

# De invloed van 'sociaal milieu' bij Turkse, Marokkaanse en Nederlandse sociale stijgers

Guuske Ledoux<sup>1</sup>

## 1 Inleiding

Er is al enige tijd discussie gaande over de vraag of kansen op onderwijssucces en maatschappelijk succes voor kinderen van migranten, meer door sociaal milieu of meer door etnische herkomst worden bepaald. Aanleiding tot deze discussie zijn resultaten van enkele onderzoeksprojecten waarin leerlingen uit verschillende etnische categorieën worden vergeleken en waaruit blijkt dat, na controle voor sociaal milieu, kinderen van migranten niet significant slechter presteren dan autochtone leerlingen (zie Van 't Hof en Dronkers 1992; Van Langen en Jungbluth 1990).

In bovenstaand onderzoek wordt 'sociaal milieu' in de regel gemeten door middel van opleidings- en/of beroepsniveau (de sociaal-economische status) van de ouders, en 'etnische herkomst' naar geboorteland van de ouders. Dergelijke operationalisaties, hoe bruikbaar ook in kwantitatief onderzoek, geven echter weinig inzicht in de mechanismen die ertoe leiden dat de ene categorie meer en de andere categorie minder kansen heeft op onderwijssucces. De discussie over 'sociaal milieu versus etnische herkomst' zou aan kracht winnen als men zich meer zou concentreren op deze mechanismen. Ook zou vaker de vraag gesteld moeten worden waarnaar de begrippen sociaal milieu en etnische herkomst eigenlijk verwijzen. Als gesteld wordt dat 'sociaal milieu' het best verschillen in onderwijssucces verklaart voor zowel autochtone kinderen als kinderen van migranten, betekent dit dan dat sociaal milieu voor beide groeperingen ook dezelfde inhoud heeft en dezelfde processen laat zien? Kunnen we aannemen dat de sociale verschillen tussen 'hogere' en 'lagere' milieus voor beide groepen gelijk zijn? Is de kloof tussen school en thuis voor kinderen uit de lagere sociale milieus van dezelfde grootte en aard in verschillende etnische groeperingen? Zijn de belemmeringen die kinderen uit verschillende achterstandsgroepen (met name ook verschillende etnische groepen) ondervinden in het onderwijs, zowel op sociaal als cognitief gebied, hetzelfde? Als gesteld wordt dat 'etnische herkomst' een zelfstandige invloed heeft op onderwijskansen, welke 'etnisch bepaalde' processen of kenmerken zijn daarvoor dan verantwoordelijk? Zijn die processen essentieel van andere aard dan die welke voortkomen uit 'sociaal milieu'? Wanneer men spreekt over de invloed ervan op onderwijskansen, om welke onderwijskansen gaat

het dan? Zou het kunnen zijn dat de invloed van 'etnische herkomst' verschilt per onderwijssector en per effectmaat?

Vooralsnog heeft het onderzoek naar de relatie tussen onderwijs en etniciteit op deze vragen nog geen of hooguit gedeeltelijke antwoorden gevonden. Voor verder onderzoek is het belangrijk dat er niet alleen meer structuur in de discussie komt, maar dat er vooral meer zicht komt op de inhoud van de begrippen sociaal milieu en etnische herkomst. In dit artikel wordt geprobeerd op beide punten een stap verder te komen. Allereerst gaan we nader in op enkele centrale vragen in de discussie over etnische herkomst versus sociaal milieu. We bespreken enkele onderscheidingen die de discussie hierover kunnen verhelderen. Vervolgens gaan we dieper in op één aspect in de discussie, namelijk de vraag of sociale herkomst voor kinderen van migranten dezelfde inhoud heeft als voor autochtone kinderen.<sup>2</sup> We doen daarvoor allereerst een poging om de variabele sociaal milieu verder uit te werken. Dit gebeurt in de vorm van een zestal hypothesen over de invloed van sociaal milieu op onderwijskansen. Vervolgens doen we verslag van een verkennende analyse op gegevens uit een lopend, kwalitatief onderzoek onder allochtone en autochtone zogenaamde 'sociale stijgers'. Het doel van deze analyse is om voor elke hypothese na te gaan of we in dit onderzoeksmateriaal aanwijzingen kunnen vinden voor verschillen dan wel overeenkomsten tussen allochtonen en autochtonen op de in de hypothesen vervatte mechanismen. De uitkomsten van deze analyse zijn zeer voorlopig en laten geen harde uitspraken toe over de mate waarin 'sociaal milieu' voor allochtonen en autochtonen een andere dan wel dezelfde betekenis en werking heeft. Daarvoor is het betreffende onderzoeksmateriaal te beperkt. Wel kunnen deze uitkomsten aanwijzingen opleveren voor verdere hypothesevorming. In het laatste gedeelte wordt daar nader op ingegaan.

## 2 Centrale vragen in de discussie

De vraag naar de invloed van sociaal milieu en/of etnische herkomst op ongelijkheid van kansen in het onderwijs, is complexer dan de centrale vraag in de discussie – namelijk 'wat doet er het meest toe?' – doet veronderstellen. Ten minste drie thema's zijn van belang:

- de vraag naar de inhoud van de begrippen sociaal milieu en etnische herkomst (welke redeneringen worden gebruikt in verklaringen aan de hand van deze begrippen?);
- de vraag naar de categorieën die met elkaar worden vergeleken (voor wie wordt iets verklaard, welke redenering geldt voor welke categorie?);
- de vraag naar de vorm van onderwijsongelijkheid die aan de orde is (wat wordt eigenlijk verklaard, om welke verschillen in welke soort onderwijskansen gaat het?).

We zullen elk thema afzonderlijk behandelen, zij het in iets andere volgorde.

*De categorieën waar het over gaat.* In de discussie over sociaal milieu versus etnische herkomst is het niet altijd duidelijk wat er wordt vergeleken, en op welke wijze. Gaat het om verschillen tussen allochtone en autochtone kinderen, al dan niet na controle voor sociaal milieu? Anders gesteld, doen autochtone kinderen het beter in het onderwijs dan allochtone kinderen, en zo ja waarom? Of gaat het om verschillen tussen allochtone groepen onderling, al dan niet na controle voor sociaal milieu? Bij voorbeeld, doen Spaanse kinderen het beter in het onderwijs dan Marokkaanse kinderen, en zo ja waarom? Of betreft het verschillen binnen etnische categorieën, al dan niet na controle voor sociaal milieu? Zijn er bij voorbeeld tussen Surinaamse kinderen onderling verschillen in onderwijsprestaties, en zo ja waarom?

