



BACHELOR SCRIPTIE

VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN

DOĞAN KOŞAR

UNIVERSITEIT TWENTE, ENSCHEDE, NEDERLAND

Faculteit
Management en Bestuur

Opleiding
European Public Administration

VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN

*Een onderzoek naar voortijdige schoolverlaters binnen de gemeente
Haaksbergen onder Turkse en Marokkaanse jongeren.*

Auteur	Doğan Koşar
Studentnummer	s1109251
Begeleider	Dr. Herman Oosterwijk
Tweede lezer	Mireille D. Hubers, MSc

Bachelor scriptie European Public Administration

Universiteit Twente

11 – 9 – 2015

Voorwoord

Voor u ligt een onderzoeksrapport dat is uitgevoerd ter afsluiting van de bachelor fase van de opleiding European Public Administration aan de Universiteit Twente. Met dit onderzoek heb ik een kijk willen nemen in de wereld van Turkse en Marokkaanse voortijdige schoolverlaters. Ik vond het heel leerzaam en interessant dit onderzoek uit te voeren.

Ik wil in dit voorwoord graag van de gelegenheid gebruik maken om een aantal mensen te bedanken. Om te beginnen gaat mijn dank uit naar mr. dr. Oosterwijk, die als mijn begeleider een grote inhoudelijke bijdrage heeft geleverd aan mijn onderzoek. Zijn praktische tips en vooral opbouwende feedback zijn voor mij van grote waarde geweest. Daarnaast wil ik ook graag mevr. Hubers bedanken die de rol van tweede lezer op zich heeft genomen en mij heeft voorzien van nuttige feedback. Mijn dank gaat ook uit naar mijn respondenten, die zeer behulpzaam waren tijdens de interviews. Ze waren bereid om veel over hun verhalen met me te delen, en hun enthousiasme leidde dan ook tot interessante gesprekken die ik goed kon gebruiken voor mijn onderzoek.

Ten slotte ben ik heel veel dank verschuldigd aan mijn familie en vrienden voor hun steun en positivisme.

Doğan Koşar

Haaksbergen, September 2015

Samenvatting

Voortijdig schoolverlaten is een complex en hardnekkig probleem binnen het Nederlands onderwijs. Al jaren staat het terugdringen van het voortijdig schoolverlaten hoog op de beleidsagenda van het onderwijs. Vooral onder niet-westerse allochtonen komt voortijdig schoolverlaten vaak voor. Van de verschillende herkomstgroepen is het aandeel het hoogst onder Turkse en Marokkaanse leerlingen. Maar waarom is het zo lastig om juist deze leerlingen bij de les te houden? Met dit onderzoek wordt geprobeerd om er achter te komen wat de achterliggende factoren zijn die bij deze groep leiden tot voortijdig schooluitval.

Uit de literatuur studie is gebleken dat de verschillen in schoolsucces tussen autochtone en allochtone kinderen niet zo zeer te maken hebben met etnische herkomst maar in feite te maken hebben met verschillen in sociaal milieu. Dit betekent dat dit vooral te maken heeft met sociale, culturele, economische en religieuze factoren. Om dit beter in beeld te krijgen is er in dit onderzoek gebruik gemaakt van de theorieën van Pierre Bourdieu, Paul Willis en Geert Hofstede. Zo is gebleken hoe belangrijk cultureel, sociaal en economisch kapitaal kunnen zijn voor de ontwikkeling van niet-westerse allochtone leerlingen. Maar ook worden er concepten behandeld zoals sociale reproductie en het cultuurmodel van Hofstede.

Door middel van het doen van een diepte-interviews met Turkse en Marokkaanse jongeren die geassocieerd kunnen worden als voortijdig schoolverlaters werd getracht beter inzicht te krijgen in de achterliggende factoren die leiden tot voortijdig schooluitval. Uit de interviews van de respondenten is gebleken dat ze vooral tekortkomingen hebben aan cultureel, sociaal en economisch kapitaal. De verschillende tekortkomingen op het vlak van de drie kapitalen, blijkt vaak te leiden tot motivatieverlies op school. Maar ook de switch tussen cultuurbehoud en aanpassing lijkt vaak problemen op te leveren voor Turkse en Marokkaanse jongeren. Daarnaast blijkt uit de verhalen van de respondenten dat motivatieverlies op school en financiële problemen tot gevolg hebben dat veel van deze jongeren er voor kiezen om te gaan werken. Dit gaat dan meestal gepaard met ontwikkeling van een anti-school cultuur. Tot slot is het duidelijk dat voortijdig schoolverlaten een proces is, het komt op gang door een keten van gebeurtenissen die uiteindelijk leiden tot het moment van schooluitval.

Inhoudsopgave

1 Inleiding	6
1.1 Aanleiding van het onderzoek	6
1.2 Centrale onderzoeksvraag en hypothesen	7
1.3 Methoden van onderzoek	8
1.4 Selectie onderzoeksgroep	9
1.5 Relevantie van het onderzoek	9
1.5.1 Maatschappelijke relevantie	9
1.5.2 Wetenschappelijke relevantie	10
2 Theoretisch Kader	10
2.1 Inleiding	10
2.2 Sociaal Milieu	12
2.3 Cultureel Kapitaal theorie	13
2.4 Sociaal Kapitaal theorie	14
2.5 Economisch Kapitaal Theorie	15
2.6. Sociale reproductie	17
2.7 Cultuur	19
2.8 Cultuurmodel Hofstede	20
2.8.1 Machtsafstand	21
2.8.2 Collectivisme vs. individualisme	22
2.8.3 Masculiniteit vs. femininiteit	23
2.8.4 Onzekerheidsvermijding	24
2.8.5 Lange vs. korte termijn oriëntatie	25
2.8.6 Uitbundigheid vs. Terughoudendheid	25
3 Resultaten	27
3.1 Opzet interviews	27
3.2 Algemene kenmerken	27
3.3 Korte typering	28
3.4 Factoren als uitkomsten van de interviews	39
4 Conclusie & Aanbevelingen	44
5 Literatuur	51
6 Bijlage	55

1 Inleiding

1.1. Aanleiding van het onderzoek

Wanneer het weer tijd is voor een knipbeurt, ga ik naar mijn plaatselijke ‘‘Turkse’’ kapper. Even snel je haren laten knippen is mogelijk, maar dat is niet de gebruikelijke omgang bij de Turkse kapper. Het is een plek geworden waar jongeren samen komen en praten over alledaagse zaken. Vaak moet je nog even wachten tot je aan de beurt bent en in die tussentijd zie ik de mogelijkheid om even te kletsen met de jongeren die daar aan het hangen zijn. Wanneer ik vraag; ‘‘Hoe gaat het op school?’’, krijg ik meestal antwoorden zoals; ‘*ik ben gestopt, geen zin meer*’, of ‘*ik begin denk ik na de zomer wel weer*’. Dit trok eigenlijk al heel snel mijn aandacht, en ik vroeg me af waarom vooral Turkse en Marokkaanse jongeren toch zo snel geneigd zijn voortijdig hun school te verlaten.

De kinderen van de gastarbeiders doen nog steeds hun best om niet buiten de banen van het onderwijs te belanden. Toch lijkt dit lastig te zijn. Leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst hebben ten opzichte van andere niet-westerse allochtone en autochtone leerlingen al behoorlijk wat jaren een achterstand in het onderwijs (CBS, 2012, p. 70). Dit levert de nodige problemen op, vooral in een tijdsperiode waarin onderwijsprestaties van het individu doorslaggevend zijn voor zijn of haar maatschappelijke positie.

Al sinds de jaren negentig staat het terugdringen van voortijdig schoolverlaten hoog op de politieke en maatschappelijke agenda (Eimers & Bekhuis, 2006). Hierdoor zijn er tot nu toe vele onderzoeken verricht door zowel overheidsinstanties als door onderzoekers. Veel resultaten die hieruit voortkomen zijn niet eenduidig, en daarom vind ik het interessant om zelf te onderzoeken wat de factoren zijn die leiden tot voortijdig schooluitval onder Turkse en Marokkaanse jongeren. Er zijn al tal van factoren bekend waarom leerlingen hun opleiding niet willen af maken. Zo worden in verschillende onderzoeken, waaronder het Sociaal Plan Bureau (SCP, 2008), aandacht besteed aan persoonlijke kenmerken, omgevingsfactoren, gezinskenmerken en schoolkenmerken. Het doel van dit onderzoek is om kennis en inzicht te krijgen in de achterliggende, diepere oorzaken van voortijdig schoolverlaten onder Turkse en Marokkaanse leerlingen. Maar waarom is voortijdig schoolverlaten zo een groot probleem? Voortijdig schoolverlaten is niet alleen een probleem voor schoolverlaters zelf, maar ook van onze maatschappij. Voortijdige schoolverlaters (vsv’ers) zijn ongeschoold, wat betekent dat ze als eerst op straat komen te staan wanneer er geen banen beschikbaar zijn. Ze zijn dan al gauw afhankelijk van uitkeringen, wat de samenleving veel geld kost. Een ander maatschappelijk probleem wat al snel in beeld komt is dat jongeren die thuis komen te zitten (veelal zonder baan), een verhoogde kans hebben om in het criminele circuit terecht te komen. Op sociaal gebied gaat het meestal ook niet goed met vsv’ers. Door het thuis zitten worden ze vaak uit hun sociale verband gehaald. Ook dit kan weer

verdere problemen opleveren voor de vsv'ers zelf en voor de maatschappij. Uit het bovenstaande mag het dus duidelijk zijn dat keuzes die worden gemaakt op jonge leeftijd behoorlijke gevolgen hebben op latere leeftijd.

Voor de groep Turkse en Marokkaanse jongeren is het een extra uitdaging om binnen het onderwijs te blijven en het met succes af te ronden. Deze jongeren worden meestal opgevoed tussen twee culturen met verschillende nadrukken. Daar komt nog bij dat ze worden aangekeken om de achterstand waarmee ze in het onderwijs stappen snel weg te werken. Naast de risicofactoren komen er ook nog vele culturele factoren bij kijken wanneer we te maken hebben Turkse en Marokkaanse leerlingen in het onderwijs. Door middel van mijn onderzoek hoop ik een bijdrage te leveren aan het inzicht over de kwestie voortijdige schoolverlaten onder Turkse en Marokkaanse leerlingen.

1.2 Centrale onderzoeksvraag en hypothesen

Op basis van het bovenstaande zal geprobeerd worden een antwoord te vinden op mijn hoofdvraag. De centrale hoofdvraag in mijn onderzoek is:

Wat zijn de factoren die leiden tot voortijdig schoolverlaten onder niet-westerse allochtonen?

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden maak ik gebruik van 4 hypothesen. Op basis van de theoretische achtergronden zal ik 4 hypothesen formuleren die mogelijk een verklaring geven voor het voortijdig schoolverlaten van niet-westerse allochtone leerlingen. Deze hypothesen zijn gebaseerd op mijn opgedane inzichten. De hypothesen luiden als volgt:

'Hoe lager het cultureel, sociaal en economisch kapitaal van niet-westerse allochtone leerlingen, hoe hoger de kans op voortijdig schoolverlaten'

'Naarmate niet-westerse allochtone leerlingen meer contact en verbondenheid hebben met de sociale omgeving zijn ze minder snel geneigd om school voortijdig te verlaten'

'Niet-westerse allochtone leerlingen uit een lagere sociale milieu zijn eerder geneigd om te werken en hierdoor ontwikkelen ze een anti-school cultuur, dit leidt dan weer tot voortijdig schooluitval'

'Naarmate niet-westerse allochtone leerlingen zich sterker vasthouden aan hun collectivistische waarden en normen hebben ze een hogere kans op voortijdig schooluitval omdat zij de 'fit' met school niet kunnen realiseren'

1.3 Methoden van onderzoek

Om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden wordt er een verklarend onderzoek verricht. Tijdens dit verklarend onderzoek ben ik als onderzoeker op zoek naar verklaringen waarom een bepaald fenomeen, in dit geval voortijdig schoolverlaten, zich voor doet bij een bepaalde doelgroep. Mijn doelgroep is de Turkse en Marokkaanse voortijdige schoolverlaters. Wanneer ik het in mijn onderzoek heb over niet-westerse allochtonen bedoel ik hier dus Turkse en Marokkaanse leerlingen mee.

De gekozen onderzoeksmethoden voor mijn onderzoek zijn interviews, literatuur- en documentenanalyses en observatie. Volgens Babbie (2010, p. 333) is een documentanalyse het bestuderen van opgenomen menselijke communicatie, hierbij kunnen we denken aan boeken, documenten, rapporten en brieven. Ik maak vooral gebruik van overheidsrapporten waarin eerdere onderzoeken gerapporteerd zijn over voortijdige schoolverlaters. Aan de hand hiervan kan ik een basis vormen waarmee ik mijn interviews kan afnemen. Het is belangrijk om te weten hoe de huidige situatie eruitziet en welke factoren al zijn vastgesteld in voorgaande onderzoeken. Ook is het met een documentenanalyse mogelijk om een vergelijking te maken met de informatie uit de interviews, dit wordt ook wel *mixing methods* genoemd. Daarnaast maak ik ook gebruik van belangrijke literatuurstukken om mijn onderzoek te onderbouwen.

Mijn tweede toegepaste onderzoeksmethode zijn de interviews. Interviews zijn erg van belang in mijn onderzoek, omdat ik hiermee kan doorvragen naar achterliggende motivaties, gedachten en ideeën van voortijdige schoolverlaters. Ik kies ervoor om mondelinge interviews te houden in plaats van schriftelijke interviews, omdat ik op deze manier aan meer informatie kan komen. We kunnen dus spreken van diepte-interviews, deze zijn uitermate geschikt om ideeën en opvattingen over een bepaald onderwerp te achterhalen (marktonderzoek, 2015). Aan de hand van mijn interviews, kan ik mijn respondenten ook de vrijheid geven om hun eigen verhaal te kunnen vertellen, en zijn ze dus niet gebonden aan de multiple choice mogelijkheden waarbij ze uit factoren moeten kiezen die van tevoren al zijn vastgesteld door de onderzoekers. Om een waardig onderzoek af te nemen let ik er wel op dat er geen sociaal wenselijk gedrag wordt vertoond, het is van belang dat de respondent naar waarheid kunnen antwoorden. Zoals eerder al vermeld richt ik me op Turkse en Marokkaanse jongeren afkomstig van het mbo, met een leeftijd range tussen de 17-23 jaar. Ik richt me op deze groep, omdat uit cijfers blijkt dat onder de mbo leerlingen schooluitval het hoogst is. Volgens de ‘StatLine’ van de CBS is daarnaast schooluitval het hoogst tussen de leeftijd 17 en 23 jaar (CBS, 2015b). Behalve deze twee onderzoeksmethoden is observatie ook een belangrijk deel in mijn onderzoek. Omdat ik zelf ‘redelijk’ dicht bij mijn doelgroep sta, observeer ik zelf ook bepaalde handelingen en gedragingen. Deze waarnemingen zal ik dan ook gebruiken wanneer ik de resultaten van mijn onderzoek uitwerk.

1.4 Selectie onderzoeksgroep

De respondenten waarmee de interviews worden gehouden komen uit de gemeente Haaksbergen. Haaksbergen is een gemeente en dorp in het zuiden van Twente, in de provincie Overijssel. Dat ik respondenten kies uit Haaksbergen, is wellicht interessant. De meeste niet-westerse allochtonen wonen vooral in de vier grote steden, ze zijn dus het sterkt vertegenwoordigt in de randstad (leefomgeving, 2015). De meeste databronnen zijn dan ook afkomstig van de stedelijke gebieden. De vertegenwoordiging van niet-westerse allochtone respondenten uit stedelijke gebieden blijken dan voldoende te zijn om op hoofdlijnen generaliseerbare uitspraken te doen voor het totale in Nederland. Toch kunnen er verschillen zijn tussen niet-westerse allochtonen uit stedelijke gebieden en uit plattelands gebieden. Zo wijzen Steenbekkers, Simon, and Veldheer (2006) erop dat de bevolking van plattelandsgebieden lager zijn opgeleid. Dit zorgt ervoor dat de vraag naar arbeid hierop aansluit. Dit kan wellicht een bepaalde invloed hebben op de toekomstperspectief van de jongeren die hier mee in aanraking komen. Maar ook het spreken van streektaalen kan voor sommige leerlingen misschien een belemmeringen vormen in hun onderwijsprestaties. Daarnaast kun je er ook andere sociale aspecten bij betrekken, zoals het verschil in omgang met elkaar tussen mensen die in steden wonen en mensen die in plattelandsgebieden wonen. Het kan dus interessant zijn om te kijken naar Haaksbergen, het is een dorp uit het plattelandsgebied van Nederland die beschikt over een populatie met verschillende etnische achtergronden waaronder Turken en Marokkanen.

De respondenten voor de interviews dienen aan de volgende criteria te voldoen:

- (1) in Nederland geboren;
- (2) van Turkse of Marokkaanse afkomst (2^e generatie);
- (3) leeftijd tussen 17-23 jaar;
- (4) woonachtig in de gemeente Haaksbergen;
- (5) geen startkwalificatie (Een startkwalificatie is een diploma op havo-, vwo- of mbo 2-, 3- of 4-niveau)

1.5 Relevantie van het onderzoek

Er zijn meerdere redenen waarom het zeer interessant kan zijn om de factoren te onderzoeken die leiden tot voortijdig schooluitval onder niet-westerse allochtonen. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen maatschappelijke relevantie en wetenschappelijke relevantie.

1.5.1 Maatschappelijke relevantie

Voortijdig schoolverlaten leidt op korte en lange termijn tot problemen. Niet alleen voor het individu maar ook voor de maatschappij. Het vergroot het risico op werkloosheid en laagbetaald werk (Traag & Velden, 2008). Dit zorgt er voor dat jongeren die school voortijdig verlaten de maatschappij veel geld kosten. Zij hebben immers meer kans om in aanraking te komen voor publieke subsidies. Daarnaast is de positie van niet-westerse allochtonen binnen het onderwijs niet rooskleurig. Ze komen vaak uit een achterstandspositie en hebben te maken met een zwakke sociaaleconomische status. Op maatschappelijk niveau heeft dit onderzoek een toegevoegde waarde door meer inzicht te krijgen in de achterliggende factoren die leiden tot voortijdig schoolverlaten onder niet-westerse allochtonen.

1.5.2 Wetenschappelijke relevantie

Er is al zijn al vele onderzoeken gedaan naar voortijdig schoolverlaten, maar de resultaten waren niet altijd eenduidig. Er zijn al veel kwantitatieve resultaten beschikbaar van verschillende onderzoeken. Een kwalitatief onderzoek zou een goede aanvulling hierop kunnen zijn. Daarnaast is het belangrijk om aandacht te schenken aan de verhalen die achter deze voortijdige schoolverlaters schuil gaat. Zo is het mogelijk om informatie te verkrijgen over wat er leeft onder een bepaalde doelgroep. Door middel van dit onderzoek wordt getracht meer invulling aan de factoren die leiden tot voortijdig schooluitval onder niet-westerse allochtonen te geven.

2 Theoretisch Kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de centrale concepten en theorieën geïntroduceerd die ondersteuning bieden bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Het theoretische kader biedt inzicht in de wijze waarop er binnen dit onderzoek wordt gekeken naar oorzaken van voortijdig schoolverlaten onder niet-westerse allochtonen. Eerst wordt vastgesteld wat begrippen inhouden zoals ‘voortijdig schoolverlaten’ en ‘allochtonen’. Hierna komen de verschillende theorieën aanbod. Hierbij wordt vooral gebruik gemaakt van de theorieën van Pierre Bourdieu, Paul Willis en Geert Hofstede. Ten slotte worden de hypothesen geformuleerd.

