

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/63176>

Please be advised that this information was generated on 2021-01-23 and may be subject to change.

**DE INTEGRATIE VAN ALLOCHTONE OUDERS EN
ONDERWIJSPRESTATIES VAN HUN KINDEREN:
Enkele allochtone groepen vergeleken***

Shirley Oomens, Geert Driessen & Peer Scheepers

1. INLEIDING

Schoolloopbaanonderzoek laat zien dat allochtone kinderen nog steeds een achterstand vertonen ten opzichte van autochtone kinderen. Weliswaar is na 25 jaar gericht onderwijsachterstandenbeleid de absolute onderwijspositie van allochtonen verbeterd, maar omdat dat eveneens geldt voor autochtone leerlingen is de relatieve achterstand op belangrijke punten onverminderd blijven bestaan (Mulder 1996; Driessen 2000; Tesser & Iedema 2001). Voor deze achterstand zijn verschillende verklaringen in omloop, maar het onderzoek hiernaar is nogal fragmentarisch en onvolledig. Bovendien zijn verschillende verklaringen niet aan empirische toetsing onderworpen (Ledoux 1996), en daar waar dit wel het geval is, bestaat er in het algemeen onduidelijkheid over het gewicht en relevantie van deze factoren in de verklaring van verschillen in onderwijsprestaties (Driessen & Tesser 1998).

In dit artikel zal de relatie tussen kenmerken van allochtone ouders en de onderwijsprestaties van hun kinderen nader onderzocht worden. Vanuit de onderwijs- en stratificatiesociologie bestaat een rijke traditie van onderzoek naar de relatie tussen sociale herkomst en onderwijsprestaties van autochtone kinderen (Dronkers & Ultee 1995). Het onderzoek hiernaar dient als uitgangspunt om de bestaande theorie omtrent de etnische herkomst van ouders en de invloed daarvan op de onderwijsprestaties van hun kinderen verder te ontwikkelen. Meer specifiek staat de vraag centraal in hoeverre de mate van integratie van allochtone ouders in de Nederlandse samenleving, beschouwd als een kenmerk van het gezin waarin allochtone kinderen opgroeien, van invloed is op de onderwijsprestaties van hun kinderen in het basisonderwijs. Om deze vraag te kunnen beantwoorden is het

noodzakelijk eerst te kijken in hoeverre er verschillen bestaan in de mate van integratie tussen allochtone groepen.

In het vervolg van dit artikel zal eerst ingegaan worden op een aantal theoretische noties rond de verklaring van verschillen in onderwijsprestaties. Drie aspecten waarover enkele hypothesen geformuleerd zullen worden, staan daarbij centraal, namelijk sociaal milieu, etnische herkomst en de mate van integratie in de Nederlandse samenleving. Daarna volgt een beschrijving van de gegevens die gebruikt zijn om de geformuleerde hypothesen te toetsen. Vervolgens zullen de gevonden resultaten besproken worden, waarbij zal worden ingegaan op de vraag in hoeverre er verschillen bestaan tussen enkele allochtone groepen op aspecten van integratie en de vraag in welke mate deze eventuele verschillen een verklaring bieden voor verschillen in onderwijsprestaties van allochtone kinderen. Het artikel wordt afgesloten met enkele conclusies en discussiepunten.

2. THEORIE EN HYPOTHESEN

2.1. Milieu, etniciteit en onderwijsprestaties

Een van de manieren waarop de invloed van sociaal milieu op onderwijsprestaties van autochtone kinderen geprobeerd wordt te verklaren, is die vanuit een zogenaamde hulpbronnen-benadering. In dit verband wordt vaak gewezen op een tweetal ouderlijke hulpbronnen die de onderwijsprestaties van hun kinderen op een positieve manier kunnen beïnvloeden, namelijk financiële hulpbronnen en culturele hulpbronnen (Dronkers & De Graaf 1995) (1).

