nederlandse taal beheersen.
Psychologisch kapitaal	
Begrip	Toelichting
Zelfvertrouwen respondent	Geloven in eigen kunnen in het onderwijs, vertrouwen in zichzelf, tegen de stroom in durven gaan om een hogere opleiding af te ronden en/of een opleiding te doen die bij je past, autonoom op durven stellen ten opzichte van normen in de familie of van vrienden.
Doelgerichtheid respondent	Een specifiek doel voor ogen hebben binnen het onderwijs, betere toekomst dan ouders nastreven, bepaalde functie nastreven, drive hebben om succesvol een hogere opleiding af te ronden, ambitieus zijn, (financiële) onafhankelijkheid nastreven.
Veerkracht respondent	In staat om zich succesvol aan te passen aan een situatie met uitdagingen en tegenslagen, niet opgeven bij tegenslag, niet opgeven tijdens moeilijker periode gedurende de onderwijsloopbaan.

²⁰ Met name 'stapelaars' hebben soms zelf ook al kinderen.

Religie	Religie als basis om succesvol een hogere opleiding af te ronden.
---------	-------------------------------------------------------------------

Tijdens het analyseren van de transcripties zijn de attenderende begrippen zoals beschreven onder ‘sociaal kapitaal’ gebruikt om de rol die ouders, broers en zussen, overige familieleden, *peers* en de bredere sociale omgeving hebben gespeeld gedurende de schoolloopbaan van de respondenten te analyseren. De attenderende begrippen zoals beschreven onder psychologisch kapitaal zijn tijdens het analyseren van de transcripties gebruikt om de rol van persoonlijkheidskenmerken van de respondenten in relatie tot succes in het onderwijs te analyseren.

4.5.3. Schematische analyse: van globaal naar specifiek

Om een gedegen analyse van de data te maken, ben ik begonnen met het analyseren van de antwoorden op de vragen die betrekking hadden op het onderwijs. Omdat de data minder rijk waren dan verwacht, heb ik vervolgens de gehele transcripties doorgenomen om te screenen of er tijdens de andere delen in het interview ook nog gesproken is over relevante factoren, die van invloed zijn geweest op de onderwijsloopbaan. Vervolgens ben ik alle actoren in het sociaal kapitaal en factoren in het psychologisch kapitaal systematisch met elkaar gaan vergelijken. Door middel van diverse schema’s heb ik gekeken naar:

1. De verschillen in factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ die een bijdrage hebben geleverd aan succes in het onderwijs.
2. De invloed van geslacht op de factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ die van invloed zijn geweest op succes in het onderwijs.
3. De invloed van het opleidingsniveau van ouders op de factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’ en directe doorstromers’ die van invloed zijn geweest op succes in het onderwijs.
4. De invloed van positie in het gezin (wel of geen oudere *siblings*) op de factoren in het sociaal kapitaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ die van invloed zijn geweest op succes in het onderwijs.
5. De invloed van afkomst op factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ die van invloed zijn geweest op succes in het onderwijs.

De bovenstaande analyses leerden dat het onderzoeksmateriaal onvoldoende rijk was om een nadere sociologische analyse te maken van de invloed van achtergrondkenmerken (sociale omgeving waarin een persoon is opgegroeid) op het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’. Hier was onvoldoende naar gevraagd. Om toch een eerste aanzet te doen, heb ik uit het materiaal de drie transcripties van ‘stapelaars’ gebruikt om een (casus)beschrijving te geven van de invloed van opleidingsniveau en daarmee gepaarde onderwijsambities op het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’.

4.6. Validiteit en betrouwbaarheid

In mijn onderzoek heb ik gestreefd naar valide en betrouwbare resultaten. Bij validiteit gaat het erom dat je ‘meet wat je wilt weten’. Betrouwbaarheid betekent dat de resultaten van de analyse onafhankelijk moeten zijn van de onderzoeker, tijd en de meetinstrumenten (Braster, 2000).

4.6.1. Validiteit

Mijn onderzoek heeft enkele bedreigingen als het gaat om de interne validiteit. Allereerst staat bij kwalitatief onderzoek door middel van diepte-interviews de beleving van de respondenten centraal.

Hierdoor is er een grote kans dat de interviewer nauwkeurig kan achterhalen wat er bij de respondent speelt. In het onderzoeksproject *‘Pathways to success’* zijn de respondenten benaderd als ‘succesvolle mensen’. Dit kan tot gevolg hebben dat deze respondenten (onbewust) zelf de keuze maken om tijdens de interviews ‘heroïsche verhalen’ te vertellen over op welke manier zij obstakels gedurende hun onderwijsloopbaan hebben overwonnen of om bepaalde obstakels juist te verzwijgen. Hierdoor is het mogelijk dat niet alle factoren die van invloed zijn geweest op het – direct dan wel indirect - succesvol afronden van een hbo-opleiding tijdens de interviews evenredig naar voren zijn gekomen.

Ten tweede is er sprake van een discrepantie tussen de data en de onderzoeksvragen. Doordat de diepte-interviews vanuit een ander theoretisch denkkader dan het theoretische denkkader in dit onderzoek zijn geoperationaliseerd, zijn de antwoorden van de respondenten soms onvoldoende gespecificeerd. Daarnaast is er tijdens de interviews onvoldoende doorggevraagd op de factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal die een rol hebben gespeeld tijdens de schoolloopbaan. Hierdoor komen de onderliggende processen in het sociaal en psychologisch kapitaal regelmatig niet duidelijk naar voren. Het zou kunnen dat er in een (vervolg)onderzoek andere uitkomsten naar voren komen, wanneer de respondenten tijdens het onderzoek alleen ondervraagd worden over factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal die tijdens hun schoolloopbaan een rol hebben gespeeld.²¹

Daarnaast is er geen sprake van externe validiteit, doordat de onderzoeksgroep (N=27) te klein was. Hierdoor zijn de conclusies uit deze masterthesis niet generaliseerbaar voor de gehele tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst die via het mbo naar een hbo-opleiding is doorgestroomd en die succesvol heeft afgerond.

Ten slotte had ik op basis van de literatuur verwacht dat er meer verschillen zichtbaar zouden zijn tussen de ‘stapelaars’ die via het mbo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond en de ‘directe doorstromers’ die een hbo-opleiding hebben afgerond. Uit de resultaten komt naar voren dat er slechts in beperkte mate verschillen zichtbaar zijn in de factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal die een rol hebben gespeeld tijdens de schoolloopbaan van ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ die succesvol een hbo-opleiding hebben afgerond. Ik vraag me af in hoeverre mijn methode valide is geweest en er sprake is van ‘known group validity’.

4.6.2. Betrouwbaarheid

Binnen het onderzoek is de betrouwbaarheid op verschillende manieren geborgd. Allereerst hebben de interviewers van het onderzoeksproject *Pathways to success* allemaal dezelfde vragenlijst gebruikt. Daarnaast is er tijdens de interviews gebruik gemaakt opnameapparatuur en zijn de interviews letterlijk uitgeschreven in transcripties. Dit vergroot de objectiviteit van de analyse van de data. Tevens zijn de transcripties beschikbaar voor eventuele her-analyse. Ten slotte biedt het overzichtschema in bijlage 1 een objectief overzicht van de data die zijn gebruikt om de rol van sociaal en psychologisch kapitaal bij ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ te beschrijven. Hierbij dient opgemerkt te worden dat dit schema bedoeld is als objectieve overview van de gebruikte data. De data zijn tijdens die onderzoek kwalitatief vergeleken.

²¹ Tijdens de interviews van het onderzoeksproject *‘Pathways to success’* is er niet specifiek gevraagd naar aspecten van het sociaal en psychologisch kapitaal, maar in zijn algemeenheid naar hulp, steun en advies van personen gedurende de schoolloopbaan. Daarnaast was onderwijs één van de vier thema’s, waar naar gevraagd is.

5. Resultaten

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van dit onderzoek beschreven. Allereerst wordt er een beschrijving gegeven van de overeenkomsten en verschillen in het sociaal en psychologisch kapitaal van de ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’. Vervolgens wordt er een beschrijving gegeven van de invloed van het opleidingsniveau van ouders en daarbij horende onderwijsambities op het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’.

5.2. Sociaal kapitaal

5.2.1. Ouders

Uit de literatuur komt naar voren dat er als gevolg van veranderende levensperspectieven en daarbij horende onderwijsambities binnen Turkse en Marokkaanse gezinnen een grote drive is om ervoor te zorgen dat de kinderen een betere toekomst krijgen dan hun ouders (Nanhoe, 2012; Coenen, 2001). Dit zorgt er onder andere voor dat ouders vaak zeer betrokken zijn bij de onderwijsloopbaan van hun kinderen. Dit wordt ook bevestigd door de data. Bij zowel de ‘stapelaars’ (dertien van de zestien) als de ‘directe doorstromers’ (negen van de elf), hebben de ouders een belangrijke rol gespeeld in de onderwijsloopbaan.²²

Beperkte kennis Nederlandse onderwijssysteem en ondersteuning bij schoolzaken

Uit de literatuur komt naar voren dat de ouders van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst vaak een laag opleidingsniveau hebben en beperkt op de hoogte zijn van het Nederlandse onderwijssysteem. Ook blijkt uit de data dat bij zowel de ‘stapelaars’ als de ‘directe doorstromers’ slechts een handje vol ouders een hogere opleiding heeft afgerond.²³ De ouders van de ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ zijn van de eerste generatie. Dit betekent dat zij in het land van herkomst op de basisschool hebben gezeten en pas op latere leeftijd naar Nederland zijn gekomen als gevolg van arbeidsmigratie of gezinshereniging.²⁴ Het merendeel van de ouders is niet of laag geschoold. Mede hierdoor waren veel ouders niet bekend met het Nederlandse onderwijssysteem en waren ze slechts beperkt in staat om hun kinderen te ondersteunen bij schoolzaken. Dit werd door meerdere respondenten - zowel ‘stapelaars’ als ‘directe doorstromers’ - in de interviews aangegeven.

Mijn vader was niet geleerd en had geen idee hoe het hier in Nederland werkte met het onderwijs. Dus wat dat betreft heeft hij mij niet kunnen adviseren (MfR_24).

Daarnaast heeft geen enkele ouder ondersteuning kunnen bieden bij het huiswerk maken. Uit de bovenstaande analyse blijkt dat er weinig verschil is tussen de ondersteuning van ouders van ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ met betrekking tot schoolzaken en huiswerk. Hieruit blijkt dat de

²² Bij drie ‘stapelaars’ en één ‘directe doorstromer’ wordt er niet ingegaan op de rol van de ouders. Deze worden buiten beschouwing gelaten in de onderstaande analyse.

²³ Bij de ‘stapelaars’ hebben één vader en één moeder een hogere opleiding (hbo of universiteit) afgerond. Bij de ‘directe doorstromers’ hebben twee vaders en één moeder een hogere opleiding afgerond.

²⁴ Uit de data komt niet naar voren welke ouders als gevolg van arbeidsmigratie, gezinshereniging of een huwelijk naar Nederland zijn gekomen.

onderwijsambities van ouders niet gepaard hoeven te gaan met daadwerkelijke ondersteuning van hun kinderen bij onderwijszaken. Toch geven bijna alle respondenten aan dat hun ouders een belangrijke rol hebben gespeeld tijdens hun onderwijsloopbaan. De wijze waarop zij een rol hebben gespeeld wordt hieronder nader omschreven.

Emotionele steun

Ondanks dat de ouders van de respondenten beperkt in staat waren om praktische ondersteuning te bieden bij schoolzaken, geven bijna alle respondenten aan dat hun ouders wel op diverse manieren emotionele steun hebben geboden. Zo geven elf van de zestien ‘stapelaars’ en negen van de elf ‘directe doorstromers’ aan dat zij door hun ouders zijn gestimuleerd om te studeren en iets te bereiken. Hierbij hebben verschillende factoren een rol gespeeld. Allereerst hebben bij diverse respondenten - zowel ‘stapelaars’ als ‘directe doorstromers’ - de verwachtingen van ouders een belangrijke rol gespeeld. De ouders wilden dat hun kinderen het beter zouden krijgen dan zij zelf. Daarom stimuleerden zij hun kinderen om alle kansen te pakken die ze kregen. Om hier kracht bij te zetten refereerden diverse ouders aan hun eigen positie op de arbeidsmarkt, doordat zij laaggeschoold waren.

Mijn ouders hamerden er elke keer op dat het belangrijk was om iets te bereiken en dat ik de mogelijkheden had om iets te bereiken. En dat zij veel moeilijkere tijden kenden, omdat zij geen opleiding hadden genoten en daardoor zwaar werk moesten doen (MfR_13).

Deze verwachtingen van de ouders werkten door in de studiekeuze die twee vrouwelijke respondenten (één ‘stapelaar’ en één ‘directe doorstromer’) maakten. De ‘directe doorstromer’ heeft uiteindelijk een hbo-opleiding afgerond in plaats van een kappersopleiding op mbo-niveau, omdat haar ouders vonden dat haar potentie hoger lag. De moeder van de vrouwelijke ‘stapelaar’ heeft haar dochter uitgedaagd om het beste uit zichzelf te halen door haar verwachtingen uit te spreken:

Op het mbo heb je niveau één, twee, drie en vier. En als wij vertelden niveau één is best wel laag, niveau twee gaat wel, niveau drie en vier is best wel hoog, dan zei zij [moeder] (A.V.) gelijk jullie gaan gewoon niveau vier halen, weet je. Dus dan heb je wel zoiets van ja, ik moet het wel halen, omdat mijn moeder dat zei (TfR_32).

Daarnaast komt uit de data naar voren dat twee van de zes vrouwelijke ‘directe doorstromers’ door hun ouders zijn gestimuleerd om door te studeren, zodat zij in de toekomst (financieel) onafhankelijk en zelfstandig zouden zijn. “Mijn ouders hebben altijd aangegeven van je moet eerst op je eigen benen staan en dan mag je alles doen in je leven” (TfR_19). Deze motivatie komt bij de ouders van de ‘stapelaars’ minder naar voren. Eén van de negen vrouwelijke respondenten geeft aan dat ze na het behalen van haar mbo-diploma wilde trouwen, maar dat haar vader erg tegen was. Haar vader wilde dat ze nog door ging studeren en thuis bleef. Uit de data komt niet naar voren waarom haar vader wilde dat ze door ging studeren. Dit zou mogelijk verband kunnen houden met het feit dat hij bang was dat zijn dochter een goede baan (en daarmee financiële zekerheid en een bepaalde mate van onafhankelijkheid) verspeelde. Deze vader werd namelijk gekenmerkt door moderne ideeën met betrekking tot de ontwikkeling van zijn dochter. Hij – en zijn vrouw – vonden het niet alleen belangrijk dat hun dochter een hogere opleiding afrondde, maar zij hebben haar ook altijd gestimuleerd om zelfstandig keuzes te maken. De respondent heeft haar vader beloofd om ook door te blijven studeren als zij getrouwd was en heeft nadat zij in het huwelijk was getreden een hbo-opleiding afgerond.