Voortijdig Schoolverlaten

‘Voortijdig schoolverlaten wordt algemeen beschouwd als één van de grote problemen van het huidige Nederlandse onderwijs’ (Steeg & Webbink, 2006, p. 13). Het doel, zoals gesteld door het kabinet Rutte-Asscher, is dat in 2016 het aantal voortijdige schoolverlaters teruggedrongen moet zijn tot maximaal 25.000 (Ministerie van Onderwijs, 2014, p. 3). Maar wat houdt voortijdig schoolverlaten nou precies in? Er zijn verschillende manieren om voortijdig schoolverlaten te bekijken. Het is daarom zinvol om over het verschijnsel van voortijdig schoolverlaten eerst stil te staan bij de vraag van de definitie. Verschillende onderzoekers zoals Eimers and Roelofs (2005), Berg (2000) en De Vries (1993) hebben gewezen op de veranderingen die het voortijdig schoolverlaten heeft gekend onder invloed van veranderende maatschappelijke situaties. Dit wordt ook duidelijk gemaakt door Eimers and Bekhuis (2006) in hun publicatie *‘Vroeg is nog niet voortijdig’*. Aan de hand van het onderstaande schema laten ze zien hoe de dominantie van een bepaald maatschappelijk probleem niet alleen de definitie maar ook de aard van het fenomeen voortijdig schoolverlaten beïnvloedt. Zo was in de jaren tachtig het ijkpunt diploma, om zo jeugdwerkloosheid te voorkomen. Dit ijkpunt is al snel verschoven naar het startkwalificatie, zodat iedere jongere over een startkwalificatie zou beschikken. Verandering in maatschappelijke situaties heeft dus kennelijk invloed op het fenomeen voortijdig schoolverlaten. Zo is vast te stellen dat voortijdig schoolverlaten geen vaststaand probleem is, maar dat het dynamisch is. Het probleem is in beweging.

Voortijdig schoolverlaten in verschillende tijdsperiodes⁴

	Jaren tachtig	Jaren negentig	Na 2000
Maatschappelijke context	Werkloosheid	Arbeidsmarkttekorten	Sociale cohesie
Maatschappelijk probleem voortijdig schoolverlaten	Jeugdwerkloosheid	Onderkwalificatie	Integratie en veiligheid
Dominante actoren	Overheid en onderwijs	Overheid en sociale partners	Overheid en individu
Ijkpunt	Diploma	Startkwalificatie	Individuele ontwikkeling en ‘inburgering’
Kader	Leerplicht	Kwalificatieplicht	Een leven lang leren

Bron: (Eimers & Bekhuis, 2006)

De definitie van voortijdig schoolverlaten die is gepubliceerd door de Dienst Uitvoering Onderwijs is als volgt: *‘Voortijdig schoolverlaters (vsv’ers) zijn jongeren van 12 tot 23 jaar die het onderwijs verlaten zonder een startkwalificatie behaald te hebben. Een startkwalificatie is een diploma op minimaal havo- of vwo-niveau of een diploma op mbo-2 niveau of hoger’* (Onderwijs, 2015).

Allochtoon – een begripsomschrijving

Wanneer men het over allochtonen heeft worden vaak verschillende definities en termen door elkaar gebruikt, zonder duidelijk te maken over wie we het hebben. Zo wordt deze groep in sommige verbanden ook als ‘buitenlander’ aangeduid, en in de loop der jaren zijn er nog tal van andere benamingen bijgekomen. Gastarbeiders, vreemdelingen, etnische groepen, culturele minderheden, migranten zijn voorbeelden van benamingen die worden gekoppeld aan deze groep mensen. Volgens Geert Driessen (1990, p. 1) is de keuze voor een bepaalde aanduiding vaak functioneel, dus situationeel bepaald. Volgens het (CBS, 2015a)(Centraal Bureau voor de Statistiek) is de definitie voor het begrip allochtoon; ‘een persoon van wie ten minste één ouder in het buitenland is geboren’. Hierbij wordt door het CBS onderscheid gemaakt tussen personen die zelf in het buitenland geboren zijn (de eerste generatie) en personen die in Nederland geboren zijn (de tweede generatie). Een nadeel van deze definitie van ‘allochtonen’ is dat hij zeer breed is, en daarom maakt het CBS ook nog een onderscheid tussen twee categorieën allochtonen: westers en niet-westers. Tot westerse allochtonen worden allochtonen gerekend met als herkomstgroepering een van de landen in Europa (exclusief Turkije), Noord-Amerika en Oceanië, of Indonesië of Japan (Op grond van hun sociaaleconomische en sociaal-culturele positie worden allochtonen uit Indonesië en Japan tot de westerse allochtonen gerekend). Tot de categorie niet-westers behoren allochtonen met herkomstgroepering een van de landen in Afrika, Latijns-Amerika en Azië (exclusief Indonesië en Japan) of Turkije. In mijn onderzoek staan leerlingen centraal die vallen onder de categorie ‘niet-westerse allochtoon’. Hierin maak ik een selectie op basis van doelgroepen. Tot mijn doelgroep behoren de Turkse en Marokkaanse leerlingen. Ik heb hier voor gekozen omdat de Turkse (201.655) en de Marokkaanse (206.676) gemeenschappen in 2014 de twee grootste groepen niet-westerse allochtonen vormden. Een andere reden waarom ik deze twee gemeenschappen heb gekozen is omdat ze in grote lijnen qua religie, cultuur en migratieachtergrond redelijk op elkaar lijken en hiermee mij de gelegenheid geven om ze met elkaar te vergelijken. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld Surinamers die ook onder de zelfde categorie vallen maar wel heel verschillend zijn dan de Turkse en Marokkaanse gemeenschap. Zo hebben Surinamers een geheel andere culturele en religieuze achtergrond. Ook zit er een verschil in de motivatie tot migratie tussen beide groepen.

2.2 Sociaal Milieu

Verschillende onderzoekers (Driessen, 1990; Kerkhoff, 1988, Van Langen & Jungbluth, 1990; van 't Hof & Dronkers, 1991 zoals geciteerd in Sierens, 2006, p. 51) hebben vastgesteld dat de verschillen in schoolsucces tussen autochtone en allochtone kinderen niet zo zeer te maken hebben met *etnische*

herkomst maar in feite te maken hebben met verschillen in *sociaal milieu*. Het begrip sociaal milieu (of sociale omgeving) kunnen we definiëren als het geheel van sociale, culturele, economische, en religieuze factoren dat van invloed is op het menselijk gedrag. ‘Menselijke sociale omgevingen omvatten de directe fysieke omgevingen, sociale relaties en culturele milieus waarin bepaalde groepen van mensen functioneren en interactie ondervinden’ (Barnett & Casper, 2001, p. 465). Het is dus een verwijzing naar de sociale context waarin we leven. Het probleem hierbij is dat niet-westerse allochtonen, met name Turkse en Marokkaanse leerlingen, vrijwel uitsluitend tot de laagste sociale milieugroepen gerekend kunnen worden (Weide, 1995, p. 13). Dit komt vanwege de lage opleiding en beroepsstatus van hun ouders. Voor een verklaring van effecten van sociale status op onderwijsprestaties kunnen we een aantal theorieën analyseren die als uitgangspunt worden genomen. Ik maak hier gebruik van de theoretische invalshoeken van Pierre Bourdieu.

2.3 Cultureel Kapitaal theorie

In Nederlands onderzoek zijn er aanwijzingen gevonden voor het belang van cultureel kapitaal als verklaringsbron voor milieu specifieke schoolloopbaanverschillen (De Graag, 1987; Van der Velden, 1991 zoals geciteerd in Weide, 1995, p. 14). Zo wordt door Valk and Bayse (2011) aangegeven, dat het opleidingsniveau van ouders een belangrijke voorspeller is voor succes in het onderwijs van de tweede generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst. Dit komt omdat hoogopgeleide ouders over meer cultureel kapitaal beschikken dan laagopgeleide ouders. De socioloog Pierre Bourdieu wordt gezien als een van de grondleggers van het concept. Het begrip ‘kapitaal’ is in de ogen van de Franse socioloog een bestaande of potentiële hulpbron die een persoon een plaats geeft op een corresponderend veld (Bourdieu, 1979). Volgens (Haemers, 2008), die de theorie van Bourdieu als uitgangspunt neemt, slaat het cultureel kapitaal op onderwijservaringen, diploma’s, maar ook op tastbare goederen zoals kunstvoorwerpen. In het boek ‘*Sociale Integratie in het Primair Onderwijs*’ geschreven door (G. Driessen, Doesborgh, Ledoux, Veen, & Vergeer, 2003), wordt verder ingegaan op de cultureel kapitaal theorie van Bourdieu. In deze theorie wordt sociale ongelijkheid bepaald door verschillen in cultureel kapitaal. Zo meent Bourdieu volgens (G. Driessen et al., 2003) dat elke statusgroep een eigen houding heeft. Dit is het geheel van talen en culturele bekwaamheden en interesses die vooral in het gezin worden verworven waarin het kind opgroeit (G. Driessen et al., 2003, pp. 19-20). Hierdoor worden sociale privileges verworven en opgebouwd. Hierna wordt een belangrijke veronderstelling genoemd, namelijk ‘om succesvol te kunnen functioneren in het onderwijssysteem wordt vertrouwdheid met de cultuur van de dominante statusgroepen verondersteld (G. Driessen et al., 2003, p. 20). Van beslissende invloed hierbij is de socialisatie in het gezin. Zo zijn door verschillende studies vastgesteld dat gezinnen uit een lager sociaaleconomisch milieu vaak over

minder cultureel kapitaal beschikken, en dit houdt verband met een grotere kans op voortijdig schooluitval. (Beekhoven, 2004; Luyten, Bosker & Derks, 2003 zoals geciteerd in Rooij, Pass, & Broek, 2010, p. 11). Turkse en Marokkaanse leerlingen die vanuit het gezin weinig cultureel kapitaal hebben meegekregen, kunnen hierdoor tijdens hun schoolloopbaan wellicht tegen problemen aanlopen. Het is dus belangrijk om cultuur en de onderlinge verschillen goed in kaart te brengen. Later ga ik hier dieper op in door de grootste culturele verschillen te laten zien tussen Turkse, Marokkaanse en Nederlandse leerlingen op basis van het cultuurmodel van Hofstede.

2.4 Sociaal Kapitaal theorie

Via sociale relaties zijn mensen verbonden met de omgeving. Zo ontstaan er sociale netwerken. Sociale netwerken zijn het geheel aan sociale relaties dat een persoon omringt (Milieu, 2015). De term sociaal kapitaal staat voor de sociale netwerken van mensen, de hoeveelheid en kwaliteit van de hulpbronnen die door middel van deze contacten beschikbaar komen en het vermogen van mensen om uit hun contacten individuele of collectieve voordelen te halen (Zwaard, 2004, p. 2). Ook hier wordt Pierre Bourdieu gezien als een van de grondleggers van het concept. Hij hanteert een sociologische invalshoek. Bourdieu beschrijft sociaal kapitaal als het totaal van de reële of potentiële middelen die gekoppeld zijn aan het bezit van een duurzaam netwerk van meer of minder geïnstitutionaliseerde relaties van wederzijdse kennis of erkenning (Bourdieu, 1986, pp. 248-249). ‘Sociaal kapitaal is dus een omgezet en omzetbaar hulpmiddel van een individu om zich in de maatschappij te positioneren’ (Haemers, 2008, p. 35). In andere woorden betekent dit dat sociaal kapitaal voortkomt uit het behoren bij een groep. Maar het gaat hier met name om de manier waarop men met elkaar omgaat. De netwerken die zijn opgebouwd zijn vooral gebaseerd op vertrouwen, en op gelijkwaardige waarden en normen (L. Eldering, Adriani, Hamel, & Vedder, 1999, p. 88). Voor Turkse en Marokkaanse leerlingen zijn er verschillende sociale relaties met allemaal verschillende verwachtingen. Eén van de belangrijkste sociale relatie is toch wel de eigen familiekring. In de familiekring ontstaan de eerste sociale relaties. Broers en zussen zijn ook een erg belangrijke actor wanneer we het hebben over sociale relaties van Turkse en Marokkaanse leerlingen. Vaak fungeren ze als rolmodel, daarnaast is het ook zo dat de oudste van huis meestal ondersteuning kan bieden aan zijn of haar jongere zusjes/broertjes wanneer de laagopgeleide ouders met een taalachterstand deze ondersteuning niet kunnen bieden. Dit wordt ook bevestigd door L. Eldering et al. (1999), die ook in hun onderzoek veronderstellen dat het sociale netwerk van Marokkanen en Turken vooral uit familieleden, streekgenoten en andere landgenoten bestaat. Ook *peers* kunnen een belangrijke rol spelen binnen de sociale netwerken van deze leerlingen. Bij *peers* kunnen we denken aan beste vrienden, klasgenoten, teamgenoten en vrienden van vrienden (Nelis & Sark, 2009, p. 91). Volgens (Woolcock, 2001) is het mogelijk om sociaal kapitaal in te delen in verschillende categorieën. Dit hangt af van het soort

netwerk, zo kan een netwerk dichtbij zijn of meer veraf. Woolcock onderscheidt de volgende categorieën: bonding, bridging en linking.

Bij bonding (bindend sociaal kapitaal) gaat het om relaties tussen mensen binnen de eigen groep. Dit is van belang voor het vormen van een gezamenlijke identiteit. Het gaat hierbij om sterke banden, zoals relaties tussen familieleden, goede vrienden en burens (Woolcock, 2001, p. 11). Het risico hiervan is dat de samenwerkingen en het vertrouwen zich beperken tot de eigen kring. Ook krijg je te maken met risico's zoals het ingeperkte blikveld en ambitieniveau.

De tweede vorm bridging (overbruggend sociaal kapitaal) verwijst naar het proces waarbij sociale groepen verbindingen leggen met andere groepen. Hierbij is meestal sprake van groepsvorming op basis van religie, etniciteit of sociaaleconomische status. Meestal zijn dit horizontale netwerken, zoals verre vrienden medewerkers en collega's (Woolcock, 2001, p. 11). In tegenstelling tot bonding geeft bridging juist wel toegang tot andersoortige netwerken.

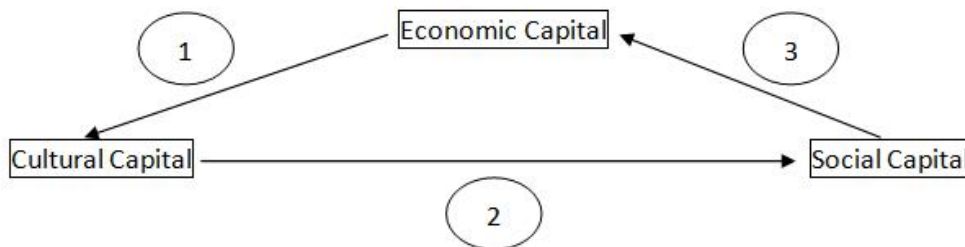
De laatste vorm is linking. Dit zijn verticale, zwakke banden. Hierbij kunnen we denken aan personen in machtsposities (Woolcock, 2001, p. 11). Meestal staat het vertrouwen in de overheid centraal als het om linking gaat, maar in sommige gevallen zou je ook kunnen denken aan een vader/kind relatie waarbij de vader de machtspositie bezit en een zwakke band heeft met zijn kind.

Deze drie soorten netwerken zijn van belang wanneer we het hebben over sociaal kapitaal. Sociaal kapitaal is een belangrijke voorwaarde voor integratie van allochtone jongeren (Statistiek, 2007). De verschillende soorten banden tussen de eigen groep en andere groepen, en uiteindelijk de individuele relaties die jongeren daarmee opbouwen zijn dus uiterst belangrijk om te kunnen begrijpen hoe sociale interacties effect hebben op de schooluitval van Turkse en Marokkaanse leerlingen.

2.5 Economisch Kapitaal Theorie

Volgens het CBS (2014) lopen niet westerse jongeren nog steeds sociaaleconomisch achter op autochtone jongeren. Met name Turken en Marokkanen hebben een laag inkomen (Milieu, 2014). Dit betekent dat deze groep een zwakke economische positie inneemt in de maatschappij, en tegelijkertijd tekortkomingen heeft aan economisch kapitaal. Dit heeft invloed op onderwijsprestaties van Turkse en Marokkaanse jongeren. Zo stelt het CBS (2014) dat bijvoorbeeld het hebben van laagopgeleide ouders, niet werkende ouders en een laag huishoudensinkomen de kans op het verlaten van school zonder startkwalificatie verhogen. Ook kan het verleidelijk zijn voor leerlingen uit lage inkomensgroepen om zo snel mogelijk te gaan werken, om zo hun eigen zak centje te verdienen of om bijdrage te leveren aan het huishoudelijke inkomen. Maar wat is economisch kapitaal precies?

Volgens de theorie van Bourdieu bestaat economisch kapitaal uit de financiële middelen die mensen hebben om macht en invloed te bereiken binnen een samenleving (Samenleving, 2015). Hierbij valt te denken aan geld, goed en kennis, het omvat alles dat economisch meerwaarde vertegenwoordigt. Volgens Swartz (1997) vindt Bourdieu dat economisch kapitaal de wortel is van alle andere vormen van kapitaal. ‘Cultureel kapitaal, sociaal kapitaal en symbolisch kapitaal, deze zijn in feite getransformeerde, verkapte vormen van economisch kapitaal’ (Swartz, 1997, p. 80). Swartz (1997) vermeldt daarnaast ook dat economisch kapitaal het mogelijk maakt om te investeren in je culturele kapitaal. Zo zijn rijke ouders beter in staat om de opleiding van hun kind te betalen, en zo nodig extra bijles te laten nemen. Dit helpt het culturele kapitaal van een kind te verhogen. Dit duidt dus op een relatie tussen de verschillende kapitalen die worden genoemd door Bourdieu. Hieronder worden de verschillende relaties tussen vormen van kapitaal geïllustreerd.



Bron: <https://languageascapital.wordpress.com/2012/03/25/cultural-capital-vs-economic-capital/>

Zoals te zien in deze illustratie zorgt economisch kapitaal ervoor dat we cultureel kapitaal kunnen verwerven(1). Dit leidt op zijn beurt weer tot een goed betaalde baan die je macht en status toebrengen. Zo kun je acceptatie en status winnen in de maatschappij en verwerf je sociaal kapitaal(2). De sociale netwerken wat je hiermee hebt opgebouwd zorgt voor meer ‘mogelijkheden’, en de goedbetaalde baan kan dan weer leiden tot meer economisch kapitaal(3). Toch vind ik deze illustratie gebrekkig, omdat de pijlen steeds maar één kant op wijzen. Economisch kapitaal kan ervoor zorgen dat je cultureel kapitaal op kan bouwen, maar we kunnen deze stelling ook omdraaien. Zo stellen Eijck and Kraaykamp (2009) dat cultureel kapitaal relevant is omdat het kan worden geïnvesteerd in school- en beroepsloopbanen en daarmee in economisch kapitaal. De verschillende kapitalen beïnvloeden elkaar dus op verschillende manieren.