Alhoewel de invloed van het eerste type hulpbronnen, de financiële gezinssituatie, voor de onderwijskansen voor autochtone kinderen aan het afnemen is (De Graaf 1987), zou deze voor allochtone kinderen mogelijk nog wel een rol kunnen spelen. Zo zijn allochtone gezinnen, in vergelijking met die van autochtonen, relatief groot waardoor de financiële mogelijkheden van de ouders per kind kleiner zijn (Smeets, Martens & Veenman 1999). De financiële armlag heeft ook consequenties voor de huisvesting, hetgeen weer van invloed is op de speel- en leermogelijkheden van kinderen, bijvoorbeeld door het beschikken over een eigen kamer (Downey 1995). Nu is de huisvesting van allochtonen over het algemeen wel iets verbeterd, maar vooral Turken en Marokkanen wonen nog relatief vaak in slechte en kleine vooroorlogse woningen in de grote steden (Van Praag 1998). Ten aanzien van de beschikking van financiële hulpbronnen wordt de volgende hypothese opgesteld:

H1: Naarmate de financiële situatie van allochtone ouders gunstiger is, zullen hun kinderen betere onderwijsprestaties leveren.

Het idee van het tweede type hulpbronnen, de culturele hulpbronnen, komt oorspronkelijk van Bourdieu (1973). Deze stelde dat ongelijke onderwijskansen van kinderen uit verschillende sociale milieus herleid kunnen worden tot verschillende

cultuurpatronen. De eisen die het onderwijs aan leerlingen stelt, bestaan voornamelijk uit de beheersing van bepaalde linguïstische en culturele competenties en uit bekendheid met de dominante cultuur. Als ouders sterk ingebed zijn in de dominante cultuur beschikken zij over cultureel kapitaal of culturele hulpbronnen. Kinderen die gesocialiseerd zijn in dergelijke cultureel-kapitaalkrachtige gezinnen vinden een goede aansluiting bij de cultuur en eisen van de school, en leveren daardoor betere onderwijsprestaties.

Ondanks de ruime omschrijving die Bourdieu aan het begrip culturele hulpbronnen heeft gegeven, worden deze doorgaans geoperationaliseerd aan de hand van vragen als: of ouders naar de schouwburg of musea gaan, of ze van klassieke muziek houden en of ze hun kinderen stimuleren om boeken te lezen (Aschaffenburg & Maas 1997). De ideeën van Bourdieu zijn middels deze beperkte operationalisatie verschillende keren getoetst en houdbaar gebleken, althans voor autochtonen (Driessen 2001). Echter, in onderwijssociologische literatuur worden verschillende niet-financiële kenmerken aangehaald die samenhangen met milieu van herkomst en die onderwijssucces zouden kunnen bewerkstelligen; kenmerken die met name bij allochtone kinderen een belangrijkere rol zouden kunnen spelen. In dit verband worden bijvoorbeeld het onderwijsondersteunend thuis klimaat en de taalvaardigheid van de ouders genoemd (De Graaf 1987; Stanton-Salazar & Dornbusch 1995).

