

(On)gelijke onderwijskansen?



(Kok, 2015)

Een onderzoek naar de ervaringen van Turkse en Marokkaanse scholieren omtrent hun onderwijskansen

Sharony Bosma 10430261

Bachelor scriptie

Algemene Sociale Wetenschappen, UvA

Begeleidster: Yatun Sastramidjaja

Tweede lezer: Bernard Kruithof

Datum: 22 juni 2015

Woorden: 19.180

‘Nobody can go back and start a new beginning, but anyone can start today and make a new ending’

– *Maria Robinson.*

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Samenvatting	6
1. Inleiding	7
2. Theoretisch kader	9
2.1 Context van de onderwijskansen.....	9
2.2 Rol van de ouders	10
2.3 Rol van de buurt en de school	13
2.4 Rol van het individu	17
2.5 Interdisciplinariteit	19
3. Probleemstelling	21
3.1 Probleemomschrijving.....	21
3.2 Vraagstelling.....	22
3.3 Relevantie	23
3.3.1 <i>Maatschappelijke relevantie</i>	23
3.3.2 <i>Wetenschappelijke relevantie</i>	24
4. Methodologie	25
4.1 Onderzoeksstrategie	25
4.2 Onderzoeksontwerp.....	25
4.3 Onderzoeksmethode	26
4.4 Operationalisering	27
4.5 Respondentengroep en -werving	29
4.6 Dataverwerking en -analyse	30
4.7 Ethische verantwoording	31
5. Resultaten	32
5.1 Onderzoeksproces.....	32
5.2 Schoolbeleving	33

5.3 Rol van de maatschappij.....	36
5.4 Rol van de ouders	39
5.5 Rol van de school	42
5.6 Rol van de buurt	45
5.7 Rol van het individu	47
6. Conclusie.....	50
6.1 Beantwoording onderzoeksvraag	50
6.2 Discussie.....	52
6.3 Evaluatie	55
7. Literatuurlijst.....	57
8. Bijlagen	61
8.1 Operationaliseringstabel	61
8.2 Onderzoeksinstrument.....	62
8.3 Overzicht respondenten	65
8.4 Coderingsschema.....	66
8.5 Gecodeerd interviewtranscript.....	68

Voorwoord

Met trots presenteer ik u mijn scriptie voor de studie Algemene Sociale Wetenschappen; een onderzoek over de onderwijskansen van Turkse en Marokkaanse scholieren. Mijn inspiratie voor dit onderwerp is tot stand gekomen door mijn vrijwilligerswerk bij de Weekend Academie. Tijdens mijn werk kwam ik in aanraking met verschillende schoolloopbanen en toekomstvisies, wat in feite het begin van mijn onderzoek behelsde. Vandaar dat ik de Weekend Academie speciaal wil bedanken voor de mogelijkheden die zij mij in het afgelopen jaar hebben geboden.

Daarnaast wil ik nog een aantal personen bedanken, aangezien zij het scriptieproces een stuk aangenamer hebben gemaakt voor mij. Allereerst wil ik mijn scriptiebegeleidster Yatun Sastramidjaja hartelijk bedanken voor haar goede adviezen, waarmee zij mij heeft geholpen bij het vormen van deze scriptie tot wat het nu is. Bovendien creëerde haar positieve instelling bij mij een gedrevenheid, wat ik erg op prijs heb gesteld. Mijn medestudenten wil ik daarnaast bedanken, aangezien ik bij hun al mijn scriptie gerelateerde hersenkronkels kwijt kon. Mijn familie en mijn vriend Marcel Voet wil ik tevens bedanken voor hun interesse en toegewijde steun tijdens het gehele scriptieproces. Ten slotte wil ik natuurlijk de kinderen van de Weekend Academie hartelijk bedanken voor het delen van hun ervaringen. Zonder hun medewerking had ik dit onderzoek nooit kunnen uitvoeren.

Ik wens u veel plezier bij het lezen van mijn scriptie.

Sharony Bosma

Amsterdam, juni 2015

Samenvatting

Dit onderzoek is gericht op de onderwijskansen van Turkse en Marokkaanse jongeren in de Nederlandse maatschappij. Het onderwijs is in toenemende mate van belang voor de toekomstperspectieven van jongeren. Doordat Turkse en Marokkaanse jongeren zich relatief vaker op lagere onderwijsniveaus bevinden, is het relevant te achterhalen of deze jongeren ervaren dat verschil in onderwijskansen de relatieve onderwijsachterstand kan verklaren. Om dit te achterhalen wordt in dit onderzoek de volgende vraag beantwoord: *‘Hoe ervaren Turkse en Marokkaanse jongeren uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs de invloeden die mogelijk een rol spelen bij hun onderwijskansen?’* Om hun subjectieve beleving in kaart te brengen, zijn in dit onderzoek dertien semigestructureerde interviews en vier vervol ginterviews gehouden met Turkse en Marokkaanse jongeren uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Uit de gedetailleerde informatie is naar voren gekomen dat jongeren ervaren dat de omgeving naast de bekende nadelen ook voordelen kunnen betekenen. Met het bewustzijn van de verschillende invloeden uit de omgeving kunnen jongeren doelgericht handelen. Op deze manier zijn jongeren zelf het instrument van hun kansen; zeker omdat zij tegenwoordig door de beschikbare technologieën, onafhankelijk van hun achtergrond, zichzelf kunnen verdiepen in de kennis die nodig is om succes te behalen in het onderwijs. Hierdoor ervaren jongeren een mate van zeggenschap over hun onderwijssuccessen.

1. Inleiding

‘Misschien moeten we wel terug naar de kostschool’, aldus Coleman, die zich als onderwijskundige en socioloog al sinds 1991 bezig houdt met het vraagstuk van onderwijsongelijkheid. Coleman meent dat onderwijsongelijkheid alleen opgelost kan worden wanneer er tussen jongeren geen verschillen meer voorkomen in de kwaliteit van het gezin, de gemeenschap en de school (NRC, 1991). Door deze aspecten worden immers de kansen op een succesvolle schoolloopbaan beïnvloed. Een voorbeeld hiervan is het verschil in opleidingsniveaus van de ouders. Over het algemeen geldt dat hoogopgeleide ouders vaker een bevorderende leeromgeving aan hun kinderen bieden dan laagopgeleide ouders. Hierdoor zouden jongeren uit achtergestelde gezinnen minder hulpbronnen tot hun beschikking hebben (Dronkers, 2007, p. 5 & 13-15). Daarom suggereert Coleman dat onderwijsongelijkheid alleen door middel van kostscholen opgelost kan worden (NRC, 1991). Jongeren worden dan uit hun sociale omgeving gehaald, waardoor de verschillen tussen jongeren verkleind worden en er evenveel kans is succesvol te zijn in het onderwijs. Jongeren zouden zelf geen invloed kunnen uitoefenen op de hoeveelheid en de kwaliteit van hun hulpbronnen, waardoor er onderwijsongelijkheid zou kunnen ontstaan.

Anderzijds wordt echter gedacht dat het onderwijs per definitie een belangrijk middel is voor het bevorderen van gelijke kansen, ongeacht afkomst (De Beer, 2010; Dronkers, 2007, p. 5). Dit komt door het toegenomen maatschappelijke belang van technologie en kennis. Hierdoor zou het tegenwoordig inefficiënt om maatschappelijke posities toe te wijzen op basis van afkomst, aangezien individuen zelf de capaciteiten van de positie moeten beschikken (Vrooman, 2014, p. 40-41). Om deze reden zou er worden gesteld dat modernisering gepaard gaat met een afnemend verband tussen sociale afkomst en maatschappelijke positie. Hierdoor kan iedereen naar vermogen bijdragen aan de maatschappij. De uiteindelijke positie wordt immers bepaald door de persoonlijke kwaliteiten en ervaringen van individuen.

Ondanks deze tegenstrijdige opvattingen over de mogelijkheden in het onderwijs – dat enerzijds ongelijkheid zou handhaven en anderzijds oplossen – bestaat er overeenstemming over de groeiende invloed van het onderwijs op maatschappelijke posities. Dit onderzoek zal dieper ingaan op de vooruitzichten van jongeren in het onderwijs, door te belichten in hoeverre onderwijskansen worden beïnvloed door het verschil in de verkregen hulpbronnen of de individuele prestaties.

Om dit te bestuderen worden de ervaringen van Turkse en Marokkaanse jongeren onderzocht. Hiervoor is gekozen omdat zij in Nederland een etnische minderheidsgroep vormen. Het merendeel van de jongeren komt uit gezinnen waarvan de ouders een lagere sociaaleconomische positie hebben en de Nederlandse taal gebrekkig beheersen (Crul, 2000, p. 3). Om deze redenen zouden Turkse en Marokkaanse jongeren over minder hulpbronnen kunnen beschikken dan autochtone leeftijdsgenoten. Daarnaast weergeeft politicoloog Crul (2000) dat Turkse en Marokkaanse jongeren, vergeleken met autochtone jongeren, een onderwijsachterstand hebben. Dit is zichtbaar doordat ‘schoolgaande autochtone jongeren van 12 jaar en ouder veel vaker in het hoger onderwijs zitten: maar liefst 45 procent tegenover 4 procent van de tweede generatie’ (p. 16). De kans is aldus aanzienlijk groter dat Turkse en Marokkaanse jongeren zich aan de onderkant van het schoolsysteem bevinden en daarbij komt dat zij vaker vroegtijdig uitvallen (Driessen, 2001; Tolsma, Coenders & Lubbers, 2007). Vanwege deze connectie tussen hun achtergrond en de onderwijspositie is het maatschappelijk en wetenschappelijk relevant om te achterhalen of Turkse en Marokkaanse jongeren het onderwijssysteem ervaren als een kans voor sociale mobiliteit of als het handhaven van ongelijkheid.

Doordat het onderwijs in de huidige kennissamenleving de uiteindelijke maatschappelijke positie bepaalt, hebben de onderwijskansen op microniveau een direct effect op het leven van jongeren en betekent dit op macroniveau wellicht een ongelijke samenleving (Keister & Southgate, 2012, p. 227). Door te letten op de ervaringen omtrent de onderwijskansen van Turkse en Marokkaanse jongeren wordt belicht hoe de relatieve onderwijsachterstand tot stand kan komen. In bestaand onderzoek is het perspectief van Turkse en Marokkaanse jongeren nauwelijks onderzocht, noch komt het op de voorgrond in het maatschappelijk debat. Om deze lacune te vullen, worden er daarom semigestructureerde interviews gehouden met Turkse en Marokkaanse jongeren over hun vooruitzichten en mogelijkheden in het onderwijs, met inachtneming van hun achtergrond. Door meer inzicht te krijgen in de ervaringen van Turkse en Marokkaanse jongeren kan er mogelijkwijs nadere kennis over de beïnvloeding van de onderwijskansen vergaard worden. Bovendien toont de literatuur dat verschillende aspecten de onderwijskansen beïnvloeden. Door deze invloeden op een interdisciplinaire manier te interpreteren, zal een vollediger beeld gevormd kunnen worden over de totstandkoming van de onderwijskansen van Turkse en Marokkaanse jongeren.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zal er dieper in worden gegaan op de dimensies die centraal staan bij de beïnvloeding van de onderwijskansen van jongeren. Ten eerste zal de context van de onderwijskansen worden uiteengezet. Hierin zal nader worden belicht dat zowel de sociale omgeving als de individuele handelingen van jongeren een invloed hebben op de onderwijspositie. De spanning tussen de omgeving en het individu zal in het theoretisch kader naar voren komen door de invloeden apart te behandelen. De laatste paragraaf belicht de interdisciplinariteit van het theoretisch kader, door verschillende disciplines te integreren.

2.1 Context van de onderwijskansen

De onderwijskansen worden in dit onderzoek gedefinieerd als de vooruitzichten van jongeren op een succesvolle schoolloopbaan. De schoolloopbaan bestaat uit meerdere overgangen tussen verschillende onderwijstypen (Dronkers, 2007, p. 15 & 23). Doordat de onderwijskansen van jongeren deels worden beïnvloed door hun achtergrond, zijn onderwijskansen gelijk verdeeld wanneer de vooruitzichten van jongeren nauwelijks door deze verschillen in achtergrond worden belemmerd, en individuele prestaties bepalend zijn (Karsten et al., 2003, p. 15). Ongelijke onderwijskansen worden veroorzaakt door het verschil in verkregen hulpbronnen, wat ongelijke selecties en keuzemogelijkheden teweegbrengt (Dronkers, 2007, p. 15).

Het ecologisch perspectief van psycholoog Bronfenbrenner (1986, aangehaald in Paat, 2013, p. 955-956) benadrukt het belang van de sociale omgeving voor de ontwikkeling van jongeren. Volgens Bronfenbrenner (1986, aangehaald in Paat, 2013, p. 955-956) bestaat de omgeving uit vier holistische subsystemen: het micro-, meso-, exo- en macrosysteem. Het microsysteem behelst de directe omgeving van jongeren. Dit begint met de primaire opvoeders en andere gezinsleden, breidt zich na verloop van tijd uit tot de omgang met leerkrachten en leeftijdsgenoten en gaat later ook interacties binnen grotere gemeenschappen, zoals de buurt omvatten. Binnen deze systemen participeren jongeren en worden zij gesocialiseerd. Het mesosysteem is de volgende ecologische context. Dit houdt de verbinding tussen twee of meer microsystemen in, zoals de interactie tussen het gezin en de school. Vervolgens heeft het exosysteem indirect effect op de onderwijskansen van jongeren. Met het exosysteem hebben jongeren zelf geen contact, maar dit zou hun ontwikkeling wel kunnen beïnvloeden, zoals het sociaal netwerk van de ouders. Het laatste systeem is het overkoepelende macrosysteem. Dit systeem omvat de culturele overtuigingen en ideologieën

van de maatschappij. Op deze manier vormt het macrosysteem de regels van de micro-, meso- en exosystemen (Van Oers, 2010; Paat, 2013).

Door te letten op de kwaliteit van de systemen in de omgeving van de Turkse en Marokkaanse jongeren, zullen de ervaringen rondom hun onderwijskansen geïnterpreteerd worden. Om deze reden wordt de rol van respectievelijk de ouders, de buurt en de school uitgediept als omgevingsfactoren. Hierbij gaat het om de mogelijkheden en beperkingen die deze omgevingsfactoren verschaffen voor de onderwijskansen. Onderwijssocioloog Dronkers (2007) stelt terecht dat het hierbij ‘niet om vluchtige schommelingen in inkomen en culturele participatie gaat, maar om de beschikbare hulpbronnen voor de lange termijn’ (p. 13).

Daarnaast moet er – gezien de dubbelzinnige rol van het onderwijs in het handhaven en tegengaan van ongelijkheid – ook gelet worden op de individuele beïnvloeding van de onderwijskansen. Dit ontbreekt bij het ecologische perspectief van Bronfenbrenner, maar de psychologen Oosterwegel en Vollebergh (2003, p. 1) tonen aan dat wanneer een persoon zelf overtuigd is dit tot positieve uitkomsten leidt. Om die reden zal er in de onderstaande discussie, naast de omgevingsfactoren, ook worden gelet op de invloed van het persoonlijke vermogen op de onderwijskansen.

2.2 Rol van de ouders

Ten eerste zal de rol van de ouders worden besproken. Het gezin is de primaire context waarin jongeren leren hoe zij moeten navigeren in de samenleving. Socioloog Bourdieu (1996, aangehaald in Ritzer & Stepnisky, 2014, p. 523) spreekt in dit verband van de reproductietheorie. Dit houdt in dat ouders de maatschappelijke posities van hun kinderen bepalen (Keizer & Southgate, 2012, p. 235). Dit komt volgens Bourdieu (1989, aangehaald in Ritzer & Stepnisky, 2014, p. 520) doordat ouders hun kinderen mentale structuren aanleren, waarmee hun kinderen omgaan met de sociale wereld. Er ontstaat hierdoor reproductie, omdat het onmogelijk is om deze meegekregen structuren te ontstijgen. Op deze manier kan ongelijkheid generaties lang doorgegeven worden, wat gevolgen heeft voor de kansen van jongeren. Mogelijkerwijs bevinden zich door de reproductie van de klassenstructuur relatief veel Turkse en Marokkaanse jongeren aan de onderkant van het onderwijssysteem.

De klassen worden door middel van cultureel, economisch en sociaal kapitaal gereproduceerd (Bourdieu, 1994, aangehaald in Ritzer & Stepnisky, 2014, p. 523). Het cultureel kapitaal is de beheersing van culturele competenties van de sociale posities. Volgens de sociologen Wilterdink en Van Heerikhuizen (2009, p. 188) wordt het cultureel kapitaal van de hogere klassen in de maatschappij meer gewaardeerd en geaccepteerd, ook

door mensen die daar niet toe behoren, omdat het is verbonden aan macht en privileges. De beheersing van hoge culturele competenties maakt toegang tot hogere posities mogelijk.

Door de achtergrond van Turkse en Marokkaanse jongeren in Nederland groeien zij op binnen een microsysteem met een discrepantie tussen het land waar ze wonen en de gewoonten uit het land van herkomst van hun ouders (Paat, 2013, p. 954). Dit betekent dat deze jongeren opgroeien in een gezinsklimaat gekenmerkt door verbondenheid binnen en loyaliteit aan het gezin, terwijl de leefwereld buiten het gezin meer individualistisch is (Oosterwegel & Vollebergh, 2013). Bovendien wordt het gezinsklimaat gekenmerkt door hiërarchische communicatiestructuren en een focus op discipline, wat niet overeenkomt met het dominante schoolklimaat gebaseerd op gelijke communicatiestructuren en onderhandeling (Driessen, 2001; Vrooman, 2014). Hierdoor zouden Turkse en Marokkaanse jongeren een kloof tussen school en thuis ervaren. Zij beschikken door het verschil tussen het gezinsklimaat en de leefwereld over een lagere beheersing van de culturele competenties van de dominante cultuur. Hierdoor kunnen zij het schoolmateriaal dat onderwezen wordt moeizaam begrijpen (Driessen, 2001; Oosterwegel & Vollebergh, 2013, p. 515; Vrooman, 2014). Door deze verschillen in de microsystemen, kan de achtergrond van deze jongeren een negatieve invloed hebben op de onderwijskansen.

De aansluiting tot de school kan daarentegen volgens Oomens, Driessen en Scheepers (2003, p. 291) positief gestimuleerd worden doordat allochtone ouders wel hoge verwachtingen hebben van hun kinderen in het onderwijs. Door deze hoge verwachtingen kunnen jongeren alsnog gemotiveerd worden en kan dit hun onderwijssuccessen positief beïnvloeden. Vandaar dat betrokkenheid en de capaciteit van ouders om hun kinderen te voorzien van kansen en steun ook van belang is voor de onderwijskansen (Paat, 2013).

De meeste ouders van Turkse en Marokkaanse jongeren zijn echter ondanks hun hoge verwachtingen nauwelijks actief in de school of met naschoolse activiteiten (Lareau, 2003 aangehaald in Paat, 2013, p. 958; Oomens et al., 2003, p. 291). Door de geringe participatie in het mesosysteem, zijn de verwachtingen van ouders vaak onrealistisch (Driessen, 2005). Dit komt volgens socioloog Lareau (2003, aangehaald in Paat, 2013, p. 958) doordat deze ouders relatief vaak laag opgeleid zijn en de Nederlandse taal beperkt beheersen, waardoor zij over minder capaciteiten beschikken in het verstrekken van hulp aan hun kinderen.

Naast de culturele invloeden heeft het economische kapitaal een vergelijkbaar effect op de onderwijskansen. Door middel van economische bronnen is het mogelijk om voordelen te behalen in het onderwijssysteem. Dit betreft het microsysteem en betekent volgens socioloog Lareau (2002, aangehaald in Paat, 2013, p. 957) dat families met beperkte

financiële middelen minder mogelijkheden hebben om hun kinderen te voorzien van hulp en het creëren van een stimulerende leeromgeving die van belang zijn voor onderwijssuccessen. Dit kan nadelig werken voor Turkse en Marokkaanse jongeren, aangezien hun ouders vaak een lagere sociaaleconomische status hebben (Crul, 2001, p. 3 & 20). Bovendien zijn de gezinnen vaak groter (Oomens et al., 2003), waardoor ze minder financiële mogelijkheden hebben per kind. Beperkt economisch kapitaal heeft consequenties voor de huisvesting, wat de leermogelijkheden van jongeren in de thuissituatie direct beïnvloedt door bijvoorbeeld het wel of niet beschikken over een eigen kamer (Oomens et al., 2003).