2.6 Sociale reproductie

In het onderzoek naar het onderwijssysteem in de Verenigde Staten, heeft Bowles (1977) vast kunnen stellen dat de interne verhoudingen binnen het onderwijs een afspiegeling blijken te zijn van de economische productieverhoudingen. Dit betekent dat het onderwijssysteem de klassenverhoudingen reproduceren en legitimeren. Er bestaat dus geen negatieve correlatie tussen sociale klasse en onderwijssucces. In tegendeel; hoe hoger je sociale afkomst, hoe hoger je kansen in het onderwijs en de arbeidsmarkt (Bowles, 1977, pp. 141-143). Het onderzoek van Bowles is een opstapje om het volgende begrip te introduceren, namelijk 'sociale reproductie'. Het begrip sociale reproductie is de overdracht van de sociale positie van ouders op het kind. Om dit begrip verder toe te lichten ga ik gebruik van de etnografie van Paul Willis. Deze titel van zijn publicatie *'How working class kids get working class jobs'*, geeft heel goed weer hoe sociale klasse invloed kan hebben op onderwijssucces. In zijn werk bestudeerde Willis (1977) een groep van 12 arbeidersklasse jongens tijdens hun laatste anderhalf jaar op school en hun eerste paar maanden op het werk. Dit deed hij door middel van interviews en observaties (bijvoorbeeld tijdens groepsdiscussies) binnen een school in Birmingham. Hierbij identificeerde hij twee groepen leerlingen, de 'Lads' en de 'Ear Oles'. De lads zijn de jongeren van de arbeidersklasse waarin zowel blanke, zwarte als Aziatische kinderen een deel van uit maken. Dit groepje jongens laat duidelijk zien dat ze niks met school te maken willen hebben en hebben dan ook een 'counter-school culture' ontwikkelt. Willis legt deze cultuur op de volgende manier uit: *'De meest fundamentele, duidelijke en expliciete dimensie van de contra-schoolcultuur is verankerde en persoonlijke verzet tegen autoriteit. Dit gevoel wordt eenvoudig verwoord door 'the lads''* (Willis, 1977, p. 11). De counter-school culture is gebouwd rond de weerstand tegen de discipline die wordt opgelegd door het schoolsysteem. De lads kiezen willens en wetens voor een anti-school houding, dit terwijl ze beseffen dat dit hun een slechtere positie binnen de arbeidsmarkt zal bezorgen. Ze kiezen om zo een houding in te nemen omdat ze er van uit gaan dat ze geen gelijke kansen hebben. Het maakt niet uit hoe hard ze hun best doen op school, ze zouden nog steeds minder succesvol zijn dan studenten uit hogere klassen. Een ander veelgehoord argument is dat de lads zich aangetrokken voelen tot 'grunt work' (banen zonder prestige) omdat ze minder in staat zouden zijn. Maar dit argument wordt in het werk van Willis al snel uitgesloten. Willis vindt namelijk dat deze jongens niet minder getalenteerd zijn, maar ze ontwikkelen juist een tegenstreving tegen het "work hard move forward" mentaliteit van het moderne onderwijs. De 'Ear Oles' zijn degene die zich juist wel conformeren aan de schoolcultuur en waren het tegenovergestelde van de lads als het ging om studievoortgang. De ear oles werden gezien als de 'sukkeltjes' van de school omdat ze de schoolregels volgen, hun leraren respecteren en toegewijd zijn aan hun opleiding. Dit betekent dus dat de lads zich in een wij-zij tegenstelling plaatsen. Hiermee beschrijft Willis een proces van differentiatie door de lads die zich distantiëren van de schoolcultuur en de schooleisen. Ze ontwikkelen dus een tegencultuur

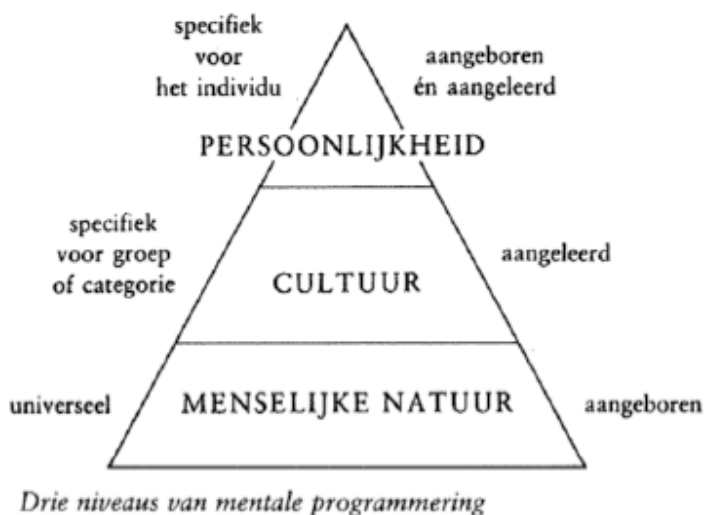
(counter-school culture), die is gebouwd op hun eigen sociale klasse. Willis beschrijft in zijn werk ook een aantal opmerkelijke bevindingen. Zo stelt Willis (1977) dat de arbeidersklasse jongens (de lads) mentale arbeid niet alleen verwerpen op grond van hun ervaring op school, maar ook omdat mentale arbeid wordt gezien als vrouwelijk. Terwijl handenarbeid door de lads wordt beschouwd als mannelijk. Het hard werken, fysiek zware werk verrichten wordt dus door deze groep jongens gezien als een uiting van mannelijkheid. Een andere opvallende bevinding is dat de lads een hoge waarde aan hun eigen groep toekennen. 'De laaggeschoolde jobs, die jongens met een gelijkaardig schoolverleden uitoefenen, geeft hen volgens Willis niet onmiddellijk gevoelens van minderwaardigheid' (Jacobs, 1993). De lads accepteren het arbeidersklasse leven en verwachten ook geen voldoening te ondervinden in hun werkomgeving. Ze verlangen vooral het loon in handen te krijgen en te genieten van de volwassenenstatus die het werken met zich meebrengt.

Dit werk van Paul Willis vertelt ons veel over sociale reproductie. Maar is dit onderzoek, uit 1972, in 2015 nog wel relevant? Er zijn natuurlijk een tal van verschillen, zoals dat Birmingham een echt industriestad was. Jongeren die opgroeien in zo een industriestad hebben natuurlijk een verhoogde kans om ook in de arbeidersklasse terecht te komen. Ook kun je een stad als Birmingham natuurlijk niet gelijk vergelijken met een stad of dorp uit Nederland. Ook zitten in Engeland de sociale netwerken anders in elkaar dan hier in Nederland. Zo is er in England veel meer gelaagdheid in de sociale klassen dan in Nederland. Toch is het belangrijk dat we de grote lijnen uit het verhaal van Willis meenemen. Zijn waarnemingen en conclusies kunnen we, rekening houdend met de situatie hier, ook toepassen op het fenomeen voortijdig schoolverlaten in Nederland. De arbeidersklasse in Birmingham kunnen we vergelijken met de gastarbeiders die naar Nederland zijn gekomen en die hier meestal hun leven hebben doorgebracht in fabrieken. Hun kinderen, kunnen dan dezelfde aspecten vertonen als de lads en de ear oles.

2.7 Cultuur

Cultuur – een begripsomschrijving

‘In de literatuur wordt cultuur vaak omschreven als het geheel van taal, gewoonten, rituelen, opvattingen, waarden en normen dat een mens nodig heeft om in een gegeven situatie te kunnen functioneren’ (Berlet et al., 2008, p. 9). Volgens Ferraro (2002, p. 19) omvat cultuur alles wat mensen, denken en doen als lid van een maatschappij. Met zijn definitie van cultuur tracht hij ook het concept cultuur te identificeren. Hij geeft aan dat cultuur is opgebouwd uit (1) materiele objecten, (2) ideeën, waarden en attitudes en (3) gedeelde normen (Ferraro, 2002, p. 19). Deze drie factoren worden van generatie op generatie overgeheveld en hebben ook invloed op onderlinge relaties in een cultuur. Op een vergelijkbare wijze beschrijft ook de Onderwijsraad (2007, p. 30) cultuur als *‘een geheel van denkmodellen en gedragspatroon dat gedeeld wordt door een samenleving, gemeenschap of groepering’*. Een van de bekendste internationale cultuuronderzoeker is de Nederlander Geert Hofstede. Volgens de Nederlandse onderzoeker is cultuur een mentale programmering. In zijn boek *‘Allemaal andersdenkenden: omgaan met cultuurverschillen’*, legt G. Hofstede (1995) uit dat ieder mens beschikt over bepaalde patronen van denken, handelen en voelen en dat deze patronen ook wel mentale programma’s worden genoemd. Ook benadrukt hij dat cultuur wordt overgedragen via onze sociale omgeving en niet via erfelijkheid. Volgens Hofstede zouden we drie niveaus van mentale programmering kunnen onderscheiden: de menselijke natuur, cultuur en persoonlijkheid. Dit kan worden geïllustreerd aan de hand van de onderstaande figuur.



Bron: (G. Hofstede, 1995)

2.8 Cultuurmodel Hofstede

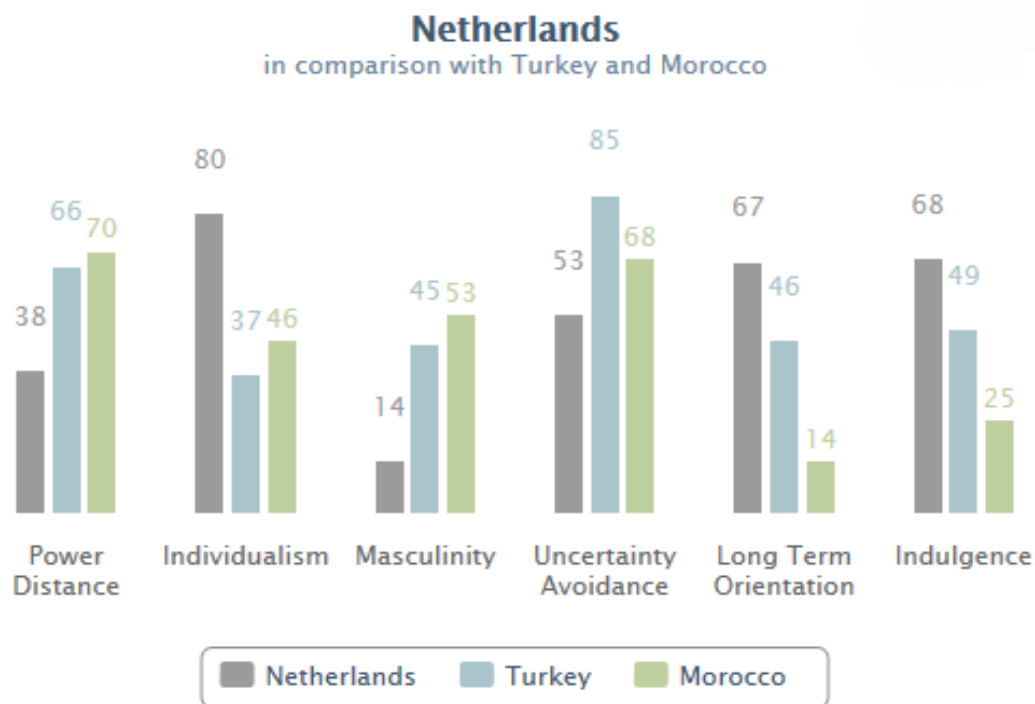
Hofstede heeft op grond van empirisch onderzoek een aantal dimensies gedefinieerd zodat verschillende culturen onderling vergeleken kunnen worden. Het cultuurmodel van Hofstede bestaat uit 6 dimensies; machtsafstand, collectivisme versus individualisme, masculiniteit versus femininiteit, onzekerheidsvermijding, lange- versus kortetermijndenken en uitbundigheid vs. terughoudendheid. Om ze overzichtelijk te maken zijn ze hieronder weergegeven in een tabel.

Culturele dimensies van Hofstede

Machtsafstand	De mate waarin minder machtige leden binnen een cultuur accepteren dat de macht ongelijk verdeeld is.
Onzekerheids-vermijding	De mate waarin een samenleving tolerant is jegens onzekerheid en onduidelijkheid.
Individualisme	De mate waarin mensen geïntegreerd zijn in groepen.
Masculiniteit	De verdeling van emotionele rollen binnen een samenleving tussen mannen en vrouwen.
Lange versus korte termijn oriëntatie	De mate waarin leden van een samenleving gericht zijn op toekomstige beloningen dan wel gericht zijn op het verleden.
Beheersing / Bevrediging van behoeften	In hoeverre het mogelijk is om binnen een cultuur te behoeften te bevredigen.

Bron: <http://www.marketingboeken.net/wetenschappelijke-papers/culturele-dimensies-geert-hofstede/>

Aan de hand van deze zes dimensies worden verschillende culturen onderling vergeleken. Via de dimensies is het dan mogelijk om beïnvloedende culturele factoren zichtbaar en meetbaar te maken. Ook heeft Hofstede aan de hand van zijn cultuurmodel geprobeerd om een beter inzicht in nationale cultuurverschillen te creëren. Tijdens de beschrijving van de dimensies van Hofstede zullen illustraties worden gegeven vanuit de Nederlandse en de verschillende niet-westerse culturen zoals de Turkse en Marokkaanse cultuur. Om een beschrijving te kunnen geven maak ik gebruik van de ‘cultural tools’ die online beschikbaar gesteld zijn door ‘The Hofstede Center’. Door middel van deze tool maak ik een vergelijking tussen Nederland, Turkije en Marokko op basis van de zes dimensies. De scores van deze landen zijn hieronder weergegeven. De scorerranges lopen van 1 tot 100.



Bron: <http://geert-hofstede.com/netherlands.html>

2.8.1 Machtsafstand

De eerste dimensie betreft machtsafstand (power distance). Volgens G. J. Hofstede and Hofstede (2005, p. 58) is machtsafstand *de mate waarin de minder machtige leden van instituties of organisaties in een land verwachten en accepteren dat de macht ongelijk verdeeld is*. Er wordt dus onderscheid gemaakt tussen culturen met een hoge mate van machtsafstand tegenover culturen met lage mate van machtsafstand. In culturen met een hoge machtsafstand zie je een sterke hiërarchische structuur, ook bestaat er een acceptatie dat de één in een hogere rang kan staan dan de ander. Binnen culturen met hoge mate van machtsafstand zijn de mensen eerbiediger tegenover de mensen van hogere rangen. Het vergelijkingsmodel hierboven laat zien dat de machtsafstand in de Turkse cultuur (66) en Marokkaanse cultuur (70) relatief groot is (score >50). In deze twee culturen is er dus sprake van grotere mate van machtsafstand. Dit in tegenstelling tot het Nederlandse cultuur (38), waar de machtsafstand relatief klein mag worden genoemd (score <50). In culturen met lage mate van machtsafstand is meestal de macht eerlijk verdeeld onder het volk. De levensomstandigheden zijn voor iedereen gelijk en er wordt geen nadruk gelegd op verschillen. Macht is gedecentraliseerd en managers rekenen op de ervaringen van hun teamleden, en ook is bijvoorbeeld de houding tegen

opzichte van managers informeel. In culturen met hoge mate van machtsafstand speelt status een belangrijke rol, in culturen met een lage mate van machtsafstand stimuleert met individuele verschillen en niet de verschillen op basis van status. Een grotere machtsafstand zorgt er ook voor dat men zich vaak onderdaniger gaat opstellen tegen over het dominante gedrag van de hogere rang. In een cultuur met lagere machtsafstand zal men zich minder onderdanig gedragen.

Volgens Vennix and Vanwesenbeeck (2006, p. 9) kunnen we aan de hand van de verschillen die hiervoor zijn beschreven een aantal conclusies trekken. Ten eerste kunnen we stellen dat Turken en Marokkanen meer respect hebben voor hun ouders dan Nederlanders. Ten tweede mag worden geconcludeerd dat Turken en Marokkanen hun kinderen meer autoritair opvoeden dan Nederlanders.

De verschillen in machtsafstand zetten zich ook door in het onderwijs in Nederland. Door Turkse en Marokkaanse leerlingen wordt de docent gezien als een autoriteit en heerst er een machtsafstand tussen hen en de docent. Vaak heerst er een gedachte bij culturen met een hoge machtsafstand dat docenten deskundig zijn en dus alle antwoorden weten (Autar, 2004). Hierdoor verschijnt er een verwachting bij deze groep leerlingen dat het onderwijs 'docentgestuurd' is. Daarnaast geeft Autar (2004) ook aan dat ouders van niet-westerse allochtone leerlingen in Nederland worden geconfronteerd met omgangsvormen waarbij de leerlingen in hun ogen geen respect hebben voor leraren. Dit kan dan verkeerd uitpakken, doordat leerlingen de machtsafstand te laag inschatten en daardoor overkomen als brutaal of onbeschoft. Verschillen op basis van machtsafstand tussen culturen kunnen dus behoorlijk invloed hebben voor het onderwijssucces van leerlingen. Het is dus belangrijk om ook deze onder aandacht te brengen.

2.8.2 Collectivisme vs. individualisme

De tegenstelling collectivisme vs. individualisme is een belangrijke cultuurdimensie van Hofstede binnen mijn onderzoek. We spreken volgens G. Hofstede (1995) van collectivistische samenlevingen als de individuen vanaf hun geboorte opgenomen zijn in sterke, hechte groepen, die hun levenslang bescherming bieden in ruil voor onvoorwaardelijke loyaliteit. In een collectivistische samenleving ontleent het individu zijn identiteit aan de groep. Een individualistische samenleving is volgens G. Hofstede (1995) als de onderlinge banden tussen individuen los zijn: iedereen wordt geacht uitsluitend voor zichzelf en voor zijn of haar naaste familie. Hieronder worden de belangrijkste verschillen tussen collectivistische en individualistische culturen met als hoofdgroepen algemene normen, gezin, school en werk weergegeven.

De tegenstelling tussen collectivisme en individualisme komt sterk terug in mijn onderzoek wanneer we kijken naar een groep zoals de niet-westerse allochtonen. Over het algemeen wordt de Westerse wereld beschouwd als individualistisch en de niet-Westerse landen als collectivistische

samenlevingen. Het is dan ook vanzelfsprekend dat de Nederlandse cultuur individualistisch is, terwijl de Turkse en Marokkaanse cultuur collectivistisch zijn. Om de tegenstelling van de culturen ook grafisch te laten zien, maak ik gebruik van de individualisme-index die Geert Hofstede beschikbaar heeft gesteld. Een hoge score op de Individualisme-index betekent individualisme, een lage score staat voor collectivisme.

We zien hierboven dus dat Nederland met een zeer hoge score van 80 een individualistische samenleving is. Turkije (37) en Marokko (46) scoren relatief laag op de individualisme-index en dit wijst dus op de collectivistische samenleving. Volgens Huiberts, Meeus, Oosterwegel, and Vollebergh (2002, p. 234) is de culturele bagage die de eerste generatie meeneemt ook nog in latere generaties duidelijk herkenbaar. Zo is het bekend dat binnen de Marokkaanse en Turkse cultuur trouw en verplichtingen aan familie van groot belang zijn. Daarnaast heerst er ook een grote mate van sociale controle binnen deze culturen. Wel opvallend is dat volgens Utrecht (2004), Marokkanen en Turken die uit steden afkomstig zijn, eerder neigen naar de westerse cultuur dan personen die van dorpen en rurale gebieden afkomstig zijn. Dit cultuurverschil heeft ook effect op het onderwijs, en meer gespecificeerd op het fenomeen voortijdig schoolverlaten. Leerlingen waarvan de ouders afkomstig zijn uit een land met collectivistische samenleving, leggen bij de opvoeding de nadruk op relationele waarden en normen. In het Nederlandse onderwijs gelden juist de individualistische waarden en normen. Dit kan betekenen dat er een botsing kan ontstaan. Volgens Eimers and Bekhuis (2006, p. 15) zou het realiseren van de 'fit' tussen school en leerling tamelijk vanzelfsprekend moeten gaan, waarbij de leerling zich al snel weet aan te passen aan het schoolse regime. Het ligt erg voor de hand om te kunnen stellen dat de tegenstelling collectivistisch-individualistisch deze fit behoorlijk bemoeilijkt. Het niet kunnen realiseren van de 'fit' kan hiermee het proces van schooluitval stimuleren. Er valt hier zelfs nog een link te leggen met de theorie van Paul Willis. Zo zouden niet-westerse leerlingen hun ouders uit het lagere sociale milieu financieel willen helpen vanuit het collectivisme gevoel. Ze zijn dan dus sterk georiënteerd op werk, en missen hierdoor de motivatie voor school.