Het begrip onderwijsondersteunend thuis klimaat kent meerdere aspecten, zoals de aspiraties en verwachtingen die ouders koesteren ten aanzien van de schoolloopbaan van hun kinderen, de (al-dan-niet directe) betrokkenheid en ondersteuning van ouders bij de schoolloopbaan, en ontwikkelingsstimulerend gedrag. Onderzoek naar onderwijsaspiraties laat zien dat allochtone ouders en ook hun kinderen over het algemeen relatief hoge aspiratieniveaus hebben (Ledoux, Deckers, De Bruijn & Voncken 1992). Echter, ondanks het grote belang dat zij aan onderwijs hechten, zijn allochtone ouders over het algemeen niet erg actief binnen de school. Zo bezoeken zij nauwelijks ouderavonden en nemen zij niet of nauwelijks deel aan allerlei (buiten)schoolse activiteiten als feesten, sportdagen en uitstapjes (Pels 2000; Smit & Driessen 2002). De geringe beheersing van het Nederlands en gebrekkige kennis van het onderwijs bij veel allochtone ouders zijn hier in belangrijke mate debet aan. De activiteiten die ouders met hun kinderen ondernemen spelen een belangrijke rol in de ontwikkeling van kinderen en dus in hun prestaties op school. Uit onderzoek is gebleken dat veel allochtone kinderen, en dan met name uit Turkse en Marokkaanse gezinnen, al met een taalachterstand van tot twee jaar het onderwijssysteem binnentreden. Deze vroege verschillen lijken gedurende de schoolloopbaan niet kleiner te worden, maar eerder groter, hetgeen duidt op een zogenaamd Mattheus-effect (Driessen 1996; Tesser & Iedema 2001). Een dergelijke achterstand bij intrede in het onderwijssysteem wijst op verschillen in opvoedingspraktijken en leermogelijkheden voor kinderen in de thuissituatie in de voor- en vroegschoolse periode, met name veroorzaakt door verschillen in interactiepatronen (Meijnen & Riemersma 1992). Het gezin kan gezien worden als een 'context van informeel leren', die in meer of mindere mate kan aansluiten bij het formele leren zoals dit op school plaatsvindt (Leseman, Sijsling, Jap-A-Joe & Sahin 1995). Uit recent onderzoek naar opvoedingspatronen in allochtone gezinnen, blijkt dat een deel van de allochtone

ouders andere opvattingen en oriëntaties hebben ten aanzien van het leren op school dan 'middle class' autochtone ouders (Nijsten 1998; Pels 1998). Volgens dat onderzoek zouden de kennis en vaardigheden die thuis aangeleerd worden en de wijze waarop dit gebeurt onvoldoende aansluiten bij die welke door de school worden voorondersteld en men daar verder tot ontwikkeling probeert te brengen. Uit het bovenstaande wordt de volgende hypothese afgeleid:

H2: Naarmate allochtone ouders een gunstiger onderwijsondersteunend thuis klimaat scheppen, zullen hun kinderen betere onderwijsprestaties leveren.

Wat betreft de taalvaardigheid van de ouders is evident dat wanneer de dominante taal in het gezin een andere is dan het Nederlands er voor de kinderen minder gelegenheid is om buiten de school Nederlands te leren. Hierdoor kan de aansluiting op school bemoeilijkt worden, waardoor een achterstand kan ontstaan (Tesser & Iedema 2001). Onderzoek naar de taalbeheersing van allochtone ouders en de onderwijsprestaties van allochtone kinderen is echter niet eenduidig. Voorzover dat al is onderzocht, wordt in sommige onderzoeken wel een relatie gevonden tussen de beheersing van de Nederlandse taal door de ouders en onderwijsprestaties, in andere niet. Desondanks wordt er door onderzoekers niet getwijfeld aan de relevantie van deze variabele voor het onderzoek naar de onderwijsprestaties van allochtone kinderen (Le doux 1996). In deze studie wordt daarom de volgende hypothese geformuleerd:

H3: Naarmate allochtone ouders de Nederlandse taal beter beheersen, zullen hun kinderen betere onderwijsprestaties leveren.

Ten slotte, uit Bourdieu's theorie omtrent cultureel kapitaal kan worden afgeleid dat kinderen betere onderwijsprestaties leveren als hun ouders meer participeren in de dominante cultuur. Zij zouden dan beter in staat zijn de kennis over de Nederlandse samenleving, de Nederlandse cultuur en de in Nederland geldende waarden en normen over te dragen aan hun kinderen. Hierdoor voelen de kinderen zich beter thuis op school, hetgeen volgens Bourdieu een positief effect heeft op hun schoolprestaties (Nash 1990; De Graaf, De Graaf & Kraaykamp 2000). Hieruit wordt de volgende hypothese afgeleid:

H4: Naarmate allochtone ouders in sterkere mate geïntegreerd zijn in de dominante Nederlandse samenleving, zullen hun kinderen betere onderwijsprestaties leveren.