Het derde type kapitaal vormt via het exosysteem een indirecte invloed op de onderwijskansen en wordt sociaal kapitaal genoemd. Dit is de mate waarin de ouders over bevorderlijke sociale connecties beschikken (Wilterdink & Heerikhuizen, 2009, p. 188). Volgens socioloog Granovetter (1973, aangehaald in Vrooman, 2014, p. 48) zijn er twee soorten relaties: relaties met sterke banden en relaties met zwakke banden. De sterke banden zijn belangrijk voor emotionele steun en interne groepsbinding, terwijl zwakke banden doorslaggevend zijn voor nieuwe contacten en informatievoordelen opleveren. Hierdoor kan gesteld worden dat zwakke banden belangrijk zijn voor het exosysteem. Dit komt omdat in een dergelijk netwerk – in tegenstelling tot een netwerk met sterke banden die eenvormig en weinig uniek zijn – veel sociaal kapitaal aanwezig is. Uit het kwantitatief onderzoek van socioloog Lauen (2007) kwam naar voren dat binnen deze netwerken informatie bijeen komt over de mogelijkheden van het onderwijs. Echter door de algemene voorkeur van individuen om contact te hebben met zijn of haar eigen groep (Haandrikman, 2010), kan er gesteld worden dat kansarmen via hun netwerk relatief minder toegang hebben tot kennis die wellicht voordelen op kan leveren voor de onderwijskansen van hun kinderen.

Uit deze drie vormen van ouderlijk kapitaal blijkt dat ouders met hogere opleidingsniveaus, hoger gewaardeerde beroepen en meer sociale netwerken meer bekwaamheden bezitten en daardoor meer potenties aan hun kinderen kunnen doorgeven, waarbij zij een stimulerende omgeving voor hun kinderen kunnen vormen (Dronkers, 2007, p. 11). Hierdoor is de positie van de ouders via het micro-, meso- en exosysteem een voorspeller voor de onderwijskansen van het kind. De sociologen Kraaykamp, Tolsma en Wolbers (2011) bevestigen vanuit kwantitatief onderzoek dat de statuskenmerken van de ouders een belangrijkere rol spelen voor het bereiken van een hoge maatschappelijke positie dan de inspanningen en prestaties van een individu zelf.

Dit beeld kan echter genuanceerd worden. Zo stelt onderwijssocioloog Dronkers (2007, p. 11) dat hoogopgeleide ouders, met hoger gewaardeerde beroepen, ook hun ambities

en carrière belangrijker kunnen vinden dan de opvoeding van hun kind en daarom juist niet een stimulerende omgeving vormen voor hun kind. De ouderlijke hulpbronnen moeten immers aan het kind overgedragen worden. Daarnaast kunnen laagopgeleide ouders alles op alles zetten om hun kinderen via het onderwijs te helpen om te stijgen op de maatschappelijke ladder (Dronkers, 2007, p. 11). Dit is bijvoorbeeld al zichtbaar doordat ouders van Turkse en Marokkaanse jongeren hoge verwachtingen hebben van hun kinderen (Paat, 2013), omdat dit een belangrijke factor van succes is in de maatschappij. Om deze reden moet er niet alleen gelet worden op de hoeveelheid hulpbronnen, maar ook op de wijze waarop ouders proberen hun kinderen waarden bij te brengen die van belang zijn voor opwaartse mobiliteit.

Kortom, er zouden vraagtekens gezet kunnen worden bij de sociologische reproductietheorie van Bourdieu. Hierin wordt gesteld dat de achtergrondkenmerken bepalend zijn voor de onderwijskansen, waardoor onderwijsongelijkheid in stand zou worden gehouden. Door de invloed van het cultureel, economisch en sociaal kapitaal kan verondersteld worden dat de onderwijskansen van jongeren van Turkse en Marokkaanse herkomst, ten opzichte van de dominante cultuur, negatief worden beïnvloed. Echter, de sociale achterstand kan ook een motivatie zijn voor ouders om de onderwijsloopbaan positief te stimuleren. Hierdoor is de betrokkenheid van ouders en de capaciteit om hun kinderen te voorzien van ondersteuning van belang voor de kansen van hun kinderen in het onderwijs. Er is weinig bekend over de uitwerking van deze kant van de beïnvloeding op de onderwijskansen van achtergestelde jongeren, vandaar dat het relevant is om in dit onderzoek hier rekening mee te houden.

2.3 Rol van de buurt en de school

De buurt en de school vormen naast het gezin andere microsystemen waarbinnen jongeren worden gesocialiseerd. Bovendien ontmoeten jongeren binnen deze microsystemen hun vrienden. De sociale controle en groepsactiviteiten met deze vrienden hebben een mediërende rol op de gedragingen van jongeren (Junger-Tas, Stekettee, Mol & Tierolf, 2008, p. 17). De buurt en de schoolkenmerken zullen samen worden besproken, omdat deze aspecten met elkaar samenhangen. Kinderen gaan bijvoorbeeld vaak in hun eigen buurt naar school en daarnaast hangt de kwaliteit van de school vaak samen met de kwaliteit van de buurt (Collins & Coleman, 2008, p. 282-283).

De buurten en de scholen zijn door het verschil in individuele keuze gesegregeerd, wat inhoudt dat de samenstelling van buurten en scholen afwijkt van het gemiddelde in die gemeente (Dronkers, 2007, p. 16). Dit wordt bijvoorbeeld veroorzaakt door het verschil in

huizenprijzen, de verschillende voor- en afkeuren van buurtbewoners voor bepaalde andere buurtgenoten en de uiteenlopende mogelijkheden om te verhuizen naar een andere buurt (Dronkers, 2007, p. 16-17).

Volgens geograaf Musterd (2009) zien veel politici en bestuurders segregatie als boosdoener voor sociale problemen en achterstanden in wijken. Dit komt omdat diegenen die zich elders een betere woning kunnen permitteren vertrekken uit de buurt, waardoor de arme bewoners achterblijven en in deze buurten problemen rond werkloosheid, criminaliteit en leefbaarheid zich opstapelen (Bakker, 2012). Hierdoor bevat het microsysteem van achterstandsbuurtten minder positieve rolmodellen, minder sociale controle en minder sociaal kapitaal voor jongeren (Kohen, Leventhal, Dahinten & McIntsh, 2008, aangehaald in Bolt, 2011, p. 46). Door de sociaaleconomische positie van Turken en Marokkanen (Crul, 2001, p. 3), blijven zij relatief vaker achter in deze achterstandsbuurtten.

Door de sociale problemen kan volgens de geografen Musterd, Deurloo en Ostendorf (1991) verwacht worden dat jongeren die opgroeien binnen een dergelijke omgeving geïsoleerd worden van de samenleving. Het is immers waarschijnlijker dat deze jongeren negatieve normen en waarden aanleren, met als risico dat zij minder zullen participeren in de samenleving. Dit wordt onder ander duidelijk, omdat het opgroeien in een achterstandswijk de kans op vroegtijdig schoolverlaten en een laag inkomen vergroot, en de kans op werk vermindert (Musterd et al., 1991). Het ontbreken van voldoende succesvolle voorbeelden in hun directe omgeving en de slechte naam van de buurt, zorgt dat jongeren uit kansarme buurten minder mogelijkheden tot sociale mobiliteit hebben. Dit veroorzaakt bovendien een continuering van segregatie. De geografen Sykes, Kuyper en Musterd (2011) verklaren dat ‘de woonomgeving vanwege de voorzieningen in de buurt (zoals de aanwezigheid en kwaliteit van scholen, parken, bibliotheken, gezondheidsdiensten), sociale interacties en ‘socialisatie’ (zoals toezicht en begeleiding door volwassenen, en de invloed van leeftijdsgenootjes) en stigmatisering van buitenaf (zoals bewaking, negatieve stereotypering van buurten) de onderwijskansen beïnvloeden’ (p. 83).

Geograaf Sykes (2009) stelt ook dat de buurt als microsysteem waarin jongeren zich bewegen een negatieve invloed op onderwijsprestaties en latere arbeidsmarktparticipatie kan hebben. Deze invloed kan echter voornamelijk door schoolsegregatie worden verklaard. Schoolsegregatie ontstaat door het verschil in de afstemming van de wensen van de ouders en de profilering van scholen, wat ervoor zorgt dat de patronen van differentiatie in de sociale ruimte worden weerspiegeld in het schoolsysteem (Sykes et al., 2011).

De schoolsegregatie heeft te maken met de vrije schoolkeuze in Nederland: ouders hebben het recht om een school te kiezen en dus ook een school te mijden. Het kwantitatief onderzoek van de onderwijskundigen Denessen, Driessena en Slegers (2007) belicht zowel de positieve als de negatieve kant van vrije schoolkeuze. Door vrije schoolkeuze zou de kwaliteit van het onderwijs verbeteren, omdat scholen moeten concurreren om leerlingen op hun school te krijgen en hiervoor is een hoge kwaliteit van onderwijs nodig. Hierdoor ontstaat er echter anderzijds zelfsegregatie. Door het verschil in ouderlijk kapitaal maken ouders groep-specifieke keuzes op basis van de voorkeur van schoolpopulatie, het verschil in perceptie van onderwijskwaliteit of door het verschil in onderwijskosten (Dronkers, 2007, p. 17). De onderwijssociologen Agirdag, Loobuyck en Van Houtte (2011) stellen dan ook, door middel van kwantitatieve analyse, vast ‘dat naarmate de sociaaleconomische positie van ouders stijgt, ook de kans toeneemt dat ouders een te ‘zwarte’ school zullen mijden. Aan concentratiescholen kleeft immers het imago van lagere onderwijskwaliteit’ (p. 2).

Turkse en Marokkaanse ouders hebben minder profijt van de vrije schoolkeuze. Zij hebben via hun netwerk minder toegang tot informatie over de kwaliteit van de scholen (Agirdag et al., 2011; Teske & Scheider, 2001, aangehaald in Lauen, 2007), wat de kans vergroot dat Turkse en Marokkaanse jongeren naar kwalitatief slechtere scholen gaan (De Ruiter, 2008). Ouders moeten immers bewust zijn van het verschil in de kwaliteit van de scholen. Door het verband van de invloeden van de ouders, de buurt en de school wordt de invloed van de omgeving op de mogelijkheden van het individu eerder versterkt dan geneutraliseerd. Terwijl juist leerlingen met een zwakke sociale of cognitieve achtergrond afhankelijk zijn van de kwaliteit van de school, aangezien zij minder kunnen rekenen op hulp van hun ouders. Achtergestelde jongeren kunnen op een kwalitatief slechtere school de gebreken thuis niet compenseren (Dronkers, 2007, p. 10 & 23).

Er wordt daarom gevreesd dat de onderwijssegregatie de onderwijskansen schaadt. Uit het kwantitatieve onderzoek van onderwijskundige Driessen (2002) komt naar voren dat leerlingen met een cultureel-etnische minderheidsachtergrond, gelet op hun schoolprestaties, gebaat zouden zijn bij onderwijs in microsystemen waarbij autochtone leerlingen de meerderheid vormen van de schoolpopulatie. Vanuit de onderwijskunde wordt gedacht dat hogere concentraties van allochtone of sociaal zwakke leerlingen het onderwijsniveau verlagen (Agirdag et al., 2011). Omgekeerd zouden multi-etnische klassen de prestaties van leerlingen verbeteren, aangezien door communicatie van elkaar wordt geleerd (Maestri, 2011). Zo zouden jongeren in klassen met veel ‘goede’ medeleerlingen betere

onderwijsprestaties behalen dan leerlingen in klassen met veel 'slechte' leerlingen (Dronkers, 2007, p. 21).

Daarnaast hebben psychologen Rosenthal en Jacobson (1968, aangehaald in De Bree, Hornstra, Jellesma & De Jong, 2013, p. 401) ontdekt dat positieve verwachtingen ten aanzien van leerlingen een invloed hebben op hun schoolprestaties. Dit wordt het pygmalion effect genoemd. Door middel van socialisatie en hun ervaringen in de school met de leerkrachten en klasgenoten, vormen jongeren een geloofssysteem en referentiekader. Volgens Agirdag et al. (2011) verwachten de leerkrachten van scholen met een hoge concentratie allochtone en kansarme leerlingen echter minder van hun leerlingen. 'Kansarme kinderen worden minder aan het woord gelaten tijdens de lessen, de leerkrachten geven hen minder tijd om te antwoorden op vragen, ze worden vaker bekritiseerd en minder aangemoedigd. [...] Dit alles heeft tot gevolg dat leerlingen deze lage verwachtingen internaliseren, wat resulteert in lagere onderwijsprestaties' (p. 4). Al met al zouden gemengde scholen en positief stimulerende leraren een positief microsysteem vormen voor de onderwijskansen van Turkse en Marokkaanse jongeren, waarbij hun schoolprestaties omhoog gaan. Het verbeteren van de condities op scholen met moeilijke leerlingen is om deze reden belangrijk voor het bestrijden van ongelijke onderwijskansen (Dronkers, 2007, p. 26).

Anderzijds moet er ook gefocust worden op de gevolgen van scholen op de niet-cognitieve aspecten van jongeren. Een homogene schoolsamenstelling kan immers positief van invloed zijn op gevoelens van acceptatie, steun, zelfwaardering en de kansen om geprest te worden. Demanet, Agirdag en Van Houtte (2011) benadrukken dat het uit hun kwantitatieve analyse blijkt dat wanneer jongeren zich goed voelen op school dit helpt bij het behalen van betere schoolresultaten en het beklimmen van de sociale ladder. Door het stimuleren van de verbondenheid met de school, voelen jongeren zich betrokken en zullen zij eerder hun huiswerk maken (De Bree et al., 2013, p. 349). Daarnaast heeft de verbondenheid een positieve invloed op verminderde schooluitval (Ma, 2003). Dit komt volgens de psychologen Bolhuis en Simons (2011) omdat leren geen individuele activiteit is, maar deel uit maakt van de sociale en culturele context, waardoor verbondenheid dus een mediërende factor is.

Sociologen Verkuyten en Thijs (2002) concluderen dat leerlingen op een heterogene school regelmatig slachtoffer zijn van (racistische) pesterijen en sociale buitensluiting. In een homogene omgeving worden jongeren in zekere mate beschermd tegen vooroordelen en discriminatie en zijn er meer mogelijkheden tot sociale steun. Op deze manier heeft de schoolpopulatie invloed op de ontwikkeling van een positief zelfbeeld van de leerlingen. Dit

is invloedrijk, omdat de school gedurende enkele jaren een belangrijk microsysteem voor jongeren vormt. Jongeren spenderen immers een groot gedeelte van hun tijd met dezelfde leeftijdsgenoten (Collins & Coleman, 2008). Door deze bevinding is de problematische connotatie van de zwarte scholen betwistbaar. Het gevoel van eigenwaarde van leerlingen is lager als jongeren op school deel uitmaken van een groep met relatief minder kinderen (Verkuyten & Thijs, 2004).

Demant et al. (2011) menen ook dat de schoolpopulatie een effect heeft op de verbondenheid met de school. Deze onderzoekers benadrukken hierbij echter homogeniteit op basis van sociaaleconomische positie en niet op basis van etniciteit: een niet sociaaleconomische homogene groep veroorzaakt lagere gevoelens van acceptatie, steun, zelfwaardering.

Kortom, er bestaat een samenhang tussen de buurt- en de school als microsystemen en de invloed op de onderwijskansen. Turkse en Marokkaanse jongeren wonen overwegend in sociaaleconomische achterstandsbuurten, waarbij de kwaliteit van de scholen indirect slechter is, aangezien autochtone ouders ervoor kiezen om hun kinderen op relatief 'witte' scholen te plaatsen. Dit maakt duidelijk dat de buurt- en de schoolomgeving aansluit bij de gezinscontext en hierdoor de omgeving een sterk effect heeft op de onderwijskansen. Aan de ene kant wordt gedacht dat onderwijssegregatie de onderwijskansen van jongeren, op basis van cognitieve aspecten, schaadt, aangezien hun prestaties achterblijven. Aan de andere kant moet er echter ook rekening worden gehouden met het gevoel van verbondenheid, aangezien dit ook van belang is voor het succesvol functioneren op school. Vanwege de tegengestelde theorieën is het relevant om in dit onderzoek met beide aspecten rekening te houden.

2.4 Rol van het individu

Vanuit het ecologische perspectief van Bronfenbrenner (1986, aangehaald in Paat, 2013, p. 955-956) is aangetoond dat omgevingsfactoren doorwerken bij de ontwikkeling van Turkse en Marokkaanse jongeren in het onderwijs. Aan dit model moet de individuele beïnvloeding van Turkse en Marokkaanse jongeren op hun onderwijsachterstand toegevoegd worden. In het bijzonder anno 2015, waarin de autonome identiteit van jongeren steeds belangrijker wordt. De gebeurtenissen gedurende de levensloop zijn relatief meer afhankelijk van eigen keuze, eigen initiatief en eigen verantwoordelijkheid (Dieleman, 2000). Vanuit het meritocratische ideaal wordt dan ook gesteld dat schoolse prestaties, ongeacht achtergrond, bepalend zijn voor de successen (De Beer, 2010). Bovendien meent onderwijssocioloog Donkers (2007, p. 16) dat de invloeden uit de omgeving over de tijd afnemen en dat de

wensen en mogelijkheden van het individu toenemen. Vandaar dat het handelen van jongeren, los van de omgeving, ook van betekenis is. Hierdoor is het van belang om de jeugdige zelf te positioneren binnen de structurele systemen.

De individuele invloed kan vanuit de sociologische rationele keuze theorie worden verklaard. Dit houdt in dat individuen rationeel streven naar maximalisering van hun eigen opbrengsten. Dit betekent dat een jeugdige, ongeacht zijn of haar afkomst, alle beschikbare informatie gebruikt om via een kosten-batenanalyse tot het juiste oordeel te komen. Hierbij wordt de verwachting van de opbrengsten van een opleiding (hoger inkomen en status), afgewogen tegen de studiekosten en de opportuniteitskosten doordat men tijdens een opleiding minder kan werken (Vrooman, 2014, p. 31). Door het verschil in inschatting van de eigen mogelijkheden kan het verschil in de schoolloopbanen worden verklaard (Hatcher, 1998). Hierdoor minimaliseert deze benadering het belang van systematische verschillen tussen sociale groepen en benadrukt het de mogelijkheid dat jongeren niet in hetzelfde milieu als hun ouders terechtkomen (Vrooman, 2014, p. 32). Jongeren worden aldus gezien als zelfbewuste individuen, hierdoor kan de visie dat achtergrond bepalend is voor de onderwijskansen genuanceerd worden. De maatschappelijke positie wordt immers bepaald door individuele evaluaties van jongeren.

Daarnaast meent antropoloog Bucholtz (2002) dat het van belang is om te letten op de individuele capaciteiten van jongeren om zichzelf te socialiseren door te handelen in verscheidene culturele praktijken. Hierbij gaat het om de *agency* van jongeren. Dit behelst het gevoel van verantwoordelijkheid over het leven, het geloof dat de persoon zelf verantwoordelijk is voor de uitkomsten van zijn of haar beslissingen en de overtuiging dat hij of zij hindernissen, die de autonoom gekozen levensloop bemoeilijken, kan overkomen (Schwartz, Côté & Arnett, 2005, p. 207). De *agency* van jongeren komt vaak tot uiting in reactie op structurele krachten van instituties die hun leven beïnvloeden. Jongeren kunnen een spanning ervaren tussen de verleidelijke beloftes van de maatschappij en de verwachtingen van de traditie getrouwe volwassenen, waarbinnen zij zich gevangen voelen (Bucholtz, 2002, p. 531). Hierom is het van betekenis om te erkennen dat scholieren zich kunnen verzetten tegen de heersende verwachtingen omtrent hun onderwijskansen. De culturele praktijken die de wereld van jongeren vormen, zijn manieren om hun persoonlijke situatie te beïnvloeden. Door middel van deze praktijken creëren jongeren zelf oplossingen voor hun situatie en geven zij een eigen draai aan ontwikkelingen (Bucholtz, 2002).

In navolging van Bucholtz (2002), is het daarom mogelijk dat jongeren negatieve gevoelens ervaren als reactie op de beïnvloeding van de structurele systemen op de

onderwijskansen. Jongeren kunnen hierdoor het onderwijs afwijzen als mogelijkheid van sociale mobiliteit en vroegtijdig de school verlaten of onhandelbaar gedrag vertonen in het klaslokaal. Dit kan verklaren waarom etnische minderheden het minder goed doen op school. Socioloog Carter stelt echter dat wanneer jongeren structurele systemen de schuld kunnen geven voor hun prestaties, zij gemotiveerder zijn dan jongeren die zichzelf de schuld geven. Dit is een alternatief waarop jongeren kunnen reageren ten aanzien van de reproducerende onderwijskansen. Scholieren moeten de mogelijkheid krijgen om op eigen kracht hun leven te vormen met de overtuigingen en waarden die zij belangrijk vinden (Tsevreni, 2011).