Ook is het mogelijk dat de nadruk die op sociaal milieu of op etnische herkomst als verklarende variabele gelegd wordt of moet worden, varieert naar het soort verschillen dat verklaard moet worden. Zo reserveert Fase (1994) de 'etnische factor' bij voorbeeld voor de verklaring van verschillen in onderwijssucces *tussen* allochtone groepen onderling, terwijl hij de 'milieufactor' veel meer van toepassing acht op de verklaring van verschillen tussen allochtonen en autochtonen. Bij de verklaring van verschillen *binnen* allochtone groepen lopen milieu- en etnische factoren nogal eens door elkaar. Onderscheidingen die in sommige onderzoeken gehanteerd worden als typisch etnische of etnisch-culturele achtergrondkenmerken (zoals naar stad en platteland, naar meer of minder orthodox religieuze opvattingen, naar meer of minder denken in vaste rolpatronen), gaan vaak samen met typische milieuonderscheidingen zoals opleidingsniveau, ervaringen met beroepen, en leeftijd (vgl. Van der Hoek en Kret 1992; Ledoux et al. 1992; Van der Leij et al. 1991; Rişvanoglu-Bilgin et al. 1986).

*De afhankelijke variabele.* Een volgende belangrijke vraag is wat de afhankelijke variabelen nu precies zijn. In het voorgaande is steeds gesproken over 'onderwijskansen' en 'loopbanen' in algemene zin, maar voor het bepalen van de verhouding tussen factoren betreffende sociaal milieu en etniciteit kan het veel uitmaken of het gaat om te verklaren verschillen in *startposities* bij intrede in het onderwijs, in *onderwijsprestaties* (toetsscores, cijfers), in *onderwijsloopbanen*, of in succes op de *arbeidsmarkt*. Het is zeer aannemelijk, dat voor het verklaren van verschillen op het ene gebied, andere factoren van belang zullen blijken dan voor het andere gebied. Zo kan verwacht worden dat een typisch etnische factor als ervaring met vooroordelen of discriminatie op basis van etnische herkomst, belangrijker is voor succes op de arbeidsmarkt dan voor prestaties in het basisonderwijs. Of is de sociaal-milieuhypothese over de invloed van het opleidingsniveau van de ouders op de ontwikkelingskansen van de kinderen van groter belang voor de startpositie in het basis- en voortgezet onderwijs dan voor loopbanen in het hoger onderwijs? Dergelijke onderscheidingen worden in de discussie tot nog toe onvoldoende gehanteerd, waardoor gemakkelijk begripsverwarring kan ontstaan.

*De betekenis van sociaal milieu en etnische herkomst.* De vraag of er al dan niet iets 'etnisch specifiek' (mede)verantwoordelijk is voor ongelijke onderwijsresultaten kan op twee manieren benaderd worden. De eerste manier is door de vraag te stellen welke hypothesen er gebruikt worden omtrent oorzaken van onderwijsongelijkheid die specifiek zijn voor migranten. Een veel gebruikte hypothese betreft de belemmeringen die voortvloeien uit het moeten leren beheersen van een tweede taal. Andere hypothesen zijn minder eenduidig en minder onderzocht, zoals de veronderstelde negatieve invloed van het moeten leven 'tussen twee culturen'. Het gaat steeds om factoren die naast de eventuele invloed van sociaal milieu kunnen worden onderscheiden en die betrekking hebben op (delen van) de migrantenbevolking. De tweede manier is door na te gaan of en in hoeverre gangbare hypothesen over de werking van sociaal milieu ook van toepassing zijn op migranten. Is het wellicht zo dat zich *daarbinnen* nog verschillen voordoen naar etnische herkomst? En zijn er ook sociaal-milieuhypotesen die niet opgaan voor migranten, of juist sterker opgaan voor migranten, of mogelijk anders van inhoud zijn voor migranten? Met andere woorden, is er sprake is van een typisch 'etnische component' in de factor sociaal milieu?

### 3 Hypothesen over sociaal milieu

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is het nodig de verschillende gebruikte hypothesen over dit onderwerp te ordenen en te beschrijven. Aangezien er geen volledig en gedocumenteerd overzicht voorhanden is, hebben we een eigen indeling gemaakt van zes hypothesen, die impliciet of expliciet in het onderzoek en de literatuur worden gehanteerd. We geven een korte beschrijving van de inhoud van elke hypothese.

*Onderwijsondersteuning in strikte zin.* Deze hypothese houdt in dat naarmate ouders meer in staat en bereid zijn hun kinderen concreet te ondersteunen bij het schoolgaan (bij voorbeeld door hulp bij schoolwerk, contacten met leerkrachten en deelname aan ouderactiviteiten op school), kinderen meer kans van slagen hebben in het onderwijs. Het gaat hier dus onder andere om de mate waarin ouders inzicht hebben in het schoolleven van hun kind en de eisen die op school gesteld worden, en om de mate waarin ze hun kinderen daarbij daadwerkelijk kunnen helpen. Hoger opgeleide ouders zouden hiertoe beter in staat zijn.

*Onderwijsondersteuning in brede zin.* Deze hypothese houdt in dat naarmate ouders meer in staat zijn om de cognitieve (intellectuele) ontwikkeling van hun kinderen te bevorderen, zij meer kans van slagen hebben in het onderwijs. Het gaat hier om de invloed die ouders via de alledaagse interactie met hun kinderen hebben op de ontwikkeling van het denken, het taalgebruik en de algemene kennis van deze kinderen. Van belang zijn bij voorbeeld de mate waarin gelezen en voorgelezen wordt, de

manier waarop met de kinderen wordt gecommuniceerd, de hoeveelheid en soort individuele aandacht die kinderen van hun ouders krijgen, de mate waarin wordt deelgenomen aan 'kunst en cultuur' en de gelegenheid die kinderen krijgen tot uitbreiding van hun ervaringen en kennis. Een belangrijke rol is hier weggelegd voor het soort *taalgebruik* dat het kind van huis uit leert.

*Toekomstaspiraties.* Deze hypothese gaat ervan uit dat naarmate ouders hogere verwachtingen hebben over wat hun kind in de toekomst zal bereiken, de kinderen 'hoger' zullen komen in het onderwijs. In lagere milieus zou de gedachte heersen dat hogere opleidingen niet bereikbaar zijn voor 'ons soort mensen'. Ook zou aan het onderwijs minder belang worden gehecht, hetzij uit fatalisme, hetzij uit een positieve waardering voor de (arbeiders)beroepen waarmee ervaring bestaat en waarvoor relatief weinig scholing nodig is. In hogere milieus zou verder studeren meer vanzelfsprekend zijn. De *ouderlijke aspiraties* worden overgedragen op de kinderen en beïnvloeden aldus de motivatie van kinderen voor het onderwijs.