2.8.3 Masculiniteit vs. femininiteit

Een derde dimensie die door Hofstede wordt genoemd is masculiniteit. Masculiniteit staat tegenover femininiteit. G. Hofstede (1995) geeft de volgende definitie: een samenleving is *masculien* als sociale sekse-rollen duidelijk gescheiden zijn. Mannen worden geacht assertief en hard te zijn en gericht op materieel succes. Vrouwen horen bescheiden en teder te zijn en vooral gericht op de kwaliteit van het bestaan. Volgens Hofstede is een samenleving *feminien* als sociale sekse-rollen elkaar overlappen.

Zowel mannen als vrouwen worden geacht bescheiden te zijn en gericht op kwaliteit van het bestaan. Een hoge score op deze dimensie (volgens het vergelijkingsmodel hierboven), geeft aan dat een samenleving masculien is. Een lage score betekent dat de dominante waarden in de samenleving zorg voor anderen en de kwaliteit van het leven is, dit wijst dus op een feminiene samenleving. Nederland scoort 14 op deze dimensie en is daarom een feminiene samenleving. In feminiene culturen worden problemen in groepsverband opgelost, en staan de mannen en vrouwen voor elkaar klaar. Sociale relaties in feminiene culturen kenmerken zich door hechte onderlinge relaties. Turkije(45) en Marokko(53) scoren relatief hoog in vergelijking met Nederland. We kunnen dan ook met gemak zeggen dat in beide culturen een redelijke mate van masculiniteit bestaat. In culturen waarbij masculiniteit de overhand heeft, is er vaak sprake van een sekseonderscheid met strikte rolverdeling. Wanneer we kijken naar sociale relaties in culturen met masculiniteit zien we vooral dat er behoefte is aan erkenning en concurrentie. In masculiene culturen geeft het bereiken van succes in het werk persoonlijke voldoening, het verdienen van geld is hierbij een belangrijk doel. De tegenstelling masculiniteit versus feminiteit heeft ook invloed op het onderwijs. Zo geldt er bijvoorbeeld in een masculiene cultuur 'de beste student norm' (Globalizen, 2015). Dit betekent dat getalenteerde studenten worden gestimuleerd en de zwakkere studenten moeten proberen op eigen kracht bij te blijven. Door de strikte rolverdeling tussen mannen en vrouwen, waarbij mannen werken en vrouwen zich bezig moeten houden met huishouden en zorg voor het gezin, is het op te merken dat er minder vrouwen deelnemen aan het arbeidsproces. Ook geldt dit voor het onderwijs, omdat er verondersteld wordt dat vrouwen geen opleiding nodig hebben om taken (huishouden en zorg) te kunnen volbrengen. Een gevolg hiervan zou bijvoorbeeld kunnen zijn dat meisjes eerder van school gaan omdat ze het idee hebben dat ze geen opleiding nodig hebben. Anderzijds is het ook mogelijk dat jongens voortijdig de school verlaten om zo persoonlijke voldoeningen te bereiken binnen het kader van een masculiene cultuur, '*leven om te werken*'. In masculiene culturen hebben ouders vaak hoge ambities en leggen ze veel nadruk op prestatiedoelen (Autar, 2004).

2.8.4 Onzekerheidsvermijding

De dimensie onzekerheidsvermijding gaat vooral over emoties. G. Hofstede (1995) definieert onzekerheidsvermijding als de mate waarin de leden van een cultuur zich bedreigd voelen door onzekere of onbekende situaties. Nederland scoort met 53 in deze dimensie een lichte voorkeur voor het vermijden van onzekerheid. Vergleken met Marokko en Turkije scoort Nederland relatief laag, dit betekent dat men in beperkte mate is geacht aan vaststaande structuren. Marokko scoort een stuk hoger met 68. Turkije is in deze dimensie een uitschieter met een hoge score van 85. Landen met hoge onzekerheidsvermijding hebben vaak rigide codes van geloof en gedrag. Dit leidt ook tot veel

bureaucratie. Afwijkend gedrag wordt in zulke culturen vaak niet getolereerd. In culturen met hoge onzekerheidsvermijding worden formele en informele gedragsregels opgesteld. Turkije is in dit geval een goed voorbeeld van een cultuur met hoge onzekerheidsvermijding, het heeft veel op traditie gebaseerde regels en rituelen. Het verschil in onzekerheidsvermijding tussen de culturen is ook te zien in het onderwijs. Culturen met een hoge onzekerheidsvermijding hebben de verwachting dat docenten strakke regels opstellen voor leerlingen en is structuur belangrijker dan open leersituaties (Centrum, 2015). Daarnaast wordt er van leerlingen verwacht dat ze niet openlijk van mening verschillen met hun docenten (Autar, 2004). In een land als Nederland met weinig onzekerheidsvermijding kan het voor Turkse en Marokkaanse leerlingen lastig worden, omdat ze deze systeem niet vanuit hun cultuur en huis hebben meegekregen. Ze kunnen dus geconfronteerd raken met omgangsvormen en verwachtingen waar ze niet direct aan kunnen wennen.

2.8.5 Lange vs. korte termijn oriëntatie

Bij deze dimensie gaat het vooral om tijdsoriëntatie. Volgens G. Hofstede (2015) geven samenlevingen die laag scoren op deze dimensie de voorkeur aan oude tradities. Ze richten zich dus meer op het heden en proberen leven volgens het ‘Carpe Diem’. We zien dat Marokko (14) zeer laag scoort op deze dimensie en dus deel uitmaakt van een cultuur met korte termijn oriëntatie. Belangrijk is ook om te vermelden dat binnen een cultuur die laag scoort op deze dimensie er alles aan wordt gedaan om gezichtsverlies te voorkomen. Voor samenlevingen die hoog scoren vindt G. Hofstede (2015) dat ze juist een meer pragmatische aanpak hebben. Hij maakt duidelijk dat samenlevingen, zoals Nederland met een score van 67, spaarzaamheid stimuleren en de inspanningen in het moderne onderwijs als een manier zien om je voor te bereiden op de toekomst. Turkije zit met een score van 46 tussen beide culturen in, en kan dus ook kenmerken van beide oriëntaties vertonen. In het onderwijs betekent dit voor leerlingen uit korte termijn culturen dat respect voor de docent heel belangrijk is vanwege de functie en status die een docent heeft (Centrum, 2015). In lange termijn culturen zijn leerlingen veel meer gericht op hun eigen persoonlijke doelen en belangen.

2.8.6 Uitbundigheid vs. Terughoudendheid

Deze dimensie is er als laatst bijgekomen. Hier wordt aandacht besteed aan culturen waar men uitbundig is, tegenover culturen waar men ingetogen is. G. Hofstede (2015) geeft hier de volgende definitie voor: *‘Dit aspect wordt gedefinieerd als de mate waarin mensen proberen hun verlangens en impulsen, gebaseerd op de manier waarop ze zijn gerezen, te controleren’*. Nederland heeft in deze dimensie een hoge score met 68. Mensen in samenlevingen geclassificeerd door een hoge score

vertonen over het algemeen een bereidheid om hun impulsen en verlangens te realiseren met betrekking tot het genieten van het leven. Marokko in tegenstelling scoort een stuk lager met een score van 25, wat wijst op terughoudendheid. In zo een cultuur gelden er strenge sociale normen. Ook is er sprake van regulering wanneer het gaat over het nastreven van ambities. Net als de voorgaande dimensie scoort Turkije (49) weer een gemiddelde score en zit het tussen beide uitersten in. Volgens Centrum (2015) uit zich dit als volgt op het onderwijs: leerlingen uit een cultuur met hoge score voor uitbundigheid zijn vaak meer gericht op activiteit en eigen initiatief, terwijl leerlingen uit culturen met een hoge score voor terughoudendheid juist veel meer gericht zijn met hoe zij zich in de klas voelen ten opzichte van de docenten en medeleerlingen.

Conclusie

De zes cultuurdimensies die worden genoemd door Hofstede laten zien dat culturele verschillen soms erg van belang kunnen zijn. Zo meent Lotty Eldering (2006) dat opvoeding en ontwikkeling van kinderen processen zijn die zijn ingebed in de sociaal culturele context van de samenleving. Turkse en Marokkaanse kinderen die opgroeien in een culturele omgeving dat verschilt met de Nederlandse cultuur kunnen dus hier tegen aan lopen. Want volgens het ecologisch ontwikkelingsmodel heeft de context waarin een kind opgroeit, grote invloed op diens ontwikkeling en gedrag (Lotty Eldering, 2006, p. 11). De meeste niet-westerse allochtone leerlingen worden geconfronteerd met cultuurverschillen in hun dagelijkse leefsituatie, wat ook effect heeft op het onderwijs. Vooral de verschillen in machtsafstand, collectivisme-individualisme en masculiniteit-feminiteit zijn denk ik belangrijke dimensies die een rol kunnen spelen rond het concept voortijdig schooluitval. Deze drie dimensies bepalen vooral hoe de privésfeer, dus de thuissituatie, is vormgegeven van niet-westerse allochtone leerlingen. Dit is dan ook de manier waarop de kinderen worden opgevoed en de manier waarop deze kinderen zich ontwikkelen.

3 Resultaten

Ik presenteer hier achtereenvolgens:

- Opzet van de interviews
- Algemene kenmerken van de interviews;
- Korte typering van de jongeren;
- De factoren die naar voren kwamen als relevante uitkomsten van de interviews

3.1 Opzet interviews

De diepte-interviews bestaan uit 6 delen. In het eerste deel werden inleidende vragen gesteld. In het tweede deel ging ik in op aspecten van het cultureel kapitaal. De vragen en stellingen van het cultureel kapitaal zijn afgeleid van de kenmerken die Hofstede zelf heeft gekoppeld aan de dimensies. In het derde deel kwam sociaal kapitaal aan bod. Aan de hand van literatuur heb ik een afweging gemaakt welke componenten hier van belang waren. Zo heb ik vragen gesteld over de aanwezigheid van sociale netwerken, over de omvang en grootte en over het gedrag van het individu ten opzichte van het netwerk. Daarnaast heb ik ook categorieën onder het kopje sociaal kapitaal, die bestaan uit familie en vrienden. Hier heb ik vragen gesteld aan de respondent over hoe zijn familie en vrienden ten opzichte van school staan. Daarna werd er in deel vier en vijf nog ingegaan op economisch kapitaal en arbeid. Tot slot werd in het laatste deel gesproken over de motivatie van de leerlingen. De meeste vragen heb ik afgeleid uit literatuur en voorgaande onderzoek, en de rest heb ik aangevuld met zelf bedachte vragen waarvan ik dacht dat het noodzakelijk was voor mijn onderzoek. In de interviews werden zowel vragen gesteld als stellingen voorgelegd aan de respondenten. Ook waren er onderdelen waarbij twee stellingen tegenover elkaar werden gezet, en waarbij de respondent een keuze moest maken. De bedoeling van de stellingen was dat de respondent hier vrij op kon reageren, wat betekent dat ze hun eigen vrije verhaal konden vertellen. Dit betekent dat er ook vragen zijn gesteld tijdens de interviews die niet in de interviewlijst zijn opgenomen. De interviewlijst is terug te zien in het bijlage.

3.2 Algemene kenmerken

Mijn onderzoeksgroep bestaat uit 9 respondenten. De algemene kenmerken van mijn respondenten zoals geslacht en leeftijd zijn hieronder verwerkt in een tabel.

	M/V	Leeftijd	Afkomst	Vmbo/mbo uitvaller	Voornaamste reden uitval
Persoon A	M	21	Marokkaans	Mbo	Ongemotiveerd

Persoon B	M	20	Marokkaans	Mbo	Crimineel pad
Persoon C	V	21	Turks	Mbo	Verkeerde studiekeuze/invloed omgeving
Persoon D	M	21	Turks	Mbo	Ongemotiveerd/Liever werken
Persoon E	M	20	Turks	-	Liever werken
Persoon F	M	19	Turks	Mbo	Thuisituatie
Persoon G	M	22	Marokkaans	Mbo	Verkeerde studiekeuze
Persoon H	M	23	Turks	Mbo	Verkeerde studiekeuze/Zorgplicht
Persoon I	V	19	Turks	Mbo	Verkeerde studiekeuze/invloed ouders

3.3 Korte typering

Persoon A, Man, 21 jaar, Marokkaans

Persoon A is in 2014 gestopt met zijn opleiding administratief medewerker. Hij zat toen nog in zijn eerste leerjaar. Hij geeft aan dat hij eigenlijk geen zin heeft om naar school te gaan.

“Weetje wat het is, ik ging naar die school voor vrienden om me heen. Ik ben niet iemand die van leren houdt. Op een gegeven moment kreeg ik stress, ik moest dingen gaan leren en verslagen inleveren. Ook geen zin meer snapje. Al ben ik klaar met die opleiding alsnog gewoon fabriek”.

Op het moment werkt hij in een fabriek, en denkt hij ook dat hij hoe dan ook uiteindelijk daar zou gaan belanden. Wat erg opvallend is, dat hij zich sterk afzet tegen het Nederlandse cultuur. Zo geeft hij aan dat niet gewaardeerd wordt in de Nederlandse samenleving. Dit beschrijft hij met de volgende woorden; ‘Ik word hier scheef aangekeken’. Hij hecht daarnaast niet veel waarde aan aspecten van het Nederlandse cultuur. Persoon A houdt zich eigenlijk sterk vast aan zijn eigen ‘Marokkaanse’ identiteit. Dat komt omdat ze in de ogen van autochtone Nederlanders worden bestempeld als ‘buitenlanders’. Hiermee zet hij zich eigenlijk af van andere sociale groepen, zijn sociale contacten zijn vooral met Marokkaanse mensen. Hij definieert zich zelf als een sociaal persoon, maar hij is vooral sociaal binnen zijn eigen vertrouwde kring. Dit komt ook sterk terug in zijn gedrag op school. School was meer een

sociale ontmoetingsplek met zijn eigen Marokkaanse vrienden. En dit hebben ze samen tot stand gebracht door met z'n allen voor dezelfde studierichtingen te kiezen. Het werd al snel duidelijk tijdens het interview, dat de studiekeuze van persoon A niet inhoudelijk is gebaseerd op de opleiding maar meer een afspraak is tussen de vrienden om samen te kunnen 'chillen' op school. Daarnaast valt het ook op dat zijn ouders weinig tot niks weten over zijn schoolcarrière. Dit is het gevolg van het feit dat zijn ouders eigenlijk geen kennis van zaken hebben over het onderwijssysteem in Nederland. Hij laat zich eigenlijk meesleuren door zijn vrienden omdat hij hiermee sociale aansluiting kan vinden. Om dit te kunnen realiseren heeft hij geld nodig, omdat hij hiermee een bepaalde status op kan bouwen binnen zijn eigen vriendenkring. Volgens hem is het dan ook zinvoller om te gaan werken dan te studeren.

• *Kenmerken vanuit de theorie*

Vanuit het theoretische kader gezien, merk ik op dat persoon A te maken heeft met bindend sociaal kapitaal. Hij hecht zeer veel waarde aan de relaties tussen mensen binnen zijn eigen groep. Het lijkt er hierdoor op dat hij zijn eigen sociale netwerken klein houdt waardoor hij ook over weinig sociaal kapitaal bezit. Ook is in deze case het cultureel kapitaal van belang. Zijn ouders beschikken over een lage culturele kapitaal, wat betekent dat ze hem op veel vlakken niet kunnen helpen. Dit geldt bijvoorbeeld voor de schoolzaken van A.

Het belangrijke kenmerk vanuit de theorie gezien is denk toch wel de sociale reproductie, wat uiteindelijk bij persoon A heeft geleid tot schoolverlating. Hij gaat ervanuit dat de sociaal economische positie van zijn ouders wordt overgedragen op hem. Met zo een gedachte zet hij zich af van school en ontwikkelt hij dus, zoals Willis dat kenmerkt, een 'counter-school culture'. Hij accepteert het arbeidersleven en vindt hier zijn voldoening in.

Persoon B, Man, 20 jaar, Marokkaans

Persoon B is vorig jaar net voor de kerstvakantie gestopt met zijn opleiding. Hij volgde de opleiding detailhandel in Hengelo. Hij heeft een hele opvallende reden om met school te stoppen. Voor dat hij dit wil vertellen maakt hij mij ook meerdere malen duidelijk dat het echt anoniem moet blijven.

"Ja eerlijk is eerlijk toch, ik ben terecht gekomen in die dealerwereldje. Ik ben via via in aanraking gekomen en ik ging toen wel gewoon naar school hoor daar niet van. Ik ben begonnen als loopjongetje maar ben snel gegaan.. overgestapt naar die hogere dingen snapje. Geloof mij maar niemand gaat dan nog naar school. Zo dacht ik ook, daarom weetje, dat is mijn reden".

Hij geeft dus aan dat hij het criminele pad is opgegaan. Hier heeft hij willens en wetens voor gekozen. Toen hij nog als loopjongen functioneerde kon hij het makkelijk met school combineren. Ik denk dat hij als loopjongen ook niet veel verwachtingen had van het drugswereld dus zag hij school nog als een garantie. Als je dan snel groter wordt in dat wereld, kom je aan veel geld. De denkwijze van deze jongens is dan als volgt; *‘ik verdien zo veel geld met dit soort werk, ook al heb ik straks een diploma en een baantje, zo veel geld ga ik daar ook niet mee verdienen’*. Het is dus vooral makkelijk en snel geld verdienen, wat erg verleidelijk is geweest voor B. Wanneer ik kijk naar zijn familie, zie je eigenlijk niks opvallends. Zijn broer studeert nog op het Saxion en zijn zusje gaat naar de middelbare school. Het is wel opvallend dat hij niet alles weet over zijn familie, het lijkt erop alsof hij een beetje is losgekoppeld. Hij kan dit natuurlijk zelf hebben gedaan, omdat hij thuis niet gesnapt wil worden.

“Ik weet niet precies wat hij studeert, hij zit wel op Saxion en doet iets met economie. Kijk, luister ik ben niet vaak thuis. Als ik dan thuis ben breng ik vooral tijd door in me kamer snapje. Ik weet zelf waar ik mee bezig ben, ik moet me leven ook aanpassen daar aan. Ik kan niet super kindje van het huis zijn”.

Het is duidelijk dat B, compleet afziet van school. Hij is blij met zijn leven wat hij op dit moment lijdt. Om er voor te zorgen dat zijn ouders hem niet snappen, heeft hij een bijbaantje. School is voor hem geen optie meer, omdat hij denkt dat hij daarmee niks kan bereiken. Hij kan met school niet ‘daar’ komen waar hij wil komen.

• Kenmerken vanuit de theorie

Bij persoon B gaat het vooral om het begrip economisch kapitaal gezien vanuit mijn theorie. Zijn ouders hebben een laag huishoudensinkomen. Hiervoor heb ik al vermeld dat het CBS (2014), stelt dat zo een situatie het kans op het verlaten van school zonder startkwalificatie verhoogd. B is eruit op uit om zijn eigen economische kapitaal te verhogen via een illegale weg. Met betere financiële middelen maakt hij meer kans om macht en invloed te bereiken binnen de samenleving. Ook kan ik hier weer de theorie van Willis bij betrekken. Namelijk ook in het geval van persoon B, is te zien dat hij zich tegen school afzet omdat hij liever wilt gaan werken. Door de zwakke economische positie van zijn ouders denkt B dat hij geen gelijke kansen zou kunnen hebben, en richt zich op jonge leeftijd al op het geld verdienen. Het loskoppeling van zijn familie, heeft denk ik vooral te maken met de machtsafstand en de masculiniteit. Er heerst een bepaalde machtsafstand tussen hem en zijn ouders, en vooral met zijn vader. De vaderfiguur is meestal hard en dominant, en als zijn zoon probeert hij zoveel mogelijk contact te vermijden omdat hij met zaken bezig is waarmee hij groot gezichtsverlies zou gaan lijden. En dit gezichtsverlies geldt binnen zijn gezin maar ook binnen de eigen Marokkaanse netwerk.