Kortom, het verschil in waardering van het belang van het onderwijs kan de schoolloopbaan van Turkse en Marokkaanse jongeren mede verklaren. Deze jongeren zullen individueel aan de hand van kosten-batenanalyses beredeneren wat hun mogelijkheden zijn. Wanneer het onderwijs meer mogelijkheden dan beperkingen biedt, zal er gekozen worden voor een langere schoolloopbaan. Hiernaast kunnen jongeren door het uiten van *agency* ingaan op de eerder benoemde structurele invloeden in de micro-, meso-, exo-, en macrosystemen. De gedragingen van Turkse en Marokkaanse jongeren betreffende hun onderwijskansen kunnen gezien worden als een reactie op het feit dat zij zich minder profijt zouden hebben van hun omgeving. Dit is zeker relevant, omdat de gedragingen van Turkse en Marokkaanse jongeren vaak negatief worden belicht in de maatschappij. Ze worden meer dan strikt noodzakelijk in verband gebracht met onveiligheid, criminaliteit, religieus-fundamentalisme en achterstand (Shadid, 2009). In het macrosysteem kan zo het geloof ontstaan over de mogelijkheden van Turkse en Marokkaanse jongeren. Hierdoor ontstaat er een vicieuze cirkel, aangezien dit beeld weer een nieuwe reactie oplevert bij jongeren. Deze spanning tussen de omgeving en het individu kan zowel een positief als een negatief effect hebben op de onderwijskansen. Hierdoor is het relevant om in dit onderzoek te belichten of Turkse en Marokkaanse jongeren het gevoel hebben dat zij eigenhandig hun toekomst kunnen bepalen.

2.5 Interdisciplinariteit

Uit het theoretisch kader is naar voren gekomen dat de ervaringen van Turkse en Marokkaanse jongeren rondom hun onderwijskansen door verschillende omgevings- en individuele factoren worden beïnvloed. Hierbij is duidelijk geworden dat verschillende disciplines de beïnvloeding van de onderwijskansen met andere ideeën benaderen. Door deze verschillende benaderingen te kaderen in het ecologische model van Bronfenbrenner (1986, aangehaald in Paat, 2013, p. 955-956), met als toevoeging het individu in het midden, zijn

inzichten uit de (onderwijs)sociologie, sociale geografie, onderwijskunde, sociale psychologie en antropologie versmolten tot een nieuw geheel om de ervaringen van Turkse en Marokkaanse jongeren in het holistische systeem te interpreteren.

Vanuit de sociologie wordt voornamelijk gelet op de sociale omgeving van jongeren, in het bijzonder de gezinscontext, maar deze discipline biedt ook inzichten in andere omgevingscontexten. Met betrekking tot de gezinscontext wordt gesteld dat het van belang is of ouders wel of niet over relevante capaciteiten beschikken om hun kinderen te voorzien van ondersteuning rondom hun onderwijskansen (e.g. Dronkers, 2007; Paat, 2013). Hierbij is echter nog aanvullende, specifieke informatie nodig over hoe overige omgevingscontexten de onderwijskansen kunnen beïnvloeden. Om deze reden is er behoefte aan de kennis van sociaal geografen en onderwijskundigen; sociaal geografen voegen inzichten toe met betrekking tot (negatieve) factoren binnen de ruimtelijke context en onderwijskundigen met betrekking tot de schoolomgeving. Hieruit kan geconcludeerd worden dat achtergestelde jongeren in achterstandsbuurten wonen en op kwalitatief minder goede scholen zitten (Driessen, 2002; Musterd et al., 1991). Daarnaast moet er binnen deze omgevingsvormen, met inachtneming van de sociale psychologie, ook gelet worden op de sociale en emotionele behoeftes van jongeren, aangezien verbondenheid ook betere onderwijskansen teweeg kan brengen (e.g. Bolhuis & Simons; Demanet, Agirdag & Van Houtte, 2011). Naast deze omgevingsfactoren menen sociologen dat jongeren zelf hun vooruitzichten analyseren (e.g. Hatcher, 1998). Bovendien kunnen de handelingen van jongeren ook antropologisch geïnterpreteerd worden door te letten op de culturele praktijken van groepen als reactie op de maatschappij (e.g. Bucholtz, 2002).

Doordat jongeren deze omgevingen in hun leven doorlopen, moeten de ervaringen van Turkse en Marokkaanse jongeren interdisciplinair worden bevraagd, aangezien er anders geen eenduidig antwoord gegeven kan worden over de beïnvloeding van de onderwijskansen. De ervaringen van deze jongeren betreffen immers de verschillende wetenschappelijke ruimtes van deze disciplines en de wisselwerking hiertussen. Hierdoor kunnen de verhalen van deze jongeren gedetailleerde inzichten bieden in de mechanismen die onderwijssucces beïnvloeden.

3. Probleemstelling

3.1 Probleemomschrijving

Onderzoek wijst uit dat leerlingen van een hogere sociaaleconomische afkomst beter presteren dan kansarme leerlingen en autochtone leerlingen gemiddeld beter dan allochtone leerlingen (Agirdag et al., 2011). Hierdoor is het relevant om te letten op de betekenis van de omgeving of individuele prestaties voor de onderwijskansen van deze jongeren. De vraag die in dit onderzoek gesteld wordt, is of Turkse en Marokkaanse jongeren anno 2015, met het toenemende belang van persoonlijke vaardigheden met betrekking tot de technologie, evenveel kansen hebben als de gemiddelde jeugdige in Nederland. De onderwijspositie van Turkse en Marokkaanse jongeren geeft gedeeltelijk aan dat hiervan geen sprake is, waarbij veel onderzoekers de achtergrond en omgeving van Turkse en Marokkaanse jongeren noemen als reden voor hun onderwijsachterstand (e.g. Bourdieu, 1989, aangehaald in Ritzer & Stepnisky, 2012, p. 520; Dronkers, 2007; Oomens et al., 2003).

Het theoretisch kader biedt inzicht in de verschillende invloeden die bij de ontwikkeling van Turkse en Marokkaanse scholieren een rol kunnen spelen. Gezien de besproken variatie in de omgevings- en individuele kenmerken, blijkt dat de persoonlijke ervaringen van jongeren niet per se positief of negatief hoeven te zijn. Een voorbeeld hiervan is de invloed van de schoolsamenstelling. Onderwijskundigen menen dat homogene ('zwarte') scholen kwalitatief slechter zijn voor deze jongeren (Driessen, 2002), echter sociaal psychologen menen dat deze jongeren zich wel verbonden voelen tot deze scholen wat hun onderwijskansen ook positief kan beïnvloeden (Bolhuis & Simons, 2011). Door het verschil in de betekenis van de invloeden, is het relevant om vanuit hun persoonlijke ervaringen te belichten wat de mogelijkheden in het onderwijs zijn. Daarnaast is er nauwelijks tot geen onderzoek gedaan naar hoe jongeren zelf een invloed hebben op hun onderwijskansen. Dit onderzoek zal hier meer duidelijkheid over scheppen. Hierbij draait het om de ideeën van deze jongeren zelf over de definitie van een succesvolle schoolloopbaan en de vraag of zij denken dit te kunnen bereiken, ongeacht hun achtergrond. Met deze visie van de jongeren kan er een completer beeld worden gevormd over de onderwijsongelijkheid. Het doel van dit onderzoek is niet om te controleren of Turkse en Marokkaanse jongeren worden belemmerd in hun onderwijskansen, maar om te achterhalen hoe Turkse en Marokkaanse jongeren hun onderwijskansen ervaren. In huidig onderzoek is er weinig bekend over de verschillende ervaringen, meningen, en beweegredenen van achtergestelde jongeren. Hierbij

zal er gelet worden op de spanning tussen individuele wensen en de beïnvloeding van de omgeving.

Om dit te achterhalen ligt de focus op jongeren uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Jongeren rond deze leeftijd worden bewust van hun positie ten opzichte van anderen (Delfos, 2011, p. 65-66). Hierdoor wordt verwacht dat deze jongeren een mening beginnen te vormen over hun mogelijkheden. Het is interessant om deze realiteit uiteen te zetten, omdat zij gedurende hun toekomstige schoolloopbaan zelf nog een invloed hebben op hun onderwijskansen, waardoor het relevant is om stil bij te staan bij de eventuele mogelijkheden van jongeren.

3.2 Vraagstelling

Om de ervaring van jongeren omtrent hun onderwijskansen te onderzoeken, luidt de hoofdvraag: *‘Hoe ervaren Turkse en Marokkaanse jongeren uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs de invloeden die mogelijk een rol spelen bij hun onderwijskansen?’* Om deze hoofdvraag te beantwoorden zullen meerdere deelvragen nodig zijn die de mogelijke invloeden van de onderwijskansen weergeven.

De eerste deelvraag luidt: *‘In hoeverre ervaren Turkse en Marokkaanse jongeren uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs dat ouderlijke kapitaal van invloed is op hun onderwijskansen?’* Hierbij zal aan de hand van Bourdieu (1994, aangehaald in Ritzer & Stepanisky, 2014, p. 523) gelet worden of er wel of niet sprake is van een reproductie van het ouderlijke kapitaal. Als hiervan sprake is, zouden sommige jongeren minder kansen hebben in het schoolsysteem. Deze deelvraag biedt daardoor een essentieel inzicht in de omgevingscontexten die volgens jongeren de onderwijskansen wel of niet beïnvloeden.

De tweede deelvraag luidt: *‘In hoeverre ervaren Turkse en Marokkaanse jongeren uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs dat de buurt- en schoolkenmerken van invloed zijn op hun onderwijskansen?’* De buurt- en schoolkenmerken worden samen besproken, omdat de buurt een belangrijke invloed op de schoolkeuze vormt en andersom (e.g. Collins & Coleman, 2008; Sykes, et. al., 2011). Hierbij zal gelet worden op de perceptie van jongeren over de kwaliteit van de buurt en school (e.g. Denessen et al., 2007) en het gevoel van verbondenheid met de buurt en school (e.g. Demanet, et al., 2011). Dit is van belang om er achter te komen in hoeverre jongeren verwachten dat hun onderwijskansen door een van deze factoren worden beïnvloed. Deze deelvraag biedt daarom meer inzicht in de omgevingscontexten die volgens jongeren de onderwijskansen beïnvloeden.

De afsluitende deelvraag luidt: ‘In hoeverre ervaren Turkse en Marokkaanse jongeren uit de onderbouw van het voorgezet onderwijs dat zij persoonlijk van invloed zijn op de onderwijskansen?’ Hierbij wordt afgevraagd in hoeverre individuele kenmerken een invloed hebben op de mogelijkheden in het onderwijs. Vanuit het perspectief van de jongeren kan worden achterhaald of kosten-batenanalyses (e.g. Hatcher, 1998) of uitingen van *agency* de individuele beïnvloeding van jongeren weergeeft (e.g. Bucholtz 2002), maar de precieze invulling van persoonlijke invloeden op de onderwijskansen wordt aan de respondenten zelf overgelaten. Deze deelvraag biedt meer inzicht in de individuele handelingen van jongeren binnen het onderwijssysteem.

3.3 Relevantie

3.3.1 Maatschappelijke relevantie

Dit onderzoek kan nieuwe inzichten voortbrengen die het maatschappelijk debat omtrent de onderwijskansen van Turkse en Marokkaanse jongeren zal verrijken. Hoewel het onderwijs tegenwoordig voor iedereen toegankelijk is en de directe invloed van de achtergrond op onderwijsprestaties is afgenomen, blijft het een opmerkelijke aanstichter van ongelijke uitkomsten van de onderwijskansen (e.g. Wilterdink & Heerikhuizen, 2009). De onderwijsachterstand van Turkse en Marokkaanse jongeren zou hierdoor verklaard kunnen worden (Crul, 2001). Deze jongeren kunnen door het sociale milieu van hun ouders minder hulpbronnen ontvangen, waardoor zij met een moeilijk inhaalbare onderwijsachterstand starten (Tolsma, Coenders & Lubbers, 2007). Vanwege het belang van onderwijs, in de huidige kennismaatschappij, is het relevant om hier meer aandacht aan te besteden. Door de onderwijsongelijkheid vanuit de belevingswereld van Turkse en Marokkaanse jongeren te belichten kan er een nieuw inzicht worden geboden in de beïnvloeding rondom de connectie tussen achtergrond en onderwijspositie.

Wanneer deze jongeren ervaren dat er in Nederland ongelijke onderwijskansen zijn, heeft dit zowel een betekenis voor het individu als voor de samenleving. Voor de samenleving houden ongelijke onderwijskansen geen optimale benutting van het aanwezige talent in de samenleving in. Iedereen met talent zou immers op een hogere positie moet kunnen komen, omdat dit bevorderlijk is voor de economische ontwikkeling van de maatschappij (RMO, 2011, p. 9 & 14). Door het verschil in verkregen hulpbronnen worden jongeren ongelijk behandeld, waardoor niet iedereen met talent de mogelijkheid krijgt omhoog te komen. Door de directe invloed van onderwijs op de toekomst van jongeren,

betekenen ongelijke onderwijskansen onrechtvaardigheid voor individuen (De Beer, 2010; Keister & Southgate, 2012, p. 227).

Onderwijzers en beleidsmedewerkers kunnen inspelen op de ervaringen van deze jongeren, waardoor de onderwijskansen positief kunnen worden beïnvloed. Daarnaast is het mogelijk dat de jongeren niet bewust zijn van de eventuele beïnvloeding van de onderwijskansen door omgevingsfactoren, hierdoor kan dit onderzoek leiden tot bewustwording bij de respondenten over de totstandkoming van hun onderwijskansen, wat ook maatschappelijk relevant is.

3.3.2 Wetenschappelijke relevantie

Ondanks de kennis over de invloeden rondom het verschil in onderwijskansen, is er nog weinig onderzoek gedaan naar de specifieke belevissen van kansarme jongeren die hierbij centraal staan. De verbanden tussen jongeren en hun omgeving zijn relatief vaker op een kwantitatieve manier onderzocht. Echter, kan hierbij nog steeds worden afgevraagd wat achter onderwijsongelijkheid schuilgaat, met name omdat uit het theoretisch kader is gebleken dat de ervaringen van jongeren kunnen verschillen. Door middel van kwalitatief onderzoek kan er daarom dieper worden ingegaan op de verschillende invloeden die wellicht een rol kunnen spelen; en de wisselwerking daartussen.

Daarnaast wordt in dit onderzoek interdisciplinair te werk gaan, om een volledig beeld te creëren van de visie van Turkse en Marokkaanse jongeren op hun onderwijskansen. Door het combineren van de disciplines (onderwijs)sociologie, sociale geografie, onderwijskunde, sociale psychologie en antropologie kunnen er originele inzichten ontstaan over de onderwijskansen van Turkse en Marokkaanse jongeren. Er zal hierbij gekeken worden in hoeverre deze disciplines elkaar bekrachtigen of juist tegenspreken, betreffende de ervaringen van jongeren. Om deze twee redenen is het daarom ook wetenschappelijk van belang om meer aandacht te besteden aan de onderwijskansen van Turkse en Marokkaanse jongeren.

4. Methodologie

4.1 Onderzoeksstrategie

Zoals eerder beschreven is er is nog weinig bekend over de ervaringen en meningen van Turkse en Marokkaanse jongeren omtrent hun onderwijskansen. Het is echter wel van belang om een completer beeld te kunnen vormen over de invloeden van onderwijskansen. Iedere jeugdige beleeft namelijk een andere schoolse ervaring. Dit zou mogelijkwijs door verschillen uit de omgeving of individuele invloeden teweeg worden gebracht, maar door de relatief open gestelde hoofdvraag kunnen er ook andere aspecten naar voren komen die nog niet door middel van eerder onderzoek zijn gevonden. Hierdoor heeft dit onderzoek, in tegenstelling tot kwantitatief onderzoek, een inductieve relatie tussen onderzoek en theorie. Dit houdt in dat er nieuwe theorie gevormd kan worden op basis van de verhalen van de respondenten (Bryman, 2012, p. 380). Deze verhalen kunnen later in vervolgonderzoek op grotere schaal worden onderzocht.

Dit onderzoek gaat, vanwege de focus op de ervaringen en meningen van Turkse en Marokkaanse jongeren, uit van een interpretatieve epistemologie. Hierbij wordt de subjectieve betekenis van een sociaal fenomeen benadrukt (Bryman, 2012, p. 380). Kennis wordt in dit onderzoek vergaard door de interpretatie van de beleving van Turkse en Marokkaanse jongeren omtrent hun onderwijskansen. De verhalen van jongeren geven gedetailleerde inzichten in de mechanismen die de selectie in het onderwijssucces beïnvloeden. Daarnaast gaat dit onderzoek uit van een constructivistische ontologie. Dit houdt in dat sociale fenomenen en hun betekenis gevormd worden door sociale actoren en dus constant in verandering zijn (Bryman, 2012, p. 380). Hierdoor hebben onderwijskansen niet maar één betekenis, dit komt doordat elke jeugdige en zijn of haar omgeving hierop invloed uitoefenen, waardoor de ervaring van de onderwijskansen verschilt tussen jongeren. Om deze redenen is er gekozen voor een onderzoek met een kwalitatief karakter en wordt de sociale werkelijkheid achter de dimensies van de onderwijskansen zichtbaar.

4.2 Onderzoeksontwerp

Het kader voor het verzamelen en analyseren van gegevens is een cross-sectioneel design. Dit houdt in dat verschillende respondenten worden ondervraagd op dezelfde momenten in de tijd (Bryman, 2012, p. 59). Hierdoor kan er gelet worden op de overeenkomsten en verschillen tussen respondenten, zodat er aandacht kan worden gegeven aan patronen tussen de verschillende invloeden rondom de mogelijkheden in het onderwijs. Door de verhalen van

jongeren te vergelijken, kan de perceptie van de mechanismen die van belang zijn voor onderwijssucces worden achterhaald. Hiervan is het voordeel dat de verschillende perspectieven van respondenten belicht worden, waardoor de ervaringen beter begrepen kunnen worden. Dit zal verdiept worden totdat de respondenten geen nieuwe inzichten bieden dan het al beschreven patroon. Een nadeel van dit design is dat het door de kleine steekproef niet generaliseerbaar is. Dit onderzoek is echter niet gericht op generaliseren, maar op het uiteenzetten van de ervaringen van Turkse en Marokkaanse jongeren. Daarnaast kan deze intensieve analyse wel waardevolle inzichten verschaffen voor de bredere context van onderwijsongelijkheid.

4.3 Onderzoeksmethode

Om de informatie te verzamelen zullen Turkse en Marokkaanse jongeren uit de onderbouw van het voorgezet onderwijs, door middel van semigestructureerde diepte-interviews, worden bevraagd. Hiervoor is gekozen, omdat deze methode ruimte biedt om in te gaan op de relevante belevenissen en meningen van de respondenten en hierdoor belevingswereld van de respondenten centraal staat. Daarnaast is er voor het verzamelen van deze gedetailleerde inzichten over de onderwijskansen, ook gekozen om met een selectie van deze jongeren vervolgininterviews te houden. Het doel van dit onderzoek is de ervaringen omtrent de onderwijskansen en hun definitie van een succesvolle schoolloopbaan te achterhalen. Omdat hiervoor informatie over hun persoonlijke situatie nodig is, zal door middel van vervolgininterviews rijkere informatie vergaard worden.

Bovendien is ervoor gekozen om door middel van tekeningen de toekomstige schoolloopbaan van jongeren te construeren. Tekeningen zijn rijke visuele illustraties die direct laten zien hoe jongeren de wereld zien (Punch, 2002). Deze toevoeging aan de semigestructureerde diepte-interviews heeft meerwaarde, omdat de methode meer gericht is op de competenties en de korte concentratietijd van jongeren (Punch, 2002). Daarnaast meent Punch dat jongeren zich comfortabeler voelen met taakgerichte methodes dan één-op-één interviews. Hierdoor wordt verwacht dat jongeren actiever zullen participeren aan het onderzoek. Om deze redenen zal tijdens het interviewen aan de hand van tekeningen de aspecten geïdentificeerd worden die volgens de respondenten mogelijk van invloed zijn op hun onderwijskansen. Vandaar dat naast het onderzoeksinstrument ook vragen rondom de getekende tekening zullen worden gesteld, hierdoor zal het interview afhankelijk zijn van het perspectief van de jongeren zelf, waardoor elk interview een flexibel interview zal zijn over

de persoonlijke verwachtingen over de mogelijke moeilijkheden die zij tijdens hun schoolloopbaan kunnen ervaren.