*De invloed van de sociale omgeving.* Hier gaat het om de gedachte dat datgene wat in de sociale omgeving van het kind het meest voorkomt en/of als 'normaal' wordt beschouwd, een eigen invloed heeft op de toekomstmogelijkheden van het kind. Opgroeien in een familie waarin niemand een hogere opleiding heeft, in een woonomgeving waar dat evenmin het geval is, en een school bezoeken waar overwegend kinderen met gelijke gezins- en buurtkenmerken naar toe gaan, zou de drempel naar hogere opleidingen verhogen. Het is dan voorstelbaar dat de weg naar hogere opleidingen en overeenkomstige maatschappelijke posities moeilijk begaanbaar is. Het gaat hier in de kern om de aan- of afwezigheid van bepaalde rolmodellen.

*Opvoedingspatronen.* Deze hypothese houdt in dat bepaalde soorten opvoedingsgedrag en -denkbeelden meer of minder goed passen bij de (impliciete) eisen die in het onderwijs aan gedrag en attitudes van kinderen worden gesteld. De meest bekende voorbeelden zijn een meer disciplinerende versus een meer op onderhandeling gerichte opvoedingsstijl, en een meer rolgerichte versus een meer persoonsgerichte opvoedingsstijl.

*Milieubepaalde selectieprocessen in het onderwijs.* Deze hypothese betreft de wijze waarop het onderwijs reageert op milieuverschillen. De centrale gedachte is hier dat het onderwijs kinderen uit hogere milieus bevoordeelt door de kennis, het taalgebruik, de leefwereld en het gedrag van deze kinderen impliciet als standaard te hanteren en door van hen hogere verwachtingen te koesteren dan van kinderen uit lagere milieus.

Na deze poging om de mechanismen die achter sociaal milieu schuilgaan te ordenen

en thema's te identificeren waarop allochtone en autochtone onderwijsdeelnemers kunnen worden vergeleken, willen we vervolgens voor elke hypothese nagaan in hoeverre dit opgaat voor een specifieke groep – namelijk allochtone en autochtone sociale stijgers – en of er voorbeelden te vinden zijn van ervaringen of omstandigheden die sporen met of juist afwijken van wat in de verschillende hypothesen is genoemd. Alvorens hier op in te gaan, geven we een korte schets van het onderzoek.

#### 4 Het gebruikte onderzoek: opzet en kenmerken

Onderzoek naar de processen 'achter' de factoren sociaal milieu en etnische herkomst is betrekkelijk schaars. Het vergt een uitgebreide kwalitatieve analyse van deze processen. Om te proberen toch enig zicht te krijgen op deze processen, hebben we een beperkt kwalitatief onderzoek gebruikt om een eerste secundaire analyse op toe te passen. Dit vooral met het oog op de bruikbaarheid van de door ons opgestelde hypothesen.

Dit betreft een onderzoek onder jong-volwassen migranten (tussen 20 en 35 jaar oud) van Turkse en Marokkaanse afkomst, die in maatschappelijke zin 'geslaagd zijn' en afkomstig zijn uit een laaggeschoold milieu. 'Geslaagd zijn' is geoperationaliseerd als een hbo- of universitaire studie afgerond hebben en op dat niveau werkzaam zijn.

Eén van de centrale vragen in dit onderzoek is of zich veranderingen hebben voorgedaan in waardenpatronen gedurende de levensloop tot het moment van onderzoek, en zo ja, onder invloed van welke factoren.<sup>3</sup> De achtergrond van deze vraag is de veronderstelling dat in Turkse en Marokkaanse gezinnen cultureel bepaalde waardenpatronen zouden bestaan die conflicteren met waardenpatronen die in het Nederlands onderwijs dominant zijn. Dat zou betekenen dat Turkse en Marokkaanse kinderen extra barrières moeten overwinnen, respectievelijk extra inspanningen moeten leveren om zich die culturele codes eigen te maken die een voorwaarde vormen voor succesvolle deelname aan het Nederlandse onderwijs. Het is echter aanmerkelijk dat ook voor kinderen uit autochtone achterstandsgroepen een verschuiving in waarden en attitudes optreedt wanneer zij hogere opleidingen gaan volgen. Om te kunnen nagaan of die (veronderstelde) verschillen in culturele codes voornamelijk berusten op etnisch-culturele verschillen dan wel op sociaal-culturele verschillen, is in het onderzoek ook een vergelijkingsgroep Nederlanders opgenomen die eveneens maatschappelijk geslaagd is. Om de groepen voor het onderzoeksdoel zo goed mogelijk vergelijkbaar te maken, zijn alleen die personen geselecteerd die duidelijk sociaal gestegen zijn ten opzichte van hun ouders.

Zoals gezegd is het onderzoek kwalitatief van aard en telt het slechts een kleine groep respondenten: tien Turkse, negen Marokkaanse en acht Nederlandse. Elke subgroep is zo veel mogelijk verdeeld naar sekse. Met hen zijn diepte-interviews gehouden volgens de biografische methode, waarin hun onderwijsloopbaan is gere-

construeerd en retrospectief elementen van de genoten opvoeding in kaart zijn gebracht. De analyse van de interviewprotocollen is langs twee lijnen verlopen. In de eerste plaats zijn alle teksten gecodeerd volgens een schema dat uitging van levenslooperioden, en daarbinnen van motieven voor keuzen, verwachtingen, toekomstbeelden en specifieke karakterisering van de respondent of van zijn/haar thuismilieu. In de tweede plaats zijn in de protocollen kernpassages geselecteerd. Dit zijn tekstdelen waarin volgens twee betrokken beoordelaars iets kenmerkends staat over de betreffende respondent. Dat konden specifieke gebeurtenissen of omstandigheden zijn die een belangrijke rol in de loopbaan hebben gespeeld, of aanwijzingen voor eigenschappen van de respondent zelf of van de ouders die faciliterend of juist belemmerend hebben gewerkt. Deze gegevens zijn vastgelegd in de betreffende kernpassages en achteraf gecodeerd in een stelsel van trefwoorden.

Daar de respondenten in dit onderzoek vaak zeer gedetailleerde informatie hebben gegeven over hun ervaringen op school en thuis, lenen de onderzoeksgegevens zich voor secundaire analyses op andere vragen dan oorspronkelijk in het onderzoek gesteld. Voor de bovengenoemde vraagstelling hebben we in dit onderzoeksmateriaal gezocht naar aanwijzingen voor de mechanismen die we in de hypothesen hebben vermeld.

De uitkomsten van de secundaire analyse zijn in twee opzichten niet volledig. Ten eerste zijn niet alle onderwerpen uit de hypothesen aan bod gekomen. Ten tweede kunnen we hier als bron alleen die respondenten gebruiken die uit eigen beweging informatie hebben gegeven over de betreffende verschijnselen. Gelet op deze beperkingen en de specifieke kenmerken van de onderzoeksgroep, kunnen we slechts heel tentatief tot uitspraken komen; uitspraken die vooral gebruikt kunnen worden voor het nader preciseren van de hierboven vermelde hypothesen.