Daarnaast heeft bij één van de elf ouders van de ‘directe doorstromers’ statusverhoging ook een rol gespeeld bij het stimuleren en steunen van hun kind gedurende de onderwijsloopbaan. Zo geeft de Marokkaanse mannelijke ‘directe doorstromer’ aan: “Binnen Marokkaanse gezinnen is het belangrijk

dat je een opleiding gaat doen, die enigszins statusverhogend is” (MmR_58). Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat het onderwijs in de Marokkaanse gemeenschappen steeds meer de inzet is bij onderlinge concurrentie, doordat familie-eer, status en respect steeds meer verbonden worden aan onderwijsprestaties van de kinderen (Nanhoe, 2012). Deze factor is niet naar voren gekomen in de data van de ‘stapelaars’.

Naast de emotionele steun in de vorm van stimuleren, wordt er door twee van de zestien ‘stapelaars’ gewezen op de emotionele ‘nabijheid’ van hun ouders. Dit uitte zich onder andere in de vorm van ‘nabijheid’. Zo zegt een mannelijke respondent: “Mijn moeder is ondanks haar analfabetisme, heel dichtbij geweest en heeft mij ook altijd aangespoord om door te gaan. Om mijn best te doen en mij altijd volledig in te zetten” (MmR_17).

Deze ‘nabijheid’ werd ook door een vrouwelijke respondent gevoeld op het moment dat ze niet uit haar opdrachten voor haar opleiding kwam en het niet meer zag zitten.

Ten slotte wijst één van de zestien ‘stapelaars’ op de voorbeeldfunctie die zijn vader – die van de eerste generatie is - heeft vervuld:

Nou mijn vader is afgestudeerd, hij heeft hbo afgemaakt. Hij had een eigen bedrijf [adviesbureau dat gespecialiseerd is in onder andere verzekeringen en financiële leningen] (A.V). En mijn doel was om dat over te nemen. (...) Ik had van te voren al een stappenplan: dit ga ik doen, dat ga ik doen. Wat dat betreft is dat in mijn voordeel geweest. Als ik mijn vader niet had gehad, dan zou ik wel wat anders gedaan hebben (TmR_53).

Dit voorbeeld laat zien dat het hebben van een hoogopgeleide vader, die een eigen zaak heeft, voordelen kan bieden. De zoon kon meeliften op het succes van zijn vader, wat zorgde voor een extra drijfveer om een hogere opleiding af te ronden.

Financiële en faciliterende ondersteuning

Daarnaast geven enkele respondenten - één van de zestien ‘stapelaars’ en twee van de elf ‘directe doorstromers’ - aan dat hun ouders hen financieel hebben ondersteund. Hierdoor hoefden zij geen bijbaan te nemen of hoefden ze maar een beperkt aantal uren per week te werken. Hierdoor konden ze veel tijd aan hun studie besteden.

Ik heb niet heel veel moeten werken tijdens mijn studie om rond te komen. Dat kan voor veel andere mensen anders liggen: dat ze niet of nauwelijks financieel worden ondersteund [door hun ouders] (A.V) en daardoor moeten werken (MmR_49).

Vijf van de zestien ‘stapelaars’ wijzen erop dat hun ouders hen in staat hebben gesteld om een studie te volgen door de juiste randvoorwaarden te creëren, zoals: (1) rekening houden met het feit dat studeren veel tijd kost, (2) een eigen kamer hebben om rustig te kunnen studeren, (3) ’s ochtends vroeg ontbijt klaarmaken en (4) alle hulp te geven die ze nodig hadden.²⁵ Bij de ‘directe doorstromers’ verwijst één van de elf respondenten naar de faciliterende steun van zijn ouders in de vorm van ’s ochtends ontbijt klaarmaken.

Samenvattend kan gesteld worden dat er weinig verschillen zichtbaar zijn in de ondersteuning die ouders van de ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ hebben geboden tijdens de schoolloopbaan. Zowel bij de ‘stapelaars’ als de ‘directe doorstromers’ hebben de ouders – ondanks dat ze beperkt in staat waren om hun kinderen te ondersteunen bij schoolzaken en huiswerk – op diverse andere manieren

²⁵ De onder (4) genoemde hulp wordt niet nader gespecificeerd door de desbetreffende respondent.

ondersteuning geboden. Zo zijn bijna alle respondenten door een ouders gesteund en gestimuleerd om iets te bereiken. Hierbij hebben verschillende factoren een rol gespeeld. Bij zowel de ‘stapelaars’ als de ‘directe doorstromers’ hebben ouders hun kinderen gestimuleerd door hun verwachtingen uit te spreken en zijn enkele respondenten financieel door hun ouders ondersteund, waardoor zij minder of niet hoefden te werken.

Er zijn enkele kleine verschillen zichtbaar in (1) de motivatie die ouders hadden om hun kinderen te stimuleren en te ondersteunen gedurende hun schoolloopbaan en (2) de manier waarop de ondersteuning is geboden. Zo blijkt uit de data van de ‘directe doorstromers’ dat ouders van vrouwelijke respondenten het belangrijk vonden dat hun dochter (financieel) onafhankelijk en zelfstandig werd en dat een mannelijke respondent een statusverhogende opleiding deed. Dit kwam bij de ‘stapelaars’ minder duidelijk naar voren. Daarnaast verwijzen met name de ‘stapelaars’ op faciliterende ondersteuning van hun ouders door de juiste randvoorwaarden te creëren - zodat zij in staat waren om hun opleiding af te ronden - en het feit dat hun ouders emotioneel ‘nabij’ waren. Dit is minder duidelijk naar voren gekomen in de data van de ‘directe doorstromers’.

Tevens blijkt uit de data dat de ‘stapelaars’ die als oudste in het gezin zijn opgegroeid vooral door de ouders gestimuleerd en gefaciliteerd werden, terwijl de nadruk bij de ‘stapelaars’ met oudere *siblings* meer lag op faciliterende en emotionele steun. Dit zou verband kunnen hebben met mate waarin de onderwijsambities van de ouders al bij de kinderen - als gevolg van socialisatieprocessen - zijn geïnternaliseerd. Hierdoor hoeven de ouders hun jongere kinderen minder te stimuleren om door te studeren en een hbo-opleiding af te ronden. Door de voorbeeldfunctie van de oudere *siblings* – die al studeren of een hbo-opleiding hebben afgerond - is het voor jongere kinderen meer vanzelfsprekend om door te studeren en een hbo-opleiding af te ronden.

5.2.2. Broers en zussen (*siblings*)

Uit de literatuur blijkt dat *siblings* een belangrijke rol in de schoolloopbaan van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst kunnen spelen, doordat zij niet alleen als rolmodel kunnen fungeren, maar ook ondersteuning kunnen bieden bij het maken van huiswerk of andere schoolzaken en als belangenbehartigers kunnen optreden.

Uit de data blijkt dat er – in tegenstelling tot bij de ouders – een groot verschil zichtbaar is in de *siblings* van de ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’. Ongeveer de helft van de ‘stapelaars’ is de oudste thuis, terwijl slechts twee van de elf ‘directe doorstromers’ de oudste thuis zijn. Daarnaast zijn de oudere *siblings* van de ‘directe doorstromers’ vaker hoog opgeleid dan de oudere *siblings* van de ‘stapelaars’. De verschillen in positie in het gezin en de opleidingsniveaus van de *siblings* heeft echter relatief weinig invloed op de mate waarin ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ ondersteuning van hun oudere *siblings* hebben ontvangen.

Van de zestien ‘stapelaars’ hebben twee mannelijke respondenten aangegeven dat zij ondersteuning hebben ontvangen van hun *siblings*. Bij één respondent vervulden de *siblings* een voorbeeldfunctie en bij de andere respondent was er sprake van daadwerkelijke ondersteuning bij het huiswerk maken.

Bij vier van de elf ‘directe doorstromers’ hebben *siblings* een rol gespeeld tijdens de onderwijsloopbaan. Net als bij de ‘stapelaars’ hebben de *siblings* voornamelijk een rol gespeeld bij de mannelijke respondenten. Deze ondersteuning uitte zich voornamelijk in hulp bij het maken van huiswerk. Daarnaast uitte deze ondersteuning zich bij één respondent ook in de vorm van sociale controle:

Mijn oudste broer is heel streng. Ik moest mijn huiswerk wel maken. Daarnaast lette hij erop dat niet ik niet met de verkeerde vrienden omging. Natuurlijk had ik die neiging ook als puber. Je gaat ook uit, hebt vriendinnetjes, noem maar op. Je komt ook wel eens in een coffeeshop en daar werd ik ook wel eens betrap. Als dit gebeurde, ging hij vaak met mij praten over waarom ik dit deed en waarom het niet goed voor mij was (MmR_58).

Bij de vrouwelijke respondenten lijkt het alsof de ondersteunende rol van de *siblings* beperkt is. Slechts één vrouwelijke respondent van Marokkaanse afkomst (‘directe doorstromer’) verwijst naar de rol van haar broer en zussen. Deze is echter niet ondersteunend: “Mijn zussen en broer waren ook altijd gemotiveerd om door te gaan en ik vond het daarom ook niet meer dan vanzelfsprekend om ook gemotiveerd aan mijn studie te werken” (MfR_04). Hieruit blijkt dat *siblings* net als ouders een voorbeeld voor respondenten kunnen zijn. Dit kan een bijdrage leveren aan de motivatie om door te leren en goed je best te doen op school, doordat er tijdens de socialisatie aandacht is voor het belang van doorstuderen.

Samenvattend kan gesteld worden dat de *siblings* van de ‘stapelaars’ iets minder vaak ondersteuning hebben geboden tijdens de schoolloopbaan, dan de *siblings* van ‘directe doorstromers’. Ondanks dat de ondersteuning iets minder vaak voorkwam, lijkt de ondersteuning die ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ van hun oudere broers en zussen hebben ontvangen wel op elkaar. Enerzijds konden de *siblings* als voorbeeld dienen waardoor de respondenten zelf ook gemotiveerd waren om serieus met hun studie bezig te zijn en anderzijds konden de *siblings* ook daadwerkelijk ondersteuning bieden bij het maken van huiswerk. In tegenstelling tot de *siblings* van de ‘stapelaars’ kon de ondersteuning van de ‘directe doorstromers’ ook uit sociale controle bestaan. Dit was bij respectievelijk één respondent het geval. Daarnaast blijkt uit de data dat met name de mannelijke respondenten (vijf van de twaalf) – in tegenstelling tot de vrouwelijke respondenten (één van de vijftien) – ondersteuning van *siblings* hebben ontvangen. Uit de data komt niet naar voren *waarom* vrouwelijke respondenten minder vaak dan mannelijke respondenten ondersteuning van de oudere *siblings* krijgen.

Ten slotte komt uit de data naar voren ‘stapelaars’ vaker de oudste thuis zijn, dan de ‘directe doorstromers’. Een mogelijke verklaring voor dit verschil zou kunnen zijn dat de onderwijsambities van ouders – als gevolg van het beter leren kennen van en het onderwijssysteem in Nederland en daaraan gerelateerde arbeidsmogelijkheden en/of de veranderende normen binnen het gezin als gevolg van (succes)ervaringen van de oudere kinderen – in de loop van de tijd zijn veranderd, waardoor de jongere kinderen in het gezin meer door de ouders zijn gestimuleerd om door te leren, dan de oudste kinderen in het gezin. De data waren echter te beperkt om deze veronderstelling empirisch te onderbouwen.

5.2.3. Overige familieleden

Naast de ouders en *siblings* kunnen ook andere familieleden een rol spelen bij succes in het onderwijs. Uit de data blijkt dat met name bij de (vrouwelijke) ‘stapelaars’ de partner ook een belangrijke rol heeft gespeeld bij succes in het onderwijs.²⁶ Dit kan komen doordat ‘stapelaars’ – als gevolg van het ‘stapelen’ van opleidingen – op latere leeftijd op het hbo terecht komen en daarom tijdens hun schoolloopbaan ook trouwen. Bij ‘directe doorstromers’ is dit minder het geval.²⁷

Daarnaast zou het kunnen dat de partners van de ‘stapelaars’ gekenmerkt worden door moderne ideeën en daardoor een positieve invloed op de schoolloopbaan (het succesvol afronden van een hbo-opleiding) van ‘stapelaars’ hebben. ‘Stapelaars’ die in traditionele gezinnen met patriarchaal-

²⁶ Bij vier van de negen vrouwelijke ‘stapelaars’ heeft de partner gedurende de schoolloopbaan ondersteuning geboden. Bij één van de zeven mannelijke ‘stapelaars’ heeft de partner een ondersteunende rol vervuld.

²⁷ In mijn onderzoeksmateriaal waren de ‘directe doorstromers’ niet gehuwd.

hiërarchische gezinsstructuren zijn opgegroeid en van huis uit niet zijn gestimuleerd om door te studeren, kunnen onder invloed van de modernere ideeën van hun partners - die wel in een gezin zijn opgegroeid waarin kinderen werden gestimuleerd om door te studeren – op latere leeftijd besluiten om alsnog een hbo-opleiding af te ronden. Dit komt echter maar bij één vrouwelijke ‘stapelaar’ expliciet uit de data naar voren. Deze ‘moderne’ ideeën van de partners hoeven echter niet altijd gepaard te gaan met daadwerkelijke stimulering, maar kunnen ook in vormen van emotionele en faciliterende steun tot uiting komen. Dit was bij vijf van de zestien ‘stapelaars’ het geval. Hierdoor waren zij in staat om tijd aan hun studie te besteden. De partners hebben de respondenten niet alleen emotioneel gesteund, maar ook ontlast door huishoudelijke taken op zich te nemen. Daarnaast heeft een schoonmoeder van een vrouwelijke respondent regelmatig op de kinderen gepast als zij moest studeren tijdens een toetsweek. Ten slotte hebben bij twee van de zestien ‘stapelaars’ familieleden (een nichtje en een zwager) ondersteuning geboden in de vorm van bijles.

Bij drie van de elf ‘directe doorstromers’ hebben familieleden ook een rol gespeeld tijdens de schoolloopbaan. Bij één vrouwelijke respondent heeft een oom wiskunde bijles gegeven. Bij de andere twee respondenten hebben de familieleden (met name ooms) vooral als voorbeeldfunctie gediend. Hierdoor waren de respondenten gemotiveerd om te studeren. Dit kwam enerzijds doordat het in de familie gebruikelijk was om te studeren, anderzijds doordat succesvolle familieleden als voorbeeld dienden voor een route naar succes: “Ik keek vroeger ook altijd echt op naar mijn oom. Ik zag dat hij het goed deed, twee uitzendbureaus. Het gaat hem wel heel erg lukken en ik wil ook net als hij zijn (...) ik wil ook gewoon in mooie auto’s rijden en zakken vol geld” (TmR_28). Uit de data komt niet naar voren of deze oom ook daadwerkelijk een hogere opleiding heeft afgerond of dat hij een ‘selfmade man’ is.²⁸ De respondent ziet hierin echter wel een relatie. Succesvol zijn wordt door hem gekoppeld aan het belang van een hogere opleiding afronden.