2.2. Integratie

Integratie is een begrip dat het laatste decennium sterk in de belangstelling is komen te staan. De gebeurtenissen op 11 september 2001 in New York en de recente opmars van populistische en (extreem-)rechtse politieke partijen in Nederland en andere West-Europese landen hebben daar bovendien een katalyserende invloed op. Het begrip integratie is echter omgeven door veel onduidelijkheden. Zo wordt het in beleidsstukken en wetenschappelijke publicaties weliswaar veelvuldig gehanteerd, maar vaak zonder dat precies wordt aangegeven wat er nu onder moet worden verstaan en hoe het dient te worden gemeten (Hartman-Eeken 1992; MinBiZa 1994).

Uit verschillende studies komt naar voren dat integratie verwijst naar een proces van lange adem, alhoewel het ook kan duiden op een toestand. Vanuit het procesmatige perspectief wordt er op gewezen dat integratie gezien moet worden in het licht van de verblijfsduur in de Nederlandse samenleving (bv. ARO 1995; Vermeulen & Penninx 1994; Entzinger 1996; Veenman 1999). Men gaat ervan uit dat naarmate allochtonen langer in de samenleving verblijven, zij (vanzelf) in sterkere mate geïntegreerd zullen raken.

In het merendeel van de verrichte studies worden twee dimensies aan het begrip integratie onderkend, een structurele en een culturele dimensie, die geacht worden samen te hangen en elkaar over en weer te beïnvloeden (Vermeulen & Penninx 1994; Engbersen & Gabriëls 1995; Veenman 1997; Dagevos 2001). De structurele dimensie verwijst hierbij naar de formele participatie van immigranten in instituties van de ontvangende samenleving. De culturele dimensie wordt minder eenduidig gedefinieerd en veel omschrijvingen blijven daardoor relatief theoretisch. Dit maakt het operationaliseren van het begrip niet eenvoudig. Men zou kunnen stellen dat de culturele dimensie verwijst naar de oriëntatie van immigranten op de ontvangende samenleving. Uit de omschrijvingen van de beide dimensies van integratie kunnen indicatoren worden afgeleid die deze sociale verschijnselen meetbaar maken. Als indicatoren voor de structurele dimensie van integratie worden genoemd: de positie op de arbeidsmarkt, de onderwijspositie, het inkomen (uit zowel arbeid als sociale zekerheid), en de huisvesting (Martens & Weijers 2000; Dagevos 2001). Als indicatoren voor de culturele dimensie wordt in de literatuur een breed scala aan aspecten genoemd, waaronder: de beheersing van de Nederlandse taal of meertaligheid, lidmaatschap van vrije-tijdsverenigingen, mate van voorkomen van gemengde huwelijken, inter-etnische contacten, oriëntatie op remigratie, naturalisatie, oriëntatie op de eigen groep, deelname aan eigen (politieke) organisaties, vruchtbaarheidsgedrag, en religiositeit (Lesthaeghe & Surkyn 1995; Entzinger 1996; Vermeulen & Penninx 1994; Veenman 1999; WRR 2001). Sommige van deze indicatoren zijn echter weinig concreet en dienen nader ingevuld te worden. Ook zijn sommige indicatoren normatief te noemen. Achter deze indicatoren lijkt een theoretische notie te schuilen die stelt dat naarmate mensen traditioneler zijn in bijvoorbeeld hun waarden en opvattingen, ze minder sterk cultureel geïntegreerd zouden zijn. Deze veronderstelling is discutabel te noemen, omdat verschillende studies (Vermeulen & Penninx 1994; Entzinger 1996) hebben laten zien dat er meerdere paden zijn die tot integratie in de samenleving leiden. Integratie is geen lineair proces, zoals wel wordt gesuggereerd (Gordon 1994), want er zijn verschillende manieren van integratie mogelijk en deze zijn dan ook terug te vinden in de samenleving. Bovendien lijkt hiermee voorbij gegaan te worden aan de culturele diversiteit binnen de autochtone groep.