Op basis van deze succesgevallen zijn er evenmin uitspraken mogelijk over de vraag of het gevondene kenmerkend is voor etnische groeperingen in het algemeen. We kunnen alleen stellen dat succesgevallen voorkomen, maar over de mate waarin – algemeen dan wel uitzonderlijk – valt niets te zeggen. In dit onderzoek gaat het zowel om succes in onderwijsloopbanen (voltooid hoger onderwijs) als om succes op de arbeidsmarkt (een functie op hbo/universitair niveau).<sup>4</sup> We concentreren ons hier op het verkrijgen van een beter inzicht in de verschillen tussen autochtonen en allochtonen.

Bij de presentatie van de resultaten gaan we als volgt te werk. We vermelden per hypothese of en in welke vorm we in ons onderzoek voorbeelden hebben gevonden van de verschijnselen die in de hypothese worden genoemd. Vervolgens vermelden we of zich op dit gebied verschillen voordoen tussen de autochtone en de allochtone personen. Verder bekijken we, als daarvan sprake is, of het dan om *graduele* dan wel *fundamentele* verschillen gaat. Bij graduele verschillen gaat het om de mate waarin er sprake is van variatie, terwijl fundamentele verschillen betrekking hebben op werkelijk inhoudelijk andere processen bij allochtonen dan bij autochtonen.<sup>5</sup>

## 5 Resultaten

*Onderwijsondersteuning in strikte zin.* Op dit thema laten onze onderzoeksresultaten duidelijke verschillen zien tussen Turkse en Marokkaanse gezinnen enerzijds en Nederlandse gezinnen anderzijds. In Nederlandse gezinnen was er geen sprake van daadwerkelijke, substantiële hulp bij schoolwerk, vooral niet in de fase van het voortgezet onderwijs. Door de geringe opleiding van de ouders was het voor hen niet mogelijk om huiswerkhulp te geven, zoals het uitleggen van de leerstof. Maar wel zien we dat deze ouders, vooral de moeders, regelmatig contacten onderhouden met de basisschool en soms zelfs deelnemen aan ouderactiviteiten, bij voorbeeld lees-hulp. In het voortgezet onderwijs zijn de contacten met school veel geringer. In deze fase zien we nog wel dat er thuis over school wordt gesproken en dat in sommige gevallen ook geprobeerd wordt huiswerk te overhoren. Ook zien we situaties waarin ouders het eigen gevoelde 'tekort' om te kunnen helpen bij het huiswerk, compenseren met een overmaat aan verzorging. Ze nemen het kind klusjes uit handen en zorgen uitvoerig voor 'de inwendige mens'.

In Turkse en Marokkaanse gezinnen hebben de ouders een duidelijk geringere bemoeienis met het onderwijs van hun kinderen. Slechts in een enkel geval is er in de basisschool-fase sprake van een vorm van ouderparticipatie (deelname aan medezeggenschapsraad). De meeste ouders proberen wel ouderavonden te bezoeken, maar dit stuit vaak op taalproblemen. Hulp bij huiswerk komt niet voor. Dat was in veel gevallen ook echt niet mogelijk, omdat één (of beide) ouder(s) niet kon(den) lezen of schrijven, ook niet in de eigen taal. In deze gezinnen hebben ouders nauwelijks een beeld van het leven van hun kinderen op school. Omdat de respondenten in ons onderzoek goed konden leren en vaak al vroeg zeer zelfstandig waren, was er volgens veel Turkse en Marokkaanse ouders ook geen aanleiding voor veel contact. Er waren immers geen problemen. De geringe kennis van de ouders van het Nederlandse onderwijs uit zich al bij de keuze van de basisschool. Ze moesten zich vaak door adviezen van anderen laten leiden bij hun keuze. In één geval zijn zelfs de kinderen zichzelf gaan aanmelden op een school, nadat een onderwijzer van die school hen daarover had aangesproken.

In de fase van het voortgezet onderwijs hebben de Turkse en Marokkaanse ouders nog minder contacten met de school dan daarvoor. Het komt regelmatig voor dat de kinderen zelf de voornaamste activiteiten regelen bij de keuze van een school voor voortgezet onderwijs, daarin al dan niet begeleid door de basisschool, zoals verschillende scholen bezoeken, een keuze maken, de inschrijving regelen. Ook gedurende het voortgezet onderwijs verrichten de kinderen alle noodzakelijke formaliteiten zelf. Verder zijn ze zelf verantwoordelijk voor de organisatie van hun schoolwerk en het eventueel oplossen van problemen op school. Voor zover er hulp binnen het gezin wordt geboden, is dit hulp van broers of zussen. Echte communicatie over de inhoud van de leerstof is met de ouders in de regel niet mogelijk.



Resumerend kunnen we stellen dat de Turkse en Marokkaanse ouders op het onderwerp 'onderwijsondersteuning in strikte zin', vergeleken met de Nederlandse ouders, de volgende kenmerken vertonen:

- (nog) geringere mogelijkheden tot daadwerkelijke hulp;
- geringere contacten met school;
- een veel geringere kennis van het onderwijs (inhoud en systeem);
- een veel geringere kennis van het dagelijks schoolleven van hun kind;
- een sterk vertrouwen in hun kind en in de school ('zolang het goed gaat is onze bemoeienis niet nodig').

Bij de eerste twee punten gaat het om graduele verschillen tussen de allochtone en de autochtone ouders. De verschijnselen komen bij beide groepen ouders voor, maar bij allochtone ouders méér omdat zij nog lager opgeleid zijn dan de autochtone ouders en dus minder kennis van en ervaring met het onderwijs hebben. Bij de laatste drie punten ligt dit anders. Het komt bij Nederlandse ouders eenvoudig niet voor dat zij vrijwel géén kennis van het onderwijs hebben en – hetzij uit noodzaak, hetzij uit een andere attitude tegenover de school ('de school weet wat goed is') – het regelen van alle schoolactiviteiten volledig overlaten aan school. Het komt evenmin voor dat zij niet met hun kind praten over schoolervaringen. Deze genoemde drie factoren zijn voornamelijk typisch voor de migrantengezinnen en daarom van meer fundamentele aard. Deze verschillen zullen wellicht bij volgende generaties allochtonen verdwijnen.