Persoon C, Vrouw, 21 jaar, Turks

Deze voortijdige schoolverlater had een redelijk succesvolle eerste jaar kappersopleiding achter de rug, hierna besloot ze om gelijk aan het begin van het tweede jaar er toch mee te stoppen.

"Ik dacht dat het wel leuk zou zijn. Maar dat was het toch niet, het was toch niet mijn ding zeg maar".

Zoals hierboven geciteerd, gaf ze aan dat ze het toch niet leuk vond en wou ze er verder niet erg op in gaan. Nu is ze vooral thuis en helpt ze haar moeder met huishoudelijke werkzaamheden en brengt ze veel tijd door met haar vriendinnen. Ze probeert erg sympathiek over te komen, maar tegelijkertijd kreeg ik tijdens het interview het gevoel dat ze toch niet alles wou vertellen. Ze geeft bijvoorbeeld aan dat haar ouders het erg belangrijk vonden dat zij haar studie zou afmaken. Haar ouders willen graag dat ze later op haar eigen benen kan staan en onafhankelijk kan leven. Dat leidt dan ook tot hoge verwachtingen van haar ouders over haar schoolprestaties. Tijdens haar studiekeuze is ze ook vooral beïnvloed door haar ouders en vriendinnen. In de vriendinnengroep zijn ze erg gehecht aan elkaar, wat soms leidt tot verkeerde keuzes. Zo geeft persoon C aan dat er een aantal vriendinnen van haar ook met de opleiding zijn gestopt, nadat zij de opleiding had verlaten. Uit het gesprek valt duidelijk op te maken dat wanneer er 1 stopt met de opleiding, de drempel voor de rest ook lager wordt om ook te stoppen. Tegen het einde van het interview vertelt ze dat ze een vriend heeft.

"Hij steunde mij wel, toen hij wist dat ik wou stoppen met mijn opleiding. Hij zei; we gaan toch trouwen, ik studeer toch en als ik werk hebben we genoeg inkomen".

Ik denk zelf dat de houding van haar vriend veel effect heeft gehad op de keuze van persoon C. Hij heeft bijvoorbeeld tegen persoon C gezegd dat zij niet hoefde te werken later want zijn vader zou een bedrijf hebben. Uiteindelijk geeft ze dit ook toe, en zegt ze dat haar vriend eigenlijk net dat laatste duwtje in haar rug heeft gegeven om de knoop door te hakken. Tot slot zegt ze zelfs dat wanneer ze vrijgezel zou zijn geweest misschien wel haar opleiding zou hebben afgemaakt.

• *Kenmerken vanuit de theorie*

In het geval van persoon C valt er een relatie te leggen met de masculiniteit versus feminiteit dimensie van Hofstede. Het ligt voor de hand dat haar vriend vooral vanuit de masculiene cultuur denkt. Dit is dus het gedachte dat mannen vooral werken en dat vrouwen zich bezig houden met het huishouden en het gezin. Deze sekseonderscheid kan er dus, zoals in dit geval, er voor zorgen dat vrouwen worden aangespoord of worden gesteund om hun school voortijdig te verlaten.

Persoon D, Man, 21 jaar, Turks

D is op 19 jarige leeftijd gestopt met zijn opleiding commerciële economie. Hij lijkt niet erg gemotiveerd te zijn om naar school te gaan. Daarbij komt ook nog eens dat hij tijdens zijn studie werk heeft gevonden.

“Ik had geen zin meer, leraren waren bullshit. Ik leerde niks daar. Ik had ondertussen ook werk gevonden. Wie gaat naar school en werken? Liever geld maken dan studeren”.

Opvallend is dat het werk wat persoon D heeft gevonden geen vast werk was. Hij geeft aan dat hij op dit moment op zoek is naar werk, en af en toe als uitzendkracht aan werk komt. Vanuit huis was er een zekere druk op D om zijn studie af te ronden. Hij zelf omschrijft dat als; *‘mijn ouders gingen wel bullshit lullen van je verpest je leven zo, ga studeren anders kom je terecht in een fabriek’*.

Hij zelf maakt duidelijk dat hij niet veel waarde hecht aan de preken van zijn ouders. Tijdens het interview maakt hij ook uitspraken waaruit ik kan opmaken dat hij redelijk egoïstisch is ingesteld. Persoon D zet zich neer als een persoon wat niet te beïnvloeden is door familie of vrienden, maar verderop in het interview komt daar verandering in. Hij zegt iets erg opvallends over hoe hij heeft besloten om uiteindelijk te stoppen met school.

“Eerst kwam mijn ene vriend er mee in de groep. Hij zei van ja ik ga stoppen met school. En meerdere van ons hadden daar ook al aan gedacht. En toen hij het deed hadden wij ook meer zoiets van om zijn weg te volgen. Want wij hadden daar voor gekozen”.

Persoon D vindt dat ze elkaar niet hebben aangemoedigd om te stoppen met school, maar dat lijkt niet erg realistisch omdat hij daarna gelijk weer aangeeft dat eigenlijk heel zijn vriendengroep op dit moment niet meer naar school gaan. Zijn vrienden waren, net als D, ook ongemotiveerd en het ziet er naar uit dat er een kettingreactie heeft plaatsgevonden nadat 1 van zijn vrienden ook daadwerkelijk de stap heeft genomen om zijn opleiding voortijdig te verlaten. Uiteindelijk heeft zijn ongemotiveerde gedrag op school er toe geleid, mede door zijn vrienden en zijn tijdelijke baantje, dat hij de knoop heeft doorgemaakt en zijn opleiding voortijdig heeft verlaten.

• *Kenmerken vanuit de theorie*

Net als bij persoon A zien we dat bij persoon D bindend sociaal kapitaal een rol speelt bij zijn totstandkoming van voortijdig schooluitval. De relaties tussen zijn eigen vrienden zijn erg belangrijk en er heerst een hoge mate van vertrouwen naar de personen toe binnen zijn eigen kring. Maar ook het collectivistische gevoel is hier van belang. D en zijn vrienden zitten in een hechte groep en dat betekent dat ze vaak denken in termen van ‘wij’. Ze voelen zich dan geroepen om de acties van de

groep te volgen. In dit geval leidt dit tot voortijdig schooluitval.

Persoon E, Man, 20 jaar, Turks

E is niet zoals de rest van mijn respondenten met een opleiding gestopt. Toch is ook hij een voortijdige schoolverlater volgens de definitie. Hij heeft zijn diploma op niveau 1 als assistent lakspuiter gehaald, en heeft daarna besloten om niet verder te gaan studeren. Dit betekent dat hij het onderwijs heeft verlaten zonder een startkwalificatie. Zoals al eerder vermeld is een startkwalificatie een diploma op minimaal havo- of vwo- niveau of een diploma op mbo-2 niveau of hoger. In het gesprek geeft hij aan dat hij zijn middelbare school diploma niet heeft kunnen halen, en eigenlijk daarna ook geen motivatie had om überhaupt nog naar school te gaan. Maar zijn ouders dachten daar anders over.

“Op een gegeven moment deed ik niks meer thuis. Toen hadden mijn ouders er ook genoeg van. Ze zeiden van; nou kom op! Je moet gewoon wat doen. Je moet kiezen, of naar school of werken of de huis uit”.

Dat heeft hem toen aangespoord om te beginnen met de opleiding assistent lakspuiter. Inmiddels heeft hij zijn niveau 1 diploma behaald, en richt hij zich vooral op het ‘chillen’ met zijn vrienden. Voor zijn gevoel heeft hij met zijn diploma zijn schoolcarrière succesvol afgerond en kan hij zich straks volledig richten op een betaalde baan. Hij voelt zich op school elke keer net een stapje achter en krijgt het gevoel dat hij het allemaal niet aan kan. Hij is vooral gericht om te gaan werken, maar ook dat stelt hij in eerste instantie uit tot bijvoorbeeld na de zomervakantie. Hij geeft aan dat onder zijn vrienden je status hebt door geld, en hij zelf ziet geld ook als een statussymbool. Dit spoort hem hoogstwaarschijnlijk dan ook aan om straks toch te gaan werken in plaats van door te studeren. Hij zelf vindt dat hij zijn best heeft gedaan door een diploma te halen en zegt dat als hij geen werk kan vinden dat het komt door zijn afkomst. Persoonlijk denk ik dat hij zijn niveau 1 diploma te hoog inschat en zijn diploma tegelijkertijd gebruikt om van het gezeur van zijn ouders af te komen. Uiteindelijk lijkt het duidelijk dat hij niet van plan is om door te studeren, hij wacht rustig af tot hij een baan kan vinden om te werken.

• *Kenmerken vanuit de theorie*

Bij persoon E is spelen kenmerken van machtsafstand een rol. De machtsafstand die samengaat met de masculiene gezinscultuur, zorgt ervoor dat E puur naar school is geweest om er voor te zorgen dat zijn ouders geen druk meer op hem uitoefenen. Daarnaast speelt het collectivisme gevoel natuurlijk ook een rol. Veel van zijn vrienden zijn al gestopt met school en die werken al. Deze jongens zijn zo vaak bij elkaar dat ze op een gegeven moment elkaars gedrag kopiëren en zich gedragen volgens de standaarden van de groep. Dit komt dus vooral door het niet individualistische instelling maar juist

door de collectivistische instelling die vanuit het Turkse cultuur komt.

Persoon F, Man, 19 jaar, Turks

F is net een paar maanden geleden gestopt met zijn opleiding, om precies te zijn net na oud en nieuw. Hij zat in zijn eerste jaar als juridische medewerker en is dus halverwege het jaar met de opleiding gestopt. Zijn thuissituatie is zijn voornaamste reden geweest om zijn opleiding te beëindigen. Hij wilt hier in het begin van het interview verder niet veel over kwijt. Wel geeft hij aan dat hij het overweegt om straks wel weer opnieuw na school te gaan. Hij is zich namelijk van bewust dat een diploma een belangrijke garantie kan zijn voor je toekomst, omdat zijn eigen ouders het zonder diploma moeilijk hebben.

"Als je ziet dat je zonder opleiding niet aan goed werk kan komen, dan.. Ja ik denk dat het wel belangrijk is om uiteindelijk een diploma te hebben".

Hij is vooral iemand die sociaal is in zijn eigen kring, en heeft best wel een besloten leven. Hij is niet opzoek naar nieuwe sociale contacten of naar uitbundige gesprekken met zijn collega's of burens. Hij kenmerkt zich zelf als een individu, en gaat vooral uit van zijn eigen capaciteiten. Hij heeft bewust gekozen voor zijn opleiding juridische medewerker, waar hij veel interesse in had. Zijn eerste halfjaar ging ook goed, want hij was een gedreven leerling. Tot het thuis uit de hand begon te lopen.

"Mijn moeder en vader hadden altijd ruzie, zijn nu gescheiden. En ik woon nu met mijn zusje bij me moeder. Ja.. ik moest soms toch thuis zijn voor mijn zusje. Er is heel veel gebeurd, ik moest thuis toch wat meer helpen. En voorlopig wil ik me focussen op me familie, want dat is toch wel belangrijker".

Door zijn onplezierige thuissituatie, probeert hij zich in te zetten voor zijn zusje en ouders. Hij neemt hier eigenlijk een zorgplicht op. Dit zorgt er langzamerhand voor dat zijn focus voor school verminderd en uiteindelijk wordt alles hem te veel en kiest hij ervoor om zijn opleiding 'tijdelijk' te verlaten.

• *Kenmerken vanuit de theorie*

Vanuit het theoretische kader gezien komt persoon F, door zijn gezinssituatie economisch en sociaal kapitaal te kort. Eerder heb ik al vermeld dat voor allochtone leerlingen de familie een erg belangrijke sociale relatie is. In het geval van F zien we dat hier problemen zijn ontstaan, daarnaast is hij ook iemand die zich niet open stelt naar buiten toe. Hij heeft eigenlijk alleen maar te maken met bindend sociaal kapitaal, en zelfs deze is beperkt. Wanneer de relaties binnen de bindend sociaal kapitaal ook

beginnen te schommelen krijgt hij het dus erg moeilijk. Uiteindelijk lijdt de gezinssituatie ook tot afname van economisch kapitaal. Om dit te kunnen compenseren, voelt hij zich genoodzaakt om te gaan werken. Bij deze case kan ik duidelijk zien hoe belangrijk sociaal kapitaal kan zijn voor een allochtone leerling om niet buiten de banen van het onderwijs te belanden.

Persoon G, Man, 22 jaar, Marokkaans

Toen hij 20 jaar oud was, besloot hij om zijn studie detailhandel (1^e verkoper) voortijdig te verlaten. Hij zat toen in zijn tweede leerjaar.

“Wat ik zelf vind is verkeerde studie. Was niet iets wat mij paste. Daarnaast ook heel veel problemen met docenten. Ik werd wel vaak door de docenten gepakt zeg maar”.

Hij geeft aan dat hij er wel aan heeft gedacht om weer opnieuw met een opleiding te beginnen maar dit steeds heeft uitgesteld. Nu is hij al een tijdje aan het werk in een kabelfabriek in Haaksbergen. Toen hij nog met zijn opleiding bezig was, kreeg die veel druk vanuit huis om zijn diploma te halen. Dit komt vooral door zijn twee broers die ook een succesvolle schoolcarrière achter de rug hadden. Hetzelfde wordt dan dus ook van hem verwacht. Alleen bij hem is het probleem dat hij een studie volgt wat totaal niet bij hem past. G vertelt dat hij eigenlijk met zijn vriendengroep mee is gegaan en ze van te voren niet eens precies wisten wat de opleiding zoal inhield. Zo zegt hij; ‘*Er was een open-dag maar daar zijn wij niet geweest*’, en ‘*We hoorden dat het een makkelijke opleiding was*’. Hij was zich er dus totaal niet bewust waar hij aan begon. Behalve zijn verkeerde studiekeuze is het ook duidelijk dat hij het totaal niet kon vinden met zijn docenten.

“Weetje wat het is, docenten.. daar heb ik een beetje hekel aan. Puur omdat ik buitenlander ben werd ik meteen aangepakt. Bij Nederlanders te laat komen geen probleem, bij ons meteen melden dit dat”.

Wat ook opvallend is, is dat persoon G zich heel vaak gediscrimineerd voelt omdat hij Marokkaans is. Dit komt hij niet alleen tegen op school, maar ook op straat wanneer de politie het vaak op hem heeft gemunt. En ook ervaart hij dit wanneer hij bijvoorbeeld een stageplek moet vinden. Een tweede opvallende aspect is zijn ouders. Hoe verder we in het gesprek zijn hoe meer daarover los komt. Zo geeft hij aan dat zijn ouders behoorlijk wat druk op hem voeren, door bijvoorbeeld te zeggen dat ze ‘*keihard moeten werken voor zijn school en boeken geld*’. Uiteindelijk blijkt dit ook de reden te zijn waarom hij twijfelt om opnieuw met een opleiding te beginnen. Hij is bang dat als hij zijn opleiding weer niet succesvol afrondt, zijn ouders boos worden en hij thuis trammelant krijgt. Ook laat hij

merken dat hij veel waarde hecht aan zijn familie, en hun dus niet wilt teleurstellen.

• *Kenmerken vanuit de theorie*

De meest naar voren komende aspect vanuit de theorie wat voor persoon G toepasselijk is, is het machtsafstand. Hier gaat het om de machtsafstand tussen hem en zijn ouders en om de machtsafstand tussen hem en de docenten. Er heerst een hoge machtsafstand tussen hem en zijn ouders. Dit betekent dat hij veel respect heeft voor zijn ouders maar hij is zich er ook van bewust dat vooral zijn vader een autoritaire rol speelt. Zijn voornaamste doel tijdens zijn studie is dan ook om vooral zijn ouders tevreden te stellen. Dit zorgt ook voor veel druk voor G, omdat hij bang is dat als hij het niet haalt hij een slechtere beeld krijgt in de ogen van zijn ouders. G vertelt daarnaast ook veel over de problemen met docenten. Ik kan uit zijn verhaal afleiden dat hij is doorgeschooten tijdens het aanpassen aan het kleinere machtsafstand in het Nederlandse onderwijssysteem. Dit brengt dus de nodige problemen met zich mee. Zo luistert hij bijvoorbeeld niet meer naar de docenten, wanneer dit wel nodig is. Maar ook begint langzamerhand de hiërarchie tussen leerling en docent te verdwijnen in de ogen van G. Dit leidt er uiteindelijk toe dat G, bijna alle problemen die hij tegenkomt toeschrijft aan de docenten. Tot slot meent hij zelfs dat zijn schooluitval ook grotendeels komt door de docenten op school.

Persoon H, Man, 23 jaar, Turks

H is 2 jaar geleden gestopt met zijn opleiding bedrijfsadministratie. Hij zat toen in zijn tweede leerjaar. Hij geeft aan dat er meerdere redenen waren voor hem om zijn opleiding voortijdig te verlaten.

“Eigenlijk had ik wel meerdere redenen. Ik vond het niet echt zo leuk, en ik moest ook.. omdat ik de oudste thuis ben, moest ik ook werken. Om mijn familie financieel te ondersteunen”.

Hij gaat eerst in op het feit dat hij zijn studie niet meer leuk vond. Dit komt ten eerste omdat hij vooral het tweede jaar moeilijk vond. Ten tweede geeft hij aan dat hij een vooropleiding heeft gevolgd wat niet aansluit bij bedrijfsadministratie. Daardoor, vertelt persoon H, dat hij zijn opleiding niet meer aan kon. Behalve de moeilijkheidsgraad van zijn opleiding, geeft H ook aan dat hij moest werken om zijn familie financieel te ondersteunen. Uit het gesprek wordt duidelijk dat hij werk en school niet goed kon combineren en dat het dus uiteindelijk ten koste is gegaan van zijn schoolcarrière. Tijdens het interview geeft hij wel aan dat zijn ouders hem ruimte en vrijheid geven wanneer het gaat om zijn school, maar toch ook wel verwachtingen hebben van hem. Ik vond het dan ook raar, om te denken dat zijn ouders hem willens en wetens (hard) lieten werken, terwijl ze ook nog schoolprestaties

verwachten. Na een klein uurtje vertelt H hoe het verhaal echt in elkaar zit.

“Kijk, laat ik het zo zeggen. In het begin deed ik het stiekem zeg maar. Ze dachten dat ik gewoon naar school ging, maar ik had ochtenddienst en ging ik dus werken. Mijn ouders wisten dus in eerste instantie niet dat ik ging werken”.

Hij wist dus eigenlijk dat zijn ouders het niet breed hadden en probeert hun, zonder hun kennis, financieel te ondersteunen. Ik denk dat hij dit vooral ook doet voor zijn zusje en broertje, waar die heel gehecht aan is. Het is dus het familiegevoel wat leeft in hem.

In zijn vriendenomgeving is hij niet snel te beïnvloeden. Hij weet wat zijn taken zijn, en deelt dit ook goed in. Persoon H gaf in het begin van het interview aan dat hij zijn opleiding te moeilijk vond. Ik denk dat dit het gevolg was van het steeds minder naar school gaan en steeds meer bezig houden met het werken. Zo geeft hij aan dat hij wel eens spijbelde omdat hij dan moest gaan werken. Hiermee ontstaat dus een steeds grotere kloof tussen hem en school, en komt hij op een punt dat hij al het stof niet meer kan volgen. Dit heeft bij hem geleid tot voortijdig schooluitval.