In navolging van eerdere studies zal in deze studie integratie opgevat worden als een multi-dimensioneel begrip, bestaande uit twee van elkaar te onderscheiden dimensies: een structurele en een culturele dimensie. Beide dimensies worden geacht elkaar wederzijds te beïnvloeden. Ondanks de kanttekeningen die sommige auteurs plaatsen bij de concrete invulling van het begrip culturele integratie, wordt het onderscheid door ons als zinvol ervaren en om die reden gehanteerd. Structurele integratie

verwijst naar de formele participatie van allochtone ouders in instituties van de Nederlandse samenleving. Hiermee bedoelen we onder meer de positie in het onderwijs, participatie op de arbeidsmarkt, inkomen en huisvesting. Culturele integratie wordt door ons opgevat als de oriëntatie van allochtone ouders op de dominante Nederlandse cultuur. Hiermee doelen we onder andere op de beheersing van de Nederlandse taal, gemengd huwen, informele sociale contacten tussen allochtonen en autochtonen, en naturalisatie. In het vervolg van dit artikel zal steeds gesproken worden over 'culturele integratie', daar waar oriëntatie op de dominante Nederlandse cultuur bedoeld wordt. De eerder geformuleerde hypothese ten aanzien van de relatie tussen integratie van allochtone ouders en de onderwijsprestaties van hun kinderen (hypothese 4) kan aansluitend hierop uiteen gelegd worden in twee deelhypothesen:

H4a: Naarmate allochtone ouders in sterkere mate structureel geïntegreerd zijn in de dominante Nederlandse samenleving, zullen hun kinderen betere onderwijsprestaties leveren.

H4b: Naarmate allochtone ouders in sterkere mate cultureel geïntegreerd zijn in de dominante Nederlandse samenleving, zullen hun kinderen betere onderwijsprestaties leveren.

3. DATA, INSTRUMENTEN EN VARIABELEN

3.1. Steekproef

Voor deze bijdrage is gebruik gemaakt van gegevens die in het schooljaar 1996/97 zijn verzameld in het kader van het grootschalige cohortonderzoek Primair onderwijs ('PRIMA'). In PRIMA worden tweejaarlijks gegevens verzameld bij leerlingen uit de jaargroepen 2, 4, 6 en 8, bij hun ouders, leerkrachten en de directeurs van de scholen. In totaal werken 622 basisscholen met ruim 57.000 leerlingen uit de genoemde jaargroepen mee aan PRIMA; dit is ongeveer 9% van alle Nederlandse basisscholen. Binnen het PRIMA-cohort wordt een referentie- en een aanvullende steekproef onderscheiden. De referentiesteekproef telt 432 scholen en is in grote lijnen representatief voor alle Nederlandse basisscholen wat betreft de sociaal-etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie, de denominatie, provincie en urbanisatiegraad. De aanvullende steekproef omvat 190 scholen met voornamelijk leerlingen uit de lagere sociale milieus en van buitenlandse oorsprong. Een en ander garandeert dat allochtone kinderen en kinderen uit lagere milieus in absolute aantallen voldoende vertegenwoordigd zijn en ook dat er sprake is van een goede landelijke spreiding (zie verder Driessen, Van Langen, Portengen & Vierke 1998). Voor ons onderzoek hebben we gebruik gemaakt van de gegevens van leerlingen uit groep 2 en hun ouders (2). Het gaat dus om secundaire analyses op bestaande data. Bij de betreffende leerlingen zijn toetsen afgenomen die een indicatie geven van het niveau voorbereidend lezen en rekenen. Hun ouders hebben een vragenlijst ingevuld, waarin

vragen gesteld werden omtrent het gezin waarin de leerling opgroeit. De vragenlijst was in het Nederlands gesteld, met een toelichting in het Turks en Arabisch. Uit analyses bleek dat er sprake was van selectieve respons naar opleiding en etnische herkomst. Vooral onder laagopgeleide Turkse en Marokkaanse ouders was de non-respons groot (ruim 40%, tegen circa 20% onder de autochtone ouders). De consequentie van deze scheefheid naar sociaal-etnische achtergrond is dat naar alle waarschijnlijkheid de situatie op een aantal kenmerken (bv. onderwijspositie, arbeidsmarktpositie) positiever wordt voorgesteld dan feitelijk het geval is. Omdat het in dit artikel echter primair gaat om relaties tussen variabelen en schattingen van effectparameters, en niet zozeer om een accurate generaliseerbaar descriptie, is een dergelijke respons minder van belang (vgl. Gijsberts 1993).