Samenvattend kan gesteld worden dat er een verschil is in de ondersteuning die ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ van hun overige familieleden hebben ontvangen. Bij de ‘stapelaars’ boden met name de partners emotionele en faciliterende ondersteuning. Daarnaast ontvingen enkele respondenten ook nog ondersteuning van familieleden in de vorm van bijles. Van de ‘directe doorstromers’ ontving één respondent ook ondersteuning in de vorm van bijles, maar lag de nadruk met name op de ondersteuning in de vorm van voorbeeldfuncties, waardoor de ‘directe doorstromers’ gestimuleerd werden om te studeren. Dit zou mogelijk verklaard kunnen worden door het feit dat de ‘directe doorstromers’ uit meer hoogopgeleide families komen, dan de ‘stapelaars’. Daarnaast blijkt uit de data dat met name vrouwelijke respondenten (zes van de vijftien) - in tegenstelling tot de mannelijke respondenten (twee van de twaalf) - ondersteuning van overige familieleden hebben ontvangen.

5.2.4. Peers

Uit de literatuur blijkt dat *peers* op verschillende manieren bij kunnen dragen aan succes in het onderwijs. Zo kunnen *peers* elkaar niet alleen steunen en stimuleren, maar ook uitdagen. Daarnaast kunnen *peers* van Turkse en Marokkaanse afkomst een voordeel zijn, omdat ze elkaar kunnen helpen en zich aan elkaar op kunnen trekken. Bij acht van de zestien ‘stapelaars’ en bij negen van de elf ‘directe doorstromers’ hebben *peers* een rol gespeeld bij hun succes in het onderwijs. Een groot deel van deze respondenten - zowel ‘stapelaars’ (zes van de acht) als ‘directe doorstromers’ (zes van de negen) - zijn tijdens hun hbo-opleiding voornamelijk met leeftijdsgenoten met dezelfde afkomst

²⁸ Uit de data komt niet naar voren of deze oom van de eerste of van de tweede generatie is. Veel personen van Turkse en Marokkaanse afkomst van de eerste generatie zijn laagopgeleid.

omgegaan.²⁹ Dit kan enerzijds verklaard worden door het feit dat de eerste en tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst de neiging heeft om contact te zoeken en onderhouden met mensen die lijken op zichzelf (Van Tubergen en Völker, 2011, zoals beschreven in Van Esch et al., 2011). Anderzijds kan het ook verklaard worden door het feit dat ze voornamelijk in wijken zijn opgegroeid waarin overwegend mensen van Turkse en Marokkaanse afkomst woonden. Drie van de acht ‘stapelaars’ en één van de negen ‘directe doorstromers’ gingen (ook) met autochtone vrienden om.

De *peers* hebben op verschillende manieren een bijdrage aan het succes in het onderwijs geleverd. Bij zowel de ‘stapelaars’ (vijf van de acht) als de ‘directe doorstromers’ (drie van de negen) hebben *peers* een belangrijke rol gespeeld in de vorm van elkaar helpen en ondersteunen bij het maken van huiswerk. Dit gebeurde enerzijds doordat men elkaar - indien nodig – hielp als de respondenten vragen hadden over de studiestof, maar anderzijds was deze hulp en ondersteuning sterker verankerd in de vorm van gezamenlijk studeren en opdrachten maken, waardoor er sprake was van een wederzijdse beïnvloeding:

We hadden sowieso een vriendenkring zeg maar. Waar we ook gewoon mee studeerden. (...) Met projecten zaten we altijd samen en ja ook als we huiswerk hadden. Meestal gingen we naar de bibliotheek of kwamen we bij elkaar om elkaar te ondersteunen (TmR_08).

Eén Marokkaanse mannelijke respondent (‘directe doorstromer’) verwijst specifiek naar de adviesfunctie van zijn vrienden. Hij had twee oudere vrienden bij wie hij terecht kon voor advies over zijn schoolloopbaan.

Ik ben begonnen aan de Erasmus Universiteit. Daar deed ik algemene economie. Ik zat daar een half jaar en daar zit je in een fabriek met 500 leerlingen in de zaal en dat is te massaal. Ik vond economie wel leuk, maar ik dacht als het vier jaar zo doorgaat, dan is dat niks voor mij. Mijn vrienden vroegen of ik ooit over hbo had nagedacht. (...) Zij hebben mij laten zien wat de studie inhield en na een half jaar ben ik overstapt en heb ik de hbo-opleiding makkelijk af kunnen ronden (MmR_41).

Met name de vrouwelijke respondenten verwijzen naar de emotionele steun die zij tijdens hun studie van hun vriendinnen hebben ontvangen.³⁰ Deze steun bestond onder andere uit betrokkenheid en het naar elkaar luisteren bij tegenslagen en elkaar stimuleren om niet op te geven en door te zetten als het tegen zat. Deze vorm van ondersteuning wordt ook door twee mannelijke respondenten (‘directe doorstromers’) genoemd. Het feit dat mannelijke respondenten elkaar minder emotionele steun bieden, zou verklaard kunnen worden doordat mannelijke vriendengroepen vaak gedomineerd worden door uitingsvormen van ‘mannelijkheid’ zoals onder andere stoerheid. ‘Vrouwelijk’ gedrag zoals het vertonen van kwetsbaarheid wordt vaak vermeden (Phoenix et al, 2003). Dit kan echter in dit onderzoek – als gevolg van de aard van het materiaal – niet empirisch onderbouwd worden.

Naast ondersteuning en emotionele betrokkenheid wijzen enkele respondenten (‘directe doorstromers’) ook op het belang van gemotiveerde vrienden. Het feit dat vrienden ook gemotiveerd aan hun studie werkten, heeft ervoor gezorgd dat verschillende respondenten het ook niet meer dan vanzelfsprekend vonden om goed hun best op school te doen. Zo geeft een Marokkaanse mannelijke respondent (‘directe doorstromer’) aan:

²⁹ Bij vijf respondenten (drie ‘stapelaars’ en twee ‘directe doorstromers’) wordt de nationaliteit van de vriendengroep/klasgenoten niet benoemd.

³⁰ Drie van de zes vrouwelijke ‘stapelaars’ en drie van de vijf vrouwelijke ‘directe doorstromers’ die steun van *peers* hebben ontvangen, refereren aan emotionele ondersteuning.

‘De invloed van kapitaal op succes in het onderwijs’

Als jij voorbeelden hebt van mensen die doorstuderen en succesvol zijn geworden ben je eerder geneigd om dat pad te volgen, dan wanneer je bijvoorbeeld in een wijk bent opgegroeid, waarin weinig voorbeelden waren. Als jongere ben je toch gauw beïnvloed, je gaat gauw mee en past je aan aan de groep. Als je uit een wijk komt waarin jongeren vroegtijdig school verlaten en het verkeerde pad kiezen, dan moet je wel heel sterk in je schoenen staan denk ik om dat pad niet te volgen (MmR_58).

Dit belang wordt ook onderschreven door twee mannelijke respondenten van Turkse afkomst die in een buurt zijn opgegroeid, waarbij het niet vanzelfsprekend was om een hogere opleiding af te ronden. Hierdoor heeft één respondent de verleidingen van de straat lange tijd niet kunnen weerstaan en daardoor lang over zijn middelbare school gedaan.³¹ Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat het dominante gedrag op straat (impulsief, direct, grof) in contrast is met het gedrag dat op school wordt gewaardeerd (zelfbeheersing en rationeel denken). Hierdoor weten de jongeren zich op school niet altijd een houding te geven en worden ze op school beoordeeld op vaardigheden en taal die zij niet of minder hebben meegekregen (El Houdioui, 2011).

De andere respondent heeft zich losgemaakt van de vrienden uit de buurt.

Ik kom echt uit een buurt, waar heel veel Turkse mensen woonden en ik was één van de weinige die naar een hbo-opleiding ging in mijn tijd. Nu is het heel veel natuurlijk. Nu zie je ook heel veel mensen om je heen, maar in mijn tijd kon je op een hand tellen hoeveel mensen op het hbo zaten. Aan mijn omgeving had ik niet veel en mijn omgeving was vooral Turks, dus het was wel heel uitdagend voor mij om in die groep toch die hbo-opleiding te kunnen doen (TmR_06).

De rest van de respondenten gaat niet in de op de negatieve rol van *peers* in de sociale omgeving. Uit de achtergrondkenmerken (opleiding ouders en wijk waarin opgegroeid) is echter te verwachten dat meerdere respondenten wel in een buurt zijn opgegroeid waarin de straatcultuur aanwezig was. Straatcultuur ontstaat namelijk vooral in settings waarin (1) de individualisering en afbrokkeling van kerninstituties extra heftig heeft plaatsgevonden en nog steeds plaatsvindt, (2) multiculturalisering heeft plaatsgevonden, waarbij er sprake is van een diversiteit aan leefstijlen en toename van etnische culturen en (3) sprake is van anonimisering van de openbare ruimten. Dit komt voornamelijk in steden voor, zoals bijvoorbeeld Rotterdam (El Hadioui, 2011). De meeste respondenten zijn in wijken opgegroeid, waarin deze aspecten een rol hebben gespeeld.

Ten slotte blijkt uit de literatuur dat klassensamenstellingen van invloed kunnen zijn op de prestaties van leerlingen. Eén vrouwelijke respondent (‘stapelaar’) verwijst specifiek naar de rol van haar medeleerlingen tijdens haar schoolloopbaan. Hierbij maakt ze een koppeling tussen etniciteit en positieve concurrentie. Zij ziet een positief verband tussen het feit dat ze voornamelijk op ‘witte scholen’ heeft gezeten en het feit dat ze in staat is geweest om een hogere opleiding af te ronden. Het werkte voor haar motiverend dat ze zich aan klasgenoten heeft kunnen optrekken. Aangezien deze respondent in een wijk is opgegroeid met veel niet-westerse allochtonen lijkt het erop dat haar moeder bewust voor een ‘witte school’ heeft gekozen om haar dochter betere (onderwijs)kansen te bieden. Dit komt echter niet expliciet in de data naar voren. Een mannelijke respondent onderschrijft het belang van autochte medeleerlingen voor positieve concurrentie en daardoor betere onderwijskansen ook gedeeltelijk, doordat hij een koppeling maakt met het gemiddelde taalniveau van de klas: “Als je in een klas zit met veel Nederlanders, dan pas je je daar ook aan aan en spreek je ook hun taal” (MmR_58). Een goede beheersing van de taal kan een bijdrage leveren aan succes in het onderwijs. Dit zal niet alleen leiden tot minder moeilijkheden bij het begrijpen van de stof, maar ook bijdragen

³¹ Ondanks dat deze respondent lang over zijn middelbare school heeft gedaan, is hij na de middelbare school wel direct doorgestroomd naar een hbo-opleiding.

aan goede communicatiemogelijkheden met medestudenten en docenten (Crul, 2003 zoals beschreven in Lacante et al, 2007).

Samenvattend kan gesteld worden dat er een verschil is in de mate waarin ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ ondersteuning ontvangen van *peers*. ‘Directe doorstromers’ ontvingen meer ondersteuning van *peers* dan ‘stapelaars’. Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat ‘stapelaars’ als gevolg van het ‘stapelen’ van diploma’s gemiddeld op een oudere leeftijd met de hbo-opleiding starten. De literatuur leert dat *peers* met name in de pubertijd en adolescentie een belangrijke rol spelen, maar dat dit op oudere leeftijd afneemt (Nelis en van Sark, 2009). De manier waarop *peers* elkaar ondersteuning hebben geboden, komt voor een groot deel wel overeen. De *peers* van zowel de mannelijke als de vrouwelijke ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ hebben hulp en ondersteuning geboden bij het huiswerk maken. Daarnaast ontvingen voornamelijk de vrouwelijke respondenten, en slechts enkele mannelijke ‘directe doorstromers’, tevens emotionele ondersteuning van *peers*. Ten slotte blijkt uit de analyse dat zowel bij ‘stapelaars’ als ‘directe doorstromers’ de samenstelling van de klas een positieve invloed kan hebben op de schoolresultaten, doordat ze – als gevolg van positieve concurrentie – uitgedaagd worden.

Er zijn echter ook verschillen zichtbaar in de rol die *peers* hebben gespeeld. De ‘directe doorstromers’ verwijzen ook naar (1) ondersteuning van *peers* in de vorm van advies en (2) het belang van *peers* in de leefomgeving die gemotiveerd met school bezig zijn. Dit komt niet naar voren in de data van de ‘stapelaars’.

5.2.5. Wijdere sociale omgeving

Uit de literatuur blijkt dat diverse andere mensen in de bredere sociale omgeving van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst een rol kunnen spelen bij succes in het onderwijs. Dit kan enerzijds door middel van emotionele ondersteuning (leerkrachten, kennissen of andere mensen uit het sociale netwerk), maar ook door bijvoorbeeld hulp bij het maken van huiswerk (kennissen en leerkrachten).

Uit de data blijkt dat twee van de elf ‘directe doorstromers’ gebruik hebben gemaakt van kennissen uit de bredere sociale omgeving. Omdat een vrouwelijke respondent de ondersteuning van haar ouders – als gevolg van een beperkte kennis over het onderwijssysteem in Nederland – miste bij haar studiekeuze voor een hbo-opleiding, heeft ze regelmatig advies aan de autochtone ouders van haar vriendin gevraagd. Daarnaast heeft een mannelijke respondent bijles gehad van een kennis van de familie.

Daarnaast wijzen twee vrouwelijke ‘directe doorstromers’ op de invloed van rolmodellen in de bredere sociale omgeving, waardoor zij geïnspireerd werden om hun best te doen op school. Dit waren bij één respondent de personen op de sportschool, waar zij wekelijks kwam om te sporten. Deze zijn allemaal afgestudeerd en hebben een goede baan. De andere respondent werd al op jonge leeftijd geïnspireerd door een kennis van de familie:

Een meisje in de familie, een kennis was dat eigenlijk, was heel goed bezig. Ze reisde heel veel en ze had haar eigen auto. Ik was nog maar zes of zo en dat vond ik toen heel erg geweldig. Ik dacht: ‘Dat wil ik ook.’ Maar zij had ook universiteit afgemaakt en een eigen communicatiebureau. Ik denk dat dat wel heel erg belangrijk is. Natuurlijk wat je ouders je bijbrengen en daarnaast een voorbeeldfunctie in je omgeving (TfR_19).

Eén van de zestien ‘stapelaars’ en twee van de elf ‘directe doorstromers’ hebben gebruik gemaakt van huiswerkbegeleiders. Twee respondenten hebben dit op eigen initiatief geregeld, één ‘directe

doorstromer’ moest dit van haar ouders. De begeleiding van de huiswerkbegeleiders was vooral gericht op het beheersen van de stof.