*Onderwijsondersteuning in brede zin.* Op dit onderwerp bieden de onderzoeksgegevens slechts beperkte informatie. De aard van het onderzoek (retrospectieve bevraging, bij slechts één 'partij' in het opvoedingsproces) laat geen uitspraken toe over bij voorbeeld interactieprocessen en taalgebruik in het gezin. In algemene zin kan wel gesteld worden dat geen van onze respondenten is opgegroeid in een gezin dat op dit gebied typische kenmerken van hoger opgeleiden vertoont, zoals een uitgebreide leescultuur en een actieve deelname aan kunst, cultuur en andere vormen van vrijetijdsbesteding die een 'educatieve' uitwerking kunnen hebben. Wel vertoonden sommige respondenten soms al op jonge leeftijd een gretig leesgedrag, hetgeen door hun ouders positief werd gewaardeerd. Slechts in enkele gevallen was er thuis sprake van een ruim boekenbezit; over het algemeen waren de ouders zelf geen grote lezers. Duidelijke verschillen tussen allochtone en autochtone ouders doen zich hier niet voor, behoudens het gegeven dat veel van de allochtone ouders ook niet kunnen lezen.

Een opvallend gegeven is wel dat in veel gevallen er bij de ouders (autochtoon én allochtoon) sprake was van niet-gerealiseerde eigen opleidingswensen. De ouders hadden zelf vroeger wel méér willen leren, maar hebben dat door omstandigheden niet gerealiseerd. Dit doet vermoeden dat er bij de ouders in ons onderzoek meer leerpotentieel aanwezig was dan hun geringe opleidingsniveau laat zien. In sommige gevallen was het ook zo dat ouders zichzelf ontwikkelden (bij voorbeeld op latere

leeftijd nog een taal gingen leren, of zichzelf Nederlands leerden lezen) en/of 'met de kinderen meegroeyden'. Dit laatste was bij voorbeeld het geval, als nieuwe kennis of meningen die de kinderen van school of uit hun vriendenkring mee naar huis brachten thuis ook onderwerp van discussie werden.

Uit de gedachte van een mogelijk onbenut leerpotentieel kan de veronderstelling afgeleid worden dat de ouders van de door ons onderzochte personen wellicht méér 'kennis van de wereld' hadden dan andere ouders uit lagere sociale milieus. Een aanwijzing daarvoor is dat verschillende respondenten hun ouders, of één van hun ouders, omschreven als mensen met een brede belangstelling en een tamelijk open houding tegenover nieuwe dingen. Dit bleek echter geen algemeen patroon en ook geen kenmerkend verschil tussen autochtone en allochtone gezinnen.

Een ander hier relevant gegeven is de wijze waarop onze respondenten naar hun eigen oordeel veranderd zijn ten opzichte van hun ouders. Regelmatig werd op de vraag hiernaar een verandering in *manier van denken* genoemd: meer genuanceerd, minder rechtlijnig, minder uitgaand van vaststaande waarheden, meer flexibel dan de ouders. Dit geeft aan dat in deze gevallen inderdaad een verschuiving plaatsvindt, die correspondeert met veronderstellingen over verschillen tussen sociale milieus op dit punt. Maar ook dit blijkt in het onderzoek geen algemeen patroon te zijn. Sommige respondenten, zowel van Turkse en Marokkaanse als Nederlandse herkomst, omschrijven hun ouders als open mensen met een relatief brede horizon. Dit zijn ouders die actief waren in politiek en religie, of ouders die ervan hielden om zelf in het gezin gesprekken te initiëren over allerlei maatschappelijke kwesties.

Aanwijzingen voor specifiek 'etnische' componenten en daarmee mogelijk fundamentele verschillen hebben we ten aanzien van dit thema niet gevonden. Ook over graduele verschillen zijn er geen eenduidige uitspraken te doen: daarvoor lopen de gegevens in de loopbaanverhalen op dit gebied te zeer uiteen.

*Toekomst aspiraties.* De hypothese van de relatief 'lage' aspiraties in lagere sociale milieus wordt in ons onderzoek vrijwel nergens bevestigd, noch bij de autochtone, noch bij de allochtone gezinnen. Als er iets is dat de ouders van onze respondenten gemeenschappelijk hadden, dan is het wel de duidelijke wens dat hun kinderen zouden dóórleren. In veel gevallen brachten de ouders aan hun kind de boodschap 'je moet verder komen dan wij' over. Dat 'verder' varieerde van een onspecifieke wens die alleen de verwachting 'zo veel mogelijk leren' omvatte, tot een duidelijk wens om een beroep te verwerven met een hoge status, zoals arts of advocaat. Dit laatste kwam vooral voor bij de migrantengezinnen, hoewel ook daar onspecifieke wensen bij de ouders voorkwamen. Kortom, de wens tot sociale stijging was bij veel ouders zeer expliciet en niet zelden een compensatie voor hun eigen, niet-gerealiseerde scholingswensen ('mijn moeder had zelf graag verder willen leren maar heeft de kans niet gehad, en dus moesten haar kinderen het doen').

De wens tot doorleren was ook steeds bij de kinderen zelf aanwezig, zij het dat

soms pas gaandeweg voor hen duidelijk werd (of door hen 'besloten' werd) dat het eindpunt pas bij hbo of universiteit zou liggen (er kwamen nogal wat 'omwegen' voor bij onze respondenten, bij voorbeeld de route mavo-havo-hbo, of lts-mts-hts-tu, of lbo-vhbo-hbo). De gedachte dat hogere opleidingen onbereikbaar zouden zijn en/of dat onderwijs niet belangrijk zou zijn, is dus zeker niet kenmerkend voor de door ons onderzochte groep. In een aantal gevallen waren de aspiratieniveaus juist opvallend hoog. Hier moeten we echter wel een kanttekening bij plaatsen. De migrantenouders in ons onderzoek hebben weliswaar een hoog aspiratieniveau, maar dat laat zich niet zonder meer vergelijken met de hoge aspiratieniveaus in hogere sociale milieus. In hogere milieus komt het aspiratieniveau voort uit bekendheid met hogere opleidingen en beroepen en uit de vanzelfsprekende aanname dat die ook voor de eigen kinderen bereikbaar zijn. Een hoger aspiratieniveau betekent voor de migrantengezinnen een onduidelijke wens om 'hogerop' te komen, waarbij men nauwelijks een idee heeft op welke manier men dat zou kunnen bereiken. Zij oriënteren zich op slechts enkele algemeen bekende beroepen met een hoge status. Anders gesteld, over de onderwijsloopbaan die daarvoor moet worden afgelegd bestaat heel weinig kennis. Derhalve weet men feitelijk ook weinig van het eigenlijke 'niveau' van de gewenste opleiding of het gewenste beroep.