3.2. Meetinstrumenten en variabelen

3.2.1. Onderwijsprestaties

De onderwijsprestaties van de leerlingen uit groep 2 zijn gemeten aan de hand van hun resultaten op twee toetsen die door het Nederlandse Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) zijn ontwikkeld, te weten 'Begrippen' en 'Ordenen'. Deze toetsresultaten geven een indicatie van het niveau voorbereidend lezen en rekenen. Terwille van de leesbaarheid worden ze hier aangeduid met 'taal- en rekentoetsen', alhoewel hierbij bedacht moet worden dat de rekentoets ook in belangrijke mate taalvaardigheden meet. De toetsen bestaan uit 60, respectievelijk 42 multiple choice opgaven, met een betrouwbaarheid (K-R 20) van .96, respectievelijk 90. Binnen PRIMA worden de scores op de toetsen aangeduid als vaardigheidsscores (zie verder Vierke 1995).

3.2.2. Gezinskenmerken

In de oudervragenlijst is gevraagd naar de situatie van de vader en moeder afzonderlijk. Omdat hier de gezinssituatie centraal staat, zijn doorgaans de gegevens van zowel de vader als de moeder gebruikt om te komen tot één variabele die de situatie in het gezin weerspiegelt. Als er sprake was van een eenoudergezin, is steeds de informatie van de aanwezige ouder genomen.

Etniciteit. Deze is bepaald aan de hand van de vraag naar het geboorteland van de vader en moeder. Daarbij zijn etnisch-homogene en gemengde (autochtoon-allochtoon) gezinnen onderscheiden. Van de allochtone groepen zijn de Surinaamse, Antilliaanse (incl. Arubaanse), Turkse, Marokkaanse en Zuid-Europese gezinnen geselecteerd. Dit zijn de grootste allochtone groepen in Nederland en daarnaast zijn ze door de overheid als doelgroepen aangewezen in het Minderhedenbeleid. De autochtonen fungeren als referentiegroep, maar alleen in beschrijvende zin; ze zijn met 8263 leerlingen in de steekproef vertegenwoordigd. De omvang van de uiteindelijke onderzoeksgroep is 1819 allochtone leerlingen. Het betreft 55

Antillianen, 208 Surinamers, 783 Turken, 474 Marokkanen, 75 Zuid-Europeanen, en 224 leerlingen uit gemengde gezinnen.

Financiële hulpbronnen. Deze zijn geïndiceerd aan de hand van de vraag naar de hoogte van het netto-inkomen per maand van vader en moeder. Het besteedbaar inkomen per persoon is bepaald door het inkomen van vader en moeder op te tellen en te delen door het aantal personen in het huishouden.

Onderwijsondersteunend thuisclimaat. Hierbij zijn drie aspecten te onderscheiden, te weten de onderwijsaspiraties van de ouders, ouderbetrokkenheid, en ontwikkelingsstimulering.

De *onderwijsaspiraties* van de ouders betreft een schaal bestaande uit drie items, namelijk of de ouders het een probleem vinden als hun kind op school (a) minder presteert dan het kan, (b) niet zo goed mee kan komen, en (c) niet zijn best doet (Cronbachs $\alpha = .77$).

De *betrokkenheid* van de ouders bij de onderwijsloopbaan van hun kinderen is gemeten aan de hand van twee items, namelijk of de ouders wel eens naar speciale bijeenkomsten voor ouders zijn gegaan (ouderavonden, 10-minutengesprekken, etc.), en hoe vaak zij het betreffende schooljaar uit zichzelf naar de leerkracht zijn geweest om over het kind te praten. Beide items zijn tegen elkaar afgezet in een kruistabel en op basis hiervan samengevoegd tot een schaal die varieert van (1) geen/zwakke betrokkenheid, tot (4) zeer sterke betrokkenheid.