Daarnaast wijzen twee ‘stapelaars’ op de rol van docenten. Een mannelijke respondent geeft aan dat hij altijd bij zijn docenten terecht kon als hij vragen had. Eén vrouwelijke respondent verwijst ook naar de steun van haar professor. Er wordt in de data niet gedefinieerd waar deze ondersteuning uit bestond. Hieruit blijkt dat de ondersteuning van docenten bij zowel de ‘stapelaars’ als ‘directe doorstromers’ beperkt is geweest. Uit de data blijkt echter dat de respondenten wel een belangrijke rol voor docenten zien weggelegd voor ondersteuning van studenten gedurende de schoolloopbaan. Op de vraag welk advies zij aan hogere onderwijsinstellingen zouden geven om studenten beter te ondersteunen hebben zeven van de veertien ‘stapelaars’ aangegeven dat ze het belangrijk vinden dat er op hbo-opleidingen meer aandacht is voor de persoonlijke ondersteuning van studenten. Dit werd ook door zes van de tien ‘directe doorstromers’ onderschreven.³² Bij de behoefte aan persoonlijke ondersteuning wordt onderscheid gemaakt tussen onder andere emotionele ondersteuning in de vorm van aandacht voor studenten en ondersteuning bij (persoonlijke) problemen. Hierbij wordt er bijvoorbeeld verwezen naar aparte spreekuren voor studenten, mentoren die de voortgang volgen en meer professionals aannemen om studenten te begeleiden bij persoonlijke problemen. Daarnaast wordt er bij de persoonlijke begeleiding verwezen naar de praktische ondersteuning gedurende de onderwijsloopbaan, zoals bijvoorbeeld bij het eigen maken van de studiestof:

Ik had in de eerste twee jaren, omdat ik het toch zo moeilijk had, wel een beetje begeleiding van docenten gewaardeerd. Maar dat heb ik niet gekregen. Ook al zagen docenten bijvoorbeeld dat je moeite met een vak had en dit twee keer moest herkansen en het alsnog niet haalde, dan zeiden ze: “Dan moet je gewoon studeren en volgend jaar weer beter”. Dat (die ondersteuning) [A.V] heb ik echt gemist in het hbo (TfR_54).

Naast persoonlijke begeleiding, geven twee van de veertien ‘stapelaars’ aan dat het ook van belang is dat hbo-opleidingen cursussen voor studenten aanbieden om bijvoorbeeld (1) exacte vakken beter onder de knie te krijgen en (2) te leren op welke manier je het beste kunt studeren.

De behoefte aan meer ondersteuning door docenten zou verklaard kunnen worden, door het feit dat de meeste studenten uit de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst in gezinnen zijn opgegroeid met laagopgeleide ouders. Laagopgeleide ouders beschikken vaak over minder economisch, sociaal en cultureel kapitaal. Hierdoor is de ‘juiste’ habitus bij deze respondenten in mindere mate ontwikkeld dan bij studenten die in gezinnen opgroeien met hoogopgeleide ouders. Hierdoor kunnen de studenten van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst zich minder makkelijk binnen het veld onderwijs staande houden.

Doordat ‘stapelaars’ vaker dan ‘directe doorstromers’ hun studie in deeltijd deden en daarnaast een baan hadden, hebben twee vrouwelijke ‘stapelaars’ aangegeven dat zij gedurende hun studie ook steun van hun collega’s kregen. Eén respondent voelde zich gesteund doordat er (1) bij de planning van de roosters rekening met haar schooldagen werd gehouden en (2) haar collega’s haar ook stimuleerden om haar studie af te maken. De andere respondent had tijdens haar scriptie - deze ging over handhaving wanneer klanten voor de eerste keer een uitkering aanvragen - veel steun aan haar collega’s, doordat zij makkelijk(er) aan informatie voor haar scriptie kon komen.

³² Twee ‘stapelaars’ en één ‘directe doorstromer’ hebben geen antwoord gegeven op de vraag welk advies ze hogere onderwijsinstellingen zouden geven om studenten beter te ondersteunen.

Ik had geluk, want ik werkte toen via een detacheringbureau bij CWI en heb daar van mijn collega’s hulp gehad. Dit komt ook door dat je dan binnen een organisatie zit. Hierdoor is het ook makkelijker om informatie te krijgen, dan dat je van buitenaf komt en om informatie vraagt. (...) Daarnaast kon ik tussendoor ook veel vragen aan collega’s en informatie krijgen (TfR_32).

Samenvattend kan gesteld worden dat zowel ‘stapelaars’ als ‘directe doorstromers’ in mindere mate gebruik hebben gemaakt van hulp en ondersteuning uit de ruimere sociale omgeving. Slechts enkele respondenten (zowel ‘stapelaars’ als ‘directe doorstromers’) hebben ondersteuning van (huiswerk)docenten gekregen. Uit de data blijkt echter dat zowel ‘stapelaars’ als ‘directe doorstromers’ wel behoefte hadden aan meer ondersteuning van docenten. Verder leert de analyse dat het bredere sociale netwerk van enkele ‘directe doorstromers’ niet alleen ondersteuning en advies kon bieden, maar ook voor rolmodellen die - door hun succes - met name vrouwelijke respondenten stimuleerden om hun schoolloopbaan succesvol af te ronden. Uit de data van de ‘stapelaars’ komen deze functies van het brede sociale netwerk minder naar voren. Dit zou verklaard kunnen worden, doordat ‘directe doorstromers’ zijn opgegroeid in meer hoogopgeleide families waardoor ze in de ruimere sociale omgeving ook meer in aanraking komen met hoogopgeleide mensen dan ‘stapelaars’. Dit komt uit de data echter niet expliciet naar voren. In tegenstelling tot ‘directe doorstromers’ hebben bij ‘stapelaars’ met name de collega’s emotionele en faciliterende steun geboden. Dit kan verklaard worden door het feit dat veel ‘stapelaars’ hun hbo-opleiding in deeltijd hebben gedaan.

5.3. Psychologisch kapitaal

5.3.1. Zelfvertrouwen

Uit de literatuur blijkt dat de persoonlijke overtuiging van een persoon dat hij of zij in staat is om één of meer specifieke taken tot een goed einde te brengen (zelfvertrouwen) bij kan dragen aan een positief psychologisch kapitaal, dat op haar beurt weer bij kan dragen aan succes in het onderwijs.

Uit de data blijkt dat het zelfvertrouwen – gepaard met een bepaalde mate van autonomie - van enkele respondenten eraan bij heeft gedragen zij tijdens hun schoolloopbaan keuzes hebben gemaakt, die wellicht niet vanzelfsprekend leken maar wel tot successen hebben geleid. Zo hebben twee vrouwelijke ‘stapelaars’ specifiek aangegeven dat zij ‘tegen de stroom in’ hun opleiding zijn gaan volgen. Eén ‘stapelaar’ heeft op de basisschool het advies voor vmbo gekregen. Omdat ze het hier niet mee eens was – ze vond dat ze meer kon - is ze naar de mavo gegaan om vervolgens een mbo- en hbo-opleiding af te ronden. Een andere vrouwelijke ‘stapelaar’ is - tegen het advies van de docenten op het mbo in – de hbo-opleiding pedagogiek gaan studeren in plaats van dat ze met haar klasgenoten mee is gegaan naar de pabo:

Al die zeventien studenten gingen allemaal pabo doen, behalve ik! En iedereen had zoiets van – ook docenten – je kan beter pabo gaan doen, want dan kunnen zij je in ieder geval een beetje opvangen, een beetje steunen. En ik dacht: dat heb ik toch helemaal niet nodig? Dat wil ik helemaal niet. Ik wil iets doen wat ik zelf wil! (MfR_03).

Eén vrouwelijke ‘directe doorstromer’ heeft zich – mede door haar zelfvertrouwen, gepaard met positieve concurrentie - gedurende haar studie niet uit het veld laten slaan. Ze was op een gegeven moment niet alleen het enige meisje tussen 120 jongens, maar ook één van de weinige studenten van Turkse afkomst.³³ En ondanks dat docenten lieten merken dat ze er geen vertrouwen in hadden dat ze het zou redden en ze door haar klasgenoten werd tegengewerkt heeft ze nooit opgegeven. Dit omdat ze

³³ Ze is met 12 Turkse studenten gestart, waarvan zij het enige meisje was. Uiteindelijk hebben zij en één Turkse jongen de opleiding afgerond. De andere studenten waren gedurende de studie uitgevallen.

altijd dacht: “Wat zij kunnen, kan ik ook” (TfR_19). Hierdoor heeft ze haar studie uiteindelijk succesvol afgerond.

5.3.2. Doelgerichtheid

Evenals zelfvertrouwen, heeft ook de wil om een bepaald doel te bereiken, gecombineerd met het zien van wegen om dit te bereiken, een positief effect op psychologisch kapitaal.

Uit de data blijkt dat met name de ‘stapelaars’ (veertien van de zestien) maar ook de ‘directe doorstromers’ (zes van de elf) een grote drive hadden om een hogere opleiding af te ronden. Enerzijds werd deze motivatie gevoed door het najagen van een specifieke functie, anderzijds had een groot deel van de respondenten de motivatie om iets te bereiken in het leven: “Ik wilde eigenlijk wel iets bereiken in mijn leven en een goede baan hebben later. Om gewoon goed voor mijzelf te kunnen zorgen. Dat heeft mij gedreven om mijn school af te maken” (MfR_24).

5.3.3. Veerkracht

Ten derde blijkt uit de literatuur dat veerkracht ook bijdraagt aan een positief psychologisch kapitaal. Dit betekent dat een persoon in staat is om zich succesvol aan te passen, ondanks uitdagende of bedreigende omstandigheden. Het merendeel van de respondenten (dertien van de zestien ‘stapelaars’ en tien van de elf ‘directe doorstromers’) heeft tijdens de studieloopbaan een moeilijkere periode meegemaakt en desondanks doorgezet om hun hbo-opleiding succesvol af te ronden. Er is echter wel een differentiatie zichtbaar in de uitdagingen waarmee de respondenten - gedurende hun schoolloopbaan - te maken hadden.

Uit de data komt naar voren dat voornamelijk ‘stapelaars’ (zes van de zestien) moeite hadden met hun studie in combinatie met werk en de zorgtaken in hun eigen gezin met kinderen of in het ouderlijk huis.³⁴ Dit kwam doordat ze hun tijd en aandacht moesten verdelen tussen huishouden, werk en studie.

Het was echt lastig om tijd te vragen en tijd vrij te maken (...). En ook een beetje rust, met name rust vinden. Dat was wel lastig. Want je bent continu voltijd op school bezig om lessen te volgen en daarnaast doe je natuurlijk ook je huiswerk. En daarnaast ging ik ook nog een aantal dagen parttime werken en had ik een gezin. Hierdoor was het lastig om de rust te vinden en tijd vrij te maken voor verschillende dingen. Dat was lastig (TmR_08).

Meer dan de helft van de ‘directe doorstromers’ (zes van de elf) en zes van de zestien ‘stapelaars’ hebben aangegeven dat zij tijdens hun schoolloopbaan met studiegerelateerde uitdagingen te maken hebben gehad. Deze uitdagingen varieerden van wennen aan de inhoud van de studie, de snelheid en hoeveelheid studie in relatie tot de druk om de studiepunten te behalen en de zwaarte van de studie zelf.

Het eerste jaar beviel me nog wel, ondanks dat het een hoger niveau was dan dat ik gewend was op het mbo. En het tweede jaar voelde ik dat het steeds zwaarder werd, de studie, met werkstukken inleveren en daarnaast ook nog stage lopen (TfR_07).

Ten slotte hebben enkele respondenten (zowel ‘stapelaars’ als ‘directe doorstromers’) aangegeven persoonlijke problemen ervaren te hebben. Deze problemen stonden los van de studie, maar hadden betrekking op het algemene welbevinden van deze personen. Daarnaast heeft één respondent (een ‘stapelaar’) aangegeven dat zij problemen had met het vinden van een stageplaats als gevolg van haar fysieke beperkingen.

³⁴ Uit de data van de ‘directe doorstromers’ komen de zorgtaken in het ouderlijk huis niet naar voren. Dit zou kunnen betekenen dat zij hier vrij waren werden gesteld. Ten tweede hadden ‘directe doorstromers’ nog geen kinderen. Dit kan verklaard worden door het feit dat zij op jongere leeftijd aan hun hbo-opleiding begonnen dan ‘stapelaars’.

5.3.4. Religie

Eén mannelijke ‘stapelaar’ geeft aan dat religie een belangrijke rol heeft gespeeld gedurende zijn schoolloopbaan.

Ik ben gelovig, ik ben moslim en dat was voor mij een belangrijke basis om uiteindelijk te kunnen afstuderen. Het is iets waar je op terugvalt, je geloof. Net zoals je omgeving belangrijk is, is geloof in mijn situatie een hele belangrijke basis geweest voor succes (MmR_49).

Zijn geloof zorgde voor een bepaalde stabiliteit, waardoor hij in staat was om verleidingen zoals uitgaan of (de invloed van) bepaalde vrienden te kunnen weerstaan.

Samenvattend kan gesteld worden dat zowel ‘stapelaars’ als ‘directe doorstromers’ een positief psychologisch kapitaal hadden. Dit komt onder andere doordat met name de ‘stapelaars’, maar ook de ‘directe doorstromers’ een drive en doelgerichtheid hadden om een hbo-opleiding af te ronden. Deze drive werd enerzijds gevoed doordat sommige respondenten een specifieke functie voor ogen hadden, maar anderzijds speelde bij de meeste respondenten de motivatie om iets te bereiken in het leven. Ondanks deze drive werden zowel de ‘stapelaars’ als de ‘de directe doorstromers’ tijdens hun schoolloopbaan geconfronteerd met moeilijkere periodes. Zowel de ‘stapelaars’ als de ‘directe doorstromers’ kregen te maken met uitdagingen tijdens het studeren, doordat ze onder andere moesten wennen aan de inhoud, de snelheid en de hoeveelheid van de studie. Daarnaast werden de ‘stapelaars’ nog extra geconfronteerd met de combinatie tussen werk, studie en gezin. Tevens werden enkele respondenten geconfronteerd met persoonlijke problemen. Toch zijn alle respondenten – onder andere vanwege hun veerkracht en doorzettingsvermogen– erin geslaagd om een hbo-opleiding succesvol af te ronden. Bij enkele vrouwelijke respondenten is het psychologisch kapitaal versterkt door zelfvertrouwen in hun eigen capaciteiten, waardoor zij succesvol een hbo-opleiding hebben kunnen afronden. Ten slotte heeft bij één mannelijke ‘stapelaar’ het geloof een grote rol gespeeld. Het is echter de vraag in hoeverre deze bevinding representatief is voor de ‘stapelaars’ van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst. Uit de data blijkt dat in de meeste gezinnen van de ‘stapelaars’ (en ‘directe doorstromers’) de patriarchaal-hiërarchische gestructureerde gezinsverhoudingen plaats hebben gemaakt voor meer modernere gezinsverhoudingen. Moderniseringsprocessen gaan vaak gepaard met een bepaalde mate van secularisering.³⁵

5.4. De invloed van opleiding ouders en daarmee gepaarde onderwijsambities op het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’

De paragrafen 5.2 Sociaal kapitaal en 5.3. Psychologisch kapitaal hebben laten zien dat zowel factoren in het sociaal als het psychologisch kapitaal een belangrijke rol hebben gespeeld bij de schoolloopbanen van ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’. Uit de analyses komt naar voren dat het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’ op sommige aspecten niet alleen van ‘directe

³⁵ Hierbij dient opgemerkt te worden dat er in Nederland ook sprake van radicalisering onder met name jongens van Turkse en Marokkaanse afkomst kan zijn, die enerzijds gevoed kan worden door een zeer orthodoxe geloofsinvulling en anderzijds door het idee dat er door de politiek en in de maatschappij onrechtvaardig wordt omgegaan met moslims en dat de islam bedreigd wordt. De aanwezigheid van deze aspecten gaan echter onder andere gepaard met leeftijd (16-18 jaar), middelbaar opleidingsniveau, sterke verbondenheid met de etnische groep, grote perceptie van discriminatie, groot politiek wantrouwen en sociaal isolement (Slootman & Tillie, 2006, p.5). Uit de data blijkt dat de ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ hoogopgeleid zijn en niet gekenmerkt worden door een sociaal isolement. Daarnaast zijn in de data geen aanwijzingen gevonden, dat de ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ worden gekenmerkt door een grote perceptie van discriminatie en een groot politiek wantrouwen. Naar dit laatste is in de interviews echter niet expliciet naar gevraagd.