Er is bewust gekozen voor semigestructureerde interviews in plaats van focusgroepen. Bij focusgroepen wordt er gefocust op de interactie tussen de respondenten en hoe zij gezamenlijk betekenis geven aan de beïnvloeding van onderwijskansen. De verwachting is echter dat jongeren van deze leeftijd snel over andere onderwerpen zullen beginnen of niet openlijk voor hun mening durven uit te komen. Deze jongeren bevinden zich namelijk volgens Delfos (2011, p. 64) in een spanningsveld tussen de behoefte om te onderscheiden en de behoefte te conformeren. Jongeren van deze leeftijd willen met name geaccepteerd worden en voldoen aan de groepsnormen. Om deze reden is de kans groot dat zij ook in een focusgroep zullen conformeren aan het sociaalwenselijke beeld en de vragen niet eerlijk zullen beantwoorden.

4.4 Operationalisering

Om erachter te komen welke vragen er in het interview gesteld moesten worden, moest er eerst onderzoek gedaan worden naar het concept, de dimensies en de indicatoren. In bijlage 8.1 zal deze operationalisering schematisch in een tabel worden weergegeven. In deze studie draait het om het concept onderwijskansen. Zoals in het theoretisch kader naar voren is gekomen, hebben verschillende factoren een effect op de onderwijskansen. Om deze reden zal dieper ingegaan worden op de dimensies ouderlijk kapitaal, buurt- en schoolkenmerken en individuele kenmerken.

De dimensie ouderlijk kapitaal is onderverdeeld in cultureel, economisch, sociaal kapitaal en betrokkenheid. Het culturele kapitaal wordt interpreteerbaar gemaakt door vragen te stellen over de volgende indicatoren: overeenkomst met educatieve normen, taalvaardigheid ouders en het onderwijsondersteunende thuisclimaat (e.g. Crul, 2001; Oomens et al., 2013; Oosterwegel & Vollebergh, 2013). De indicator voor het economische kapitaal betreft optimale leeromstandigheden. Hierbij gaat het over de perceptie van de Turkse en Marokkaanse jongeren om ondanks mogelijke financiële barrières geholpen te kunnen worden door hun ouders bij school (e.g. Laureau, aangehaald in Paat, 2013; Oomens et al., 2003). Vervolgens is de indicator voor het sociale kapitaal of de ouders beschikken over toereikende kennis van het onderwijssysteem (e.g. Granovetter, 1973, aangehaald in Vrooman, 2014; Haandrikman, 2010). Ten slotte wordt de indicator betrokkenheid geïnterpreteerd door vragen te stellen over de capaciteit van ouders om hun kinderen te voorzien van ondersteuning bij hun schoolloopbaan (e.g. Driessen, 2005; Lareau, 2002,

aangehaald in Paat, 2013, p. 958; Oomens et al., 2003, p. 291): Het is interessant om te zien hoe Turkse en Marokkaanse jongeren deze indicatoren ervaren als bepalend voor hun onderwijskansen, aangezien is gebleken dat een positieve ervaring omtrent deze indicatoren voordelig kan zijn voor de onderwijskansen van jongeren. Om de ervaring van jongeren over de invloed van het ouderlijk kapitaal te bevragen zullen de benoemde indicatoren in het interview als thema's gebruikt worden. Enkele vragen uit het interview zijn bijvoorbeeld: 'Hoe krijg je hulp bij je huiswerk?', 'Denk jij dat er tussen kinderen verschillen bestaan in de hoeveelheid hulp die zij ontvangen?' en 'Denk jij dat jouw culturele achtergrond een invloed kan hebben op jouw onderwijskansen en uiteindelijke toekomst?'

De tweede dimensie omvat de buurt- en schoolkenmerken, en is onderverdeeld in: kwaliteit, zelfsegregatie en gevoel van verbondenheid. De indicatoren voor kwaliteit zijn de voorzieningen, sociale interacties, socialisatie en het stigma van de buurt of school (e.g. Denessen et al., 2007; Sykes et al., 2011). De indicator van zelfsegregatie is het beargumenteren van de gekozen buurt- of schoolkeuze (Agirdag et al, 2011). De indicatoren voor het gevoel van verbondenheid kunnen interpreteerbaar gemaakt worden door vragen te stellen over de gevoelens van acceptatie, steun en zelfwaardering op de school of in de buurt (Demant et al, 2011). Door middel van deze opgestelde indicatoren over de buurt- en schoolkenmerken kan tijdens het interview geïnterpreteerd worden in hoeverre segregatie positief of negatief een rol speelt rondom hun onderwijskansen. Enkele vragen uit het interview zijn bijvoorbeeld: 'Denk jij dat er verschillen zijn tussen 'witte' en 'zwarte' scholen (bijvoorbeeld in kwaliteit)?' en 'Waarom heb je voor deze middelbare school gekozen ten opzichte van elke andere school in Amsterdam?'

De laatste dimensie zijn de individuele kenmerken, dit is onderverdeeld in: kosten-batenanalyse en *agency*. De indicatoren voor de kosten-batenanalyse zijn de verwachte voor- en nadelen van het onderwijs (Hatcher, 1998). De indicator voor *agency* is het gevoel van zeggenschap (Bucholtz, 2002). De individuele kenmerken zijn nog nauwelijks onderzocht, dus wellicht komen er tijdens het onderzoeken nieuwe indicatoren naar boven. Een vraag uit het interview is bijvoorbeeld: 'Als je iets zou mogen aanpassen aan het onderwijssysteem, wat zou dit dan zijn?' In bijlage 8.2 is het volledige onderzoeksinstrument weergegeven, dat voor de interviews dient als leidraad en alle indicatoren dekt.

4.5 Respondentengroep en -werving

Dit onderzoek richt zich specifiek op Turkse en Marokkaanse jongeren uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Hiervoor is gekozen, omdat zij net de overgang van de basisschool naar de middelbare school hebben meegemaakt. Tijdens deze overgang hebben zij een selectie meegemaakt, waardoor jongeren op verschillende niveaus terecht zijn gekomen. Daarom is het interessant om te belichten of zij merken dat jongeren verschillende stappen hebben gemaakt en in hoeverre zij verwachten dat dit van invloed is op hun toekomst. Hierbij kan ook de keuze voor hun middelbare school bevraagd worden, of zij hiermee tevreden zijn en hoe zij verwachten dat hun keuze hun toekomst beïnvloedt.

Daarnaast worden jongeren bij de transitie naar een nieuwe levensfase bewuster van zijn of haar positie ten opzichte van anderen (Delfos, 2011, p. 65-66). Hierdoor wordt verwacht dat deze jongeren kunnen belichten of zij met hun achtergrond het onderwijssysteem ervaren als een kans van sociale mobiliteit of het handhaven van onderwijsongelijkheid. Bovendien zijn jongeren in deze periode ook nog extra gevoelig voor voorbeeldgedrag (Delfos, 2011, p. 65-66). Hierdoor is het relevant om stil te staan bij hun onderwijskansen en wat hier van invloed op is. Dit kan wellicht bewustwording en een mogelijke (positieve) verandering creëren. Via deze doelgroep wordt aldus verwacht dat er een allesomvattend beeld kan worden geschetst over de ervaringen van Turkse en Marokkaanse jongeren in het onderwijs.

Verder wordt gestreefd om een diverse respondentengroep samen te stellen. In dit onderzoek worden zowel jongens als meisjes ondervraagd. Politicoloog Crul (2001) meent ten eerste dat succesvolle jongeren nauwelijks verschillen in geslacht, waardoor geen verschil in de ervaringen van Turkse en Marokkaanse jongens en meisjes wordt verwacht. Er zijn echter volgens Crul wel verschillen tussen jongens en meisjes die vroegtijdig de school verlaten: 'bijna twee vijfde van de meisjes heeft geen diploma, tegenover slechts één Turkse jongen. [...] Bij de Marokkanen zijn de verhoudingen omgekeerd: daar hebben relatief meer jongens dan meisjes geen diploma' (p. 14). Hierdoor is het toch relevant om de ervaringen van zowel jongens en meisjes als Turken en Marokkanen te vergelijken. Daarnaast wordt er ook naar gestreefd om jongeren van verschillende opleidingsniveaus te werven. Dit maakt het immers mogelijk om de persoonlijke verhalen van de respondenten te kunnen vergelijken en te evalueren wat mogelijk het verschil in onderwijskansen beïnvloed: hun verkregen hulpbronnen of individuele prestaties.

De respondenten zullen via *non-probability sampling* worden verzameld. Er wordt in dit onderzoek een *convenience sampling* gehouden. Dit wil zeggen dat de respondenten

relatief makkelijk benaderbaar zijn voor de onderzoeker (Bryman, 2012, p. 201-205). In dit onderzoek worden de respondenten geworven vanuit de Weekend Academie. De onderzoekster deed hier al vrijwilligerswerk en er is tot een overeenstemming gekomen om hier onderzoek te doen. De Weekend Academie is een organisatie die jongeren hulp biedt bij de ontwikkeling van hun mogelijkheden, vaardigheden en talenten, waardoor hun kansen in de maatschappij worden vergroot. Deze groep jongeren zijn hierdoor al bezig met het vraagstuk. Bovendien kennen de jongeren de onderzoekster door haar werk bij de organisatie. Hierdoor is met het merendeel van de respondenten een vertrouwensband opgebouwd, wat het onderzoeksproces versoepelt. Ook is er aan de ouders om goedkeuring gevraagd en gekregen. Hierom wordt verwacht dat deze jongeren geschikt zijn om de sociale werkelijkheid aan te duiden. In totaal wordt er voor een theoretische saturatie gestreefd naar minstens 15 interviews.

4.6 Dataverwerking en -analyse

De interviews zullen worden opgenomen, waardoor dit op een later moment kan worden getranscribeerd en gecodeerd. Binnen dit onderzoek zal gebruik worden gemaakt van *grounded theory*, dit houdt in dat de methode, dataverzameling, data-analyse en theorievorming nauw zijn verbonden (Bryman, 2012, p. 387; 568). Dit impliceert dat dit onderzoek iteratief te werk gaat. Dit is bijvoorbeeld zichtbaar, doordat de vragen van het semigestructureerde interview (bijlage 8.2) naar aanleiding van de antwoorden van de eerste interviews zijn aangepast, op basis van het bestuderen van de bruikbare informatie met inachtneming van het literatuuronderzoek. Bovendien is het iteratieve proces zichtbaar doordat er na het analyseren van het eerste deel van de interviews is besloten om nog vervolginterviews te houden met een selectie van de respondenten, aangezien op deze manier diepere informatie beschikbaar komt. De vragen uit het tweede deel van het interview zijn volledig gebaseerd op de verbanden tussen de antwoorden uit het eerste onderzoeksinstrument. Zolang er nieuwe informatie naar voren kwam, zijn er nieuwe respondenten geïnterviewd. Het analyseren van de transcripten houdt in dat de theoretisch significante delen van de sociale wereld van de respondenten zijn gecodeerd. Hierbij worden de indicatoren gebaseerd op basis van eerder onderzoek losgelaten, aangezien in deze studie volledig gelet wordt op de ervaringen van Turkse en Marokkaanse jongeren.

4.7 Ethische verantwoording

Tijdens het onderzoeksproces wordt er zo ethisch mogelijk gehandeld. Dit betreft de toepassing van morele principes om nadelige gevolgen voor de respondenten te voorkomen (Bryman, 2012, p. 135). In dit onderzoek worden jongeren geïnterviewd van onder de 18 jaar, dit maakt dat er zorgvuldig zal moeten worden omgegaan met het werven van respondenten. Hierbij is de toestemming van de ouders een belangrijk criterium (Morrow & Richards, 1996). Aan dit criterium is in dit onderzoek voldaan, doordat de ouders van de jongeren vooraf toestemming hebben gegeven voor het onderzoek. Bovendien is benadrukt dat het participeren geheel vrijwillig is. Bij elk interview is er vooraf toestemming gevraagd om het interview op te nemen.

Door het eventuele stigma van hun onderwijskansen kunnen de respondenten zich geconfronteerd voelen. Daarom is het van belang om duidelijk te maken dat het doel van dit onderzoek is gericht om het perspectief van jongeren naar voren te brengen. Om deze reden zijn de respondenten erop geattendeerd dat hun ervaringen volledig anoniem worden behandeld, aangezien de namen in het onderzoeksverslag gefingeerd zullen worden om zo de privacy te waarborgen (Bryman, 2012, p. 154). Hierdoor blijft de focus op de persoonlijke verhalen van jongeren, terwijl een mogelijke vertekening van de resultaten wordt voorkomen.

5. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de uitgevoerde interviews beschreven. Ten eerste zal het onderzoeksproces worden uiteengezet, waarbij de respondentenwerving wordt uitgewerkt en de respondentengroep wordt geïntroduceerd. Vervolgens zal de belevingswereld van Turkse en Marokkaanse jongeren worden toegelicht, aangezien de beleving van jongeren een algemeen beeld betreffende de onderwijskansen uiteenzet. Daarna zal worden ingegaan op de beïnvloeding van de onderwijskansen via de omgeving of individuele handelingen.

5.1 Onderzoeksproces

In totaal zijn er voor dit onderzoek dertien Turkse en Marokkaanse jongeren uit de onderbouw van het voorgezet onderwijs geïnterviewd, waarna met vier jongeren een vervolginterview is gehouden. Deze werving heeft zoals verwacht bij de Weekend Academie plaatsgevonden. De jongeren zijn grotendeels in een rustig lokaal op de vestiging van de Weekend Academie geïnterviewd. Eén vervolginterview heeft plaatsgevonden in de Burger King. Gemiddeld genomen hebben de interviews achtentwintig minuten geduurd. De duur was onder andere afhankelijk van de eigen inbreng van de respondenten, maar ook van het rooster van de Weekend Academie. Het kortste interview duurde afgerond tien minuten en het langste interview duurde afgerond veertig minuten. De ervaringen van de respondenten rondom hun onderwijskansen worden door middel van pseudoniemen en persoonlijke informatie weergegeven. Dit biedt de lezer een houvast om mogelijke verbanden tussen uitspraken te leggen.

Het overgrote deel van de respondentengroep, namelijk elf jongeren, bestaat uit jongeren van Marokkaanse afkomst en twee respondenten, namelijk Fatima en Yasmine, hebben een Turkse afkomst. Alle respondenten zijn tussen de twaalf en veertien jaar oud. Verder volgt het merendeel van de respondenten, tijdens het interviewen, onderwijs op het vmbo. Alle vmbo'ers wensen wel om in de toekomst te kunnen doorstromen naar een hoger niveau. Slechts vier respondenten, namelijk Khalid, Mohammed, Jennifer en Saliha, bevinden zich op het niveau van havo of vwo. Hiervan zal Saliha volgend jaar echter wel afstromen naar het vmbo-t. Bij de analyse van de ervaringen van deze jongeren moet daarom rekening gehouden worden met het feit dat deze jongeren nog zouden kunnen uitvallen of doorstromen naar hogere richtingen. Een gedetailleerd overzicht van de respondenten is te vinden in bijlage 8.3.

Binnen elke dimensie zijn verschillende (nieuwe) aspecten naar voren gekomen die volgens de Turkse en Marokkaanse jongeren een invloed hebben gevormd op hun onderwijskansen. Om dit zo overzichtelijk mogelijk te houden, worden de resultaten behandeld aan de hand van de gestelde deelvragen. Vervolgens is uit de analyse naar voren gekomen dat de ‘schoolbeleving’ en ‘rol van de maatschappij’ ook een bijdrage leveren aan de totstandkoming van de onderwijskansen van Turkse en Marokkaanse jongeren. De ervaringen omtrent de onderwijskansen van Turkse en Marokkaanse jongeren worden aldus bepaald door een samen koppeling van de invloeden van de maatschappij, de ouders, de school, de buurt en het individu. In de bijlagen is overzichtelijk weergegeven welke codes zijn gebruikt (Bijlage 8.4) en is een voorbeeld van een gecodeerd interview te vinden (Bijlage 8.5).

5.2 Schoolbeleving

In deze paragraaf zal er gekeken worden naar de algemene gevoelens van jongeren omtrent hun vooruitzichten in het onderwijs. Alle respondenten menen dat het behalen van een schooldiploma vastigheid biedt voor een succesvolle toekomst. Hierbij geldt dat een hoger onderwijsniveau leidt tot meer succes voor individuen in de maatschappij. Jongeren streven ernaar om de hoogst haalbaarste onderwijspositie te bereiken. Doorstromen staat dan ook centraal bij de vooruitzichten van alle vmbo’ers.

‘Ik zeg niet dat je niks kunt bereiken, maar met mbo kun je minder bereiken dan iemand die naar de universiteit is gegaan. Bijvoorbeeld als ik ergens zou solliciteren en ik heb mbo gedaan en daarnaast heeft iemand precies hetzelfde gedaan, maar diegene heeft hbo dan gaan ze natuurlijk diegene kiezen, omdat hij of zij misschien meer kennis heeft en daarom denken kinderen dat je meer kans maakt met doorstromen’ (Samira, 14 jaar, vmbo-t).

Samira stelt dat vmbo’ers door middel van doorstromen dezelfde voordelen hopen te bereiken als jongeren die gelijk op een hoger niveau zijn geplaatst. De respondenten uit hogere onderwijsniveaus, menen om dezelfde redenen dat het logisch is dat de vmbo’ers willen doorstromen. *‘Bij havo heb je meer mogelijkheden dan bij vmbo. Deze jongeren horen hun vriendinnen uit hogere niveaus praten over hun toekomst en wat zij later worden en diegene denkt: dat kan ik niet; ik heb de mogelijkheden niet met mijn advies; ik moet doorzetten’* (Jennifer, 13 jaar, havo). Jennifer maakt duidelijk dat jongeren middels vergelijking

realiseren dat hun persoonlijke situaties verschillen en wat dit betekent voor hun toekomstperspectief. Op deze manier wegen jongeren zorgvuldig voor- en nadelen tegen elkaar af bij de beslissing om wel of niet door te stromen. Hiernaast stelt Mohammed (13 jaar, havo/vwo) dat status gebonden is aan onderwijsposities. *‘Ja, gewoon omdat het kan en met de universiteit wil iedereen je. Je hebt veel kans op een baan en als je ontslagen wordt dan wordt je snel weer aangenomen. Daarnaast verdien je veel met een dergelijk diploma’*. Al met al zorgen hogere onderwijsposities volgens de respondenten voor betere baankansen, meer mogelijkheden, meer status, en dus meer zekerheid.

Bovendien stellen de respondenten dat er weinig verschil is tussen jongeren die stapsgewijs op een hoog niveau eindigen of in één keer doorstromen. Dit komt omdat de uiteindelijke lengtes van de schoolloopbanen dicht bij elkaar liggen. Dit maakt doorstromen bovendien aantrekkelijk voor jongeren.

‘Als je havo doet, moet je plus vijf jaar en dan heb je hbo. Bij hbo als je het in één jaartje goed doet mag je naar de universiteit en dan ben je zes jaar verder en dan is het eigenlijk hetzelfde als een vwo-opleiding. Dus maakt niet uit welk schooladvies je hebt; je komt er toch uiteindelijk’ (Jennifer, 13 jaar, havo).

Hierdoor zouden jongeren op het vmbo per definitie ook het begeerde vwo-niveau kunnen bereiken. Het doorstromen is echter volgens zes respondenten slechts binnen bepaalde grenzen mogelijk. Deze respondenten menen dat het door de hoeveelheid tussenstappen niet haalbaar is om vanaf het laagste niveau op het hoogste niveau te komen: *‘een persoon kan niet van praktijk, naar basis, naar kader, naar theorie, naar havo en vervolgens vwo. Dat kan niet... dus hangt af van wat voor advies je hebt’* (Layla, 13 jaar, vmbo-k/t). Door een combinatie van deze visies, kan gesteld worden dat doorstromen jongeren de mogelijkheid geeft om een onderwijspositie te behalen die overeenkomt met zijn of haar capaciteiten.