De *stimulering van de ontwikkeling* is gemeten middels activiteiten die de ouders met het kind ondernemen. Gevraagd is hoe vaak zij samen met hun kind bepaalde activiteiten ondernamen; in totaal werden negen activiteiten genoemd. Factoranalyse liet uiteindelijk twee dimensies zien: één die verwees naar gezamenlijke talige activiteiten, te weten: boekjes bekijken, voorlezen, en verhaaltjes vertellen, en één die betrekking had op niet-talige activiteiten, te weten: tekenen of kleuren, knippen, knutselen, en spelletjes doen (Cronbachs $\alpha = .80$ voor talige activiteiten en $.81$ voor niet-talige activiteiten).

Structurele integratie is gemeten aan de hand van het opleidingsniveau en de afstand tot de arbeidsmarkt. In aansluiting op de traditie in het schoolloopbanen-onderzoek is gekozen om alleen het opleidingsniveau en de afstand tot de arbeidsmarkt van de vader te beschouwen als indicatief voor de sociaal-economische status van het gezin. De *opleiding* van vader is bepaald door te vragen naar het hoogste voltooide onderwijsniveau (3).

De *afstand tot de arbeidsmarkt* is bepaald aan de hand van de vraag naar de belangrijkste bezigheden (met categorieën als: betaald werk, vrijwilligerswerk, werkloos, studierend, arbeidsongeschikt, doet huishouden). Een integrale factoranalyse liet zien dat de twee indicatoren voor structurele integratie wel naar eenzelfde, van culturele integratie-indicatoren te onderscheiden, dimensie verwees, maar het bleek niet mogelijk tot één betrouwbaar meetinstrument voor structurele integratie te komen (Cronbachs $\alpha = .29$). Om die reden zijn de indicatoren 'opleiding' en 'afstand tot de arbeidsmarkt' apart opgenomen in de analyse.

Culturele integratie is gemeten middels de beheersing van de Nederlandse taal en de oriëntatie op de Nederlandse cultuur.

De *beheersing van de Nederlandse taal* is bepaald aan de hand van vier vragen: in hoeverre de vader en moeder de Nederlandse taal (a) verstaan/begrijpen, (b) spreken, (c) lezen, en (d) schrijven (4).

Oriëntatie op de Nederlandse cultuur betreft een schaal bestaande uit drie variabelen: de thuistaal, cultuurgemeenschap, en nationaliteit(en) van de ouders. De thuistaal is geconstrueerd op basis van de vraag welke taal de ouders onderling het meeste spreken, de Nederlandse taal of een andere, niet-Nederlandse taal. De cultuurgemeenschap is gebaseerd op de vraag tot welke cultuurgemeenschap de ouders zich rekenen, (a) de Nederlandse cultuur, (b) een reeks niet-Nederlandse culturen, en (c) meerdere culturen (5). De nationaliteit is bepaald op basis van de vraag welke nationaliteit beide ouders hadden. De score op de variabele oriëntatie op de Nederlandse cultuur is uiteindelijk bepaald door de scores op de drie indicatoren 'thuistaal', 'cultuurgemeenschap' en 'nationaliteit' te standaardiseren en vervolgens de som te berekenen (Cronbachs $\alpha = .71$). Factoranalyse liet zien dat de variabele 'beheersing van de Nederlandse taal' niet alleen op de culturele integratie dimensie laadt, maar ook op de structurele integratie dimensie. Omdat deze variabele zeer belangrijk wordt geacht bij de mogelijke verklaring van de onderwijsprestaties van allochtone kinderen is hij apart opgenomen in de analyse.

Verblijfsduur. In verschillende onderzoeken is gewezen op de belangrijke rol die verblijfsduur speelt in het proces van integratie. De verblijfsduur van allochtone ouders zal in deze studie daarom meegenomen worden als controle-variabele. De verblijfsduur van de ouders is berekend op basis van het aantal jaren dat de ouders in Nederland woonden.