doorstomers’ verschilt, maar dat er ook tussen ‘stapelaars’ onderling verschillen kunnen voorkomen. Het psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ en ‘stapelaars’ onderling lijkt meer overeenkomsten te hebben, maar een nadere analyse leert dat er wel een differentiatie zichtbaar is in de onderliggende motivatie om een hogere opleiding af te ronden. Enerzijds had een deel van de ‘stapelaars’ een specifieke functie voor ogen waarvoor een hbo-opleiding noodzakelijk was, anderzijds wat het merendeel van de respondenten zeer gemotiveerd om iets te bereiken in het leven. Om meer inzicht te krijgen in de factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal van de ‘stapelaars’ van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst die van invloed zijn geweest op het succesvol afronden van een hbo-opleiding, is het sociologisch zeer interessant en relevant om nader te onderzoeken welke invloed achtergronden – zoals onder andere de sociale omgeving waarin deze ‘stapelaars’ zijn opgegroeid – hebben op het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’. Daarnaast is sociologisch van belang om een koppeling tussen het sociaal en psychologisch kapitaal te maken. Deze twee concepten zijn – als gevolg van socialisatieprocessen – niet los van elkaar te zien, maar ze beïnvloeden elkaar. Enerzijds is socialisatie een sociaal proces, waarbinnen individuen worden ingevoerd in bestaande sociale systemen. Anderzijds is het een proces waarbinnen individuen in interactie met de sociale omgeving hun eigen identiteit en daarmee gepaarde persoonlijkheidskenmerken ontwikkelen die de basis vormt voor sociaal gedrag (Matthijssen, 1972). De data boden echter onvoldoende informatie om deze verdiepingsslag in dit onderzoek te maken. In deze paragraaf zal ik een eerste aanzet doen om een verbinding te maken tussen sociaal en psychologisch kapitaal, door nader in te gaan op de (mogelijke) invloed van de opleiding van ouders en daarmee gepaarde onderwijsambities op het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’. De aard van het onderzoeksmateriaal zorgt er echter voor dat ik hierbij slechts op hoofdlijnen kan blijven en slechts enkele casussen kan beschrijven. Voor een nadere analyse zal er vervolgonderzoek gedaan moeten worden.

In de literatuur wordt aangegeven dat het opleidingsniveau van ouders een belangrijke voorspeller is voor succes in het onderwijs van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst, omdat hoogopgeleide ouders over meer sociaal en cultureel kapitaal beschikken, dan laagopgeleide ouders (De Valk & Baysu, 2011). Daarnaast kunnen hoogopgeleide ouders beter hun studie-ervaringen met hun kinderen delen en hen praktische ondersteuning bieden en adviezen geven gedurende de onderwijsloopbaan (Wolff et al., 2010).

Bij de ‘stapelaars’ hebben slechts één vader en één moeder een hogere opleiding afgerond. De ouders hebben niet - zoals de literatuur verondersteld - ondersteuning geboden bij het maken van huiswerk en/of andere schoolzaken en daarnaast heeft het sociaal kapitaal van de ouders geen bijdrage geleverd aan het succesvol afronden van de hbo-opleiding. In de data is terug te zien dat met name binnen het gezin waarvan de vader niet alleen hoogopgeleid was, maar ook een eigen adviesbureau had, andere factoren een rol hebben gespeeld. Voor deze mannelijke ‘stapelaar’ vervulde zijn hoogopgeleide vader niet alleen een voorbeeldfunctie, maar had hij ook als doel om dit bedrijf in de toekomst van zijn vader over te nemen. Dit doel werd door zijn ouders gestimuleerd en de ondersteuning van vader was er dan ook op gericht om zijn zoon voor te bereiden op het - in de toekomst - overnemen van zijn bedrijf.

TmR_53 is opgegroeid in een gezin met een hoogopgeleide vader en een moeder die alleen de basisschool heeft afgerond en productiemedewerkster is. Hij heeft nog een jonger broertje.

Al vanaf de middelbare school (mavo) wist TmR_53 dat hij in het bedrijf van zijn vader wilde werken. Zijn vader diende als voorbeeld omdat hij een hbo-opleiding had afgerond en een eigen bedrijf had. Maar ook het feit dat hij in de toekomst het bedrijf van zijn vader over wilde nemen zorgde ervoor dat

TmR_53 gemotiveerd was om te studeren. Hij werd hierin ook gestimuleerd door zijn ouders. De overname van het bedrijf door hun oudste zoon was hun droom. Zijn jongere broertje werkt inmiddels ook in het bedrijf van vader. Het is een familiebedrijf.

TmR_53 is al vanaf jonge leeftijd betrokken bij het bedrijf en is langzaam maar zeker in de functie gegroeid. Hij is begonnen met het helpen van zijn vader met praktische dingen en is vervolgens steeds verder gegroeid in het uitvoeren van onder andere managementtaken. Zijn vader heeft hem hierin ondersteund.

TmR_53 vond het belangrijk om door te studeren en zichzelf te ontwikkelen. Hij is na de mavo via het mbo doorgestroomd naar een hbo-opleiding. Tijdens de hbo-opleiding kende hij een moeilijkere periode, doordat hij te veel dingen naast elkaar had, namelijk: werken, studeren, sporten en een relatie die niet lekker liep. Hierdoor ging alles minder goed. Hij is hier uiteindelijk uitgekomen door keuzes te maken. Hij maakte het uit met zijn vriendin, was gestopt met sporten en is vervolgens opleidingen gaan doen die werkgerelateerd waren, zodat hij toch zijn doel kon behalen.

De bovenstaande casus laat zien dat het sociaal en psychologisch kapitaal van de ‘stapelaar’ met een hoogopgeleide vader met een eigen bedrijf, vooral wordt gekenmerkt door een drive bij zowel ouders als de respondent zelf om in de toekomst het bedrijf van vader over te nemen. Hierdoor kan een respondent meeliften op het succes van zijn hoogopgeleide vader. Hierbij is echter één opmerking van deze respondent interessant: “Als ik mijn vader niet had gehad, dan zou ik wel wat anders gedaan hebben. Dan had ik wel techniek gestudeerd ofzo”. Hierbij rijst de vraag in hoeverre de respondent gedurende zijn socialisatie de droom van zijn ouders heeft geïnternaliseerd. Deze vraag is door de aard van het materiaal niet te beantwoorden.

De respondent gaat niet in op de rol van andere mensen binnen zijn sociaal kapitaal. Wel kan verondersteld worden dat het op jonge leeftijd participeren in het bedrijf en de ondersteuning van zijn vader heeft bijgedragen aan de habitus van deze respondent, waardoor hij succesvol zijn opleiding heeft afgerond. Enerzijds doordat hij de kennis die hij tijdens de opleiding opdeed gelijk kon koppelen aan de praktijk en anderzijds doordat zijn vader hem in de praktijk heeft begeleid heeft en hem hierdoor heeft geleerd hoe je naar bepaalde zaken kunt kijken.

Uit de data blijkt dat het merendeel van de ‘stapelaars’ laagopgeleide ouders heeft. De literatuur leert dat Turkse en Marokkaanse gezinnen met laagopgeleide ouders als gevolg van een verandering in het levensperspectief, het vertrouwd raken met het onderwijssysteem en de daaraan gerelateerde arbeidsmogelijkheden en/of veranderende normen ten aanzien van bijvoorbeeld onderwijs voor meisjes gekenmerkt kunnen worden met een grote drive om ervoor te zorgen dat kinderen een betere toekomst krijgen dan hun ouders (Nanhoe, 2012; Coenen, 2001). Deze drive kan ervoor zorgen dat ouders hun kinderen stimuleren om de kansen te pakken die zij als ouders nooit gehad hebben. Uit de data blijkt dat ouders deze drive niet alleen tot uiting lieten komen door hun kinderen te stimuleren om door te studeren, maar ook door emotionele betrokkenheid bij de studie van hun kinderen.

TfR_32 is als oudste van drie kinderen in een gezin opgegroeid met twee ouders die alleen de basisschool hebben afgerond en beide in de schoonmaakbranche werken. Haar moeder is op haar zestiende getrouwd en heeft nooit de kans gehad om te studeren en zich door te ontwikkelen. Dit heeft moeder altijd jammer gevonden. Om die reden heeft ze haar kinderen altijd geleerd dat het belangrijk is om door te studeren. Dit deed zij onder andere door haar kinderen toen ze ongeveer 14 jaar oud

waren – na schooltijd - mee te nemen naar haar werk om te laten zien wat het zou betekenen als je niet door zou leren: dat zij net als hun moeder zouden eindigen in de schoonmaak.

De onderwijsambities van haar moeder hebben grote invloed gehad op de keuzes die TfR_32 gedurende haar schoolloopbaan heeft gemaakt: “Ik wil zo niet zijn [net als mijn moeder in de schoonmaak] (A.V) en ik wil ook op mijn eigen benen kunnen staan en mijn eigen geld kunnen verdienen”. Ze is om die reden bewust niet jong getrouwd, ondanks dat dat in haar omgeving wel gebruikelijk was. Ze wilde eerst haar eigen leven op orde hebben: een hoge opleiding afronden en een leuke baan hebben. Het leven van haar moeder heeft hierbij als voorbeeld gediend.

TfR_32 is gedurende haar schoolloopbaan emotioneel gesteund door haar moeder. Haar moeder was niet alleen heel betrokken bij de studieresultaten van haar dochter (moeder ging altijd naar de rapportvergaderingen), maar motiveerde haar dochter ook door haar vertrouwen in haar uit spreken: “Op het mbo heb je niveau één, twee, drie en vier. En als wij vertelden niveau één is best wel laag, niveau twee gaat wel, niveau drie en vier is best wel hoog. Dan zei zij gelijk jullie gaan niveau vier halen, weet je”. Hierdoor werd ze gestimuleerd om dit niveau ook daadwerkelijk te doen en te halen. Ten slotte waren haar ouders bij elke diploma-uitreiking aanwezig en waren ze altijd heel trots op hun dochter.

De positie van onder andere haar moeder heeft ook de studierichting van TfR_32 bepaald. Ze moest vaak voor haar moeder of oom en tante afspraken maken, tijdens deze afspraken tolken en brieven schrijven. Ze trok zich de afhankelijke situatie van haar moeder en overige familieleden aan en wilde graag wat voor mensen - die ook in een dergelijke afhankelijke situatie zaten - betekenen. Daarom is ze sociaal juridische dienstverlening gaan studeren.

Doordat haar ouders haar niet konden ondersteunen met haar huiswerk, sprak TfR_32 af met vriendinnen of ging ze met een groepje op school studeren. Daarnaast hebben haar collega's haar geholpen tijdens haar scriptie. Doordat haar scriptie een werkgerelateerd onderwerp had, kon ze makkelijker aan informatie komen.

De bovenstaande casus laat zien dat de onderwijsambities van moeder een sterke invloed hebben gehad op de keuzes die TfR_32 gedurende haar schoolloopbaan heeft gemaakt. Hierdoor was zij erg gemotiveerd om een hbo-opleiding af te ronden om zo goede kansen op de arbeidsmarkt te hebben. Daarnaast is er een relatie zichtbaar tussen de afhankelijke positie die haar ouders en andere familieleden hadden en het toekomstperspectief dat de respondent voor ogen had. Ze wilde onafhankelijk zijn en zichzelf kunnen redden.

Er zijn drie ‘stapelaars’ die hebben aangegeven dat zij geen steun van hun laagopgeleide ouders hebben ontvangen. Uit de data blijkt dat deze ouders minder gekenmerkt werden door een drive om hun kinderen een betere toekomst te bieden dan dat zij zelf hadden. Hierbij is te zien dat de drive van de respondenten om een hogere opleiding af te ronden, door andere factoren in het sociaal kapitaal is beïnvloed.

MfR_50 is opgegroeid in een gezin met acht kinderen bij twee laagopgeleide ouders. Haar moeder was huisvrouw en haar vader werkte in de fabriek achter de lopende band. In het gezin werden de kinderen niet gestimuleerd om door te studeren. “Ik was eigenlijk overgelaten aan mijn lot, ik mocht zelf beslissen. Er werd niet echt doorgedramd van ‘je moet naar school’”. Om deze reden is MfR_50

na haar mbo-opleiding niet gelijk doorgestroomd naar een hbo-opleiding, maar eerst gaan werken.

Nadat ze een aantal jaren gewerkt had, was ze toe aan een nieuwe uitdaging. Ze werkte onder haar niveau en wist dat ze meer kon. Dit werd bevestigd doordat ze steeds intensiever met collega's ging samenwerken die een hogere functie hadden. Hierdoor wist ze precies wat het werk inhield.

Haar man heeft haar geholpen met haar keuze en gestimuleerd om weer een hbo-opleiding te gaan volgen. Omdat hij in een gezin is opgegroeid, waarin kinderen wel gestimuleerd werden om door te studeren, had hij meegekregen dat het belangrijk is om door te studeren. De steun en stimulans van haar man heeft haar geholpen om uiteindelijk de stap te zetten en weer aan een hbo-opleiding te beginnen.

De bovenstaande casus laat zien dat ‘stapelaars’ die vanuit huis uit minder zijn gestimuleerd om door te studeren op latere leeftijd toch een drive kunnen ontwikkelen om een hogere opleiding af te ronden. Dit kan enerzijds doordat zij bewust naar een bepaalde (hogere) functie toe willen werken, maar soms kan er ook sprake zijn van een carrièreswitch. Daarnaast kunnen de mensen met wie ze op latere leeftijd omgaan zoals bijvoorbeeld partners, ook een belangrijke rol spelen. Doordat respondenten op latere leeftijd met mensen in aanraking komen, die vanuit huis wel hebben meegekregen dat het belangrijk is om door te studeren, kunnen zij opnieuw gestimuleerd worden om (alsnog) een hbo-opleiding af te ronden. Enerzijds kan dit door actieve stimulering, maar anderzijds ook door begrip en steun.

5.5. Conclusie

De data laten zien dat het sociaal kapitaal van zowel ‘stapelaars’ als ‘directe doorstromers’ voornamelijk uit *bonding kapitaal* bestond. Bij zowel de ‘stapelaars’ als de ‘directe doorstromers’ hebben de meeste (voornamelijk laagopgeleide) ouders – ondanks dat ze beperkt in staat waren om hun kinderen te ondersteunen bij huiswerk maken en andere schoolzaken – steun geboden en de respondenten gestimuleerd om door te leren. Daarnaast hebben ‘stapelaars’ – zij het minder frequent doordat zij niet alleen vaker zelf de oudste in het gezin waren, maar vaak ook laagopgeleide oudere *siblings* hadden – net als ‘directe doorstromers’ tijdens de schoolloopbaan steun van hun oudere *siblings* gehad of hebben deze oudere *siblings* een voorbeeldfunctie vervuld. Daarnaast ontvingen ‘stapelaars’ – doordat zij op latere leeftijd aan een hbo-opleiding begonnen en daardoor vaak al gehuwd waren – emotionele en faciliterende steun van hun partners en een enkele ‘stapelaar’ ontving hulp in de vorm van bijles van familieleden. ‘Directe doorstromers’ werden vaker door voorbeeldfuncties cq. rolmodellen in de familie gestimuleerd om door te studeren, dan dat zij daadwerkelijk ondersteuning ontvingen. Ten slotte hebben ook de *peers* een rol vervuld tijdens de schoolloopbaan van zowel ‘stapelaars’ (in mindere mate, doordat zij door hun latere leeftijd in een andere levensfase verkeren dan ‘directe doorstromers’) als ‘directe doorstromers’ in de vorm van ondersteuning bij huiswerk maken en emotionele steun.