• Kenmerken vanuit de theorie

Uit het verhaal van persoon H, is het duidelijk geworden dat het werken ten koste is gegaan van zijn studie. Door het lage inkomen van zijn ouders nemen ze een zwakke economische positie in in de maatschappij. Dit betekent dat ze tekortkomingen hebben aan economisch kapitaal. Door deze financiële tekorten, die gepaard gaan met de collectivistische instelling van persoon H, kiest hij ervoor om zijn gezin financieel te ondersteunen. Hij is zich er van bewust dat zijn ouders het moeilijk hadden om zijn opleiding te kunnen betalen, daarbij komt ook nog kijken dat hij een zusje en broertje heeft waar zijn ouders ook een zorgplicht over hebben. In dit geval zie ik ook weer duidelijk, dat hij het eigen succes dus het ‘ik’ loslaat en denkt in de manieren van het collectivisme.

Persoon I, Vrouw, 19 jaar, Turks

Persoon I is vorig jaar in april gestopt met haar opleiding verpleegkunde. Ze zat toen nog in haar eerste opleidingsjaar.

“Ik vond het niet zo leuk op school. Ik had wel leuke vriendinnen op school, maar ik had weinig interesse in school”.

Ze toont weinig interesse in school en ze denkt er ook niet aan om misschien later met een nieuwe opleiding te beginnen. Momenteel zit ze voornamelijk thuis en helpt ze haar moeder met het

huishouden. Haar keuze voor verpleegkunde is vooral beïnvloed door haar ouders en voornamelijk door haar moeder. Zelf had ze graag de opleiding schoonheidsspecialiste willen volgen. Ze geeft dan ook duidelijk aan dat haar opleiding verpleegkunde niet haar eigen studiekeuze was. Dit heeft als gevolg dat ze ongemotiveerd naar school is gegaan.

“Ja ik ben begonnen, maar ik ging wel met tegenzin en ik vond het ook niet leuk. Daarom ben ik uiteindelijk gestopt”.

Ze vond dat ze ergens mee bezig was, wat ze niet leuk vond. Als ze had gekozen voor schoonheidsspecialiste had ze, volgens haar, de opleiding wel afgemaakt. Uit het hele gesprek valt op te maken dat haar ouders grote controle uitoefenen op haar leven en ook beslissingen nemen voor haar. Zij heeft dit allemaal geaccepteerd en richt zich vooral op haar sociale leven, ze brengt bijvoorbeeld veel tijd door met haar vriendinnen.

• Kenmerken vanuit de theorie

Uit de case van I, valt op dat er kenmerken van machtsafstand en de masculiene cultuur effect hebben gehad op haar proces van schoolverlating. Zo accepteert ze de studiekeuze die haar ouders voor haar maken. Hierin zie je dus heel erg duidelijk de acceptatie van de hiërarchische structuur binnen Turkse gezinnen. Dit zijn belangrijke kenmerken van de dimensie machtsafstand zoals Hofstede ze beschrijft. Daarnaast valt het ook op dat haar ouders eigenlijk zonder dat ze kennis hebben over het onderwijssysteem zich toch bemoeien met haar schoolcarrière. Omdat ze dus weinig kennis van zaken hebben, zijn ze niet in staat om goed overwogen keuzes te maken voor hun dochter. Nadat ze is gestopt met haar opleiding hebben haar ouders haar niet meer aangespoord om opnieuw naar school te gaan. In mijn ogen is dit een kenmerk van een masculiene cultuur. Van mannen wordt verwacht dat ze een opleiding volgen en daarna gaan werken. Bij vrouwen is dit geen ‘must’, vaak heerst er de gedachte bij 1^e generatie Turkse immigranten dat het voldoende is voor vrouwen om huishoudelijke zaken onder de knie te hebben en later voor het gezin te kunnen zorgen. Dit is tegenwoordig aan het veranderen, maar nog steeds is dit gedachte niet helemaal verdwenen.

3.4 Factoren als uitkomsten van de interviews

Uit de analyse van mijn interviews komen verschillende factoren naar voren die inzicht geven waarom Turkse en Marokkaanse leerlingen uitvallen. De meest relevante factoren heb ik hieronder opgenomen in een tabel. De bevindingen zijn onder de volgende kopjes gecategoriseerd: sociaal kapitaal, economisch kapitaal, cultureel kapitaal, motivatie en sociale reproductie.

	Sociaal kapitaal	Economisch kapitaal	Cultureel kapitaal	Motivatie	Sociale reproductie
Persoon A	X		X	X	X
Persoon B		X	X		X
Persoon C			X		
Persoon D	X			X	X
Persoon E			X	X	
Persoon F	X	X			
Persoon G			X	X	
Persoon H		X			
Persoon I			X		

Met de bovenstaande tabel is het nu een stuk overzichtelijker en duidelijker welke factoren er toe leiden dat mijn respondenten de school voortijdig verlaten. Wat mij meteen opvalt is dat cultureel kapitaal de meeste kruisjes heeft, en hiermee dus aantoont dat het één van de meest belangrijkste tekortkomingen is van deze jongeren. Hierbij moet ik vermelden, dat onder cultureel kapitaal ook rekening is gehouden met de cultuurmodel van Hofstede. Dus ook culturele verschillen vallen onder cultureel kapitaal. Voor de rest lijken de karakteristieken eerlijk verdeeld te zijn, zonder echte uitschieters. Hierna ga ik hier dieper op in.

Cultuur wordt vaak overgedragen via een socialisatieproces. Ouders spelen hier een belangrijke rol in. Lotte Eldering and Leseman (1999), geven aan dat psychologen en pedagogen ervan uitgaan dat er een verband bestaat tussen denkbeelden van ouders, hun opvoedingsgedrag en de ontwikkeling van kinderen. Aan de hand van de interviews lijkt het erop dat ouders van de 1^e generatie van Turkse en Marokkaanse afkomst niet goed (genoeg) op de hoogte zijn van de Nederlandse cultuur. Heel van hen hebben nog steeds moeite om de taal te kunnen spreken, en dit brengt natuurlijk met zich mee dat ze moeite ondervinden om zich verder te kunnen ontwikkelen. Veel van de ouders van de geïnterviewde vsv'ers zijn dan ook laag opgeleid en zijn (bijna) niet op de hoogte van de Nederlandse cultuur. Omdat ze laag opgeleid zijn, spelen ze bijna ook geen rol bij de onderwijsondersteuning (bijvoorbeeld studiekeuze) van hun kinderen. Ook krijgen deze kinderen thuis weinig te maken met tekst en geletterdheid. De scholen in Nederland veronderstellen deze ervaring wel, en dit zorgt voor de reproductie van aanvankelijke achterstanden (bijvoorbeeld taalachterstand).

Gezien de interviews lijkt het erop dat er inderdaad onder Turken en Marokkanen sprake is van een bepaalde machtsafstand. Zo hebben Turkse en Marokkaanse leerlingen veel respect voor hun ouders en docenten. Gehoorzaamheid, respect tonen aan ouderen en je gedragen volgens de waarden en normen van de cultuur en religie worden erg belangrijk gevonden.

Eerder had ik het Turkse en Marokkaanse cultuur neergezet als een collectivistische cultuur. Hier viel me al snel op dat de geïnterviewde vsv'ers ook veel waarde hechten aan hun zelf als individu.

Individuele autonomie werd zowel door Marokkanen als door Turken belangrijk gevonden. Veel van de geïnterviewde vsv'ers gaven bijvoorbeeld aan dat zij hun identiteit niet ontleen aan hun sociale netwerk maar eerder aan hun zelf. Een tweede opvallende aspect geldt voor de verhouding tussen masculiniteit vs. feminiteit. Ik had hiervoor al geconstateerd dat in de Turkse en Marokkaanse culturen vooral masculiniteit (mannelijkheid) heerst. Onder de geïnterviewde kwam ik toch vaker aspecten van feminiteit tegen dan die van masculiniteit. De traditionele taakverdeling tussen mannen en vrouwen wat typisch is voor een masculiene culturen, lijkt niet meer zo sterk aanwezig te zijn onder de huidige 2^e generatie Turken en Marokkanen. Ook het idee dat vrouwen sterk afhankelijk zijn van mannen lijkt steeds minder te worden onder 2^e generatie Turken en Marokkanen. Wel is dit gedachte nog steeds aanwezig.

Onder de geïnterviewde jongeren geldt vaderlandsliefde nog steeds als een ideaal. En daarom denk ik dat Turkse en Marokkaanse jongeren zich nog steeds sterk vast houden aan hun eigen cultuur. Maar toch worden ze aan de andere kant sterk beïnvloed door de Nederlandse cultuur. Ze nemen, misschien onbewust, waarden en normen over van de Nederlandse cultuur. Dit blijven meestal maar kleine dingen. Uiteindelijk kan ik concluderen dat uit de interviews duidelijk is geworden dat de schoolverlaters meestal een laag cultureel kapitaal bezitten en dit komt vooral omdat ze zelf niet

geïnteresseerd zijn om hun cultureel kapitaal te verhogen maar ook omdat ze vanuit huis beperkte kennis en vaardigheden hebben meegekregen.

Sociaal kapitaal

Onderzoek wijst uit dat het bezitten van sociaal kapitaal ook van invloed is op schoolprestaties (Esch, Petit, Neuvel, & Karsten, 2011, p. 9) Alle geïnterviewde jongeren kenmerken zich zelf als een sociaal persoon. Een aantal opvallende uitkomsten zijn bijvoorbeeld dat vooral jongens een laag maatschappelijk vertrouwen hebben, ze hebben vooral een haatcultuur ontwikkeld tegen over de politie. De geïnterviewde meisjes daarentegen vertellen dat zij en ook hun vriendinnen wel maatschappelijk vertrouwen hebben. Daarnaast valt het erg op dat Turkse en Marokkaanse jongeren vooral vrienden zoeken die ook Turks of Marokkaans zijn. Het is dus het opzoeken van 'eigen soort'. Dit heeft effect voor het sociaal kapitaal. Volgens Esch et al. (2011) wordt de toegang tot sociaal kapitaal bestendig door de neiging van mensen om contact te zoeken en te onderhouden met mensen zoals zichzelf. Uit de interviews bleek vaak dat de jongens zich gediscrimineerd voelen. En niet alleen hun maar ook hun Turkse of Marokkaanse vrienden. Dit geldt iets meer voor de Marokkanen dan voor de Turken. Ze voelen zich niet eerlijk behandeld binnen de maatschappij en geven bijvoorbeeld aan dat ze ook vaak worden aangekeken als buitenlanders. Een deel van deze jongens voelen zich sociaal geïsoleerd. Esch et al. (2011), zien als verklaring voor sociale isolatie, het gemis bij genoemde groepen van overbruggend sociaal kapitaal. Ze houden zich dus vooral sterk vast aan hun eigen sociale kring. Dat betekent dat vrienden voor deze jongeren uiterst mate belangrijk zijn. Uit merendeel van de interviews is uiteindelijk ook gebleken dat veel jongeren hun studiekeuze maken op basis van advies van vrienden. Na een bepaalde tijd komen ze er achter dat de studie die ze volgen eigenlijk helemaal niet bij ze past. Tijdens de interviews heb ik het idee gekregen dat bij meisjes de studiekeuze toch vooral bepaald wordt door wat de ouders willen. Terwijl veel van de Turkse en Marokkaanse ouders eigenlijk niet de capaciteiten hebben om onderwijsondersteuning te bieden, doen ze dit toch. Turkse en Marokkaanse ouders willen graag dat hun dochters later op eigen benen kunnen staan en verwachten daarom dat ze een opleiding kiezen waarmee ze goede toekomstperspectieven hebben. Ouders willen dan graag dat ze studeren voor, in hun ogen, een prestigieuze baan. Vaak hebben de kinderen niet de capaciteiten of de mogelijkheden om op zo een niveau te studeren. Het lijkt erop dat ouders te veel verwachtingen van hun dochters hebben. En ook dit leidt dan weer tot verkeerde studiekeuzes. Een bron om sociaal kapitaal te verwerven is bijvoorbeeld door actief te zijn binnen een club of vereniging. De meeste respondenten gaven aan dat ze niet actief zijn binnen een club of vereniging, en hiermee missen ze dus ook een stukje sociaal kapitaal. Het lijkt er toch sterk op dat een gedeelte van Turkse en

Marokkaanse jongeren te kort komen aan sociaal kapitaal. Ze zijn sociaal binnen hun eigen kringen, maar met mensen daarbuiten hebben ze eigenlijk weinig contacten mee. Heel veel jongeren geven hiervoor als verklaring, dat ze worden gediscrimineerd en dat ze zich niet thuis voelen omdat ze worden bekeken als buitenlanders.

Economisch kapitaal + arbeid

Turkse en Marokkaanse ouders zijn veelal prestatiegericht. Deze prestatiegerichtheid heeft vooral te maken met de economische waarde die hun kinderen zouden moeten hebben. Veel ouders zijn naar Nederland gekomen als immigranten. Ze kenden de taal niet, ze hadden geen opleiding en uiteindelijk belandden de meeste terecht in de fabrieken met lage lonen. De Turkse en Marokkaanse leerlingen van de 2^e generatie beschikken meestal dus over economisch zwakke ouders. Uit de interviews komt naar voren dat vooral Marokkaanse jongens veel waarde hechten aan geld. Geld is voor hun en voor hun vrienden een statussymbool. Voor Turkse jongens is geld ook belangrijk, maar dan vooral om hun gezin financieel te ondersteunen. Geld wat ze verdienen wordt vooral uitgegeven aan dure kleding en uitgaan. Bij meisjes lijkt dit net iets anders te zitten. Tijdens de interviews vertellen de vrouwelijke respondenten dat meisjes veel minder waarde hechten aan geld en zien geld meestal niet als een statussymbool. Vaak werken meisjes niet, ze krijgen ‘zakgeld’ van hun familieleden. Waar het voor jongens belangrijk is dat ze dure kleding dragen en dure spullen hebben, is het voor meisjes belangrijk dat ze er goed uit zien. Het gaat vooral om het uiterlijke verzorging. Economisch zwakke ouders, willen graag dat hun kinderen later voor hun kunnen zorgen. Het is vanzelfsprekend dat ze ook hopen dat de kinderen een beter leven krijgen dan zichzelf. Ze verlangen er dan ook naar dat hun kinderen snel hun opleiding afmaken en daarna zo snel mogelijk centjes verdienen. In de werkelijkheid gebeurt dit niet en gaan voortijdige schoolverlaters meestal direct over op het verdienen van centjes. Uit de interviews kan ik gedeeltelijk begrijpen dat het ook komt omdat vsv’ers opgroeien in een economisch zwakke gezin. Dit neemt met zich mee dat deze jongeren een sterke focus op geld hebben, ze denken dat met geld alles goed kan komen. Daarnaast geven veel jongeren aan dat ze via via makkelijk toe kunnen treden tot de arbeidsmarkt, maar toch heeft heel klein deel van deze jongens een vaste baan. Ten eerste komt dit natuurlijk omdat ze geen startkwalificatie hebben. Ten tweede komt dit omdat in de netwerken van Turkse en Marokkaanse jongens zich meer mensen bevinden zonder werk, en dat deze mensen zonder werk hun dus ook niet dienst kunnen zijn. Een groot gedeelte van de schoolverlaters komt uit een gezin met laag economisch kapitaal. Ze zijn zelfs soms bijna gedwongen om school te verlaten en te gaan werken, zodat ze een bijdrage kunnen leveren aan het huishoudensinkomen.

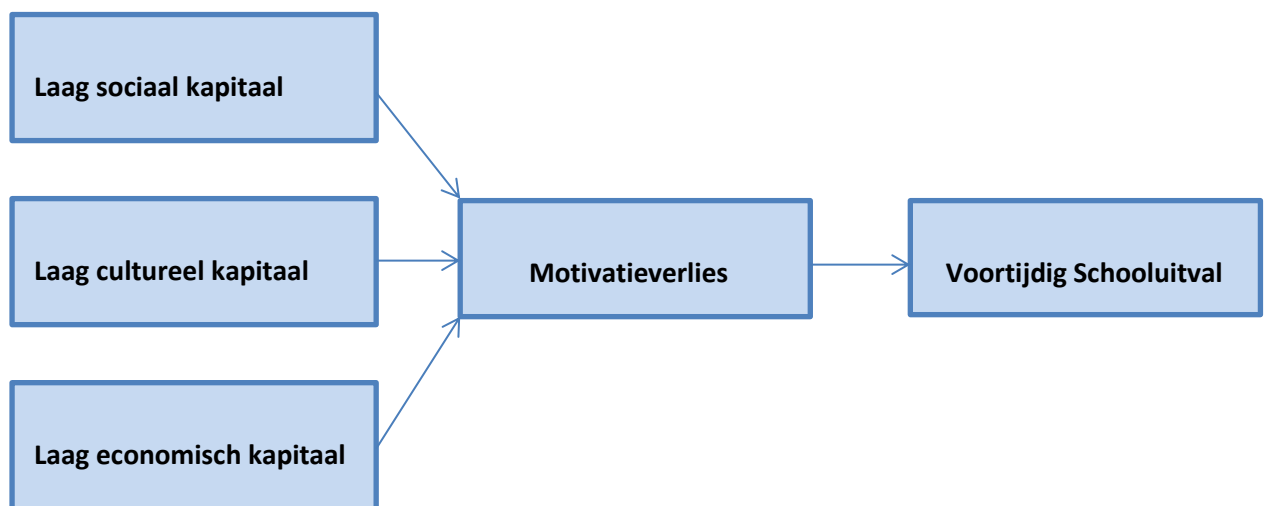
Motivatatie

Uit eerder onderzoek is gebleken dat schooluitval en het opleidingsniveau in zekere mate wordt bepaald door schoolmotivatie (Rinkute, Hirvonen, Tolvanen, Aunola, & Nurmi, 2012).

De interviews hebben duidelijk gemaakt dat de voortijdig schoolverlaters die ik heb gesproken inderdaad geen motivatie en ambities op het vlak van het onderwijs hebben. Een vraag wat je dan kan stellen is; wat leidt tot motivatieverlies? Ik denk dat een gebrek aan cultureel, sociaal en economisch kapitaal uiteindelijk leiden tot motivatieverlies. Veel van de vsv'ers geven aan dat ze met een taalachterstand niet goed kunnen presteren op school, dit kan leiden tot slechtere cijfers. Ook zorgt het besloten sociaal netwerk vaak tot verkeerde vrienden, waardoor ze een verkeerde studiekeuze maken of vaak spijbelen. Dit soort voorbeelden leiden ertoe dat de motivatie van de leerlingen steeds minder wordt. Daarbij komt ook nog kijken, dat veel van de Turkse en Marokkaanse jongens vinden dat de schoolregels niet eerlijk worden toegepast en dat niet iedereen gelijk wordt behandeld. Hierdoor creëren ze een anti-schoolcultuur, wat het motivatiegebrek versterkt. Wanneer ze niet meer gemotiveerd zijn, zijn ze sneller geneigd om te gaan werken of juist te gaan 'chillen'. Opvallend was dat veel vsv'ers aangaven dat hun plezier in school vooral komt door de vrienden die ze op school hebben. Als je dan een zwak sociaal kapitaal hebt met een beperkte netwerk, ben je al snel afhankelijk van die paar vrienden. Als er dan één verzakt neemt hij al heel snel de rest mee.

Conclusie

De uitkomsten van de interviews wijzen erop Turkse en Marokkaanse leerlingen die tekortkomingen hebben aan cultureel, sociaal en economisch kapitaal, vaak ook leiden aan motivatieverlies op school. Deze motivatieverlies staat dan in sterk verband met voortijdig schooluitval. Hier moet ik wel bij vermelden dat dit natuurlijk niet altijd voor elke leerling geldt. Deze kapitalen hebben een onderlinge verband met elkaar, maar ook afzonderlijk kunnen ze leiden tot motivatieverlies en tot schooluitval. Hieronder wordt dit relatie nog eens een keer geïllustreerd.