Het feit dat wij de hypothese over de lage aspiratieniveaus onder laagopgeleiden in ons onderzoek niet bevestigd vinden, kan ook betekenen dat de hypothese inmiddels aan verklarende kracht heeft verloren. In de huidige tijd zijn er waarschijnlijk niet veel mensen meer die onderwijs onbelangrijk vinden: het besef van de waarde van diploma's is in alle geledingen van de bevolking doorgedrongen. In een eerder onderzoek (Ledoux et al. 1992) hebben we onder laaggeschoolde ouders uit verschillende etnische groepen (waaronder Nederlanders) eveneens relatief hoge aspiratieniveaus gevonden. Ook in dat onderzoek kwam dat het meest voor bij de migrantenouders. Dat brengt ons weer op de vraag of de in beide onderzoeken gevonden verschillen gradueel of fundamenteel van aard zijn. 'Gradueel' ligt in dit geval niet voor de hand. Immers, volgens de richting van de hypothese (hoger sociaal milieu gaat samen met hogere aspiraties) zouden de Nederlandse ouders, die naar verhouding nog de meeste scholing hebben gehad, de hoogste aspiratieniveaus moeten hebben. We vinden echter het tegenovergestelde. Vermoedelijk hebben we hier dus te maken met een specifiek kenmerk van migranten. Het doel van migratie is in de regel positieverbetering. Wanneer het de volwassenen die de migratiestap hebben gezet nog niet gelukt is om zo'n positieverbetering zelf te realiseren (hetgeen in de meeste gezinnen van de door ons onderzochte personen het geval is), is het logisch dat die toekomstwens op de schouders van de kinderen wordt gelegd. Zij moeten het migratiedoel van hun ouders realiseren en zichzelf en de omgeving tonen dat 'slagen' mogelijk is. Ook dit kan een typisch kenmerk van migranten zijn, dat tijdelijk is en verdwijnt bij volgende generaties. Wanneer het ook een tweede generatie niet lukt om de verwachtingen waar te maken, hetgeen vaak voorkomt (zie Braat en Veenman

1990), kan het best zijn dat die verwachting nogmaals wordt overgedragen aan een volgende generatie. Ook is het mogelijk dat uit opgelopen frustraties, als gevolg van niet-gerealiseerde verwachtingen, het fatalisme groeit. Ook daarvoor zijn aanwijzingen, zij het nog niet over generaties heen (Van Niekerk 1990).

*De invloed van de sociale omgeving.* Volgens de hypothese over de invloed van de sociale omgeving (specifieker: de aanwezigheid van rolmodellen), zou te verwachten zijn dat de door ons onderzochte groep 'geslaagden' stimulansen heeft ondervonden van personen in de directe omgeving, die hebben laten zien dat hogere opleidingswegen en goede maatschappelijke posities tot de mogelijkheden behoren. Positieve rolmodellen uit de bredere familiekring zijn eigenlijk niet aangetroffen. Op school, vooral in het voortgezet onderwijs, waren onze respondenten vaak uitzonderingen in die zin dat ze maar weinig klasgenoten hadden die uit een vergelijkbaar milieu kwamen. In een aantal gevallen echter volgden meerdere kinderen uit één gezin voortgezette opleidingen. Soms was er het voorbeeld van een oudere broer of zus die al een hoger schooltype volgde in het voortgezet onderwijs of al studeerde, en soms waren er jongere broers of zussen die bezig waren dezelfde onderwijsweg te volgen als de respondenten. De Turkse en Marokkaanse respondenten waren echter vaak de eersten of de enigen uit het gezin die er in slaagden een hbo- of universitaire studie af te ronden. Zij schreven dat succes echter niet toe aan stimulansen van positieve voorbeelden in hun omgeving, maar veeleer aan eigenschappen van henzelf en aan de ondervonden steun van de ouders en de behoefte om de verwachtingen van hun ouders waar te maken. Bij de Nederlandse respondenten waren wel wat meer voorbeelden te vinden van rolmodellen in de omgeving, maar ook daar waren het voornamelijk oudere broers of zusters die een hogere opleiding volgden.

Onze bevindingen duiden dus vooral op een afwezigheid van invloeden buiten het gezin zoals bedoeld in de hypothese, hetgeen zowel voor de autochtone als de allochtone respondenten geldt. Derhalve zijn er geen vragen te beantwoorden over verschillen van graduele of fundamentele aard.

*Opvoedingspatronen.* Voor deze hypothese vertoont ons onderzoeksmateriaal dezelfde beperkingen als voor de tweede hypothese. Slechts op onderdelen kunnen wij hierover enkele beperkte uitspraken doen.

Een kenmerk van veel ouders is dat zij hun kinderen de ruimte boden om hun eigen weg te kiezen. Er is reeds vermeld dat vrijwel alle ouders zeer positief stonden tegenover de keuze voor doorleren. Verder waren vooral de migrantenouders genoodzaakt om onderwijsbeslissingen aan hun kinderen over te laten. Op onderwijsgebied hadden en kregen de meeste respondenten dus een grote eigen verantwoordelijkheid en vrijheid. Dat gold niet altijd voor andere domeinen van het leven. In migrantengezinnen werd soms geworsteld met de vraag welke vrijheden aan de kinderen konden worden toegestaan op het gebied van vrijetijdsbesteding en deelname aan ande-

re aspecten van het school- en studielevens. Niet alleen de ouders, maar ook de respondenten zelf hebben het daar vaak in een bepaalde fase van hun leven moeilijk mee gehad. Er zijn voorbeelden van zaken die door de ouders expliciet werden verboden, maar ook voorbeelden van situaties waarin de kinderen anticipeerden op denkbeelden van de ouders en daarmee zichzelf allerlei beperkingen oplegden. Een moeilijk punt was in verschillende gezinnen het moment waarop het 'gepast' was buitenshuis te gaan wonen. Voor meisjes lag dit gevoeliger dan voor jongens, maar ook voor jongens was het niet altijd een gemakkelijke beslissing.

De tegengestelde verlangens van ouders en kinderen bij dit soort kwesties laten zich niet zo makkelijk in eenvoudige schema's vastleggen. Het is bij voorbeeld niet goed mogelijk om dergelijke controversen te typeren in termen van een opvoedingsstijl die meer of minder ruimte biedt voor onderhandeling. Veeleer is het zo dat onderhandelingen door de kinderen niet of alleen met grote moeite worden aangegaan, omdat ze hun ouders niet in een moeilijke positie ten opzichte van hun omgeving willen brengen. Ook willen zij hun ouders de gelegenheid geven veel praktische ondersteuning te bieden.

Evenmin is het mogelijk om het schema van een meer of minder rolbevestigende opvoeding hier van toepassing te verklaren. Op het eerste gezicht lijkt daarvan wel sprake te zijn. In de migrantengezinnen bestaan duidelijkere opvattingen over wat 'hoort' voor jongens en meisjes dan in de Nederlandse gezinnen. Daar staat tegenover dat de ouders van de Turkse en Marokkaanse respondenten op dit punt al aanmerkelijk liberaler waren dan andere Turkse en Marokkaanse gezinnen in hun omgeving. Deze ouders liepen daarmee sociale risico's. Het merendeel van de respondenten verwijderde zich wat betreft leefstijl op een gegeven moment van hun ouders. Dit gold óók voor de Nederlanders in ons onderzoek. Zij hadden daarover misschien minder spanningen met hun ouders. Maar zij voldeden evenmin volledig aan de rol- en statusverwachtingen van hun ouders. En – om het nog complexer te maken – er zijn aan de andere kant ook voorbeelden van migrantengezinnen waarin juist heel veel vrijheid werd geboden aan de kinderen, niet alleen op onderwijsgebied maar op alle gebieden.