Dit maakt het verschil tussen kunnen en willen doorstromen duidelijk. *‘Ik wil wel doorstromen, maar bij ons op school moet je gemiddeld voor alle vakken een acht staan en ik sta een zes en half. Het is wel voldoende, maar niet genoeg. Misschien kan ik later doorstromen maar nu nog niet’* (Yasmine, 12 jaar, vmbo-k). De persoonlijke wensen worden door eisen gebonden aan doorstromen wel of niet gefaciliteerd. Hierdoor zal ongetwijfeld niet elke respondent een hoger niveau bereiken. Dit neemt niet weg dat jongeren desondanks graag hun wensen uitspreken: *‘bij mij in de klas zijn er kinderen die acht onvoldoendes hebben, maar toch zeggen dat zij naar havo willen’* (Samira, 14 jaar, vmbo-t). Dit geeft aan

dat jongeren zich niet willen neerleggen bij het feit dat zij wellicht niet op hun gewenste onderwijspositie terecht zullen komen en hoop blijven vasthouden.

Als de respondenten iets zouden kunnen aanpassen aan de beïnvloeding van de onderwijskansen, dan menen vier respondenten dat het onderscheid in onderwijsniveaus negatief is. Layla (13 jaar, vmbo-k/t) brengt bijvoorbeeld naar voren dat alleen havo leerlingen de kans hebben om dokter te worden, omdat zij slim zijn. Het onderscheid in niveaus zorgt dat jongeren het gevoel kunnen hebben dat niet alle posities bereikbaar zijn, zoals Fatima (14 jaar, vmbo-k) weergeeft: *‘Ik kom dan van niveau k en heb dan misschien een achterstand’*. Daarnaast meent Samira (14 jaar, vmbo-t) dat jongeren vaker lager worden geplaatst: *‘ze hebben liever dat ze iemand te laag zetten dan te hoog, maar je komt juist moeilijker vooruit dan achteruit’*. Dit kan veroorzaken dat jongeren niet op hun geschikte positie terechtkomen. Om deze redenen is het volgens de respondenten hoopgevender als geen verschil zou zijn tussen de niveaus. Jongeren hebben immers bij soortgelijke uitdagingen een beter inzicht in hun capaciteiten, aangezien ze dan bijblijven (Jennifer, 13 jaar, havo).

Daarnaast menen enkele respondenten dat het raadzaam is als jongeren eerder vakgericht les volgen. Jongeren vinden het een beangstigend idee dat keuzes op jonge leeftijd bepalend zijn voor hun toekomst, zonder expliciet te weten wat het precies inhoudt. *‘Je bent jong en dan kies je al. Misschien lijkt het je leuk, maar straks vind je het niet leuk en dan heb je later spijt’* (Mohammed, 13 jaar, havo/vwo). Jennifer (13 jaar, havo) deelt deze visie: *‘ik vind het wel raar dat als je zo klein bent: 12 of 13 jaar, moet beslissen wat je later wilt gaan doen en dat het je hele leven bepaalt. Ik vind het wel een groot risico van een kind van 12’*.

Kortom, de respondenten realiseren zich het belang van het onderwijs in de maatschappij. Hierdoor verwachten zij dat een hoger niveau garantie biedt voor een zekere toekomst. Vandaar dat deze jongeren, ondanks de belemmeringen van structurele eisen, toch hopen door te stromen. Bovendien omdat de handelingen van jongeren op jonge leeftijd bepalend zijn voor hun toekomst, ervaren jongeren een druk om geen fouten te maken tijdens hun schoolloopbaan. Door hun leeftijd kunnen jongeren wellicht het belang van onderwijs nog niet inzien, waardoor enkele respondenten het onderscheid in niveaus en theoretische onderwijsvormen als negatief ervaren. Aan de andere kant dwingt dit jongeren juist om al op een jonge leeftijd bezig te zijn met hun toekomst, wat wellicht hun onderwijskansen ten goede komt. In de volgende paragrafen worden de invloeden uit de omgeving en individuele beïnvloeding behandeld, aan de hand van de ervaringen van de respondenten.

5.3 Rol van de maatschappij

In deze paragraaf zullen verschillende invloeden vanuit de maatschappij belicht worden, die de vooruitzichten van jongeren beïnvloeden. Khalid (12 jaar, vwo) brengt als enige naar voren dat de maatschappij expliciet een structurele invloed heeft op de onderwijskansen.

‘Het is niet haalbaar dat iedereen havo gaat doen, omdat Nederland dan teveel hbo’ers heeft; zij moeten dan het saaie en onbelangrijke werk doen. Scholen kunnen daardoor niet iedereen laten doorstromen. Stel iedereen doet vwo... iedereen gaat naar de universiteit, dan krijg je dat de schoonmaker misschien evenveel geldt als de dokter, omdat er een overvloed is aan vwo’ers en dat kan gewoon niet. [...] Het makkelijke werk moet ook gebeuren, anders moet je mensen hierheen halen uit Mexico of Polen of Bulgarije [...] Nee, er zijn dan te weinig banen, maar teveel mensen die die banen willen vullen en dat kan gewoon niet in Nederland’.

De Nederlandse staat zorgt volgens Khalid dat niet iedereen kan doorstromen, omdat dit niet effectief en efficiënt is voor de ontwikkelingen in de maatschappij.

Het algemene beeld van de respondenten over de invloed van de maatschappij is echter dat de maatschappij impliciet een effect heeft op de ervaringen van jongeren. De groeiende technologie heeft volgens vijf respondenten een invloed op hun onderwijskansen. Dit komt ten eerste omdat men tegenwoordig meer van elkaar af weet. Hierdoor wordt waarneembaar wat voor effect positieve en negatieve gedragingen kunnen hebben op de schoolloopbaan, aangezien jongeren door deze bewustwording doelgericht hun schoolloopbaan doorlopen.

‘Ja, de media heeft ook veel invloed op wat ik zelf zie. Dit komt ook omdat ik een kind ben en de media heeft echt veel invloed op ons. Op het internet zie je wie het heeft gehaald en wie niet. Ik zit bijvoorbeeld zelf veel op instagram en Facebook dus ik zie ook dat de een het niet haalt en de ander wel, de een hangt meer op straat en de ander niet, waardoor ik ook zelf ga denken. En daarnaast zie je mensen praten over de jeugd van tegenwoordig. Ze zeggen dat wij ons best moeten doen op school; ze willen ons omhoog brengen. Wij hebben het verkloot doe dat niet, laat zien dat je het kan. Het is moeilijk om tegenwoordig werk te vinden, daardoor word ik echt geïnspireerd door verhalen van oudere kinderen van jongeren op straat enzo waardoor ik ook zelf denk ik moet mijn best doen, anders kom ik er niet’ (Saliha, 14 jaar, havo/vwo).

Bovendien als jongeren in hun nabije omgeving geen rolmodellen hebben, zorgt de groeiende toegankelijkheid van informatie dat zij een breder inzicht krijgen in hun mogelijkheden. Een voorbeeld hiervan is Fatima (14 jaar, vmbo-k) die vroeger via een tv-serie heeft besloten dat zij later een bepaald beroep wil uitoefenen. Fatima zag dat rechters ‘gewoon de baas zijn’ en dat vond zij leuk. ‘*De huidige maatschappij maakt het makkelijker om zonder je ouders ver te komen*’ (Saliha, 14 jaar, havo/vwo). De groeiende toegang tot technologie heeft volgens de respondenten een positief effect op hun onderwijskansen.

Daarnaast worden jongeren door de toereikende informatiekanalen en het leven met een openbare mediaberichtgeving aan de hand van hun handelingen beoordeeld. De culturele achtergrond van Turken en Marokkanen wordt relatief vaker negatief belicht in de media. Dit ervaren enkele respondenten als onaangenaam, aangezien Turkse en Marokkaanse jongeren worden gerepresenteerd als een homogene kwalijke groep, terwijl er ook ‘goede’ Turkse en Marokkaanse jongeren bestaan.

‘Kijk je hebt Turken en Marokkanen die slecht in het nieuws zijn door criminaliteit en je hebt een kant waar ze heel goed zijn: goed leren, naar de moskee gaan en zich aan de regels houden, maar daar wordt niet op gelet. Ze letten alleen op die Turken en Marokkanen die slechte dingen doen. Dit zie je ook bij de sport. Wanneer Badr Hari wint dan zeggen ze Nederland heeft gewonnen! Terwijl als hij in de club iemand heeft geslagen, ze meteen weer zeggen: de Marokkaan dit of dat’ (Emre, 13 jaar, vmbo-b/k).

Omdat Turken en Marokkanen nauwelijks positief worden belicht met betrekking tot hun achtergrond, ontstaat er een openbare pessimistische visie over de groep. Dit is onterecht, aangezien ‘*de minderheid in elk geloof en in elke cultuur bestaat*’ (Saliha, 14 jaar, havo/vwo). Hierdoor kunnen jongeren het gevoel hebben dat zij zich constant moeten bewijzen. ‘*Ik wil als pure Marokkaan en moslima laten zien dat ondanks dat er ook geen goede Marokkanen of moslims zijn, er ook een hele grote groep is die dat wel kunnen*’ (Saliha, 14 jaar, havo/vwo).

Jongeren kunnen dit stigma volgens Samira (14 jaar, vmbo-t) opvallend genoeg zelf ook gebruiken als excuus: ‘*sommige jongeren in mij klas zeggen als ze eruit worden gestuurd: ja, alleen omdat ik Marokkaans ben zeker*’ (Samira, 14 jaar, vmbo-t). Daarnaast meent Samira dat zij ervaart dat Turkse en Marokkaanse jongeren een onzekere toekomstvisie te hebben vergeleken met autochtonen, aangezien zij om zich heen zien dat

mensen worden afgewezen door hun achtergrond. Op deze manier heeft de mediaberichtgeving een invloed op het zelfbeeld van jongeren. Een voorbeeld hiervan geeft Yasmine (12 jaar, vmbo-k): *'het gaat ook over mij... mijn volk. Als mensen zeggen dat ik het niet kan dan ga ik denken dat ik het ook niet kan en dan ga ik het niet doen'*.

Yasmine corrigeert zichzelf echter later en dan stelt zij: *'maar er zijn ook goede Turken en niet zo goede Turken en ik vind zelf dat ik een goede Turk ben dus dan interesseert het mij niet'*. Doordat de media niet het authentieke beeld weergeeft, heeft de media uiteindelijk weinig invloed. Hierdoor hebben meningen van personen die dichterbij staan een sterkere invloed op de beoordeling van haar kwaliteiten en zelfbeeld. Al met al zorgt het negatieve beeld vanuit de media voor een ongeloof, aangezien het niet de werkelijkheid is, een acceptatie, aangezien jongeren zelf ook deze negatieve ideeën overnemen en een motivatie, aangezien jongeren hierdoor extra gemotiveerd worden om te laten zien dat het niet klopt.

Daarnaast zijn deze jongeren lange tijd van hun leven opgegroeid in de economische crisis, die in 2008 begon. Hierdoor groeien deze jongeren op met het idee dat het moeilijk is om een baan te vinden, waardoor ook hun wens om door te stromen verklaard kan worden. De onderwijskansen worden dus niet direct door de crisis beïnvloed, maar het beïnvloedt wel hun denkwijze en motivatie. Jongeren hopen, zoals bij de belevingswereld van de jongeren is aangegeven, door middel van doorstromen een succesvolle toekomst te bereiken. *'Door crisis wel belangrijk dat je goed bent'* (Mohammed, 13 jaar, havo/vwo).

'Omdat ik vind dat het nu al moeilijk is om werk te vinden en laat staan als je nog een mbo-diploma hebt dan wordt het nog moeilijker en kijk universiteit lijkt mij dan een beetje moeilijk dus toen dacht ik dan kan ik beter hbo doen; dan heb ik nog een beetje een hoog niveau' (Samira, 14 jaar, vmbo-t).

De respondenten verwachten door middel van hogere positie minder last te hebben van de economische crisis. Drie respondenten geven echter aan dat zij tegenwoordig, ondanks de crisis, nog steeds structureel meer kansen hebben ten opzichte van hun ouders.

'Ik word niet hetzelfde als mijn moeder, want mijn moeder is een huisvrouw. Zij had vroeger niet echt een kans om te leren, vroeger was het heel anders. Toen had je als meisje de taak om je moeder thuis te helpen met het opvoeden van je broertjes en zusjes, maar

nu heeft een vrouw veel meer mogelijkheden' (Jennifer, 13 jaar, havo).

Kortom, de ontwikkelingen in de maatschappij kunnen, door het gecreëerde beeld over Turkse en Marokkaanse jongeren en de (veranderde) structurele mogelijkheden in Nederland, zowel een positief als negatief effect hebben op de vooruitzichten van jongeren. Dit is afhankelijk van hoe jongeren met hun persoonlijke situatie omgaan: als zij gebruikmaken van de informatiekkanalen om hun situatie te verbeteren en de negatieve mediaberichtgeving en economische crisis zien als motivatie om het algemene beeld te veranderen, dan heeft dit een positief effect op de onderwijskansen.

5.4 Rol van de ouders

In deze paragraaf zal besproken worden hoe de kennis en de handelingen van ouders een rol spelen bij de totstandkoming van hun onderwijskansen en hoe dit samenhangt met de culturele achtergrond van jongeren. Volgens Khalid en Yassir is het onmogelijk om aan de beïnvloeding van de ouders te ontkomen.

'De familie kan je dwingen om naar school te gaan, want eigenlijk is je familie tot je achttiende nog verantwoordelijk voor je en uiteindelijk zijn zij degenen die voor je zorgen. Als zij opeens zeggen veel succes ga maar naar buiten je bent achttien. Nou succes! Dan kan je nog een heleboel problemen tegen komen. Bijvoorbeeld: wat moet ik nu doen, waar moet ik eten en drinken, mijn Wi-Fi zoeken? Kan ook in de Macdonalds maar je begrijpt me wel' (Khalid, 12 jaar, vwo).

Jongeren zijn volgens Khalid afhankelijk van de hulp van hun ouders, aangezien jongeren van deze leeftijd nog niet in staat zijn om op eigen kracht te leven. De ouders hebben hierdoor op verschillende manieren een directe invloed op de onderwijskansen van hun kinderen.

De ouders moeten volgens de respondenten een bevorderende leeromgeving creëren. *'Sommige kinderen die leren niet thuis en sommige wel en dat is ook een verschil: de kinderen die wel thuis leren, hebben een hoger advies en de kinderen die niet leren hebben een lager advies' (Emre, 13 jaar, vmbo-k/b).* Hiermee bedoelt Emre dat de leeromgeving bepalend is voor de onderwijspositie van jongeren. Ouders moeten zorgen dat hun kinderen hun huiswerk maken. *'Vroeger toen ik nog klein was, was het wel zo dat ik eerst huiswerk*

moest maken en pas als je cijfers goed waren mocht ik dan iets hebben of gaan doen' (Samira, 14 jaar, vmbo-t). Op deze manier probeerde de vader van Samira het belang van het onderwijs te laten inzien, en nu doet Samira dit uit zichzelf. Een ander voorbeeld komt naar voren uit het verhaal van Jennifer (13 jaar, havo). Haar ouders besloten Jennifer op bijles te zetten, toen zij vmbo-k/t kreeg als advies in groep zeven. Hierdoor is Jennifer omhoog gegaan en haalde zij 549 op de Cito-toets. Jennifer heeft daarnaast voor het voortgezet onderwijs op een zomerschool gezeten, *'om betere cijfers te halen in de eerste klas'*. Dit laat zien dat ouders jongeren profijt hebben van een bevorderende leeromgeving.

Volgens vier respondenten hangt een positieve leeromgeving samen met de Nederlandse taalvaardigheid van de ouders. *'Je hebt ouders die er echt verstand van hebben en ouders die helemaal geen Nederlands kunnen en die kunnen dan niet echt hulp aanbieden aan hun kinderen'* (Saliha, 14 jaar, havo/vwo). Yassir (13 jaar, vmbo-t) benadrukt: *'Als je familie geen Nederlands kan, kan je ze net zo goed niks vragen'*. Samira (14 jaar, vmbo-t) meent uit eigen ervaring dat de kans groter is dat ouders door hun geringe taalvaardigheid minder betrokken zijn.

'Bijvoorbeeld mijn moeder die snapt het wel een beetje maar ze kan niet zo goed Nederlands en mijn vader wel. Mijn vader helpt mij dan ook meer met school. Ik vertel mijn moeder wel over school, maar ik ga haar niet vragen over rekensommen of zo'.

Volgens deze respondenten heeft de taalvaardigheid van hun ouders een effect op de relevante kennis van het Nederlandse schoolstelsel, jongeren waarvan hun ouders minder goed Nederlands kunnen, ontvangen minder hulp van hun ouders. De respondenten menen hierdoor dat jongeren niet dezelfde hoeveelheid en kwaliteit hulp ontvangen.

Saliha (14 jaar, havo/vwo) stelt echter dat deze hulp van de ouders niet bepalend hoeft te zijn voor succes in het onderwijs. *'Ik ken veel kinderen waarvan hun ouders ook niet goed Nederlands kunnen zij hebben het nu ook gewoon heel ver geschopt'*. Een verklaring hiervoor kan volgens Saliha zijn omdat deze jongeren zien hoe hun ouders met een uitkering leven en daardoor denken dat zij het beter willen doen. Naast deze persoonlijke analyse van jongeren, kunnen ouders ook hun kinderen proberen bewust te maken. *'De ouders proberen hun kinderen zeg maar niet zo te laten worden als zij, maar juist om hun kinderen beter te laten zijn dan zichzelf'* (Khalid, 12 jaar, vwo).

Hierdoor moet er volgens negen van de dertien respondenten gelet worden op de stimulering van de ouders en het creëren van een bewustzijn bij hun kinderen. Dit doen zij

door ‘gewoon te blijven motiveren en door te zeggen dat ik mijn best moet doen’ (Fatima, 14 jaar, vmbo-k). Volgens Mohammed (13 jaar, havo/vwo) vertellen zijn ouders continu dat hij het kan en overtuigen zij hem om zijn best te doen, aangezien het onderwijs veel betekent voor zijn toekomst. Hierdoor kunnen jongeren zelf het belang van onderwijs inzien en gaan zij beter hun best doen. Mohammed is bijvoorbeeld door zijn moeder geïnspireerd om later dokter te worden, maar hij wist niet meer hoe zij dit had gedaan aangezien het al lang geleden was gebeurd. Dit maakt duidelijk dat de stimulatie en bewustwording door ouders onbewust een invloed kan hebben op de beïnvloeding van de onderwijskansen. De ouders projecteren hun visie van een betere toekomst op hun kinderen. Het liefst moeten zij het maken als advocaat of dokter, beroepen met maatschappelijke status.

‘Nee, mijn vader wil totaal niet dat ik hetzelfde beroep als hem later ga doen. [...] mijn moeder die zegt wordt dokter... ik weet ook niet waarom. Kijk, een dokter dat wil ik sowieso niet worden. Dat is niet echt iets voor mij. Ik denk meer aan een gym meester; dat wil ik worden. Ik houd echt van sporten; daarom wil ik dat worden en dat zeg ik ook tegen mijn moeder: dat ze mogen vergeten dat ik een dokter zou worden. En dan zeggen ze dat is jou probleem, want een dokter verdient goed en helpt mensen en dan zeg ik nee, ik wil het niet worden’ (Emre, 13 jaar, vmbo-k/b).

Hiernaast kan er een indirecte verbinding gemaakt worden tussen de invloed van de ouders en de onderwijskansen. Vijf van de dertien respondenten menen immers dat fatsoenlijk gedrag bepalend is voor hoe ver zij komen in het onderwijs. ‘Als je slechte cijfers hebt, maar goed gedrag dan heb je meer kansen dan iemand met slecht gedrag en goede cijfers’ (Samira, 14 jaar, vmbo-t). Enkele respondenten brengen naar voren dat de ouders door middel van socialisatie hierop een invloed hebben: ‘je familie is verantwoordelijk voor jouw manieren, als dit niet goed is dan is de kans groot dat je niet overgaat’ (Yassir, 13 jaar, vmbo-t).

Daarnaast beweren enkele respondenten dat personen met wie zij een goede band hebben dezelfde bevorderende rol hebben als ouders. Deze personen zorgen voor een bewustwording van de mogelijkheden van het onderwijs, waardoor jongeren positief denken over hun capaciteiten. ‘Mijn zus deed eerst havo en daarna vwo, mijn broer deed eerst vmbo-t en daarna havo en mijn andere deed eerst vmbo-t en toen havo en mijn andere zus eerst mbo en dan hbo dus daardoor ben ik hier gekomen’ (Samira, 14 jaar, vmbo-t). De nabije omgeving is in dit voorbeeld een inspiratie voor haar eigen wens om door te stromen.