4 Conclusie & Aanbevelingen

In dit onderzoek stond de volgende vraag centraal: ‘Wat zijn de factoren die leiden tot voortijdig schoolverlaten onder niet-westerse allochtonen?’ Om mijn onderzoeksvraag te beantwoorden had ik 4 hypothesen geformuleerd die waren gebaseerd op mijn eigen opgedane inzichten. In dit hoofdstuk bespreek ik de 4 hypothesen aan de hand van de resultaten van mijn onderzoek en beantwoord ik mijn onderzoeksvraag.

Hypothese 1:

‘Hoe lager het cultureel, sociaal en economisch kapitaal van niet-westerse allochtone leerlingen, hoe hoger de kans op voortijdig schoolverlaten’

Uit het onderzoek is gebleken dat deze drie kapitalen erg belangrijk kunnen zijn voor Turkse en Marokkaanse leerlingen om hun school succesvol te kunnen afronden. Uit de interviews is gebleken dat de cultuur waarin Turkse en Marokkaanse jongeren opgroeien, vaak andere kennis en vaardigheden waardeert dan de Nederlandse cultuur. Dit kan behoorlijk wat problemen opleveren tijdens hun studie. Je kan bijvoorbeeld denken aan een taalachterstand waarbij ouders met een laag cultureel kapitaal hun kinderen vaak weinig ondersteuning kunnen bieden tijdens de studie. Ook kan een laag sociaal kapitaal problemen opleveren tijdens de studieloopbaan van Turkse en Marokkaanse leerlingen. Zo kan het voor een leerling met laag sociaal kapitaal, erg lastig zijn om een stageplek te vinden. Maar ook levert dit een klein sociaal netwerk op, waardoor ze vaak geen genoeg sociale vaardigheden hebben om binding te vinden met andere groepen. De hoogte van de economische kapitaal kan ook heel belangrijk zijn. Kinderen uit economisch zwakke gezinnen hebben bijvoorbeeld vaak geen eigen kamer of een laptop. Dit soort aspecten kunnen een negatief effect hebben op de leerprestaties en de motivatie van een kind. Uiteindelijk zorgt een laag economisch kapitaal er ook vaak voor dat leerlingen al snel aan het werk willen om geld te verdienen. Het is mogelijk om nog vele andere voorbeelden te noemen als het gaat om de verschillen tussen hoog en laag kapitaal. De conclusie voor deze hypothese is duidelijk; naarmate een niet-westerse allochtone leerling minder cultuur, sociaal en economisch kapitaal bezit des te hoger is de kans op voortijdig schoolverlaten. Een kind die alle drie de kapitalen bezit is meestal gemotiveerd, zit goed in zijn vel en weet zich goed aan te passen aan de schoolse regime. Deze conclusie betekent dus dat ik deze hypothese kan aanvaarden.

Hypothese 2:

‘Naarmate niet-westerse allochtone leerlingen meer contact en verbondenheid hebben met de sociale omgeving zijn ze minder snel geneigd om school voortijdig te verlaten’

Het bevorderen van sociale contacten kan erg belangrijk zijn voor Turkse en Marokkaanse leerlingen om zich zelf verder te ontwikkelen. Nieuwe sociale contacten kunnen namelijk leiden tot nieuwe hulpbronnen. Uit het onderzoek is gebleken dat Turkse en Marokkaanse leerlingen vooral te maken hebben met bindend sociaal kapitaal. De relaties tussen mensen binnen de eigen groep is erg belangrijk. Het sterke bindend sociaal kapitaal bij het genoemde groep heeft ook enige negatieve effecten. Zo is gebleken uit mijn onderzoek dat er vaak groepsvorming ontstaat die sterk naar binnen is gericht. Het vertrouwen beperkt zich dan tot de eigen kring. Dit heeft als gevolg het buitensluiten van buitenstaanders. Maar dit is niet het enige. Ook zorgt dit ervoor dat de ruimte voor personen onnodig wordt ingeperkt, zodat het conform is aan de groep. Bij jongeren die meer overbruggend sociaal kapitaal bezitten, zie ik dat ze gemotiveerder zijn en een betere blik op de toekomst hebben. Ze hebben beschikking over meer hulpbronnen, wat leidt tot bijvoorbeeld grotere tevredenheid over de stage en studie. Daarnaast zorgt contact met andere groepen er ook voor dat hun blikveld wordt verbreed. Hierdoor worden ze niet enkel en alleen beïnvloed door (negatieve) personen uit de eigen groep. Tot slot is de conclusie, dat naarmate niet-westerse allochtone leerlingen meer contact en verbondenheid hebben met de omgeving ze toch minder snel geneigd zijn om school voortijdig te verlaten. Dus mijn tweede hypothese wordt ook aanvaard.

Hypothese 3:

‘Niet-westerse allochtone leerlingen uit een lagere sociale milieu zijn eerder geneigd om te werken en hierdoor ontwikkelen ze een anti-school cultuur, dit leidt dan weer tot voortijdig schooluitval’

Veel Turkse en Marokkaanse ouders van de 1^e generatie behoren tot de lagere sociale milieus. Deze ouders voelen zich vooral verantwoordelijk voor het levensonderhoud van hun kinderen. Daarnaast verwachten ze dat hun kinderen in economisch opzicht het beter voor elkaar hebben dan zichzelf. Het opgroeien binnen een laag sociaal milieu heeft effecten op kinderen. Bij veel Turkse en Marokkaanse jongeren is geld dan ook een belangrijk ding. Het wordt gezien als een statussymbool, maar geld betekent ook vaak dat alle deuren voor je open gaan. Veel van deze jongeren willen dan ook zo snel mogelijk geld gaan verdienen. Behalve dit, moet ik vermelden dat binnen de Turkse en Marokkaanse

cultuur er ook veel waarde wordt gehecht aan materieel succes. Om dit te kunnen veroorloven heb je geld nodig, dus moet je gaan werken. Veel van deze jongeren kiezen er uiteindelijk ook voor om te gaan werken en geld te gaan verdienen. De meeste van deze jongeren komen terecht in fabrieken op jonge leeftijd en zijn dan min of meer indirect gedwongen om school te verlaten. Het geld dat ze daar verdienen vinden ze aantrekkelijk. En dat is het ook. Ze krijgen een volle werkweekloon op jonge leeftijd, terwijl leeftijdsgenoten met een bijbaantje maar 1/5 deel van zo een loon krijgen. Uit mijn onderzoek is gebleken dat deze jongeren die op jonge leeftijd al besluiten om te werken ook tegelijkertijd een anti-school cultuur ontwikkelen. Een deel gebruikt dit als smoesje om te gaan werken. Opvallend is dat de andere deel dit anti-school cultuur gebruikt om hun ontevredenheid over hun fabrieksleven te verbergen. Ze verwijten de school van alles, en doen alsof ze geen andere keuze hebben gehad dan te gaan werken. Om even terug te komen op mijn hypothese, kan ik zeggen dat jongeren die geneigd zijn om te werken inderdaad ook een anti-school cultuur ontwikkelen. Voor sommigen is dit een reden om uit te vallen en voor sommigen is dit een reden om niet opnieuw weer met een opleiding te beginnen. Hiermee kan is dus concluderen dat ik deze hypothese niet verwerp, maar juist ook aanvaard.

Hypothese 4:

‘Naarmate niet-westerse allochtone leerlingen zich sterker vasthouden aan hun collectivistische waarden en normen hebben ze een hogere kans op voortijdig schooluitval omdat zij de ‘fit’ met school niet kunnen realiseren’

Er zijn verschillende situaties waarbij het blijkt dat er bepaalde ‘fit’- problemen met school kunnen optreden. Het realiseren van de fit tussen school en leerling gaat meestal vanzelfsprekend, maar bij veel Turkse en Marokkaanse leerlingen blijkt dit niet het geval te zijn. Heel vaak weten ze zich niet aan te passen aan het schoolse regime. Zoals al eerder vermeld zijn de Turkse en Marokkaanse cultuur collectivistisch, het Nederlandse cultuur is individualistisch. Dit simpele onderscheid vormt in feite de basis van vele verschillen of kenmerkende aspecten van gedrag. Uit mijn onderzoek is gebleken dat nog veel van de Turkse en Marokkaanse leerlingen zich vasthouden aan hun collectivistische waarden en normen. Dit levert een complex probleem op, er gebeuren dingen in school of daarbuiten die de relatie tussen school en leerlingen beïnvloed. De leerlingen hebben bepaalde verwachtingen van school en de school heeft bepaalde verwachtingen van de leerlingen. Door dit simpele onderscheid worden de verwachtingen van beide kanten niet waar gemaakt, en ontbreekt dus de fit. Leerlingen die hun collectivistische waarden en normen meer loslaten, hebben hoogst waarschijnlijk meer kans om de fit met school te realiseren. Uiteindelijk kunnen we zeggen; hoe sterker de Turkse en Marokkaanse leerlingen zich vasthouden aan hun collectivistische waarden en normen vasthouden hoe hoger de kans

is op voortijdig schooluitval, omdat ze de fit met school niet kunnen realiseren. Hypothese 4 wordt dus aanvaard.

Hoofdvraag:

Wat zijn de factoren die leiden tot voortijdig schoolverlaten onder niet-westerse allochtonen?

Er is veel onderzoek gedaan naar de oorzaken van voortijdig schoolverlaten. Voorbeelden van zulke onderzoeken zijn bijvoorbeeld Steeg and Webbink (2006), Rumberger (1995) en Eimers and Bekhuis (2006). Er komen uit deze onderzoeken een groot aantal factoren naar voren die een verband kunnen hebben met voortijdig schooluitval. Deze factoren hangen statisch samen met voortijdig schoolverlaten en worden vaak gebruikt als voorspellers voor uitval of mindere schoolprestaties (Eimers & Bekhuis, 2006, p. 12). Door de meeste onderzoekers worden deze factoren ingedeeld in de volgende categorieën: persoonlijke kenmerken, omgevingsfactoren, gezinskenmerken en schoolkenmerken.

Voordat ik mijn hoofdvraag beantwoord, is het van belang om te weten dat voortijdig schoolverlaten alleen kan worden begrepen als het wordt gezien als een proces. Het komt op gang door een keten van gebeurtenissen die uiteindelijk leiden tot het moment van schooluitval. Het is dus een behoorlijk complex probleem. Het is dan ook niet makkelijk om aan te geven welke factoren direct leiden tot voortijdig schoolverlaten onder niet-westerse allochtonen.

Toch zijn er een aantal aspecten naar voren gekomen uit mijn onderzoek die gezien kunnen worden als factoren voor jongeren om school voortijdig te verlaten. De belangrijkste factor is het te kort komen van cultureel, sociaal en economisch kapitaal. Het bezitten van deze drie kapitalen is extra belangrijk voor niet-westerse allochtonen, omdat ze al een bepaalde mate van achterstand hebben ten opzichte van autochtone leerlingen. Een groot probleem wat naar voren komt uit mijn onderzoek is dat deze jongeren vrijwel niet de kans hebben om deze kapitalen op jonge leeftijd te ontwikkelen, omdat hun eigen ouders deze kapitalen ook niet bezitten en het dus ook niet kunnen doorgeven aan hun kinderen. Hierbij is vooral cultureel kapitaal zeer van belang. Het succes op school voor niet-westerse allochtone leerlingen is voor een groot gedeelte, zoals blijkt uit mijn onderzoek, ook afhankelijk van processen van culturele inpassing. Volgens Berlet et al. (2008) houdt dit in, dat leerlingen in staat zijn om afhankelijk van de context (privé of publiek), te switchen tussen cultuurbehoud en aanpassing. Aan de hand van de interviews heb ik begrepen dat sommige Turkse en Marokkaanse leerlingen hier toch veel moeite mee hebben. De switch tussen cultuurbehoud en aanpassing lijkt in praktijk moeilijk te zijn voor deze leerlingen. Ik denk dat de verklaring hiervoor gedeeltelijk kan worden gezocht in het sociaal

kapitaal van deze jongeren. Zoals onder hypothese 2 is aangegeven, geven de geïnterviewde leerlingen aan dat ze vooral te maken hebben met bindend sociaal kapitaal. Jongeren die zich vooral bevinden in dit bindend sociaal kapitaal geven aan dat ze meer waarde hechten aan het cultuurbewoud dan aan aanpassing. Dit zorgt er dus voor dat de switch tussen deze twee begrippen lastig wordt. Behalve het bindend sociaal kapitaal, is uit mijn onderzoek naar voren gekomen dat de ouders van niet-westerse leerlingen hun kinderen opvoeden volgens de normen van hun oorspronkelijke cultuur. In de opvoeding wordt door de ouders de opvoedingsdoelen en praktijken niet bijgesteld in de richting van de Nederlandse cultuur. Dit zorgt er voor dat deze leerlingen dus moeite ondervinden met culturele aanpassingen. Maar ook de verschillen in de mate van machtsafstand thuis en op school lijkt een probleem te zijn voor de jongeren om de 'fit' met school te kunnen vinden.

De jongeren uit mijn onderzoek die zijn uitgevallen blijken dus (gedeeltelijke) tekortkomingen te hebben aan deze kapitalen. Dit zorgt dan weer tot de volgende stap in de keten van gebeurtenissen. Deze jongeren hebben te maken met een taalachterstand, hebben weinig rolmodellen in hun sociale omgeving en beperkte steun van ouders. Deze kenmerken komen overeen met resultaten van eerder onderzoek. Zo stelt Elffers (2012), dat uit eerder onderzoek is gebleken dat allochtone ouders, die hun onderwijs veelal buiten Nederland hebben genoten, hun kinderen wel stimuleren en aanmoedigen, maar minder praktische ondersteuning kunnen bieden. Daarnaast zijn ze soms genooddaakt om hun familie financieel te steunen wat ertoe leidt dat ze werk boven school verkiezen. Wanneer ze eenmaal beginnen te werken, beginnen ze anti-schoolcultuur kenmerken te vertonen zoals Willis (1977) ze beschrijft in zijn werk over de 'Lads'. Uiteindelijk blijkt uit het onderzoek dat jongeren vooral verkeerde studiekeuzes maken en zich laten beïnvloeden door hun omgeving. Deze verkeerde studiekeuzes hebben meestal te maken met ouders die verkeerde ondersteuning bieden en met vrienden die vooral uit zijn op het intact houden van de eigen vertrouwde groep. Al deze factoren die een Turkse of Marokkaanse leerlingen het moeilijk maken in het onderwijs leiden uiteindelijk tot motivatieverlies bij de leerlingen, waardoor ze nog gevoeliger zijn voor beïnvloedingen van de omgeving. Alle factoren hebben ook onderling nog verbanden en interacties met elkaar. Zo kun je persoonsgebonden kenmerken niet los zien van schoolkenmerken en kun je ook gezinskenmerken niet buiten beschouwing laten. Het is niet logisch en voordehand om mijn bevindingen te generaliseren, omdat ik toch beperkte middelen en tijd had om zo een complex probleem te onderzoeken. Wel is het mogelijk om aandacht te besteden aan de rode draad uit het verhaal, want ik denk dat daarin opvallende bevindingen naar voren komen die ook kunnen gelden voor andere Turkse en Marokkaanse leerlingen.

Bovengenoemde bevindingen laten zien dat verschillende factoren effect hebben op de voortijdige schooluitval van Turkse en Marokkaanse leerlingen. Het lijkt er sterk op dat tekortkomingen op cultureel, sociaal en economische vlak de basis zijn voor het ontstaan van andere factoren die dan vaak ook een deel uitmaken van het proces wat uiteindelijk leidt tot de daadwerkelijke schooluitval.

Aanbevelingen

Naar aanleiding van het onderzoek zijn de volgende aanbevelingen tot stand gekomen. Ik kies er voor om mijn aanbevelingen in te delen in drie categorieën.

Categorie 1: Individueel

- *Juiste opleiding door middel van intakegesprekken*

Bij veel van de geïnterviewde kwam niet duidelijk naar voren waarom zij een bepaalde opleiding hadden gekozen. Ook hebben er een aantal aangegeven dat zij zomaar een opleiding hebben gekozen zonder te weten wat het inhoudt. Tijdens intakegesprekken zouden ze de focus meer moeten leggen op de opleidingskeuze van de leerling. Door middel van een goed intakegesprek zouden vooral leerlingen die ‘zweven’, een goed beeld moeten krijgen wat binnen de opleiding kunnen verwachten en wat ze er uiteindelijk mee kunnen.

- *Hulp bij het wegwerken van een taalachterstand*

Niet-westerse allochtone leerlingen die een taalachterstand hebben waardoor ze moeite hebben op school, zouden extra taallessen kunnen krijgen. Meestal is niet mogelijk vanuit hun eigen middelen (door het lage economische kapitaal), dus zou dit moeten worden gefinancierd door de overheid. Een ander mogelijkheid zou kunnen zijn dat de scholen extra lessen geven om deze doelgroep te helpen.

- *Meer samenwerken met andere culturen*

Om er voor te zorgen dat Turkse en Marokkaanse leerlingen uit hun bindend sociaal kapitaal kunnen komen, kan het een idee zijn om deze groep jongeren vaker te laten samenwerken met bijvoorbeeld de autochtone leerlingen in de klas. De docent kan dan zelf de groepen indelen, zodat de leerlingen van de zelfde afkomst elkaar niet telkens opzoeken tijdens samenwerkingen. Hierdoor kunnen ze vaker in aanraking komen met andere groepen waardoor ze hun cultureel en sociaal kapitaal kunnen verhogen.

Categorie 2: School

- *Regels voor iedereen*

De geïnterviewde jongeren gaven vaak aan dat zij vonden dat de regels op school niet eerlijk werden toegepast. Van belang is hierbij dat de school duidelijke grenzen stelt omtrent leefregels en schoolregels waarbij iedereen eerlijk en gelijk wordt behandeld. Nog belangrijker is misschien dat docenten dezelfde regels hanteren en waar nodig elkaar hierop aanspreken wanneer deze niet worden

nagekomen.

- *Vriendelijke docenten*

Al mijn respondenten gaven aan de ze meer waardering hebben voor vriendelijke docenten. Wanneer docenten vriendelijk zijn, voelen deze leerlingen zich meer thuis op school. Vriendelijkheid en dominantie moet goed gecombineerd worden zodat leerlingen niet doorschieten in de mate van de machtsafstand.

- *Betrokkenheid docenten*

Het WRR (2009) geeft aan in hun rapport dat een effectief aanpak van voortijdige schoolverlaters begint bij een betrokken aandacht bij de leerlingen. De jongeren waar ik mee heb gesproken geven aan dat ze zich niet betrokken voelen bij school. Hier is de relatie tussen docent en leerling dus van belang. Wanneer niet-westerse leerlingen zich verbonden en geaccepteerd worden lijkt het aannemelijk dat zij gemotiveerder naar school gaan.

- *Meer gerichtere studieloopbaanbegeleiding*

Een ander aanbeveling kan zijn om leerlingen die moeite hebben om met de stof mee te komen beter in beeld te krijgen zodat er de mogelijkheid is om op tijd in te grijpen. Dit vereist dus een betere en gerichtere studieloopbaanbegeleiding. Dit kan door bijvoorbeeld meer gesprekken te voeren met deze leerlingen.

Categorie 3: Gezin

- *Ouderbetrokkenheid*

Veel van de ouders van niet-westerse allochtonen weten niet genoeg van het Nederlandse onderwijssysteem af. Om hier verbeteringen in te brengen, kan het een idee zijn voor scholen om met ouders te spreken om zo de ouderbetrokkenheid te stimuleren. Ze kunnen dan aangeven op welke manieren zij hun kind(eren) kunnen ondersteunen.

- *Aanvullende hulpbronnen*

Voor Turkse en Marokkaanse leerlingen die in hun eigen thuisomgeving weinig ondersteuning kunnen vinden, kan het een helpende hand zijn om ze te voorzien van aanvullende hulpbronnen. Hierbij valt te denken een ouderejaarsstudent die ze helpt bij hun huiswerk.