Kortom, de verschillen die gevonden zijn lopen niet eenduidig parallel met het onderscheid autochtoon-allochtoon en laten zich derhalve ook niet gemakkelijk typeren als 'gradueel' of 'fundamenteel'.

*Milieubepaalde selectieprocessen in het onderwijs.* Zoals aangegeven, is de centrale gedachte in deze hypothese dat het onderwijs kinderen uit hogere milieus bevoordeelt door de kennis, het taalgebruik, de leefwereld en het gedrag van deze kinderen impliciet als standaard te hanteren en door van hen hogere verwachtingen te koesteren. Ons onderzoek was qua opzet niet geschikt om informatie te leveren over het optreden van leerkrachten. Wij beperken ons hier daarom tot het gebied van de verwachtingen, waarover in onze interviews wel gegevens aanwezig zijn.

In de eerste plaats zijn er verschillende voorbeelden van leerkrachten in het basis-onderwijs, die lagere adviezen voor het voortgezet onderwijs verstrekten dan onze respondenten zelf logisch achtten op grond van hun prestaties (vooral vergeleken met klasgenoten) en (CITO-)toetsscores. Dat deed zich vrijwel uitsluitend voor bij Turkse en Marokkaanse respondenten. Er waren maar in enkele gevallen herinneringen aan concrete uitspraken van leerkrachten waaruit zou blijken dat zij allochtone leerlingen per definitie een lager advies gaven dan autochtone leerlingen. Het gevoel van een ongelijke behandeling leefde echter bij een grote groep respondenten. Soms werd er tegen het advies in gehandeld en toch gekozen voor een hoger schooltype. Het kwam ook voor dat het (achteraf) te lage advies werd opgevolgd. In die gevallen hadden de ouders weinig greep op het schoolkeuzeproces en de leerlingen zelf hadden te weinig durf of overtuigingskracht om tegen het onderwijzersadvies in te gaan.

Ten tweede zijn er verschillende voorbeelden, eveneens hoofdzakelijk van Turkse en Marokkaanse respondenten, van impliciete lage verwachtingen bij leerkrachten in het voortgezet onderwijs. Bij verschillende respondenten leefde ook hier het gevoel dat zij op school méér dan andere leerlingen moesten aantonen dat ze het niveau konden volgen. Over het algemeen was er weinig stimulans en weinig begrip voor de omstandigheden waaronder de allochtone leerlingen moesten studeren. De houding van veel leerkrachten, vooral in hogere schooltypen, varieerde in de ervaring van de respondenten van 'afwachtend' tot 'sceptisch'. Hierbij zal een rol gespeeld hebben dat veel van de door ons onderzochte personen (nu in leeftijd variërend van 20 tot 35 jaar) in de tijd dat ze voortgezet onderwijs volgden, een eenzame positie hadden. Er waren op hun scholen in die tijd nog maar heel weinig allochtone leerlingen. Of de verwachtingen van leerkrachten in het voortgezet onderwijs ook daadwerkelijk laag waren, valt moeilijk te bepalen. Anders dan in het basisonderwijs bestaat daarvoor geen concreet houvast zoals het schoolkeuze-advies. Maar uit de interviews zijn wel duidelijke aanwijzingen te halen voor een geringe betrokkenheid van de leerkrachten en een gebrek aan adequate begeleiding. Aan de andere kant hebben de respondenten verschillende malen juist benadrukt dat de verhouding met leerkrachten goed was en er geen verschil in behandeling was tussen allochtone en autochtone leerlingen.

Opmerkelijk is wel dat wát we aan gegevens over verwachtingen van leerkrachten hebben, vrijwel uitsluitend betrekking heeft op de leerlingen uit migrantengedragingen. De Nederlandse respondenten hebben kennelijk minder sterk de ervaring gehad beoordeeld of behandeld te worden op grond van hun milieu. Ook bij latere ervaringen op de arbeidsmarkt doet dit verschil zich volgens de respondenten voor. Dit roept de vraag op of er hier sprake kan zijn van een specifieke 'etnische' component, voortkomend uit mogelijk specifieke (voor)oordelen over allochtonen en hun thuismilieu.

## 6 Samenvatting en discussie

In dit artikel hebben we geprobeerd na te gaan of achter het concept 'sociaal milieu' bij allochtonen dezelfde mechanismen schuilgaan als bij autochtonen, aan de hand van een kwalitatieve analyse van de loopbanen van een kleine en specifieke groep, namelijk sociale stijgers. Gegeven de beperkingen van deze analyse en de kenmerken van de onderzochte groep, kunnen we op deze vraag niet meer dan een tentatief en voorlopig antwoord geven in de vorm van een verdere ontwikkeling van de geformuleerde hypothesen.

Overzien we de bevindingen, dan lijkt het erop dat dit voorlopige antwoord niet eenduidig kan zijn. Bij sommige van de onderscheiden hypothesen over de werking van sociaal milieu, hypothese 2 en hypothese 5, hebben we geen duidelijke verschillen gevonden tussen autochtonen en allochtonen. Bij deze onderwerpen zijn er wel verschillen tussen de onderzochte personen, maar deze verschillen liepen niet langs etnische scheidslijnen en lieten zich ook niet vangen in de dimensie 'meer-minder'. Voor andere hypothesen bleek weinig tot geen steun te vinden in het materiaal, noch voor autochtonen, noch voor allochtonen. Daar waar we wél verschillen aantreffen tussen allochtonen en autochtonen, hebben we meer aanwijzingen gevonden voor *fundamentele* verschillen dan voor *graduele* verschillen. Een voorbeeld van een *gradueel* verschil is dat Turkse en Marokkaanse ouders nog minder dan laagopgeleide Nederlandse ouders in staat zijn hun kinderen bij schoolwerk te ondersteunen en adequate contacten met school te onderhouden, doordat zij naar verhouding nog minder opleiding hebben genoten. Van fundamentele verschillen was in ons onderzoek sprake op de volgende punten:

- de Turkse en Marokkaanse ouders hebben heel weinig kennis van het Nederlandse onderwijs (door gebrek aan eigen ervaring met onderwijs en het Nederlandse onderwijs in het bijzonder), en zijn daardoor niet in staat hun kinderen bij het schoolgaan en bij schoolkeuzen gericht te ondersteunen, ook niet in emotionele zin;
- de Turkse en Marokkaanse ouders hebben een andere attitude tegenover het onderwijs dan de Nederlandse ouders: ze vertrouwen erop dat leerkrachten weten wat ze doen en zien het niet als hun taak zich met het onderwijs te bemoeien, behalve als er door de school gemelde 'problemen' zijn;
- de Turkse en Marokkaanse ouders én kinderen hebben een hoog aspiratieniveau dat samenhangt met het migrant-zijn (positieverbetering is het doel van de migratie);
- in de beleving van de Turkse en Marokkaanse respondenten is er sprake van vooroordelen over allochtonen in het onderwijs, die leiden tot lagere verwachtingen en/of inadequate begeleiding.