Yassir (13 jaar, vmbo-t) toont echter de negatieve kanten van de directe omgeving die ook de onderwijskansen kunnen beïnvloeden. Yassir stelt dat dit kan doordat oudere broers of zussen later opblijven, zijn klasgenoten dit ook gaan doen, waardoor zij zich niet goed kunnen concentreren op school. Daarnaast kan er voor jongeren ook een negatievere rol zijn als zij bijvoorbeeld op zusjes of broertjes moeten letten, waardoor zij minder huiswerk kunnen maken. Hierbij gaat het over de betrokkenheid van de ouders en rolmodellen rondom de schoolloopbaan van de jongeren. Er moet een omgeving gecreëerd worden waarin jongeren zich kunnen richten op hun schoolwerk; zonder afleidingen van anderen in het gezin.

Kortom, de achtergrond van de ouders heeft een effect. Dit komt enerzijds omdat ouders een geringe taalbeheersing hebben. Dit zorgt ervoor dat zij minder kennis hebben over het Nederlandse onderwijssysteem. Hierdoor kunnen deze ouders relatief minder hulp bieden. Anderzijds menen de respondenten dat dit niet allesbepalend hoeft te zijn. Deze achtergrondsituatie kan jongeren motiveren. Bovendien kunnen jongeren ook terecht bij positieve rolmodellen die hen ook stimuleren.

5.5 Rol van de school

In deze paragraaf zal de invloed van de school worden achterhaald. Volgens jongeren is dit invloedrijk, omdat zij hierbinnen daadwerkelijk alles leren. Hierbij staat de kwaliteit van de school en de verbondenheid tot de school centraal. Binnen de school is de mentor vaak de stimulerende factor die jongeren adviseert met betrekking tot hun toekomst. *‘Wij hebben per periode een uurtje om te praten over je cijfers en hoe het gaat op school, met tips en tops. Hierdoor weet ik hoe ik verder moet gaan’* (Layla, 13 jaar, vmbo-k/t). De leraren zijn daarnaast ook belangrijk, aangezien de leraren de uitleg van de stof beheersen. *‘Gewoon als je iets niet snapt, dan mag je gewoon altijd naar ze toe gaan – ook in je vrije tijd – en dan gaan ze je helpen’* (Fatima, 14 jaar, vmbo-k).

Naast deze specifieke hulp, zorgt verbondenheid met de school dat de kinderen ook iets doen met deze toegereikte hulp. *‘Ik ken mensen die helemaal niet naar school gaan en daar zie ik dan gelijk resultaat van... zij gaan nu naar een andere school met een lager niveau’* (Samira, 14 jaar, vmbo-t). De connectie met de school, heeft hierdoor een positief effect op de prestaties van jongeren. Wanneer jongeren de school zelf niet leuk vinden, zullen zij zich minder betrokken voelen tot de school, maar *‘als het leuk is dan ga je je best doen om op die school te blijven. Ik zou eerst naar [naam school] gaan, maar omdat ik de topklas*

wilde doen moest ik hierheen en nu vind ik het hier leuk en ga ik niet meer weg' (Mohammed, 13 jaar, havo/vwo). Jongeren gaan dus extra hun best doen als zij zich verbonden voelen.

Saliha en Nora menen dat zij zich niet verbonden voelen tot hun school. Zij zijn dan ook van plan om volgend schooljaar naar een nieuwe school te gaan. Dit maakt duidelijk dat scholen jongeren moeten stimuleren om hun best te doen. Daarnaast speelt de verbondenheid niet alleen een rol op school, maar ook op buitenschoolse instellingen zoals de Weekend Academie. Emre (13 jaar, vmbo-b/k) reflecteert immers dat hij een stuk drukker is op de school dan op de Weekend Academie, aangezien *'jullie gaan mij hier weg sturen of zo als ik zo druk ben'*. Verbondenheid is aldus zo belangrijk dat Emre zijn gedrag hiervoor probeert aan te passen.

Hiernaast kunnen scholen ook structurele beperkingen voor de onderwijskansen van jongeren vormen. Hierbij gaat het volgens jongeren om de hoogte van de cijfers, het juiste gedrag van de leerling, het gunnen van een leraar om de scholier te helpen en of er überhaupt wel een hoger niveau op de school wordt aangeboden. Het cijfer dat jongeren gemiddeld moeten staan om te kunnen doorstromen verschilt per school. Hierdoor kan Samira momenteel niet doorstromen, terwijl dit wel het geval is voor haar zus op een andere school. *'Op [naam school 1] moet je namelijk voor de drie hoofdvakken een acht staan, terwijl dit op het [naam school 2] een zeven is. Als ik op [naam school 2] had gezeten had ik nu dus al een hoger niveau'* (Samira, 14 jaar, vmbo-t). Bovendien bestaan op scholen speciale profielen die de scholieren moeten kiezen als zij willen doorstromen, hierdoor kiezen veel jongeren deze profielen, omdat dit de zekerheid biedt om wellicht op een hoger niveau te kunnen komen. Een bijkomende beperking heeft te maken met het gedrag van jongeren. *'Leraren kunnen gewoon zeggen nee die willen we niet op de havo; als je de zekerheid van de leraren niet hebt dan kan je het misschien niet eens proberen'* (Samira, 14 jaar, vmbo-t). Saliha (14 jaar, havo/vwo) meent dat zij ziet dat leraren bepaalde jongeren wel laten doorstromen en bepaalde kinderen niet.

'Ik ben redelijk druk, brutaal en ik kom voor mijn mening op. Er zijn echter ook jongens of meisjes die dit niet doen. Zij worden dan boven mij gezet; omdat zij stil zijn, beter luisteren en braaf zijn. [...] Stel jij staat op blijven zitten en het scheelt een punt en jij bent stil dan mag je in ieder geval over; de leraren gaan dan over je vergaderen en dan zeggen ze dat het misschien wel komt door de kinderen die druk zijn in de klas. Terwijl wanneer ik een punt mis ze moeite zouden doen om mij niet over te laten gaan'.

Dit toont aan dat jongeren zich fatsoenlijk moeten gedragen binnen de schoolcontext, aangezien zij anders worden uitgesloten van verdere mogelijkheden. Als laatste kunnen jongeren ook belemmerd worden door de hoeveelheid niveaus die de school aanbiedt, omdat verbondenheid belangrijk is voor jongeren, kiezen zij minder snel om te wisselen van school en zo wordt het doorstromen ingeperkt. Fatima (14 jaar, vmbo-k) heeft bijvoorbeeld haar schoolkeuze hierop gebaseerd. Daarnaast brengt Jennifer (13 jaar, havo) naar voren dat jongeren van het vmbo een voorkeur kunnen hebben voor scholen met meerdere onderwijsniveaus, omdat zij hierdoor gunstig in contact komen met jongeren van havo en/of vwo.

De criteria waarop de structurele beperkingen worden bepaald is volgens enkele respondenten ook het verschil tussen de eigenschappen van scholieren van het vwo en vmbo. *'Soms zijn de probleemkinderen bij vmbo, en de leerlingen die het echt willen bij havo of vwo'* (Yasmine, 12 jaar, vmbo-k). Hiermee bedoelt Yasmine dat de vmbo-leerlingen achterblijven op het vmbo, aangezien zij niet voldoen aan de criteria van goed gedrag. Dit maakt bovendien duidelijk dat havo- en vwo-leerlingen wel aan deze eisen voldoen. *'Ik hoor de vwo-klassen bijna nooit; ze zijn echt stil en als je kijkt naar de vmbo-t klassen dan zeggen de leraren altijd ze zijn zo druk'* (Samira, 14 jaar, vmbo-t). De respondenten stellen dat vwo harder werkt dan vmbo, zodoende is het ook niet oneerlijk dat het verschil in niveaus bestaat.

Aan de andere kant menen zij dat het aanduiden in niveaus impliceert dat de scholieren niet gelijk zijn en dit jongeren minder kan motiveren. Dit wordt belicht doordat jongeren niet dezelfde hoeveelheid huiswerk krijgen. *'Dit hoort eigenlijk omgekeerd: op vwo minder huiswerk en vmbo meer huiswerk'* (Yasmine, 12 jaar, vmbo-k). Dit komt volgens Jennifer (13 jaar, havo) omdat *'deze kinderen zijn al slim van hun zelf dus zij moeten minder en het vmbo moet meer, dan kunnen zij bijblijven'* (Jennifer, 13 jaar, havo).

Kortom, de schoolomgeving is bepalend voor de onderwijskansen van jongeren. De jongeren leren binnen deze context alle informatie die nodig is om door te stromen naar een hoger niveau. Hierbinnen gaat het om positieve stimulatie van jongeren. Zij moeten zich verbonden voelen tot de school, aangezien dit medieert dat jongeren hun best doet om op de school te blijven. Verder worden de onderwijskansen beïnvloed door enkele structurele eisen die gesteld worden aan doorstromen. De jongeren zijn direct afhankelijk van deze eisen.

5.6 Rol van de buurt

In deze paragraaf worden de invloed van de buurt belicht. Volgens de respondenten heeft de buurt, als het een invloed heeft, een negatieve invloed op het onderwijssucces. De meningen over hoe de buurteffecten tot stand komen zijn echter uiteenlopend. Dit komt omdat de invloed van de buurt afhankelijk is van de interactie met de buurt. Hierdoor kunnen jongeren een andere ervaring hebben. Een deel van de respondenten meent dat de buurt geen invloed heeft, aangezien zij weinig in aanraking komen met de buurt, terwijl anderzijds wordt gesteld dat de buurt, ongeacht de connectie, een invloed heeft.

Negen van de dertien respondenten menen dat de samenstelling van de buurt geen invloed heeft, maar de vrienden met wie zij contact hebben binnen de buurt. Zo meent Noura (13 jaar, vmbo-b/k) dat de fysieke omgeving geen rol heeft, omdat zij niet op die manier buiten komt, maar slechts bij mensen langs gaat. Saliha verheldert dit: *‘ik denk dat als je contact hebt dat dat meer invloed kan hebben dan wanneer je geen contact hebt, want als je contact hebt met mensen dan vertel je ook wat er aan de hand is en zulke dingen’* (Saliha, 14 jaar, havo/vwo). Hierbij bedoelt Saliha dat wanneer een jeugdige nauwelijks sociale interacties heeft, binnen de fysieke ruimte van de buurt, dit logischerwijs ook geen effect kan hebben op de onderwijskansen. Hierdoor ervaren deze respondenten dat het contact met hun vrienden bepalender is. Bovendien doordat volgens Mariam (13 jaar, vmbo-t) de meeste jongeren samen met hun vrienden huiswerk maken, weten zij het best waar de persoon moeite mee heeft. Hierdoor hebben de vrienden van de jeugdige een invloed op de onderwijssuccessen van jongeren.

Echter dit kan ook negatief zijn. *‘Er zijn vrienden ... ja, slechte vrienden die dan zeggen nee je hoeft niet naar school: kom spijbelen of ja, die les is niet belangrijk. Maar je hebt ook goede vrienden die zeggen: jawel, kom gewoon. Later krijg je misschien spijt als je gaat spijbelen’* (Mariam, 13 jaar, vmbo-t). Hierdoor kan het zo zijn dat *‘als je met slechte kinderen omgaat, je ook slechter gaat presteren’* (Emre, 13 jaar, vmbo-b/k). Een voorbeeld hiervan geeft Yasmine (12 jaar, vmbo-k): *‘een paar maanden geleden ging ik wel leren, maar niet echt heel goed en toen had ik ook andere vriendinnen. Terwijl ik nu steeds zit te leren en probeer om hoger dan een zeven te halen’*. Oftewel Yasmine heeft eerder last gehad van de keerzijde van de invloed die vrienden kunnen hebben op de onderwijsprestaties.

Jongeren gaan mee in de invloeden van ‘slechte’ vrienden, omdat jongeren geaccepteerd willen worden en zo conformeren aan de druk van de ‘slechte’ vrienden om negatieve handelingen uit te voeren in de buurt. Yassir (13 jaar, vmbo-t) bevestigt dit.

Jongeren gaan 'stoute dingen doen, dingen gooien op mensen...iets stouts... slechts [...] want hé je wilt je vrienden wel hebben. [...] Als heel veel mensen iets doen en jij alleen niet dan wordt je bang en ga je meedoen'.

Jongeren moeten zich afzonderen van een negatieve vriendengroep, maar dit zorgt niet dat de negatieve stimulansen uit de buurt verdwijnen.

De fysieke ruimte heeft volgens vijf respondenten voortdurend een invloed. De respondenten menen dat er in de achterstandsbuurten aanzienlijk veel negatieve stimulansen zijn. Hierdoor is de kans groter dat zij toegeven aan de verleidingen van de buurt. Volgens Khalid (12 jaar, vwo) zien deze jongeren het voordeel van criminaliteit in plaats van het onderwijs.

'Ze denken aan het snelle geld. Daarom gaan ze bijvoorbeeld dingen stelen of iets en dan heb je 800 euro, 100 euro per persoon of met zijn vieren dan 200 euro en dat gewoon even binnen een paar daagjes'.

Jongeren ervaren aldus dat de samenstelling van de buurt een uitwerking kan hebben op hoe jongeren zich kunnen gedragen. Hierbij kunnen buurten verschillende effecten hebben. Emre (13 jaar, vmbo-b/k) maakt een vergelijking tussen de verschillende buurten waar hij in Amsterdam heeft gewoond: Geuzenveld, Zuid en Slotervaart. Emre meent dat Geuzenveld – waar hij momenteel woont – *'een gevaarlijke buurt is, echt gevaarlijk'*.

'De meesten bij ons in de buurt zijn slechte kinderen... er zijn heel weinig kinderen die goed hun best doen op school en niet roken. Je gaat gelijk slechte dingen doen als je hier chillt, dan ga je bijvoorbeeld roken of zo. Ze stimuleren je om slechte dingen te doen. Maar ik ga sowieso niet roken; ik ben een sportman, roken zit er bij mij sowieso niet in. Misschien stelen enzo? Nee, dat ook niet... maar andere kinderen zouden dat wel doen. Ze zeggen steel dit en steel dat en dan doen zij het en dan wordt je zo groter. Je doet het een keer en dan ga je het vaker doen: want je bent er gewend aan geraakt. Stel u ziet een kind voor u, vooral een klein kind; want die onthoudt dingen snel enzo. Die kun je makkelijk ompraten. En ook al gaat het kind niet met de jongens om, toch gaat die het proberen en groeit hij op tot topcrimineel'.

De negatieve stimulansen uit de buurt Geuzenveld zorgen voor normaliseren van negatieve activiteiten, waardoor jongeren dit zelf eerder gaan doen. Dit is in vergelijking met Slotervaart en Zuid een contrast, aangezien daar nog *'een paar jongens en meisjes voor hun toekomst gaan, maar in Geuzenveld gaat niemand voor zijn toekomst'* (Emre, 14 jaar, vmbo-b/k). Hij meent dat bij de buurt waar hij nu woont jongeren tot laat op straat blijven *'die drugs dealen en dat soort dingen'*, terwijl de buurten waar hij eerst heeft gewoond veel rustiger waren.

Emre geeft zelf als reden voor dit verschil dat *'jongeren toen zij nog klein waren hun broers dingen zagen doen die niet goed zijn en nu doen zij het na'*. De respondenten hebben het gedrag van jongeren uit de buurt waargenomen, dit onthouden en dit voeren zij inmiddels zelf uit. Hierbij heeft Emre het over *modeling*: jongeren zijn er mee opgegroeid, waardoor het als normaal wordt gezien. Hierbij hoeft gedrag niet alleen van generatie tot generatie worden doorgegeven. Jongeren kunnen immers, zoals aangegeven, ook het gedrag van leeftijdsgenoten observeren en nadoen.

Kortom, de buurteffecten hebben een differentieel karakter, in de zin dat het wel een invloed heeft op de ene jeugdige en niet of nauwelijks op anderen. Dit hangt af van de interactie met de buurt. Hierdoor menen de meeste jongeren dat niet de fysieke dimensie van de buurt een invloed heeft, maar de sociale interacties bepalend zijn. Enkele jongeren menen dat de buurt op zich wel effect heeft, omdat dit iets zegt over de normen van de bewoners. Deze jongeren worden beïnvloed door de negatieve stimulansen uit de achterstandsbuurt, omdat jongeren binnen deze omgeving opgroeien, tolereren zij negatieve handelingen eerder en is de kans groter dat zij dit zullen toepassen. De respondenten stellen echter wel dat zij zich proberen af te zonderen van negatieve stimulansen.

5.7 Rol van het individu

In de laatste paragraaf wordt de rol van individu achterhaald, hierbij gaat het om de perceptie van jongeren over hun toekomst en de realisatie wat voor invloed bepaalde beslissingen kunnen hebben. Daarnaast gaat het om de handelingen van jongeren om te zorgen dat hun gewenste toekomstvisie zal plaatsvinden.

Yassir (13 jaar, vmbo-t) meent als enige dat hij door de invloeden uit de omgeving zelf weinig controle heeft op zijn onderwijskansen. De overige respondenten stellen dat individuele kenmerken de sterkste beïnvloeding bij de totstandkoming van hun onderwijskansen vormen. Volgens de respondenten kan de omgeving de situatie beïnvloeden en voor sommigen voordelen opleveren. Dit beschouwen zij echter niet als vaststaand. Zij

geloven dat men tegenwoordig niet afhankelijk is van hun omgeving voor kennisoverdracht en via andere kanalen betekenis geven aan de invloeden van de onderwijskansen. Het merendeel van de respondenten is dan ook van mening dat tegenwoordig, door de opkomst van het internet, niemand (onterecht) achtergesteld hoeft te zijn. *‘Hoe ik het zie is dat een kind uit vmbo-t ook havo aankan, maar de één wilt dit wel en de ander niet’* (Saliha, 14 jaar, havo/vwo). De manier waarop jongeren reageren op hun omgeving, is bepalend voor de uiteindelijke schoolloopbaan. Hierdoor bepalen jongeren zelf hun vooruitzichten en *‘doen zij wat zij willen’* (Khalid, 12 jaar, vwo).

De handelingen van jongeren met betrekking tot hun eigen onderwijskansen, houden in dat ze zelf informatie uit boeken of van het internet kunnen halen. Zo reageerde Emre op de spanning van de omgeving en individu als volgt:

‘nee, maakt niks uit juf of anderen geholpen worden door familie. Ja, het is wel beter, maar als ik iets niet begrijp dan ga ik naar mijn ouders en als ze geen tijd hebben dan ga ik naar de computer of kijk ik in een boek. Klaar is kees’ (Emre, 13 jaar, vmbo-b/k).

Hiermee geeft Emre aan dat het individu ook los staat van zijn of haar omgeving. Khalid (12 jaar, vwo) toont verder aan dat er in de huidige maatschappij veel mogelijkheden zijn.

‘Het is 2015, als je iets wilt weten dan zoek je op het internet en één minuut later heb je weer een heleboel dingen geleerd. [...] Tegenwoordig kun je jezelf altijd verdiepen; je hebt E-books en er zijn zelfs gratis boeken. In ieder geval als je wat wilt dan kan je het bereiken’.

Hierdoor kan gesteld worden dat jongeren verantwoordelijk zijn voor hun eigen lot. *‘Iemand die alleen maar slaapt kan niet succesvol worden, want hoe kom je daar? Het komt niet uit de lucht vallen’* (Samira, 14 jaar, vmbo-t). Jongeren hebben aldus de mogelijkheid om zelf de totstandkoming van de onderwijskansen bepalen. Noura (13 jaar, vmbo-b/k) stelt dat haar buurmeisje van vmbo-k naar vwo is gestegen. *‘Zij vond het niet zwaar, want zij heeft gezegd tegen mij: het is nooit zwaar als je maar goed leert’.* De onderwijskansen worden positief beïnvloed wanneer de handelingen van jongeren gekenmerkt worden door motivatie, werklustigheid, hard werken. Emre (13 jaar, vmbo-b/k) stelt bijvoorbeeld dat bij hem op de basisschool twee jongens 549 hadden gehaald op de Cito-toets. *‘Ik zie verschil, want in groep acht leerde ik niet zo goed en zij maakte wel hun huiswerk en leerde voor toetsen’.* Hierdoor

kan een succesvolle leerling volgens Emre gedefinieerd worden door *'het goed doen op school, thuis leren en geen slechte dingen doen'*. Samira (14 jaar, vmbo-t) stelt opmerkelijk dat door de mogelijkheid van doorstromen er geen succesvolle jongeren bestaan op het vmbo, aangezien deze jongeren anders door zouden stromen: *'ik vind een succesvolle leerling op het vmbo moet eigenlijk op havo of vwo zitten dus eigenlijk bestaan die niet'*.