5 Literatuur

- Autar, Krishna. (2004). Omgaan met allochtone leerlingen: Een transculturele benadering. *Bulletin Onderwijs & Inspiratie*, 32(7).
- Babbie, Earl. (2010). *The Practice of Social Research*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning
- Barnett, Elizabeth, & Casper, Michele. (2001). A Definition of "Social Environment". *American Journal of Public Health*, 91(3).
- Berg, M.J.M. van de. (2000). Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig. Den Haag: Onderwijsraad.
- Berlet, Ina, Bulthuis, Frank, Jacobs, Henny, Langberg, Mieneke, Wanner, Paula, & Thuis, Annette. (2008). Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs. Enschede: SLO.
- Bourdieu, Pierre. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Parijs.
- Bourdieu, Pierre. (1986). The forms of capital. In J. Richardson, ed. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.
- Bowles, Samuel. (1977). Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor. *Review of Radical Political Economics*, 137-153.
- CBS. (2012). Jaarrapport Integratie 2012. Den Haag/Heerlen Centraal Bureau voor de Statistiek.
- CBS. (2014). CBS: Integratie verloopt moeizaam. from <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/bevolking/publicaties/artikelen/archief/2014/2014-069-pb.htm>
- CBS. (2015a). Begrippen. from <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/begrippen/default.htm?ConceptID=37>
- CBS. (2015b). Voortijdig schoolverlaters; leeftijd. from <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=71293NED&D1=a&D2=0&D3=0&D4=0&D5=a&D6=a&VW=T>
- Centrum, Ruud de Moor. (2015). Culturele verschillen: enkele dimensies. from http://ou.content-e.nl/content-e/pub_RDMC/Palet_Multicultureel_1213127502051/index.htm
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., Veen, I van der, & Vergeer, M. (2003). *Sociale Integratie in het Primair Onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Driessen, Geert. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepast Sociale Wetenschappen.
- Eijck, Koen van, & Kraaykamp, Gerbert. (2009). De intergenerationele reproductie van cultureel kapitaal in belichaamde, geïnstitutionaliseerde en geobjectiveerde vorm. *Mens & Maatschappij*, 84, 177-206.

- Eimers, Ton, & Bekhuis, Hidde. (2006). *Vroeg is nog niet voortijdig*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
- Eimers, Ton, & Roelofs, M. (2005). Zicht op een sluitende aanpak: een nieuwe fase in de bestrijding van het voortijdig schoolverlaten. In: *Onderwijs in thema's* (pp. 157-193). Den Haag: Onderwijsraad.
- Eldering, L., Adriani, P., Hamel, M., & Vedder, P. (1999). *Verstandelijk gehandicapte kinderen in Marokkaanse en Turkse gezinnen*. Assen: Van Gorcum & Comp
- Eldering, Lotte, & Leseman, Paul. (1999). *Effective Early Education* New York, London: Falmer Press.
- Eldering, Lotty. (2006). *Cultuur en opvoeding*. Rotterdam: Lemniscaat
- Elffers, Louise. (2012). Voortijdig schoolverlaten in het mbo. *MESO magazine*, 184, 22-25.
- Esch, Wil van, Petit, Regina, Neuvel, Jan, & Karsten, Sjoerd. (2011). Sociaal kapitaal in het mbo: slagboom of hefboom? Onderzoek onder mbo'ers en docenten. 's Hertogenbosch, Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Ferraro, Gary. (2002). *The Cultural Dimension of International Business*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Globalizen. (2015). Culturele verschillen: Masculiniteit vs Femininiteit. from http://globalizen.nl/cultuurverschillen_masculiniteit_vs_femininiteit.html
- Haemers, Jelle. (2008). Protagonist of Antiheld? *Tijdschrift voor sociale en economische geschiedenis*, 5(4), 31-54.
- Hofstede, Geert. (1995). *Allemaal andersdenkenden: omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Hofstede, Geert. (2015). What about the Netherlands? , from <http://geert-hofstede.com/netherlands.html>
- Hofstede, Gert Jan, & Hofstede, Geert. (2005). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill USA.
- Huiberts, Annemarie, Meeus, Wim, Oosterwegel, Annerieke, & Vollebergh, Wilma. (2002). Etnische verschillen in verbondenheid met ouders en gedragsautonomie. *Pedagogiek*, 22(3), 233-249.
- Jacobs, Dirk. (1993). Het structurisme als synthese van handelings-en systeemtheorie. *Tijdschrift voor Sociologie*, 335-360.
- leefomgeving, Compendium voor de. (2015). Allochtonen, 2014. from <http://www.compendiumvoordeleefomgeving.nl/indicatoren/nl2109-Allochtonen.html?i=15-12>
- marktonderzoek, Alles over. (2015). Diepte interview. from <http://www.allesovermarktonderzoek.nl/onderzoeksmethoden/diepte-interview>

- Milieu, Rijksinstituut voor Volksgezondheid en. (2014). Sociaaleconomische status: Wat is de huidige situatie? , from <http://www.nationaalkompas.nl/bevolking/sociaaleconomische-status/wat-is-sociaaleconomische-status/>
- Milieu, Rijksinstituut voor Volksgezondheid en. (2015). Sociale omgeving en gezondheid. from <http://www.nationaalkompas.nl/thema-s/gezondheidsachterstanden/thema-s/sociale-omgeving-en-gezondheid/>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2014). Nieuwe voortijdigschoolverlaters.
- Nelis, Huub, & Sark, Yvonne van. (2009). *Puberbrein binnenstebuiten*. Utrecht: Kosmos Uitgevers.
- Onderwijs, Dienst Uitvoering. (2015). Voortijdig schoolverlaters (vsv'ers). from <http://data.duo.nl/organisatie/open Onderwijsdata/databestanden/vschoolverlaten/default.asp>
- Onderwijsraad. (2007). De verbindende schoolcultuur. Den Haag.
- Rimkute, Laura, Hirvonen, Riika, Tolvanen, Asko, Aunola, Kaisa, & Nurmi, Jare-Erik. (2012). Parents' Role in Adolescents' Educational Expectations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 571-590.
- Rooij, Els van, Pass, Jessica, & Broek, Anja van den. (2010). Geruisloos uit het onderwijs. Nijmegen: ResearchNed.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Samenleving, Mens en. (2015). Bourdieu's theorie van sociaal en cultureel kapitaal. from <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/sociaal-cultureel/80620-bourdieu's-theorie-van-sociaal-en-cultureel-kapitaal.html>
- SCP. (2008). Gestruikeld voor de start. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Sierens, Sven. (2006). *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press.
- Statistiek, Dienst Onderzoek en. (2007). Fact Sheet; Het sociaal kapitaal van Amsterdamse jongeren. Amsterdam: Gemeente Amsterdam.
- Steeg, Marc van der, & Webbink, Dinand. (2006). Voortijdig schoolverlaten in Nederland: omvang, beleid en resultaten. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Steenbekkers, Anja, Simon, Carola, & Veldheer, Vic. (2006). *Thuis op het platteland; De leefsituatie van platteland en stad vergeleken*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Swartz, David. (1997). *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press
- Traag, Tanja, & Velden, Rolf van der. (2008). Early school-leaving in the Netherlands. The role of student-, family- and school factors for early school-leaving in lower secondary education.

- Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Utrecht, Gemeente. (2004). *Allochtone groepen in Utrecht*. Utrecht.
- Valk, A.G. De, & Bayse, G. (2011). *Onderwijstrajecten van de tweede generatie: een vergelijkende sequentieanalyse. On Goede bedoelingen in het onderwijs: kansen en missers*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Vennix, Paul, & Vanwesenbeeck, Inne. (2006). *Seksualiteit en relaties van Turkse en Marokkaanse Nederlanders*. Delft: Eburon Publisher.
- Vries, G. de. (1993). *Het pedagogisch regiem*. Amsterdam: Meulenhof.
- Weide, Marta Geerte. (1995). *Effectief Basisonderwijs voor Allochtone Leerlingen*. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Willis, Paul. (1977). *Learning to labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*: Saxon House.
- Woolcock, Micheal. (2001). The place of social capital in understanding social and economic outcomes. *Canadian Journal of Policy Research*, 2(1), 1-17.
- WRR. (2009). *Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste' jongeren*. Amsterdam.
- Zwaard, Joke van der. (2004). *Zoek de ver banden! Sociaal kapitaal als basis voor sociaal beleid* (pp. 20-58). Tilburg: PON.

6 Bijlage

Interview afstudeeronderzoek Dogan Kosar

In dit onderzoek worden Turkse en Marokkaanse jongeren uit Haaksbergen geïnterviewd die hun school voortijdig hebben verlaten. Als interviewer richt ik me op hun dieperliggende redenen om met school te stoppen zonder startkwalificatie. Dit doe ik aan de hand van vragen en stellingen die ik heb gecategoriseerd onder verschillende items die weer direct gelinkt zijn aan mijn theorie.

(0) Algemeen/Inleiding

- Leeftijd
- Geslacht
- Afkomst
- Woonplaats/Gemeente
- Huidige woonsituatie

1. *Wanneer ben je gestopt met school, in welk jaar en periode? (begin, midden of eind schooljaar) En hoe oud was je toen?*
2. *Met welke opleiding ben je gestopt? En in welke leerjaar?*
3. *Wat was de voornaamste reden waarom je bent gestopt met school?*
4. *Had je op het moment van stoppen al een schooldiploma? Zo ja, welke?*
5. *Ben je inmiddels weer begonnen met een nieuwe opleiding? Zo ja, welke?*
6. *Als je geen nieuwe opleiding doet, wat doe je nu?*

(1) Cultureel Kapitaal

- Wat is de opleidingsniveau van je ouders, broers, zussen?
- Heeft dit een bepaalde invloed op je gehad? (druk dat je ook een opleiding moet afmaken of juist dat dit niet hoeft)
- Welke taal wordt er thuis meestal gesproken? (beheersen je ouders de Nederlandse taal)
- Vinden ze het thuis belangrijk dat jij ook je eigen taal (Turks/Marokkaans) goed kan spreken?

- Bij ons thuis doen we wel aan Nederlandse feesten (Sinterklaas/Kerst etc.)
- We kijken thuis met z'n allen wel eens Nederlands tv
- Mijn ouders zouden blij zijn als ik met een Nederlands vriend/vriendin thuis zou komen
- Ik ben trots dat ik in Nederland woon en een deel uitmaak van de Nederlandse samenleving
- Als iemand vraagt naar mijn afkomst, dan zeg ik dat ik (Nederlands/Turks/Marokkaans) ben
- Liever het Nederlands cultuur of Turks/Marokkaans cultuur?
- Ik kan het beter vinden met Turkse/Marokkaanse mensen of met Nederlandse mensen
- Mijn ouders hebben me opgevoed met het Nederlands cultuur
- Op school voel ik me 1-0 achter vanwege mijn taalachterstand
- We ondernemen wel eens culturele activiteiten (concert,theater,museum etc.) met het gezin
- In openbare ruimtes praat ik altijd Nederlands
- Ik kan met gemak 5 Nederlandse tradities opnoemen. (Beschuit met muisjes, dauwtrappen, fietscultuur etc)
- Ik ben voldoende op de hoogte van de Nederlandse waarden en normen
- Op een dag wil ik terug naar Turkije/Marokko
- Ik ben niet van mening dat ik me in Nederland moet aanpassen aan het Nederlands cultuur

(1.1) Machtsafstand

De ongelijkheid tussen mensen moet zo klein mogelijk gemaakt worden / Ongelijkheid tussen mensen is normaal, het is dus zowel verwacht als gewenst.

Ouders behandelen hun kinderen als gelijken / Ouders leren kinderen gehoorzaamheid

Kinderen behandelen ouders als gelijken / Kinderen behandelen ouders met respect

Op school verwachten docenten initiatieven van de leerlingen / Op school neemt de docent alle initiatieven

Leerlingen behandelen docenten als gelijken / Leerlingen behandelen docenten met respect

Hoger opgeleiden hebben minder autoritaire waarden dan lager opgeleiden / Hoger en lager opgeleiden hebben ongeveer even autoritaire waarden

Docenten zijn specialisten die onpersoonlijke waarheden overdragen / Docenten zijn goeroes die persoonlijke wijsheid overdragen

(1.2) Collectivisme vs. Individualisme

Je ontleent je identiteit aan je sociale netwerk / Je ontleent je identiteit aan jezelf

Ik heb geleerd te denken in 'wij' termen / Ik heb geleerd te denken in termen van 'ik'

Het doel van onderwijs is leren om te doen / Het doel van onderwijs is leren om te leven

Persoonlijke relaties gaan vóór de taak / De taak gaat vóór persoonlijke relaties

Diploma's geven toegang tot groepen met een hogere status / Diploma's verhogen je economische waarde en/of zelfrespect

Een misstap leidt tot schaamte en gezichtsverlies bij jezelf en je groep / Een misstap leidt tot schuldgevoel en verlies van zelfrespect

(1.3) Masculiniteit vs. Feminiteit

Mensen en persoonlijke verhoudingen zijn belangrijk / Geld en dingen zijn belangrijk

In het gezin houden vader én moeder zich bezig met zowel feiten als gevoelens / In het gezin houdt vader zich bezig met feiten en moeder met gevoelens

Jongens en meisjes kiezen dezelfde vakken en studierichtingen / Jongens en meisjes kiezen verschillende vakken en studierichtingen

Werken om te leven / Leven om te werken

Slechte studieprestaties zijn geen ramp / Slechte studieprestaties zijn een ramp

Conflicten worden opgelost door compromissen en onderhandelingen / Conflicten worden opgelost door ze uit te vechten

Vriendelijke docenten worden het meest gewaardeerd / Briljante docenten worden het meest gewaardeerd

Sympathie voor de zwakke en voor de verliezer / Sympathie voor de sterke en voor de winnaar

(2) Sociaal Kapitaal - Algemeen

(vooral van belang omvang, status en variatie)

- Vind jij dat jij een sociaal persoon bent? (veel sociale contacten)
 - Vind je dat over het algemeen de meeste mensen te vertrouwen zijn? (of is juist voorzichtigheid geboden)
 - Heb jij vertrouwen in ambtenaren, politie, rechters, pers, leger en grote bedrijven? (maatschappelijk vertrouwen)
 - Ben je actief binnen een club of vereniging?
 - Heb je werk?
 - Kun je gemakkelijk contact leggen met mensen die je niet kent?
 - Wat betekent voor jou 'iemand kennen'?
 - Op welke volgorde zou je de volgende actoren rangschikken: vrienden, burens, familie, collega's en kennissen
-
- Ik voelde me thuis op school
 - Ik had veel contact met anderen op school
 - Als ik een stageplek moet vinden, vind ik dat niet zo lastig
 - Ik kan goed opschieten met collega's en burens etc.
 - Ik ga liever met mensen om die het zelfde religie/etniciteit/sociaal economische status met mij delen
 - Ik vind het leuk om met nieuwe mensen kennis te maken
 - Ik zit liever thuis een film te kijken dan dat ik met vrienden op het terras zit
 - Ik had meestal maar 1 of 2 klasgenoten waar ik mee omging
 - Ik heb wel de mogelijkheid om via via aan een (part-fulltime)baan te komen
 - Met de bewoners van mijn straat/buurt maak ik wel eens babbeltje
 - Ik ben veel in contact met mensen met verschillende achtergronden
 - Mensen waarmee ik omga moeten een bepaalde sociale status bezitten (bijv. geen slechte naam, of aanzien)
 - Als ik een probleem heb, zijn er genoeg mensen die mij kunnen helpen
 - Ik vond werkvormen op school waarbij ik moest samenwerken met anderen niet leuk
 - Liever weinig mensen om me heen die ik goed ken, dan veel mensen om me heen die ik minder goed ken

(2.1) Familie

- Mijn ouders verwachten dat ik aanwezig ben tijdens lessen op school, dat ik mijn best doe en mijn huiswerk altijd afmaak
- Ik kan niet veel bij me ouders kwijt over school, omdat ze de meeste zaken niet begrijpen
- Er zijn familieleden die ik zie als rolmodellen.
- Mijn ouders hadden te veel verwachtingen over mijn schoolprestaties
- Tijdens mijn studiekeuze hebben mijn ouders mij geholpen

- Mijn toekomstperspectief is deels door mijn ouders al uit geschetst
- Mijn ouders moeten niet verwachten dat ik hoger ga studeren dan dat zij zelf hebben gedaan
- Wie van je ouders verwacht het meeste van je, en wat wordt er dan verwacht?
- Ik heb thuis geen prettige omgeving gehad om te kunnen studeren
- Ook zonder een diploma denk ik dat ik met behulp van mijn familie uiteindelijk wel goed terecht kan komen (vertrouwen in familie)

(2.2) Vrienden

- Veel van mijn goede vrienden zijn van dezelfde etnische groep afkomstig als mij
- Als ik ergens vastliep met mijn schoolwerk vroeg ik of mijn vrienden me konden helpen
- Sociale activiteiten, zoals uitgaan, doe ik altijd met dezelfde vrienden
- Als ik door een goede vriend wordt gevraagd om te 'chillen' laat ik mijn schoolwerk even staan
- Als we met vrienden bij elkaar komen, besteden we onze tijd vooral door.....
- Als al mijn vrienden 'iets' hebben, dan zou ik dat ook graag willen.
- Een grootdeel van mijn vrienden zit ongeveer op hetzelfde opleidingsniveau als mij
- Ik kan niet makkelijk nee zeggen tegen vrienden
- Ik heb vrienden (of wel eens vrienden gehad) die verkeerde dingen hebben gedaan (bijv. crimineel pad)
- In de vriendengroep is iedereen het meestal met elkaar eens, en delen we vaak dezelfde ideeën en opvattingen over onderwerpen.
- Onder de vrienden heb je status door je opleidingsniveau/hoeveel geld je hebt
- Veel van mijn vrienden werken (fulltime?)

(3) Economisch Kapitaal + (4) Arbeid

- Werken je beide ouders?
- In welke categorie zou jij jullie huishoudensinkomen plaatsen: laag-gemiddeld-hoog?
- Van mij wordt verwacht mijn eigen geld te verdienen
- Mijn geld besteed ik vooral aan....
- Ik lever een bijdrage aan het huishoudensinkomen
- Als ik eens geld te kort kom, kan ik altijd wat van mijn ouders krijgen
- Mijn schoolgeld werd altijd door mijn ouders betaald
- Ik ben bereid alle soorten betaalde arbeid te verrichten
- Geld zie ik als een statussymbool
- Ik kan niet goed met geld omgaan (bijv. geef me geld snel uit aan dure dingen)

- Er is voldoende kans op de arbeidsmarkt voor mij om te werken
- Ik wil graag dure kleding dragen, en mooie auto's rijden
- Ik vind werkomgeving erg belangrijk
- Als ik werk, heb ik het gevoel dat ik iets kan bereiken
- Gaat het om de centen of om uitdaging en plezier in het werk?
- Ik vind het zinvoller om te werken dan te gaan studeren

(5) Motivatie Leerling

- Ik ging altijd met plezier naar school
- Op school vond ik het belangrijk om goede cijfers te halen
- Ik heb wel eens problemen gehad op school
- Ik heb af en toe wel eens gespijbeld
- Met mijn docenten kon ik het goed vinden, ik denk dat ze het ook goed kon vinden met mij
- In schoolse en buitenschoolse activiteiten investeerde ik veel tijd
- Op school werden schoolregels eerlijk toegepast en werd iedereen gelijk behandeld
- School is meer een verplichting dan dat ik school zie als een kans voor een goed toekomst
- Je hebt in je leven altijd wel weer de mogelijkheid om met een opleiding te beginnen
- Het is moeilijk om met (taal)achterstand goed te kunnen presteren op school