Resumerend kan worden gesteld, dat bij de betreffende groep respondenten sociaal milieu voor allochtonen niet zonder meer dezelfde inhoud heeft als voor autochto-

nen. Hoewel we vanuit ons onderzoek niet over alle genoemde sociaal-milieu-hypothesen iets kunnen zeggen, menen we wel aanwijzingen gevonden te hebben om de stelling te kunnen nuanceren dat 'sociaal milieu' op precies dezelfde wijze werkt voor migranten als voor niet-migrantten.

De vraag is of datgene wat we hierboven als 'specifiek voor migranten' hebben aangeduid ook als *etnische factor* benoemd zou kunnen worden. Het lijkt ons nuttig dit concept te reserveren voor die factoren die a) te maken hebben met etnische herkomst, b) een werking hebben naast de eventuele invloed van sociaal milieu, c) zich alleen voordoen in (delen van) de migrantenbevolking, d) in principe niet van tijdelijke aard zijn en e) verwijzen naar systematische verschillen tussen allochtonen en autochtonen. De hierboven genoemde 'fundamentele' verschillen binnen de sociaal-milieu-hypothesen zijn in principe verschillen die kunnen verdwijnen zodra er een generatie allochtone ouders is die zelf in Nederland van jongs af aan onderwijs heeft gevolgd (wellicht met uitzondering van het laatste punt over de vooroordelen bij leerkrachten). De betreffende verschillen zijn ons inziens te herleiden tot *migratiefactoren*.

Hypothesen over etnische herkomst hebben we in dit artikel niet behandeld. De uitwerking daarvan zou, zo verwachten we, bevestigen dat het vooralsnog zin heeft 'sociaal-milieuverklaringen' te onderscheiden van 'etnische-herkomstverklaringen'. Voor de huidige discussie achten we dat van belang, omdat er nog veel onduidelijkheid bestaat over wat nu onder sociaal milieu en etnische herkomst moet worden verstaan. Of het onderscheid op de langere duur theoretisch relevant is, is een andere vraag. Waarschijnlijk valt op een wat hoger abstractieniveau te beargumenteren dat het uiteindelijk toch weer om dezelfde processen gaat, met wellicht een onderscheid in varianten voor verschillende categorieën. Voorlopig is het wachten echter op meer onderzoek dat specifiek gericht is op de werking van sociale herkomst versus die van etnische herkomst.

## Noten

1. Met medewerking van Piet Deckers en Pjotr Koopman.
2. We werken hier verder niet uit wat de inhoud zou kunnen zijn van de variabele etnische herkomst. Deze vraag hebben we elders behandeld (zie Ledoux et al. 1995).
3. De andere centrale vraag in dit onderzoek is welke factoren een verklaring kunnen bieden voor het succes van de betrokken migranten. Omdat deze vraag voor dit artikel geen belangrijke rol speelt, gaan we daar nu niet nader op in.
4. Dit laatste geldt voor de meeste respondenten, een enkeling is nog niet klaar met de (hoge) opleiding en heeft dus nog geen werkkring op dit niveau.
5. Het gaat in deze procedure dus om de eventuele verschillen tussen allochtonen en autochtonen. Het gaat *niet* om de vraag of met behulp van de hypothesen het succes van onze respondenten verklaard kan worden. Redenerend vanuit die vraag zou verwacht moeten worden, dat de factoren die in de hypothesen als belemmerend voor schoolsucces worden genoemd bij onze respondenten ófwel afwezig zijn, ófwel op één of andere manier overwonnen zijn.



Afwezig zijn ze niet, zoals hierna zal blijken. Maar zoals gezegd staat een bespreking van deze kwestie hier niet centraal.

## Geraadpleegde literatuur

- Braat, H., en J. Veenman (1990) Sociale ongelijkheid en sociale mobiliteit. In: J. Veenman (red.), *Ver van huis: Achterstand en achterstelling bij allochtonen*. Groningen: Wolters Noordhoff, p. 87-107.
- Fase, W. (1994) *Ethnic divisions in Western European education*. Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Hoek, J. van der, en M. Kret (1992) *Marokkaanse tienermeisjes: Gezinsinvloeden op keuzen en kansen*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Hof, L. van 't, en J. Dronkers (1992) *Onderwijsachterstanden van allochtonen: klasse, gezin of cultuur?* Paper voor de Onderwijsresearchdagen 1992. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Langen, A. van, en P. Jungbluth (1990) *Onderwijskansen van migranten: De rol van sociaal-economische en culturele factoren*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Ledoux, G., P. Deckers, E. de Bruijn en E. Voncken (1992) *Met het oog op de toekomst: Ideeën over onderwijs en arbeid van ouders en kinderen uit de doelgroepen van het onderwijsvoorrangsbeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G., m.m.v. P. Deckers en P. Koopman (1995) *De verklarende waarde van 'etnische herkomst' voor onderwijssucces: Een verkenning bij Turkse en Marokkaanse sociale stijgers*. Paper voor de Onderwijsresearchdagen 1995. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leij, A. van der (red.) (1991) *Turkse kinderen in onderwijs en opvoeding: Mening en ervaringen van Turkse basisschoolkinderen, hun ouders en leerkrachten*. Amsterdam: VU uitgeverij.
- Meijers, F.J.M., H.J. van Houten en F.D. von Meijenfheldt (1993) *Ingepast of aangepast? Loopbaanstrategieën in etnisch perspectief: Een vergelijkende studie naar jongeren en hun ouders*. Amsterdam: Delphiconsult.
- Niekerk, M. van (1990) *Kansarmoede: Reacties van allochtonen op achterstand*. Documenten en Onderzoek PSCW, nr. 4. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Pels, T. (1991) *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Pels, T. (1993) Het belang van een cultuurbeleid in het onderwijs. *Comenius* 49: 42-55.
- Rišanoglu-Bilgin, S., L. Brouwer en M. Priester (1986) *Verskillend als de vingers van een hand: Een onderzoek naar het integratieproces van Turkse gezinnen in Nederland*. Leiden: COMT.