Het aandeel *bridging kapitaal* was bij ‘stapelaars’ kleiner dan bij ‘directe doorstromers’. De ‘directe doorstromers’ verwezen hierbij voornamelijk naar rolmodellen in hun sociale omgeving, waardoor zij gestimuleerd werden om door te studeren. De daadwerkelijke ondersteuning was echter relatief beperkt. Bij ‘stapelaars’ ontbraken deze rolmodellen vaker. Dit zou mogelijk verband kunnen houden met het feit dat ‘directe doorstromers’ relatief vaker in hoogopgeleide families zijn opgegroeid dan

‘directe doorstromers’. Ook (huiswerk)docenten vervulden een beperkte rol tijdens de schoolloopbaan van zowel de ‘stapelaars’ als ‘directe doorstromers’. Mede doordat ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ over beperkt *bridging kapitaal* beschikten en voornamelijk zijn opgegroeid in gezinnen met laagopgeleide ouders, kan worden verwacht dat het sociaal kapitaal voor weinig cultureel en economisch kapitaal heeft gezorgd. Dit wordt ook bevestigd door de data waaruit blijkt dat meerdere respondenten (zowel ‘stapelaars’ als ‘directe doorstromers’) een moeilijker periode tijdens hun studieloopbaan hebben gekend. Dit varieerde van het wennen aan de inhoud, de snelheid en de hoeveelheid studie in relatie tot de druk om punten te halen tot de zwaarte van de studie zelf. Daarnaast hebben diverse ‘stapelaars’ aangegeven dat zij moeite hadden met de combinatie werk, studie en gezin.

De data laten zien dat de vrouwelijke respondenten (zowel ‘stapelaars’ als ‘directe doorstromers’) beter in staat waren om sociaal kapitaal te benutten voor ondersteuning gedurende hun schoolloopbaan, dan mannelijke respondenten. Het zou kunnen dat de mannelijke respondenten over net zoveel bronnen in het sociaal kapitaal beschikten als de vrouwelijke respondenten, maar dat zij minder in staat waren om dit daadwerkelijk te mobiliseren voor ondersteuning. Dit komt uit de data echter niet naar voren.

6. Conclusie

6.1. Inleiding

In dit onderzoek stond de volgende vraag centraal: ‘Welke factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’ uit de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst die via het mbo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond zijn van invloed geweest op het succesvol ‘stapelen’ van opleidingen en waarin verschilt dit van het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘directe doorstromers?’ Om deze vraag te beantwoorden is er een vergelijking gemaakt tussen ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst. Daarnaast is er een eerste aanzet gedaan om de invloed van factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’ met elkaar te verbinden door een beschrijving te geven van de mogelijke invloed van het opleidingsniveau - en daarmee gepaarde onderwijsambities - van ouders op de factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’ die een bijdrage kunnen leveren aan succes in het onderwijs. Door de aard van het materiaal was het echter slechts in beperkte mate mogelijk om sociologische verklaringen te geven voor de verschillen tussen ‘stapelaars’ met betrekking tot de invloed van factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal op het na het mbo doorstromen naar een hbo-opleiding en die succesvol afronden. In dit hoofdstuk worden allereerst de belangrijkste bevindingen gepresenteerd, vervolgens wordt de opbrengst van dit onderzoek bediscussieerd en worden er aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan. Ten slotte wordt er geëindigd met een korte reflectie op het onderzoeksproces.

6.2. Bevindingen

6.2.1. Ouders: stimuleren, steunen en faciliteren

Ondanks dat bijna alle ‘stapelaars’ in een gezin met laagopgeleide ouders zijn opgegroeid en hun ouders daarom geen ondersteuning bij schoolzaken hebben kunnen bieden, hebben bij bijna alle ‘stapelaars’ de ouders een belangrijke rol gespeeld tijdens de onderwijsloopbaan. Hierin verschillen ‘stapelaars’ niet van ‘directe doorstromers’. Zowel ouders van ‘directe doorstromers’ als ouders van ‘stapelaars’ stimuleerden hun kinderen om door te leren door onder andere hun verwachtingen uit te spreken en emotionele steun te bieden. Daarnaast boden zij – in sommige gevallen – financiële en/of faciliterende steun. Hieruit blijkt dat onderwijs in deze gezinnen een belangrijke rol speelde. Ondanks dat de motivatie van ouders van ‘directe doorstromers’ en ‘stapelaars’ kon verschillen, blijkt dat de stimulans en ondersteuning van ouders een belangrijke factor is geweest om - direct dan wel indirect via het mbo – door te stromen naar een hbo-opleiding en deze succesvol af te ronden.³⁶

Enkele vrouwelijke en een mannelijke ‘stapelaars’ geven aan dat zij niet door hun ouders zijn gestimuleerd. Dit wijst op een verschil in onderwijsambities tussen ouders. Dit verschil in onderwijsambities zou enerzijds verband kunnen hebben met de mate waarin ouders de schoolloopbaan van hun kinderen als mogelijkheid tot sociale stijging zien en/of vertrouwd zijn

³⁶ Bij de ouders van de ‘directe stapelaars’ werd deze stimulans bij hun dochters vooral gevoed door het feit dat zij wilden dat hun dochter (financieel) onafhankelijk en zelfstandig werd en een mannelijke respondent werd gestimuleerd om een statusverhogende opleiding te doen. Deze motivatie kwam bij de ouders van de ‘stapelaars’ minder naar voren.

geraakt met het Nederlandse onderwijssysteem en daarmee gepaarde arbeidsmogelijkheden. Anderzijds zou dit verband kunnen hebben met de mate waarin de traditionele patriarchaal-hiërarchisch gestructureerde gezinsverhoudingen - binnen het gezin waarin de ‘stapelaars’ zijn opgegroeid - zijn gemoderniseerd. Dit kan met name invloed hebben op de manier waarop ouders kijken naar de rol van onderwijs voor hun dochters. Waar in moderne gezinnen onderwijs wordt gezien als middel om zelfstandigheid te verwerven, zullen ouders in traditionele gezinnen hun dochters minder stimuleren om door middel van onderwijs zelfstandigheid te verwerven.

6.2.2. Siblings: laag opgeleid en daardoor beperkte steun

Bij slechts twee mannelijke ‘stapelaars’ hebben oudere *siblings* een rol gespeeld tijdens de onderwijsloopbaan. Bij één respondent dienden de oudere *siblings* als voorbeeld waardoor de respondent zelf ook gemotiveerd was om serieus met de studie bezig te zijn en bij een andere respondent bood de oudere zus ondersteuning bij het organiseren en plannen van huiswerk. Ondanks dat deze ondersteuning in grote mate overeenkomt met de ondersteuning die ‘directe doorstromers’ van hun *siblings* ontvingen, is er wel een groot verschil zichtbaar in de mate waarin er ondersteuning werd geboden. ‘Directe doorstromers’ ontvingen vaker ondersteuning van oudere *siblings* dan ‘stapelaars’. Dit verschil hangt deels samen met het feit dat de ‘stapelaars’ – in tegenstelling tot ‘directe doorstromers’ - vaker de oudste in het gezin waren. Daarnaast waren de oudere *siblings* van de ‘directe doorstromers’ hoger opgeleid dan de oudere *siblings* van de ‘stapelaars’.

Ten slotte blijkt uit de data dat met name mannelijke respondenten ondersteuning van *siblings* ontvingen. Dit wijst erop dat vrouwelijke respondenten vaker andere actoren in het sociaal kapitaal benutten, zoals bijvoorbeeld *peers*. Uit de data komt niet naar voren *waarom* vrouwelijke respondenten vaker ondersteuning van andere factoren in het sociaal kapitaal, in plaats van ondersteuning van oudere *siblings*, ontvangen.

6.2.3. Overige familieleden: vooral vrouwelijke respondenten krijgen van partners emotionele en faciliterende steun

Doordat ‘stapelaars’ - als gevolg van het ‘stapelen’ van opleidingen – gemiddeld op oudere leeftijd met een hbo-opleiding beginnen dan ‘directe doorstromers’, zijn zij vaak al gehuwd als zij met hun hbo-opleiding beginnen of trouwen ze tijdens hun opleiding. Hierdoor ontvingen ‘stapelaars’ in tegenstelling tot ‘directe doorstromers’ voornamelijk emotionele en faciliterende steun van hun partners en schoonfamilie. Naast de steun van partners heeft een klein deel van de vrouwelijke ‘stapelaars’ ook bijles van familieleden ontvangen. Bij de ‘directe doorstromers’ is er minder sprake van daadwerkelijke ondersteuning van familie en/of partners³⁷, maar hebben met name ooms een voorbeeldfunctie vervuld. Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat ‘directe doorstromers’ zijn opgegroeid in families waarin meer mensen een hogere opleiding hebben afgerond.

Het is opvallend dat met name vrouwelijke ‘stapelaars’ ondersteuning van partners en andere familieleden zoals onder andere ooms hebben ontvangen.³⁸ Dit zou enerzijds verklaard kunnen worden doordat vrouwen van Turkse en Marokkaanse afkomst op jonge leeftijd trouwen, waardoor de partner tijdens de hbo-opleiding ondersteuning kan bieden. Een andere (aanvullende) verklaring zou kunnen zijn dat vrouwelijke ‘stapelaars’ – in tegenstelling tot de mannelijke ‘stapelaars’ - geen ondersteuning van hun *siblings* ontvingen en daardoor eerder op andere familieleden, zoals bijvoorbeeld ooms en/of nichten aangewezen waren voor bijvoorbeeld ondersteuning bij het maken van huiswerk.

³⁷ ‘Directe doorstromers’ verwijzen niet naar de rol van partners. Dit zou verklaard kunnen worden doordat zij op jongere leeftijd naar het hbo gingen en nog niet gehuwd waren.

³⁸ Slechts één mannelijke ‘stapelaar’ verwijst naar de rol van zijn vrouw.

6.2.4. Peers: Elkaar helpen en emotionele steun

'Stapelaars' ontvingen minder vaak steun van *peers* dan 'directe doorstromers'. Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat 'stapelaars' - als gevolg van het 'stapelen' van diploma's - gemiddeld gezien op een oudere leeftijd met een hbo-opleiding starten. Aangezien *peers* met name in de pubertijd en adolescentie een belangrijke rol spelen en dit op oudere leeftijd afneemt, is het logisch dat 'stapelaars' minder steun van *peers* hebben ontvangen dan 'directe doorstromers'. Uit de data blijkt echter wel, dat als de 'stapelaars' ondersteuning van *peers* ontvingen, deze grotendeels overeenkwam met de ondersteuning die 'directe doorstromers' van *peers* ontvingen, namelijk: ondersteuning bij huiswerk maken en emotionele steun.³⁹ Hierbij was er sprake van een grote mate van wederkerigheid.

Daarnaast blijkt dat klasgenoten met een hogere cognitieve intelligentie zowel 'stapelaars' als 'directe doorstromers' - als gevolg van positieve concurrentie - kunnen uitdagen om het beste uit zichzelf te halen. Hierbij is het echter wel van belang dat de groep beter presterende leerlingen door de zwakker presterende leerling als *normatieve* referentiegroep wordt gezien (Richer, 1976).

6.2.5. Beperkte steun van docenten en weinig rolmodellen in ruimere sociale omgeving

'Stapelaars' hebben - net als 'directe doorstromers' - slechts in beperkte mate ondersteuning ontvangen van mensen uit de sociale omgeving, die verder van hen vandaan stonden dan bijvoorbeeld ouders, *siblings*, overige familieleden en *peers*. Uit de data blijkt dat alleen 'stapelaars' van Turkse afkomst ondersteuning uit de ruimere sociale omgeving hebben ontvangen. Deze ondersteuning bestond enerzijds uit steun van huiswerkbegeleiders of docenten om vakken goed af te kunnen ronden. Anderzijds bestond deze steun uit emotionele en faciliterende steun van collega's. Dit laatste kan verband hebben met het feit dat 'stapelaars' hun studie vaker in deeltijd deden dan 'directe doorstromers'. De data bieden echter geen (subculturele) aanknopingspunten voor het feit dat voornamelijk 'stapelaars' van Turkse afkomst - in tegenstelling tot 'stapelaars' van Marokkaanse afkomst - ondersteuning uit de ruimere sociale omgeving hebben ontvangen.

Ten slotte blijkt uit de data dat het ruimere sociale netwerk van enkele 'directe doorstromers' niet alleen ondersteuning en advies kon bieden, maar ook rolmodellen die - door hun succes - met name vrouwelijke respondenten stimuleerden om hun schoolloopbaan succesvol af te ronden. Uit de data van de 'stapelaars' komen deze functies van het brede sociale netwerk minder naar voren. Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat 'directe doorstromers' vaker dan 'stapelaars' zijn opgegroeid in families en buurten, waarin meer mensen een hogere opleiding hebben afgerond.

6.2.6. Veel bonding kapitaal, weinig bridging kapitaal

Het sociaal kapitaal van 'stapelaars' werd - net als 'directe doorstromers' - gedurende de onderwijsloopbaan voornamelijk gekenmerkt door *bonding kapitaal*, zoals ouders, (enkele) *siblings*, partners, overige familieleden en vrienden. De steun van de ouders en de partners bestond voornamelijk uit emotionele en faciliterende steun. De overige familieleden (inclusief *siblings*) en vrienden - met overwegend dezelfde afkomst - boden zowel emotionele steun als ondersteuning bij het huiswerk maken. De grote mate van emotionele betrokkenheid en andere vormen van steun laten zien dat het sociaal kapitaal van de 'stapelaars' hecht was.

³⁹ De 'directe doorstromers' verwezen ook naar steun in de vorm van advies en voorbeeldfuncties in de vorm van *peers* die ook serieus met hun studie bezig waren. Dit komt in de data van de 'stapelaars' minder naar voren.

De ‘stapelaars’ waren - in vergelijking met ‘directe doorstromers’ - echter in beperkte mate in staat om *bridging kapitaal* te mobiliseren. Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat sociaal kapitaal ongelijk is verdeeld op basis van opleiding en etniciteit (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988, Putman; 2000). Lager opgeleiden en bepaalde etnische groepen – waaronder mensen van Turkse en Marokkaanse afkomst - beschikken over minder sociaal kapitaal dan hoogopgeleide autochtone mensen.⁴⁰ Dit kan onder andere verklaard worden door het feit dat de eerste en tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst de neiging heeft om vooral contact te zoeken en te onderhouden met mensen die op zichzelf lijken (Van Tubergen en Völker, 2011, zoals beschreven in Van Esch et al., 2011). Daarnaast zijn de ‘stapelaars’ van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst voornamelijk in buurten opgegroeid, waar voornamelijk laagopgeleide mensen met dezelfde afkomst woonden. De ‘directe doorstromers’ zijn in vergelijking met de ‘stapelaars’ vaker opgegroeid in buurten, waar meer hoogopgeleide autochtone mensen woonden.