De mogelijkheid van doorstromen hangt echter af van de competenties van jongeren. Doordat jongeren niet direct geholpen worden bij de toetsen die zij maken, zijn de behaalde cijfers signalen voor de vaardigheden van jongeren. *'Met examen en toetsen kan de omgeving niet helpen'* (Fatima, 14 jaar, vmbo-k). Op basis van deze behaalde onderdelen worden jongeren geselecteerd door de school in het wel of niet verder komen in het onderwijs. Hierdoor zijn jongeren van zelf verantwoordelijk.

Kortom, jongeren staan positief tegenover hun eigen onderwijskansen. Ondanks dat naar voren is gekomen dat verschillende invloeden uit de omgeving dit kan beïnvloeden. Jongeren menen dat dit simpelweg een gegeven is, aangezien zij dit zelf niet kunnen aanpassen. *'Ze geven mij niet het een, maar wel iets anders'* (Saliha, 14 jaar, havo/vwo). Hierbij heerst de gedachte dat iedereen wel iets meekrijgt uit zijn of haar omgeving, hierdoor zijn jongeren zelf verantwoordelijk voor hun persoonlijke schoolloopbaan. Door middel van verscheidende informatiebronnen hebben jongeren zelf de mogelijkheid om de onderwijskansen te beïnvloeden en gemotiveerd met school bezig te zijn. De respondenten menen dat iedereen de mogelijkheid heeft om hard te werken voor succes.

6. Conclusie

6.1 Beantwoording onderzoeksvraag

Het doel van dit onderzoek is gericht om de ervaringen van Turkse en Marokkaanse jongeren te belichten. De centrale vraag luidt: *Hoe ervaren Turkse en Marokkaanse jongeren uit de onderbouw van het voorgezet onderwijs de invloeden die mogelijk een rol spelen bij hun onderwijskansen?* Om een antwoord te kunnen geven op deze vraag zal eerst per deelvraag de conclusie worden weergegeven, waarna die worden geïntegreerd tot een samenhangende conclusie. Hierbij biedt dit onderzoek een inzicht in de omgevings- en individuele factoren.

Uit de resultaten is gebleken dat, volgens jongeren zelf, er een verschil bestaat in de kennis en handelingen van ouders. Door de kennis van ouders kunnen jongeren voordelen ervaren, aangezien zij geholpen worden door hun ouders. Turkse en Marokkaanse jongeren menen, in overeenstemming met Oosterwegel en Vollebergh (2013), dat de beperkte taalvaardigheid van hun ouders veroorzaakt dat zij relatief minder goed geholpen worden in het schoolsysteem. Hierdoor wordt de aansluiting van Turkse en Marokkaanse jongeren tot school tegengewerkt. Hierbij ervaren jongeren echter tegen de verwachting in, geen kloof tussen het gezin en de school. Dit zou kunnen komen, doordat ouders hun kinderen stimuleren, bewust maken en socialiseren, waardoor de ontoereikende kennis verholpen zou kunnen worden. De onderwijskansen worden eerder door de betrokkenheid van ouders beïnvloed. Uit de resultaten komt verder voren dat ouders hopen dat hun kinderen later een goede baan krijgen. Dit komt overeen met de visie van onderwijssocioloog Dronkers (2007) dat ouders die minder hulpbronnen te bieden hebben, alles op alles zetten om hun kinderen positief te stimuleren dat zij beter worden dan zij. De ouders hebben, zoals verwacht, hoge verwachtingen van hun kinderen (Oomens et al., 2003). Daarnaast kunnen ouders zorgen dat de prestaties van hun kinderen verbeterd worden door middel van bijles. Dit is in lijn met het onderzoek van socioloog Lareau (2002, aangehaald in Paat, 2013, p. 957) waarin naar voren komt dat ouders financiële middelen inzetten om hun kinderen te voorzien van hulp en een stimulerende leeromgeving. Bovendien hebben ook andere rolmodellen een bevorderende invloed op hun onderwijskansen, deze rolmodellen hebben vaak een hechte band met de ouders (Haandrikman, 2010). Dit onderzoek toont daarom, in tegenstelling tot de bevindingen van socioloog Granovetter (1973, aangehaald in Vrooman, 2014, p. 48), aan dat sterke banden ook invloedrijk kunnen zijn voor de onderwijskansen van jongeren.

Met betrekking tot de buurt is er geen respondent die de invloed op de onderwijskansen positief kon belichten. Volgens de geograaf Musterd (2009) kan dit te

maken hebben met het feit dat deze jongeren in achterstandsbuurten wonen. Uit de resultaten is gebleken dat de beïnvloeding van de onderwijskansen afhankelijk is van de interactie met de buurt. De meeste respondenten menen dat de buurteffecten worden bepaald door de vriendschappen die diegene heeft. Dit bevestigt het beeld van Junger-Tas et al. (2008) dat binnen de buurt vriendschappen bepalend zijn voor de gedragingen van jongeren. In enkele gevallen komt naar voren dat de buurt überhaupt een effect heeft, dit is in overeenstemming met de gedachte dat in achterstandsbuurten eerder het risico ontstaat dat er negatieve normen en waarden worden aangeleerd (Musterd et al., 1991). Dit komt omdat in een achterstandsbuurt minder positieve rolmodellen zijn en een zwakke sociale controle aanwezig is (Kohen et al., 2008, aangehaald in Bolt, 2011). Volgens de respondenten groeien zij daarom op in een omgeving waarin negatieve handelingen eerder als normaal worden gezien. Hierdoor hechten jongeren minder belang aan het verbeteren van hun onderwijskansen.

Met betrekking tot de schoolomgeving is het naar verwachting van belang dat jongeren zich verbonden voelen (Demagnet et al., 2011). De school moet een leuk-factor omvatten. De Bree et al. (2013, p. 349) stellen dat kinderen dan gemotiveerd zijn om beter hun best doen. Van te voren was niet bekend dat jongeren ervaren dat sommige scholieren worden voorgetrokken op basis van hun foutloze gedrag op school. Hierbij kan echter worden afgevraagd of jongeren dit gevoel hebben omdat zij daadwerkelijk op hun gedrag worden afgewezen of dat dit met andere factoren samenhangt die ook een belemmering kunnen vormen voor de vooruitzichten van jongeren. Dit zou verklaard kunnen worden door het pygmalion effect dat stelt dat positieve verwachtingen van leraren ten aanzien van leerlingen leiden tot betere schoolprestaties (Rosenthal & Jacobson, 1968, aangehaald in De Bree et al., 2013, p. 401). Bovendien was ook niet voorzien dat jongeren naast de kwaliteit van de school (Agirdag et al., 2011), structurele belemmeringen zouden ervaren in de schoolomgeving door het verschil in de hoogte van de cijfers, verschil in perceptie van de leraren en of de school wel de mogelijkheid biedt om te stijgen naar een hoger niveau. Hierdoor wordt er meer belang gehecht aan niet-cognitieve kenmerken van de school (Demagnet et al, 2011).

Uit de resultaten is met betrekking tot het individu naar voren gekomen dat maatschappelijke structuren en ontwikkelingen hierbij een indirecte invloed hebben op de denkwijze van Turkse en Marokkaanse jongeren. Zo heeft bijvoorbeeld de economische crisis een impact op jongeren, in de zin dat dit hen extra motiveert tot doorstromen omdat dit later meer zekerheid biedt. Dit komt overeen met de verwachting van socioloog Hatcher (1998) dat jongeren hun eigen mogelijkheden analyseren en op basis van deze inschatting streven naar maximalisering van de opbrengsten. De moderne maatschappij biedt daarnaast ook een

versterking van de persoonlijke invloeden, omdat jongeren door de nieuwe informatiekanaalen zelf informatie kunnen opzoeken. Jongeren kunnen op deze manier hun onderwijskansen beheersen. Enkele respondenten menen daarnaast bijvoorbeeld dat de mediaberichtgeving geen invloed heeft op hun onderwijskansen, aangezien de informatie onnauwkeurig is. Op deze manier kunnen jongeren reageren op ontwikkelingen in de maatschappij. In dit geval laten zij zich niet onderscheiden door de maatschappij. De jongeren zijn immers zelf verantwoordelijk zijn voor de uitkomsten van hun schoolloopbaan (e.g. Bucholtz, 2002).

Nu alle deelvragen nog eens zijn behandeld zal de hoofdvraag worden beantwoord. De Turkse en Marokkaanse jongeren zijn zich in sterke mate bewust van de invloeden uit de omgeving. Dit is volgens enkelen zelf onoverkomelijk, maar jongeren zijn in verschillende mate gevoelig voor de stimulansen uit hun sociale omgeving. De jongeren ervaren dit opvallend genoeg niet als bepalend voor hun vooruitzichten op een succesvolle schoolloopbaan. Jongeren kunnen los van hun omgeving, door het verdiepen in kennis middels beschikbare technologieën, onderwijssuccessen behalen. Jongeren analyseren zelf wat zij aan hun persoonlijke situatie kunnen veranderen, om bijvoorbeeld te kunnen doorstromen, en op deze manier ervaren zij dat de sociale omgeving niet daadwerkelijk beslist over hun onderwijskansen. Het volgende citaat van Mariam (13 jaar, vmbo-t) brengt dit duidelijk naar voren: *'Ik moet kijken naar voor en niet naar achter, wat er in het verleden is gebeurd, maar letten op wat er in de toekomst zal gebeuren en of je hier zelf blij mee bent'*. Jongeren moeten aldus zelf beoordelen of zij tevreden zijn met hun onderwijspositie.

De tegenstellende opvattingen over de totstandkoming van de onderwijskansen door de omgeving of het individu, zijn dus geen tegengestelde opvattingen, maar de onderwijskansen van Turkse en Marokkaanse jongeren bevinden zich op een continuüm van beïnvloeding door het individu aan de ene kant, en de omgeving aan de andere kant (e.g. Agirdag et al., 2011; Bourdieu, 1989, aangehaald in Ritzer & Stepnisky, 2014, p. 523; Dronkers, 2007; Tsevreni, 2011).

6.2 Discussie

Dit onderzoek brengt een redelijk beeld naar voren over de ervaringen van Turkse en Marokkaanse jongeren omtrent hun onderwijskansen. Tot dusver was er geen specifieke informatie over deze ervaringen. De resultaten bieden een relevant inzicht, aangezien de respondenten, met inachtneming van hun achtergrond, menen dat de invloeden uit de (sociale) omgeving niet doorslaggevend zijn. Door hun eigen handelingen hebben zij ook een invloed, waardoor er geen sprake is van onrechtvaardigheid.

Het is zinvol gebleken dit onderwerp kwalitatief te onderzoeken, aangezien er binnen elke dimensie nieuwe aspecten naar voren zijn gekomen en bovendien zijn de ‘schoolbeleving’ en ‘rol van de maatschappij’ toegevoegd als aanvullende dimensies. Door het toevoegen van dimensies en indicatoren komt tevens het inductieve karakter van dit onderwerp naar voren. Daarnaast is met dit onderzoek duidelijk geworden dat de interdisciplinaire werkwijze interessante bevindingen omtrent de onderwijskansen achterhaald. Binnen de kennissamenleving met het belang van onderwijs, beïnvloeden allerlei samenhangende factoren de vooruitzichten van jongeren in het micro-, exo-, meso- en macrosysteem. Hierdoor is het zinnig geweest om rekening te houden met de bredere context rondom de jeugdige en de wetenschappelijke disciplines die daartoe behoren.

Ondanks deze waardevolle bevinding heeft dit onderzoek ook beperkingen en laat het zien dat vervolgonderzoek binnen dit veld noodzakelijk is. Dit komt doordat de respondentengroep van dit onderzoek bestaat uit scholieren die actief deelnemen aan de Weekend Academie. Hierdoor kan er een vertekend beeld ontstaan over de vooruitzichten die Turkse en Marokkaanse jongeren hebben, aangezien de respondenten zelf al bezig zijn met het verbeteren en beïnvloeden van hun toekomstbeeld. Hierdoor kan het zo zijn dat de ervaringen van deze jongeren niet de ervaringen van Turkse en Marokkaanse scholieren in Nederland representeren. De respondenten beleven immers dat zij zelf een deel uitmaken van de beïnvloeding van de onderwijskansen, terwijl het mogelijk zou zijn dat andere Turkse en Marokkaanse jongeren dit gevoel niet hebben. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om de schoolse ervaringen van jongeren die hier niet aan deelnemen te achterhalen. Het is interessant te achterhalen of er verschillen zijn tussen de ervaringen van beide groeperingen. Hier zouden er immers andere wensen en behoeftes uit naar voren kunnen komen die een rol spelen bij de onderwijskansen, waardoor er een nog completer beeld over de ervaringen geschept kan worden.

Daarnaast zou het interessant zijn om een longitudinaal kwalitatief vervolgonderzoek uit te voeren met dezelfde respondenten, aan het einde van hun schoolloopbaan. Op deze manier kan belicht worden hoe hun schoolloopbaan daadwerkelijk is verlopen en wat dit heeft beïnvloed, in plaats van de focus op de verwachtingen. Door de verwachtingen van de realiteit te onderscheiden, is te achterhalen of jongeren daadwerkelijk hun eigen ideaalbeeld van persoonlijke zeggenschap vervullen. Bovendien doordat de respondenten al op jonge leeftijd heel bewust zijn van hun omgeving, is het interessant om de betekenis van deze bewustzijn voor de toekomst te achterhalen.

Tevens kan worden gesteld dat er bij de analyse is gezocht naar de grote lijn uit de persoonlijke verhalen over de onderwijskansen, hierdoor is bijvoorbeeld niet naar voren gekomen dat één respondent scheidingen tussen ouders ook als bepalend zag, aangezien de afwezige ouder dan minder bereikbaar is om zijn of haar kinderen te helpen. Vervolgonderzoek zou kunnen wijzen hoe deze specifieke invloeden van veranderingen binnen de gezinscontext, de onderwijskansen mogelijk beïnvloedt.

Met de resultaten in het achterhoofd moet er in het Nederlandse beleid meer rekening worden gehouden met hoe jongeren zelf via hun *agency* en kosten-batenanalyses de onderwijskansen beïnvloeden. Voortbouwend op hun subjectieve beleving zouden virtuele leeromgevingen een relevante betekenis hebben. Turkse en Marokkaanse jongeren menen dat zij door het internet de mogelijkheid hebben om zelf informatie op te zoeken om hun kennis te vergroten, wanneer jongeren hierbij ook daadwerkelijk virtueel hulp en steun ontvangen, kan dit stimuleren dat jongeren zelfstandig meer bereiken, wat de gelijkheid van de onderwijskansen opdrijft. Vervolgens zouden meer lokale initiatieven in de nabije omgeving van het kind, zoals de Weekend Academie, kunnen zorgen dat jongeren minder kans hebben om negatief te worden beïnvloed door de buurt. Deze jongeren zijn in hun vrije tijd immers bezig om hun onderwijskansen te verbeteren, in plaats van de beschreven verleidingen van de buurt.

Bovendien zouden meer voorlichtingen aan Turkse en Marokkaanse ouders over het onderwijssysteem, zorgen dat er binnen de gezinscontext een positieve leeromgeving ontstaat. Daarnaast moet er meer rekening worden gehouden met de structurele belemmeringen van het onderwijssysteem, zeker omdat jongeren menen dat hun toekomst op een jonge leeftijd wordt bepaald. Door middel van doorstromen kunnen jongeren zelf een invloed hebben. Hierdoor is het relevant om af te vragen of het wel eerlijk is dat scholen zelf verschillende eisen stellen aan doorstromen. Hierdoor zou het beleid zich kunnen richten op het ontwikkelen van nationale eisen voor doorstromen. Een ander onderwerp waar beleid zich op zou kunnen richten is de onderscheiding in onderwijsniveaus. Enkele respondenten menen dat dit een norm hanteert dat de een laag is en de ander hoog, omdat jongeren deze visie kunnen internaliseren, kunnen vmbo'ers bijvoorbeeld minder het gevoel hebben dat ze het kunnen bereiken. Door op deze manier initiatieven te ontwikkelen worden zowel de individuele als omgevingsfactoren positief versterkt. Hieruit kan afgeleid dat de suggestie voor de kostschool van onderwijskunde en socioloog Coleman (NRC, 1991) te rigoureuus is. De jongeren kunnen zelf hun onderwijskansen beïnvloeden. Hierdoor ervaren zij een kostschool niet als ideaal. *'Ik kan het mij niet voorstellen... Bij school leer je allemaal andere*

kinderen kennen, je hebt die zelfstandigheid en dat krijg je niet bij de kostschool. Bij de kostschool wordt je begeleidt en kinderen in de pubertijd willen zelfstandigheid en dat gaat bij de kostschool moeilijk' (Jennifer, 13 jaar, havo). Er zou meer bereikt kunnen worden als beleidsadviezen de zeggenschap van jongeren niet ondermijnen.

6.3 Evaluatie

Ik kan achteraf zeggen dat ik tevreden ben over hoe mijn onderzoeksproces is verlopen. De richting van mijn onderwerp had ik door mijn vrijwilligerswerk al snel gekozen en met de hulp van mijn scriptiebegeleidster Yatun Sastramidjaja goed afgebakend. Hierdoor kon ik meteen aan de slag.

Bovendien verliep de respondentenwerving door mijn vrijwilligerswerk op de Weekend Academie voorspoedig; al snel had ik een groep jongeren die graag wilde meedoen aan mijn onderzoek. Het merendeel van de jongeren wilde echter niet afspreken buiten de Weekend Academie om. Hierdoor kon ik wekelijks slechts in begrensde tijden jongeren interviewen. Op deze manier verliep het verzamelen van informatie langzamer en waren enkele interviews korter dan gepland. Om toch tot meer informatie te komen, besloot ik om met vier respondenten vervolginterviews te houden. Dit was een uitstekende keuze, aangezien ik hierdoor in kon gaan op de algemene visie die tot dan toe naar voren kwam.

Het afnemen van interviews vond ik zeker in het begin erg lastig. Dit kwam doordat ik geen balans had tussen kritisch luisteren naar de persoonlijke verhalen, om de hoofd- en deelvragen te kunnen beantwoorden, en het proberen om de jongeren op hun gemak te laten voelen, zodat zij hun gehele verhaal aan mij wilde vertellen. Dit zorgde ervoor dat ik in het begin te weinig doorvroeg en zodoende had ik bij de eerste drie interviews relatief minder resultaten verzameld. Per interview werd ik hier gelukkig beter in. Hierdoor werden de gesprekken ook langer. Tijdens het interviewen merkte ik dat de jongeren graag vertelden over hun ervaringen. Bovendien zorgde juist het doorvragen van mijn kant ervoor dat de jongeren de vragen duidelijker beantwoordden. Hierdoor dachten zij tijdens het interview dieper na over de totstandkoming van de onderwijskansen. Dit was uitermate interessant om naar te luisteren, aangezien ik letterlijk voor mijn neus heb gezien hoe de meningen worden gevormd. Als onderzoekster heb ik het interviewen als het leukst ervaren van het gehele scriptieproces. Vandaar dat ik achteraf ook blij ben dat ik had gekozen om kwalitatief onderzoek te doen.

Het analyseren van de informatie van de jongeren verliep mij moeizaam. Ik had hierbij moeite om te beoordelen welke inzichten een meerwaarde boden over de

onderwijskansen en welke citaten het beste het algemene perspectief van de respondenten weergeven. Dit kwam omdat dit van mijn eigen interpretatie afhing, waardoor ik mij afvroeg of ik wel de juiste verzamelde informatie naar voren bracht. Hierdoor heb ik regelmatig de transcripten doorgenomen. Achteraf heb ik wel het gevoel dat dit ervoor zorgde dat ik een gedetailleerde conclusie omtrent de onderwijskansen heb kunnen trekken.

Mijn belangrijkste les die ik geleerd heb van het scriptieproces is dat een persoon met hard werken veel kan bereiken. Dit is natuurlijk gedeeltelijk de visie van de respondenten met betrekking tot hun onderwijskansen. Maar deze visie omvat ook mijn werkwijze tijdens dit scriptieproces. Ik ben dag en nacht bezig geweest met mijn scriptie en ik meen dat ik door hard werken trots mag zijn op het resultaat.