Als gevolg van de geringe omvang van het *bridging kapitaal* zijn de ‘stapelaars’ slechts in beperkte mate in staat geweest om toegang te krijgen tot sociaal, economisch en cultureel kapitaal, waardoor hun habitus minder is aangepast aan het veld onderwijs, dan de habitus van ‘directe doorstromers’. De habitus wordt namelijk in grote mate gevormd door socialisatie in de familie en deels in het onderwijs en door middel van omgang met mensen uit andere sociale kringen. Een ‘juiste’ habitus kan bijdragen aan het succesvol afronden van een hbo-opleiding, doordat je beter op de hoogte bent van de ‘ongeschreven spelregels’ die binnen het onderwijsveld gelden en hoe je je daarbinnen moet gedragen (Bourdieu, 1986).

6.2.7. Psychologisch kapitaal: de drijvende kracht

Ondanks dat de ‘stapelaars’ – net als ‘directe doorstromers’ - voornamelijk de beschikking hadden over *bonding kapitaal* - en in vergelijking met ‘directe doorstromers’ in mindere mate beschikking hadden over *bridging kapitaal* – zijn de ‘stapelaars’ toch in staat geweest om ‘tegen de stroom in’ via het mbo door te stromen naar een hbo-opleiding en die succesvol af te ronden. Het lijkt erop dat het psychologisch kapitaal gedurende de onderwijsloopbaan van de respondenten een belangrijke factor is geweest. De ‘stapelaars’ worden – net als ‘directe doorstromers’ - gekenmerkt door een grote drive om een hogere opleiding af te ronden. Deze drive en ambitie werd enerzijds ingegeven door specifieke beroepskeuzen, anderzijds door de motivatie om een goede toekomst te genereren.⁴¹ Deze drive en ambitie heeft ervoor gezorgd dat zij ook tijdens moeilijkere perioden in staat waren om door te zetten en niet op te geven. Hiermee wordt het onderzoek van Van Eijck en De Graaf (2001) bevestigd dat doorzettingsvermogen en emotionele stabiliteit een positief effect hebben op onderwijsprestaties.

Dit psychologisch kapitaal lijkt een sterke relatie te hebben met de onderwijsambities van de ouders en daarmee gepaarde stimulering en ondersteuning van de kinderen gedurende hun onderwijsloopbaan. Dit onderzoek lijkt aan te tonen dat sociaal kapitaal met als kenmerk de waarde dat het belangrijk is om een hogere opleiding af te ronden een positieve invloed heeft op de normen en waarden van individuele personen (Elias, 1976)⁴². Daarnaast zou het zo kunnen zijn dat de ‘stapelaars’ als gevolg van socialisatieprocessen voor een deel de onderwijsambities van hun ouders hebben geïnternaliseerd, waardoor zij een grotere drive en doorzettingsvermogen hebben om hun hbo-opleiding succesvol af te ronden. Waar de ouders over minder onderwijsambities beschikten, werden

⁴⁰ Uit onderzoek naar het sociaal kapitaal naar toetreders op de arbeidsmarkt in België is gebleken dat jongvolwassenen van Turks en Marokkaanse afkomst minder kennis hadden dan de Belgen (Verhaege, 2011, zoals beschreven in Van Esch et al., 2011).

⁴¹ Deze drive en ambitie komt bij de ‘directe doorstromers’ minder naar voren.

⁴² De conclusie moet met voorzichtigheid getrokken worden, gezien de beperkte omvang van de data.

sommige ‘stapelaars’ op latere leeftijd alsnog door andere personen – zoals bijvoorbeeld partners die vanuit huis uit wel gestimuleerd zijn om door te studeren – gestimuleerd en gesteund om een hbo-opleiding af te ronden.

Concluderend kan gesteld worden dat met name de rol van ouders in het sociaal kapitaal en het psychologisch kapitaal in de vorm van drive, doorzettingsvermogen en emotionele stabiliteit/veerkracht een grote rol hebben gespeeld bij ‘stapelaars’ die succesvol via het mbo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond. Daarnaast kunnen overige familieleden en *peers* voornamelijk steun bieden aan ‘stapelaars’. De rol van *siblings* en de mensen uit de wijdere omgeving lijkt het minst van belang te zijn, wanneer je kijkt naar daadwerkelijke ondersteuning. Zij kunnen echter wel een belangrijke functie vervullen als het gaat om voorbeeldfuncties. Doordat zij serieus met hun studie bezig zijn of deze inmiddels al hebben afgerond en een goede baan hebben, worden respondenten gestimuleerd om een hogere opleiding af te ronden. Met name ‘directe doorstromers’ lijken hier – ten opzichte van de ‘stapelaars’ - hun voordeel mee te hebben gedaan.

Daarnaast blijkt dat de meeste gezinnen waarin ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ zijn opgegroeid, worden gekenmerkt door moderne gezinsverhoudingen, waarbij de ouders sterke onderwijsambities voor hun kinderen hadden. In gezinnen waar de onderwijsambities van ouders ontbraken, hadden andere factoren in het sociaal kapitaal een belangrijke invloed op de onderwijsambities en -loopbaan van ‘stapelaars’. Zo blijkt dat partners, die zijn opgegroeid in een gezin waarin kinderen wel werden gestimuleerd om door te studeren, en/of die moderne opvattingen hanteerden binnen het gezin met betrekking tot het huishouden en de verzorging van de kinderen een positieve invloed uitoefenden op het succesvol afronden van een hbo-opleiding.

6.3. Discussie en aanbevelingen

Dit onderzoek naar factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal van de ‘stapelaars’ van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst die via het mbo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond, heeft meer inzicht geboden in de overeenkomsten en verschillen tussen ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ en tussen ‘stapelaars’ onderling. Daarnaast heeft dit onderzoek een eerste aanzet gegeven om de verschillen te verklaren.

Dit onderzoek heeft echter ook een aantal beperkingen:

1. Door de beperkte omvang van de data en de kwalitatieve aard van het onderzoek is het niet mogelijk om de uitkomsten van dit onderzoek te generaliseren naar de gehele tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst die via het mbo is doorgestroomd naar een hbo-opleiding en deze succesvol heeft afgerond. Om meer algemene trends te signaleren die generaliseerbaar zijn, is het van belang om bij de secundaire data-analyse meerdere verschillende (kwalitatieve én kwantitatieve) bronnen met tevens een grotere omvang te analyseren en met elkaar te vergelijken.
2. Doordat ik gebruik heb gemaakt van bestaande data – die vanuit een ander theoretisch denkkader dan het theoretisch kader in dit onderzoek zijn geoperationaliseerd – zijn de onderliggende processen in het sociaal en psychologisch kapitaal soms onvoldoende naar voren gekomen.
3. In dit onderzoek is de inrichting van het Nederlandse onderwijssysteem niet meegenomen in de analyse. Het is echter de vraag in hoeverre het onderwijs invloed heeft gehad op de

schoolloopbaan van ‘stapelaars’ in de vorm van onderwaardering van de talenten, waardoor zij een lager advies voor vervolgonderwijs hebben gekregen dan je op basis van hun prestaties zou verwachten. Door deze onderwaardering doen de ‘stapelaars’ langer over hun opleiding en beginnen ze in een andere levensfase met hun hbo-opleiding. Dit heeft ook invloed op de factoren in het sociaal kapitaal die ondersteuning kunnen bieden tijdens de onderwijsloopbaan. Daarnaast laat dit onderzoek zien dat de ‘stapelaars’ van de tweede generatie van Turke en Marokkaanse afkomst behoefte hebben aan meer ondersteuning van docenten gedurende de opleiding. Het is de vraag in hoeverre het mbo voldoende aansluit op het hbo en de doorlopende leerlijn is georganiseerd. Dit is ook een nadere analyse waard.

Dit onderzoek heeft een aantal vragen opgeleverd:

1. Allereerst blijkt uit de data dat vrouwelijke respondenten – zowel ‘stapelaars’ als ‘directe doorstromers’ – in tegenstelling tot mannelijke respondenten geen ondersteuning van oudere *siblings* ontvingen. Dit kan erop wijzen dat vrouwelijke respondenten vaker andere actoren in het sociaal kapitaal benutten, zoals bijvoorbeeld *peers*. Uit de data komt niet naar voren waarom vrouwelijke respondenten – wanneer zij ondersteuning nodig hadden – vaker van andere actoren in het sociaal kapitaal gebruik maakten.
2. Het is opvallend dat het uit de data niet naar voren komt dat ‘stapelaars’ op een negatieve manier door hun *peers* zijn beïnvloed. Gezien de wijken waarin de ‘stapelaars’ zijn opgegroeid en het opleidingsniveau van de ouders, is te verwachten dat er in de sociale leefomgeving van de ‘stapelaars’ een straatcultuur aanwezig was. Straatcultuur kan een negatieve invloed op schoolprestaties hebben, doordat het dominante gedrag op straat (impulsief, direct, grof) in contrast staat met het gedrag dat op school wordt gewaardeerd (zelfbeheersing en rationeel denken). Hierdoor weten de jongeren zich op school niet altijd een houding te geven en worden ze beoordeeld op vaardigheden en taal die zij minder hebben meekregen. (El Houdioui, 2011). Echter, niet alleen het hiaat tussen de normen op straat en de normen in school hoeft ervoor te zorgen dat jongeren tegengewerkt worden tijdens hun schoolloopbaan. Sociologische theorieën laten zien dat een sociale omgeving je ook kan beperken in je onderwijsambities, als een hogere opleiding afronden niet de algemene norm van de dominante sociale omgeving is (Elias, 1976; Willis, 1977). Het feit dat de ‘stapelaars’ geen negatieve druk vanuit de *peers* in de leefomgeving hebben ervaren, zou enerzijds samen kunnen hangen met het feit dat de onderwijsambities van ouders - die zich hebben geuit in het stimuleren en ondersteunen van de ‘stapelaars’ gedurende de onderwijsloopbaan - en het psychologisch kapitaal van de ‘stapelaars’ (drive en doorzettingsvermogen) sterk genoeg waren om de respondenten weerbaar te maken voor ‘negatieve invloeden’ vanuit de *peers* in de sociale omgeving. Anderzijds kan er sprake zijn van een hiaat in het onderzoeksmateriaal. Het zou interessant zijn om dit nader te onderzoeken door twee groepen jongeren met dezelfde uitgangspositie (cognitief en gezinssituatie) te vergelijken, waarvan de ene groep wel in staat is geweest om succesvol een hogere opleiding af te ronden en de andere niet.
3. Slechts enkele ‘stapelaars’ hebben ondersteuning van (huiswerk)docenten gekregen. Uit de data blijkt echter dat de respondenten wel meer behoefte aan ondersteuning van docenten hadden. Dit zou samen kunnen hangen met het feit dat het sociaal kapitaal van de ‘stapelaars’ met name bestond uit *bonding kapitaal*. Dit type kapitaal bestaat uit intern gerichte, sterke banden die gericht zijn op vertrouwen en wederkerigheid en wordt voornamelijk gevormd door directe familie (zoals ouders, *siblings* en partners) en goede vrienden (die wellicht zelf ook weinig onderwijs hebben

genoten). Doordat de ‘stapelaars’ niet alleen voornamelijk in gezinnen zijn opgegroeid met laagopgeleide ouders, maar daarnaast ook in slechts beperkte mate *bridging kapitaal* bezaten, beschikten zij over minder cultureel kapitaal dan ‘directe doorstromers’. Hierdoor wisten zij minder vanzelfsprekend – als gevolg van een minder aangepaste habitus - wat er van hen verwacht werd op het hoger onderwijs en wat zij moesten doen om succesvol te zijn. Het zou kunnen zijn dat er hierdoor sprake is van een ‘mismatch’ tussen de inrichting van het hoger onderwijs en de competenties van de ‘stapelaars’ uit de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst. Mogelijk heeft dit ook met het cognitieve vermogen van de ‘stapelaars’ te maken.⁴³ Het zou interessant zijn om dit nader te onderzoeken. Soms kunnen de onderwijsambities van ouders en kinderen zelf namelijk net iets hoger zijn hoger zijn dan het cognitieve vermogen van kinderen waardoor zij heel hard moeten werken om de hbo-opleiding succesvol af te ronden.

4. Uit dit onderzoek kan voorzichtig geconcludeerd worden dat zowel de ‘stapelaars’ als de ‘directe doorstromers’ een sterk ontwikkeld psychologisch kapitaal hebben, mede als gevolg van de invloed van de onderwijsambities van hun ouders. Dit zou mogelijk ook een verklaring kunnen zijn waarom het ene deel van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst wel in staat is om na het mbo succesvol een hogere opleiding af te ronden en een ander deel zonder startkwalificatie het mbo verlaat. Het is interessant om nader te onderzoeken in welke mate psychologisch kapitaal een rol speelt bij de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst die zonder diploma het mbo verlaten.

6.4. Reflectie op het onderzoeksproces

In de aanloop naar dit onderzoek en tijdens dit onderzoek heb ik diverse keuzes gemaakt. Hieronder volgt een korte reflectie op dit proces en de keuzes die ik hierin heb gemaakt.

1. Ter voorbereiding op dit onderzoek heb ik een onderzoeksvoorstel geschreven. Ten tijde van het schrijven van dit onderzoeksvoorstel had ik de dataset nog niet gezien en bestudeerd. Dit kan een voordeel zijn, omdat je als onderzoeker dan ‘onbevangen’ een onderwerp kiest op basis van een gesignaleerde lacune in de theorie en/of het wetenschappelijke debat. Het heeft echter ook een aantal nadelen. Zo heb je als onderzoeker op voorhand onvoldoende zicht op de kwaliteit van het onderzoeksmateriaal en de mogelijkheden binnen het materiaal om de door jou geformuleerde onderzoeksvraag te beantwoorden. Gedurende mijn onderzoek ben ik er meerdere malen tegenaan gelopen dat mijn onderzoeksmateriaal minder rijk aan informatie was dan gehoopt. Dit kan verband houden met diverse zaken, namelijk:

- a. De omvang van de interviews.

De interviews die zijn afgenomen bestonden uit vier delen, namelijk: (1) onderwijs, (2) arbeidsloopbaan, (3) sociale en maatschappelijke activiteiten en (4) achtergrondinformatie. Dit maakte de interviewopzet vrij omvangrijk. Ik merkte dat de vragen over onderwijs vrij snel en kort behandeld zijn. Dit zou twee oorzaken kunnen hebben. Enerzijds kan het zo zijn dat de interviewers – met de gedachte aan de vele vragen die nog zouden volgen – (te) snel de eerste vragen van het interview (die over onderwijs gingen) hebben behandeld, omdat zij anders bang waren om onvoldoende tijd te hebben om – gedurende de interviews - alle vragen van de interviewopzet te behandelen. Anderzijds waren diverse respondenten al wat ouder en hadden zij hun hbo-opleiding al relatief lang geleden afgerond. Hierdoor kan het zijn dat zij het interessanter

⁴³ Cijfers van het CBS (2012) laten zien dat niet-westerse allochtonen – en dus ook Turkse en Marokkaanse studenten – minder snel en minder vaak dan autochtonen hun hbo-opleiding afronden. Dit zou verklaard kunnen worden door het cognitieve vermogen van de studenten.

vonden om over hun succes op de arbeidsmarkt te praten, in plaats van over factoren die van invloed waren op hun succes tijdens de schoolloopbaan. Ook zou het kunnen dat ze zich – als gevolg van de tussenliggende jaren – minder herinneren van hun ervaringen tijdens schoolloopbaan dan van hun ervaringen tijdens hun arbeidsloopbaan.

b. Onvoldoende diepgang.

De interviewers hebben soms onvoldoende doorgevraagd bij de antwoorden die de respondenten gaven. Hierdoor zijn onderliggende – sociologisch interessante – processen onvoldoende onder het voetlicht gekomen. Hiermee bedoel ik onder andere de invloed van de sociale omgeving op het sociaal en psychologisch kapitaal van de ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’. Hierbij kan gedacht worden aan de invloed van (1) gezinsstructuren, (2) de opvoedstijl van de ouders, (3) de migratiegeschiedenis van ouders op de manier waarop zij naar onderwijs kijken, (4) de invloed van de buurteffecten en (5) de invloed van (onder)advisering van docenten op het sociaal en psychologisch kapitaal van ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’.

2. In dit onderzoek heb ik ervoor gekozen om ‘stapelaars’ van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst die via het mbo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond te vergelijken met ‘directe doorstromers’ van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst die vanuit de havo of het vwo zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding en die succesvol hebben afgerond. Ik had op basis van de theorie verwacht dat er meer verschillen naar voren zouden komen dan dat daadwerkelijk het geval is geweest. Wellicht is deze keuze achteraf verkeerd geweest en had ik geen onderscheid moeten maken tussen ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’, maar mijn onderzoek moeten richten op uiteenlopende manieren waarop jongeren uit de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst succesvol een hogere opleiding afronden. Door de keuze te maken voor specifiek ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ die een hbo-opleiding hebben afgerond, heb ik mij wellicht wat te veel beperkt omdat succes niet primair afhangt van het wel of niet ‘stapelen’ van diploma’s.
3. Ik heb ervoor gekozen om systematisch de invloed van factoren in het sociaal en psychologisch kapitaal van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst op het succesvol afronden van een hbo-opleiding te analyseren op basis van kwalitatieve verschillen. Deze keuze heeft er toe geleid dat ik – ondanks de beperkingen van het onderzoeksmateriaal – in staat ben geweest om naast de overeenkomsten ook diverse verschillen tussen ‘stapelaars’ en ‘directe doorstromers’ en ‘stapelaars’ onderling te signaleren en mogelijke verklaringen te benoemen.

Literatuurlijst

- Berger, J.S. (2000). Optimizing Capital, Social Reproduction, and Undergraduate Persistence, In J.M. Braxton (ed.). *Reworking the student departure puzzle*. (pp. 95-124). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bink, S. (2005). *Feiten & Cijfers. Niet stigmatiseren, maar stimuleren. In- en doorstroom van allochtone studenten binnen het hoger onderwijs*. Utrecht: Mira Media
- Van Bochove, M. (2008). *Een rolmodel, ik? Vijftien Rotterdamse vrouwen over succes, inspiratie en mentoring*. Rotterdam: Sociaal Platform Rotterdam.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (eds.). *Power and ideology in education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of social capital. In J.G. Richardson (ed), *Handbook of theory and research* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bouwe, C., Merens, A., Roukens, K. & Sterckx, L. (2003). *Een ander succes. De keuzes van Marokkaanse meisjes*. Amsterdam: SISWO.
- Bowers-Brown, T. (2006). Widening participation in higher education amongst students from disadvantaged socioeconomic groups. *Tertiary education and management*, 12, 59-74.
- Braster, J.F. (2000). *De kern van casestudy's*: Assen: Van Gorcum & Comp. B.V.
- Centraal Bureau voor Statistiek (2012). *Jaarrapport integratie 2012*. Den Haag: Centraal Bureau voor Statistiek.
- Coenen, L. (2001). 'Word niet zoals wij!'. *De veranderende betekenis van onderwijs bij Turkse gezinnen in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Crul, M., Rezai, S., Waldring, I., Lelie, F. (2013). *Pathways to Success*. Amsterdam en Rotterdam: Vrije Universiteit en Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Crul, M. (2000). *De sleutel tot succes. Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Crul, M., Schneider, J. (2008). Kinderen van Turkse migranten in Duitsland en Nederland. *Migrantenstudies*, 24 (2), 113-127.
- Crul, M. & Wolff, R. (2002). *Talent gewonnen. Talent verspild? Een kwantitatief onderzoek naar de instroom en doorstroom van allochtone studenten in het Nederlands Hoger Onderwijs 1997-2001*. Utrecht: ECHO.
- Dagevos, J. (2006). *Hoge (jeugd)werkloosheid onder etnische minderheden*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Decoster, K. (2001). *Implicaties van een sociaal kapitaal-concept voor politieke sociologen*. Antwerpen: Universiteit van Antwerpen.
- Driessen, G. (2007). 'Peer group' effecten op onderwijsprestaties. *Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Eldering, I. & Knorth, E.J. (1997). Marginalisering van allochtone jongeren en risicofactoren in hun dagelijks leven. *Kind en adolescent*, 18, 1-9.
- Elias, N. (1971). *Sociologie en geschiedenis en andere essays*. Amsterdam: van Gennep.
- Elias, N. (1976). Een theoretisch essay over gevestigden en buitenstaanders. In: N. Elias & J.L. Scotson (eds). *De gevestigden en de buitenstaanders – een studie van de spanningen en*

machtsverhoudingen tussen twee arbeidersbuurten. (pp. 7-46). Utrecht/Antwerpen: Uitgeverij het Spectrum.

Van Esch, W., Petit, R., Neuvel, J. & Karsten, S. (2011). *Sociaal kapitaal in het mbo: slagboom of hefboom? Onderzoek onder mbo'ers en docenten.* 's-Hertogenbosch/Utrecht: Ecbo.

Van Eijck, K. & de Graaf, P.M. (2001). De invloed van persoonlijkheidskenmerken op het bereikte opleidingsniveau. *Mens en maatschappij*, 76 (4), 285-302.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 12 (1), 21-43.

El Hadioui, E. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt. Denken vanuit de pedagogische driehoek van thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur.* Utrecht: APS.

Herweijer, L. (2009). *Making up the Gap. Migrant Education in the Netherlands.* Den Haag: SCP.

Hermans, P. (1995). Moroccan immigrants and school success, *International Journal of education Research* 23 (1), 33-43.

De Jong, M. (2012). *Ik ben die Marokkaan niet! Onderzoek naar identiteitsvorming van Marokaans-Nederlandse HBO-studenten.* Amsterdam: VU University Press.

De Jong, J.D.A. (2007). *Kapot moeilijk: een etnografisch onderzoek naar opvallend delinquent groepsgedrag van 'Marokkaanse jongeren.* Amsterdam: Uitgeverij Aksant.

De Jong, M.J. (1997). *Grootmeesters van de sociologie.* Amsterdam: Boom.

Kasinitz, P., Mollenkopf, J.H., Waters, M.C., Holdaway, J. (2008). *Inheriting the City. The Children of Immigrants Come of Age.* New York: Russell Sage Foundation.

King, R., Thomsom, M., Fielding, T. & Warnes, T. (2004). *Gender, Age and Generations. State of the art rapport Cluster C8.* Sussex: University of Sussex.

Lacante, M., Almaci, M., van Esbroeck, R., Lens, W., & de Metsenaere, M. *Allochtonen in het hoger onderwijs. Onderzoek naar factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs.* Eindrapport OBPWO-project 03.03). Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel/Katholieke Universiteit Leuven.

Lockwood, P. & Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (1), 91-103.

Luthans, F., Luthans, K.W., & Luthans, B. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47 (1), 45-50.

Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J. B., & Norman, S.M. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction, *Personnel Psychology*, 60, 541-572.

Matthijssen, M. (1972). *Klasse-onderwijs; Sociologie van het onderwijs.* Deventer: Van Loghnum Slaterus.

Nanhoe, A. (2012). *Mijn ouders migreerden om erop vooruit te gaan.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Nelis H. & van der Sark, Y. (2009). *Puberbrein binnenstebuiten.* Utrecht: Kosmos Uitgevers.

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

Phoenix, A., Frosch, S. & Pattman, R. (2003). Producing contradictory masculine subject positions: narratives of threat, homophobia and bullying in 11-14 year old boys. *Journal of social issues*, 59 (1), 179-195.

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension.* London: Routledge & Kegan Paul.

Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.

Onderwijsraad (2007). *Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs.* Den Haag: Onderwijsraad.

Putman, R.D. (2000). Bowling alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy* 61, 65-78.

Richter, S. (1976). Reference-group theory and ability grouping: A convergence of sociological theory and educational research. *Sociologie of Education*, 49 (1), 65-71.

Slootman, M. & Tillie, J. (2006). *Processen van radicalisering. Waar sommige Amsterdamse moslims radicaal worden*. Amsterdam: Instituut voor Migratie- en Etnische studies.

Smeets, E, Driessen, G, Elfering, S & Hovius, M. *Allochtone leerlingen en speciale onderwijsvoorzieningen*. Nijmegen: ITS.

Sociaal Cultureel Planbureau (2012). *Jaarrapport integratie 2011*. Den Haag: Centraal Cultureel Planbureau.

Terwel, J. (2004). Pygmalion in de klas: Over verwachtingen van leraren en de invloed van medeleerlingen. *Pedagogische studiën*, 81 (1), 58-68.

De Valk, A.G. & Baysu, G. (2011). Onderwijstrajecten van de tweede generatie. Een vergelijkende sequentieanalyse. In: J. Dronkers (red.), *Goede bedoelingen in het onderwijs. Kansen en missers* (pp. 51 – 104). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Van der Veen, I. (2001). Succesvolle Turkse, Marokkaanse en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. In W. Meijnen, J.C.C. Rupp & T. Veld (red), *Succesvolle autochtone leerlingen*.(pp. 13-30). Leuven: Garant-Uitgevers.

Van der Veen, I. & Meijnen, G.W. (2001). The Individual Characteristics, Ethnic Identity, and Cultural Orientation of Successful Secondary School Students of Turkish and Moroccan Backgrounds in The Netherlands. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (5), 539-560.

Veenman, J. (2002). *De toekomst in meervoud. Perspectief op multicultureel Nederland*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Willis, P.E. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Coger.

WODC, (2009). *Huwelijksdrang. Een verbintenis voor het leven? Een verkenning van de aard en aanpak van gedwongen huwelijken in Nederland*. Den Haag: Ministerie van Justitie.

Wolff, R., Rezai, S., & Severiens, S. (2010) *'Het is maar in wat voor gezin je geboren bent...'*. *Een onderzoek naar de effecten van opleidingsniveau ouders en etnische afkomst op studiesucces in hoger onderwijs*. Rotterdam: Risbo, Erasmus Universiteit.

Bijlage 1: Overzicht sociaal en psychologisch kapitaal 'stapelaars' en 'directe doorstromers'

'Stapelaars'	MmR_59	MmR_49	TmR_08	TmR_05	TmR_38	TmR_40	TmR_53	MfR_50	MfR_09	MfR_03	TfR_56	TfR_07	TfR_02	TfR_32	TfR_54	TfR_14
Leeftijd:	37	35	30	39	29	25	34	28	38	30	36	27	39	30	30	27
Sociaal kapitaal																
Ouders:																
Laag opgeleide vader	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Laag opgeleide moeder	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Ondersteuning bij huiswerk en/of schoolzaken																
Emotionele steun	X		X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	
Financiële steun		X														
Faciliterende steun		X	X			X				X			X			
Overig							X									
Siblings:																
Oudere <i>siblings</i>	X		X			X		?	?	X	X		X			?
Hoog opgeleide oudere <i>siblings</i>	X					X				?						
Ondersteuning bij huiswerk en/of schoolzaken						X										
Voorbeeldfunctie	X															
Anders, namelijk: sociale controle																
Overige familieleden (zoals o.a. partners, ooms, nichten en neven etc):																
Emotionele steun								X			X		X		X	
Faciliterende steun			X								X					
Ondersteuning bij huiswerk en/of schoolzaken													X		X	
Voorbeeldfunctie																
Peers																
Ondersteuning bij huiswerk en/of schoolzaken	X		X						X			X		X		
Emotionele steun										X	X		X			

'De invloed van kapitaal op succes in het onderwijs'

'Stapelaars'	MmR_59	MmR_49	TmR_08	TmR_05	TmR_38	TmR_40	TmR_53	MfR_50	MfR_09	MfR_03	TfR_56	TfR_07	TfR_02	TfR_32	TfR_54	TfR_14
Positieve concurrentie										X						
Wijdere sociale omgeving (zoals o.a (huiswerk)docenten en rolmodellen)																
Ondersteuning bij huiswerk en/of schoolzaken												?		X	X	
Emotionele steun												?	X			
Faciliterende steun																
Voorbeeldfunctie																
Psychologisch kapitaal																
Zelfvertrouwen										X					X	
Doelgerichtheid	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
Veerkracht	X	X	X	X	X		X			X	X	X	X	X	X	X
Anders																

'Directe doorstromers'	MmR_41	MmR_58	MmR_17	TmR_28	TmR_06	MfR_24	MfR_29	MfR_13	MfR_04	TfR_19	TfR_55
Leeftijd:	30	29	26	25	36	27	30	27	28	33	25
Sociaal kapitaal											
Ouders:											
Laag opgeleide vader:		X	X		X	X	X	X	X	X	X
Laag opgeleide moeder:	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Ondersteuning bij -huiswerk en/of schoolzaken											
Emotionele steun	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
Financiële steun				X					X		
Faciliterende steun						X					
Overig											
Siblings:											

'De invloed van kapitaal op succes in het onderwijs'

'Directe doorstromers'	MmR_41	MmR_58	MmR_17	TmR_28	TmR_06	MFR_24	MFR_29	MFR_13	MFR_04	TFR_19	TFR_55
Oudere <i>siblings</i>	X	X	X		X	X	X		X	?	X
Hoog opgeleide oudere <i>siblings</i>	X	X			?		?		X		X
Ondersteuning bij huiswerk en/of schoolzaken			X								
Voorbeeldfunctie	X								X		
Anders, namelijk: sociale controle		X									
Overige familieleden (zoals o.a. partners, ooms, nichten en neven etc):											
Emotionele steun										X	
Faciliterende steun											
Ondersteuning bij huiswerk en/of schoolzaken											X
Voorbeeldfunctie				X						X	
Peers:											
Ondersteuning bij huiswerk en/of schoolzaken	X				X				X		X
Emotionele steun		X		X		X	X	X			
Positieve concurrentie		X									
Anders, namelijk voorbeeldfunctie									X		
Wijdere sociale omgeving (zoals o.a (huiswerk)docenten en rolmodellen):											
Ondersteuning bij huiswerk en/of schoolzaken				X	X		X			X	
Emotionele steun							X				
Faciliterende steun											
Voorbeeldfunctie									X	X	
Psychologisch kapitaal											
Zelfvertrouwen										X	
Doelgerichtheid			X		X	X	X	X			X
Veerkracht		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Anders											