7. Literatuurlijst

- Agirdag, O., Loobuyck, P., & Van Houtte, M. (2011). Samen staan we sterk: Over de wenselijkheid van een desegregatie- en ondersteuningsbeleid in het Vlaamse onderwijs. *Samenleving en Politiek*, 46(4), 1-11.
- Bakker, J. (2012). Cultureel-etnische segregatie in het onderwijs: Achtergronden, oorzaken en waarom te bestrijden. *Pedagogiek*, 32(2), 104-128.
- De Beer, P. (2010). Twee meritocratische misverstanden. *Column Zeggenschap*, 2, 1-11.
- Bolhuis, S., & Simons, R. (2011). Hoofdstuk 3 Naar een breder begrip van leren. In J. W. M. Kessels & R. Poel (Red.), *Handboek Human Resource Development: Organiseren van het leren* (tweede druk, pp. 61-84). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Bolt, G. (2011). Hoofdstuk 6 Jongeren, verhuizen en onderwijs. In G. Bolt, R. Van Kemper, & M. Koster. *Jongeren, wonen en sloop: Stedelijke herstructurering gezien door de ogen van jongeren* (pp. 45-50). Den Haag: Nicis Institute.
- De Bree, E. H., Hornstra, L., Jellesma, F. C., & De Jong, P. F. (2013). *Onderwijsleerproblemen* (vijfde editie). Essex: Pearson Education Limited.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th edition). New York: Oxford University Press.
- Bucholtz, M. (2002). Youth and cultural practice. *Annual Review of Anthropology*, 31, 525-552.
- Carter, P. L. (2005). *Keepin'it real: School success beyond black and white*. New York: Oxford University Press.
- Collins, D., Coleman, T. (2008). Social geographies of education: Looking within, and beyond, school boundaries. *Geography Compass*, 2(1), 281-299.
- Crul, M. (2000). *De sleutel tot succes: Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie* (No. 11). Amsterdam: Het Spinhuis.
- Delfos, M. F. (2011). *Luister je wel naar mij? Gesprekvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP Publishers.
- Denessen, E., Driessena, G., & Slegers, P. (2007). Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), 347-368.
- Demanet, J., Agirdag, O., & Van Houtte, M. (2011). Etnische schoolsamenstelling en sociaal kapitaal: Een onderzoek naar de effecten van etnische concentratie en heterogeniteit op verbondenheid met vrienden, leerkrachten en de school bij autochtone en

- allochtone leerlingen. In J. Dronkers (Red.), *Goede bedoelingen in het onderwijs: Kansen en missers* (pp. 104-131). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Dieleman, A. (2002). Individualisering en ambivalentie in het bestaan van jongeren. *Pedagogiek*, 20(2), xx-xx.
- Driessen, G. (2001). Ethnicity, forms of capital, and educational achievement. *International Review of Education*, 47(6), 513-538.
- Driessen, G. (2002). School composition and achievement in primary education: A large-scale multilevel approach. *Studies in Educational Evaluation*, 28(4), 347-368.
- Driessen, G. (2005). De totstandkoming van adviezen voortgezet onderwijs: Invloeden van thuis en school. *Pedagogiek*, 25(4), 279-298.
- Dronkers, J. (2007). *Ruggengraat van ongelijkheid: Beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen*. Amsterdam: Melts & Schilt.
- Haandrikman, K. (2010). Waar ontmoeten partners elkaar? Sociale differentiatie in ontmoetingsplaatsen. *Mens en Maatschappij*, 85(2), 176-195.
- Hatcher, R. (1998). Class differentiation in education: Rational choices? *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), 5-24.
- Junger-Tas, J., Steketee, M. J., Moll, M., & Tierolf, B. (2008). *Achtergronden van jeugd delinquentie en middelengebruik*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Kartsen, S., Elshof, D., Felix, C., Ledoux, G., Meijnen, W., Roeleveld, J., & Van Schooten, E. (2003). *Onderwijssegregatie in Amsterdam: Hoe staat het ervoor en wat willen en kunnen we er aan doen?* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Keister, L. A., & Southgate, D. E. (2012). *Inequality: A contemporary approach to race, class and gender*. New York: Cambridge University Press.
- Kok, R. (2015). *Op ontdekkingsstocht naar nieuwe kansen* [online afbeelding]. Gedownload op 30 april 2015, van http://maskate.nl/Home.aspx/News/360/Op_ontdekkingsstocht_naar_nieuwe_kansen.
- Kraaykamp, G., Tolsma, J., & Wolbers, M. (2011). Onderwijsexpansie en opleidingsrichting: Trend in de intergenerationele overdracht van onderwijsongelijkheid in Nederland. In J. Dronkers (Red.), *Goede bedoelingen in het onderwijs: Kansen en missers* (pp. 133- 154). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lauen, D. L. (2007). Contextual explanations of school choice. *Sociology of Education*, 80(3), 179-209.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.

- Maestri, V. (2011). *A deeper insight into the ethnic make-up of school cohorts: Diversity and school achievement*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam/Amsterdams Instituut voor Arbeidsstudies.
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children & Society*, 10(2), 90-105.
- Musterd, S. (2009). *Probleemwijken! Probleemwijken?* [online publicatie]. Geraadpleegd op 13 mei 2015, van <http://dare.uva.nl/document/2/74981>.
- Musterd, S., Deurloo, R., & Ostendorf, W. (1999). Het omgevingseffect, de problematiek van het vaststellen van 'getto-effecten'. In S. Musterd, & A. Goethals (Red.), *De invloed van de buurt* (pp. 13-23). Amsterdam: SISWO.
- NRC Handelsblad. (1991, 16 mei). *James Coleman: 'Misschien moeten we wel terug naar de kostschool'* [online publicatie]. Geraadpleegd op 16 februari 2015, van <http://www.nrc.nl/handelsblad/van/1991/mei/16/james-coleman-misschien-moeten-we-wel-terug-naar-de-6967273>.
- Van Oers, B. (2010). *Het perspectief van Bronfenbrenner: Tussen leef- en belevingswereld*. HJK. [online publicatie]. Geraadpleegd op 8 maart 2015, van http://www.hjk-online.nl/assets/documentenservice_zen/hjk/archief/2010/10_juni_2010/jrg37_nr10_juni2010_B.van_Oers_Tussen_leef_en_beleavingswereld_pag_7_10.pdf.
- Oomens, S., Driessen, G., & Scheepers, P. (2003). De integratie van allochtone ouders en onderwijsprestaties van hun kinderen: Enkele allochtone groepen vergeleken. *Tijdschrift voor Sociologie*, 24(4), 289-312.
- Oosterwegel, A., & Vollebergh, W. (2003). Jongeren in Nederland en hun waarden: Een onderzoek onder adolescenten van Nederlandse, Turkse, en Marokkaanse herkomst. *Migrantenstudies*, 19(4), 215-227.
- Paat, Y. (2013). Working with immigrant children and their families: An application of Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, (23)8, 954-966.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Ritzer, G., & Stepnisky, J. (2014). *Sociological theory* (ninth edition). New York: McGraw-Hill Education.
- RMO. (2011). *Nieuwe ronde, nieuwe kansen: Sociale stijging en daling in perspectief*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.

- De Ruiter, D. (2008). *The merry-go-round of disadvantage: Educational policy and integration in segregated schools*. Amsterdam: Rozenberg Publishers.
- Schwartz, S. J., Côté, J. E., & Arnett, J. J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth & Society*, 37(2), 201-229.
- Shadid, W. (2009). Moslims in de media: De mythe van de registrerende journalistiek. In S. Vellenga, S. Harchaoui, H. Madkouri, & B. Sijsses (Red.). *Mist in de polder: Zicht op ontwikkelingen omtrent de islam in Nederland* (pp. 173-193). Amsterdam: Aksant.
- Sykes, B. (2009). De buurtcontext en middelbare schoolprestaties in Nederland. In S. Musterd, & W. Ostendorf (Red.), *Problemen in wijken of probleemwijken?* (pp. 35-48). Assen: Van Gorcum.
- Sykes, B., Kuiper, H., & Musterd, S. (2011). Meervoudige segregatie: Buurtcompositie, schoolcompositie en onderwijsongelijkheid. In J. Dronkers (Red.), *Goede bedoelingen in het onderwijs: Kansen en missers* (pp. 81-104). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Tolsma, J., Coenders, M., & Lubbers, M. (2007). De onderwijskansen van allochtone en autochtone Nederlanders vergeleken: Een cohort-design. *Mens en Maatschappij*, 82(2), 133-154.
- Tsevreni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge: An attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research*, 17(1), 53-67.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310-331.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2004). Global and ethnic self-esteem in school context: Minority and majority groups in The Netherlands. *Social Indicators Research*, 67(3), 253-281.
- Vrooman, C. (2014). Visies op verschil. In C. Vrooman, M. Gijberts, & J. Boelhouwer (Red.), *Verskil in Nederland: Sociaal en cultureel rapport* (pp. 31-65). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Wilterdink, N., & Van Heerikhuizen, B. (Red.). (2009). *Samenlevingen: Inleiding in de sociologie*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

8. Bijlagen

8.1 Operationaliseringstabel

Hoofdcconcept	Dimensie	Sub dimensie	Indicator
Onderwijskansen <i>de vooruitzichten van jongeren op een succesvolle schoolloopbaan</i>	Ouderlijk kapitaal	Cultureel kapitaal (Opleidingsniveau ouders)	Overeenkomst met educatieve normen, taalvaardigheid ouders, onderwijs ondersteunde thuisklimaat
		Economisch kapitaal (Sociaaleconomische status ouders)	Optimale leeromstandigheden
		Sociaal kapitaal (Sociale steun en netwerken)	Toereikende kennis over onderwijssysteem
		Betrokkenheid	Capaciteit om te voorzien in ondersteuning
	Buurt- en schoolkenmerken	Kwaliteit	Voorzieningen, sociale interacties, socialisatie en stigma van buitenaf
		Zelfsegregatie	Argumentatie voor schoolkeuze: <i>o.b.v. informatie kwaliteit of perceptie populatie school</i>
		Verbondenheid	Gevoelens van acceptatie, steun, zelfwaardering
	Individuele kenmerken	Kosten-batenanalyse	Verwachte voor- en nadelen onderwijs
		<i>Agency</i>	Perceptie van zeggenschap over de onderwijskansen

Tabel 1: operationalisering

8.2 Onderzoeksinstrument

Deel 1: Inleiding

'Bedankt dat je wilt meedoen aan mijn onderzoek over de onderwijskansen van jongeren! Onderwijskansen gaan over jouw verwachtingen op een succesvolle schoolloopbaan. Over dit onderwerp heb ik een keer een gesprek gehad in mijn klas, vandaar dat ik op dit onderwerp ben gekomen voor mijn afstudeeropdracht. Ik ben erg benieuwd hoe jullie denken dit te kunnen beïnvloeden en wat dit betekent voor jullie toekomst. Er bestaat geen goed of fout antwoord: het gaat namelijk om jouw mening en ervaringen. De informatie zal natuurlijk anoniem blijven, waardoor je alles over dit onderwerp vrijuit kan vertellen. Als je het goed vindt dan zou ik dit interview graag willen opnemen, aangezien ik de informatie dan kan terugluisteren en verwerken. Dit gesprek zal ongeveer een kwartier tot een half uur duren en als er iets onduidelijk is, zeg het dan vooral. Zullen we beginnen?'

Algemene informatie

- | | |
|---|----------------------|
| - Eventuele 'nep' naam voor in het onderzoek: | - Afkomst: |
| - Leeftijd: | - Schooljaar/Niveau: |
| - Geslacht: | |

Uitwerking van tijdlijn

- Kan je op het papier een tijdlijn tekenen van jouw schoolloopbaan? Bijvoorbeeld: welk profiel ga je kiezen? Wat wil je bereiken voordat je klaar bent?
 - Wat verwacht je dat goed zal gaan en waar verwacht je meer moeite mee te hebben op school?
 - Wat wil je na de middelbare school gaan doen (bijvoorbeeld een vervolgopleiding of werken) en waarom wil je dit?
 - Wat wil je later worden? Waarom wil je dit worden? Door wie ben jij geïnspireerd?
-
- Hoe zou jij een succesvol persoon omschrijven? Denk je dat iedereen succesvol kan zijn? Hoe heeft onderwijs een invloed op succes?

Ouderlijk kapitaal

- Kan je vertellen hoe familie een rol speelt bij jouw tijdlijn? Hoe helpen en steunen zij jou bij jouw schoolloopbaan? Wat vind je hiervan?

Buurt- en schoolkenmerken

- Kan je vertellen hoe de buurt en de school een invloed hebben op jouw tijdlijn? Hoe bieden de buurt en de school hulp bij jouw ervaring op school? Wat vind je hiervan?
 - Word jij door leeftijdsgenootjes geholpen bij school? Zo ja: Hoe? Is dit te vergelijken met de hulp van de familie, de school of de buurt?
-
- Waarom heb je voor deze middelbare school gekozen ten opzichte van elke andere school in

Amsterdam?

- Wie hebben jou geholpen bij deze schoolkeuze?

Individuele kenmerken

- Kan je vertellen hoe jezelf een invloed hebt op jouw tijdlijn? Wat vind je hiervan?

- Wat zijn volgens jou voor- en nadelen van naar school gaan?

- Heb je het gevoel dat iedereen genoeg mogelijkheden heeft in het onderwijs?

- Als je iets zou mogen aanpassen aan het onderwijssysteem, wat zou dit dan zijn? Hoe zou je dit aanpassen? Wat zou je juist niet aanpassen aan de school?

Afsluiting

- Worden de onderwijskansen ook beïnvloed door andere factoren die wij (nog) niet besproken hebben? Welke zijn dit, en waarom?

- Wat heeft volgens jou de meeste invloed op de onderwijskansen?

- Wat voor cijfer zou jij geven aan jouw onderwijskansen?

- Wil je nog iets toevoegen aan dit gesprek?

Deel 2: Inleiding

‘Nogmaals bedankt dat je wil meedoen aan mijn afstudeeropdracht! Na alle gesprekken heb ik nog vragen over jullie ervaringen. Vandaar dat ik hier nog een keer over wil praten. Als je het goed vindt, dan zou ik ook dit gesprek graag willen opnemen, aangezien ik de informatie dan kan terugluisteren en verwerken. Dit gesprek zal, net als het vorige gesprek, een kwartier tot een half uur duren. Heb jij nog vragen? Zullen we beginnen?’

Vervolg vragen over tijdlijn

- Individueel kort de tijdlijn van de vorige keer doornemen (met betrekking tot de ouder(s), de buurt, de school, zichzelf, de media en de vrienden).

Vervolg vragen over ouderlijk kapitaal

- ‘Meestal doen de kinderen later hetzelfde als hun ouders’. Hoe denk jij dat dit komt? Wat zou jij ervan vinden als jij hetzelfde wordt als jouw ouders?

- Hoe kan de invloed van ouders vergeleken worden met de invloed van rolmodellen?

- Denk jij dat er tussen kinderen verschillen bestaan in de hoeveelheid hulp die zij ontvangen?

- Denk jij dat jouw culturele achtergrond een invloed kan hebben op jouw onderwijskansen en uiteindelijke toekomst (bijvoorbeeld door negatieve belichting in media)?

Vervolg vragen over buurt en school kenmerken

- Denk jij dat er verschillen zijn ‘witte’ en ‘zwarte’ scholen (bijvoorbeeld in kwaliteit)?
 - Weet jij wat een kostschool is? Zo nee: uitleggen dat hierdoor de beïnvloeding uit de omgeving beperkt blijft. Wat vind jij hiervan?
-

- Voor sommigen is de buurt wel van betekenis en voor anderen niet: hoe zou dit komen?
 - Waardoor denk jij dat het komt dat sommige jongeren ‘slechte’ vrienden hebben en hierdoor negatief worden beïnvloed? Hoe worden zij beïnvloed?
-

- Ken jij mensen op andere onderwijsniveaus (vmbo, havo of vwo) en merk jij hier verschillen tussen? Zo ja: in hoeverre zou dit verschil kunnen staan voor beter dan?
- Merk je verschillen tussen jouw school en andere scholen; waar bijvoorbeeld jouw vrienden op zitten?
- Welk gevoel heb jij bij deze verschillen in het schoolsystemen?

Vervolg vragen over individuele kenmerken

- Als je dan kijkt naar succes in het onderwijs, wie zijn dan volgens jouw succesvolle leerlingen?
-

- Onderwijs is tegenwoordig door het belang van kennis vrij belangrijk in ons leven en mij is opgevallen dat iedereen het hoogste niveau wilt bereiken. Maar niet iedereen heeft vwo. Hoe denk jij dat dit komt? Als je naar jezelf kijkt denk je dan dat doorstromen mogelijk is? Waardoor denk jij dat dit wordt beïnvloed? Wat heeft een persoon nodig om door te stromen? Waardoor denk jij dat doorstromen kan worden beperkt?

- Ondanks het belang van onderwijs, stoppen toch kinderen eerder met school. Wat vind jij hiervan? Hoe denk jij dat dit komt?
-

- Denk jij dat je toekomst ook wordt beïnvloed door de moderne maatschappij (technologie)?

Afsluiting

- Wil je nog iets toevoegen aan dit gesprek?
- Ben je na deze gesprekken bewuster geworden over de kansen in het onderwijs?
- Denk jij dat iedereen bewust is van de verschillende invloeden rondom de onderwijskansen?

8.3 Overzicht respondenten

N	Pseudoniem	Aantal Minuten	Geslacht	Leeftijd	Etnische Afkoms	Niveau	Vervolg interview
1	Emre	25:27	Jongen	13 jaar	Marokkaans	Vmbo-b/k	Ja, 20:44
2	Yassir	28:53	Jongen	13 jaar	Marokkaans	Vmbo-t	X
3	Noura	28:54	Meisje	13 jaar	Marokkaans	Vmbo-b/k	X
4	Samira	25:06	Meisje	14 jaar	Marokkaans	Vmbo-t	Ja, 30:05
5	Mariam	15:08	Meisje	13 jaar	Marokkaans	Vmbo-t	X
6	Saliha	19:15	Meisje	14 jaar	Marokkaans	Havo/vwo → volgend jaar vmbo-t	Ja, 22:33
7	Fatima	22:08	Meisje	14 jaar	Turks	Vmbo-k	X
8	Layla	10:01	Meisje	13 jaar	Marokkaans	Vmbo-k/t	X
9	Mohammed	15:34	Jongen	13 jaar	Marokkaans	Havo/vwo	X
10	Ilyas	14:05	Jongen	12 jaar	Marokkaans	Vmbo-b/k	X
11	Khalid	19:01	Jongen	12 jaar	Marokkaans	Vwo	Ja, 14:04
12	Jennifer	37:28	Meisje	13 jaar	Marokkaans	Havo	X
13	Yasmine	16:41	Meisje	12 jaar	Turks	Vmbo-k	X

Tabel 2: respondentenoverzicht

8.4 Coderingschema

Open (sub) codes	Axial codes	Selective codes
Schoolbeleving <ul style="list-style-type: none"> - Diploma = succes - Hoe hoger hoe betere toekomst - Persoonlijke verwachtingen 	Ervaring met betrekking tot onderwijs	Schoolbeleving
Beeld van Turken en Marokkanen in de media	Vooruitzicht beïnvloed door mediaberichtgeving	Rol van de maatschappij
Economische crisis	Vooruitzichten geboden door structurele mogelijkheden maatschappij	
Structureel meer kansen t.o.v. ouders		
Taalvaardigheid ouders	Kennis ouders	Rol van de ouders
Positieve leeromgeving		
Socialisatie	Handelingen ouders	
<i>Modeling</i>		
Stimuleren, bewustwording en betrokkenheid		
Structurele mogelijkheden tot doorstromen op de school	Kwaliteit school	Rol van de school
Verschil in schoolpopulatie en niveau		
Goede leraren <ul style="list-style-type: none"> - Stimuleren en hulp 		
Gezelligheid		
Voortrekken of meer hulp geven	Verbondenheid	
Fysieke (negatieve) buurtomgeving <ul style="list-style-type: none"> - <i>Modeling</i> 	Interactie met buurt	Rol van de buurt
Druk van vrienden (positief en		

negatief)		
Hulp van vrienden		
Kosten-batenanalyse <ul style="list-style-type: none"> - Realiseren belang onderwijs - Wel of geen rolmodellen in omgeving 	Toekomstvisie	Rol van het individu
Wens om door te stromen <ul style="list-style-type: none"> - Betere baan kans - Zekerheid - Meer verdienen later - Het beste willen zijn 		
Informatie van internet of boeken	Handelingen individu	
Gemotiveerd zijn: <ul style="list-style-type: none"> - Hard werken - Goed gedrag - Hoge cijfers 		
Intelligentie		
Agency		

Tabel 3: coderingsschema