4. ANALYSEMETHODEN

Er zijn twee soorten analyses verricht. Op de eerste plaats is een antwoord gezocht op de vraag naar eventuele verschillen tussen de onderscheiden allochtone groepen op aspecten van integratie. Daartoe zijn variantie-analyses uitgevoerd. De uitkomsten daarvan zijn van belang voor de afhankelijke variabelen, de taal- en rekenvaardigheid. Immers, als er geen verschillen zouden zijn in de mate van integratie, zou deze factor ook geen verklarende functie kunnen hebben voor de onderwijsprestaties. Bij deze analyses zijn ook - voorzover van toepassing - de autochtone ouders betrokken; zij fungeren als referentiecategorie.

Op de tweede plaats is een antwoord gezocht op de vraag in hoeverre de mate van integratie van allochtone ouders van invloed is op de onderwijsprestaties van hun kinderen. Daarvoor zijn multivariate regressie-analyses uitgevoerd met behulp van het programma LISREL. Autochtone ouders zijn hierbij buiten beschouwing gelaten. De reden daarvoor is dat in principe alle autochtonen op enkele integratie-kenmerken, zoals verblijfsduur, nationaliteit en cultuurgemeenschap, 'hoog' zouden scoren. De positie van dergelijke kenmerken in de analyses kan voor deze groep daarmee problematisch worden genoemd. Op basis van de literatuur is een model opgesteld

waarin relaties worden gelegd tussen verschillende gezinskenmerken (i.c. financiële hulpbronnen, onderwijsondersteunend thuisclimaat en mate van integratie) en de onderwijsprestaties van kinderen uit allochtone gezinnen. Omdat etniciteit een nominale variabele betreft, hebben we deze gedummificeerd, waarbij de gemengde gezinnen fungeren als referentiecategorie. Op deze wijze kunnen we ook uitspraken doen over eventuele verschillen tussen allochtone groepen.

5. RESULTATEN

In Tabel 1 zijn de gemiddelde scores van de verschillende allochtone groepen op de indicatoren van structurele en culturele integratie weergegeven. Hier willen wij nogmaals opmerken dat de operationalisatie van de begrippen structurele en culturele integratie wellicht niet optimaal is. De resultaten en conclusies dienen in dat licht gezien te worden.

Tabel 1. Gemiddelde scores (en standaarddeviaties) op de structurele en culturele integratie-indicatoren, naar etniciteit (N=9782, incl. autochtonen; N=1720, excl. autochtonen)

	opleiding	afstand tot arbeidsmarkt	oriëntatie op Nederlandse cultuur	beheersing Nederlandse taal
A. Autochtonen	3.73 ^(BCDE) # (1.75)	.52 ^(BCDEF) (1.50)	-	-
B. Antillianen/Arubanen	2.75 (1.50)	1.83 (2.21)	1.41 ^(DEF) (1.81)	3.92 ^(DEF) (.54)
C. Surinamers	3.06 ^(E) (1.49)	1.52 ^(EF) (2.16)	2.19 ^(BDEF) (1.70)	4.43 ^(BDEF) (.52)
D. Turken	2.65 ^(E) (1.56)	1.86 ^(E) (2.14)	-.98 (1.14)	3.38 ^(E) (.65)
E. Marokkanen	2.04 (1.52)	2.31 (2.07)	-1.19 (1.19)	3.21 (.80)
F. Zuid-Europeanen	4.16 ^(BCDE) (1.80)	2.38 (2.07)	-.97 (1.73)	3.45 (.76)
G. Gemengde gezinnen	3.33 ^(DE) (1.92)	1.04 ^(DEF) (1.89)	3.76 ^(BCDEF) (2.08)	4.36 ^(BDEF) (.53)
Eta ² (p)	.06 (.00)	.10 (.00)	.61 (.00)	.33 (.00)

(BCDE) etc.: significant verschil in groepsgemiddelden bij $p < .05$.

Afgelezen aan het gemiddelde opleidingsniveau en afstand tot de arbeidsmarkt van de verschillende allochtone groepen, kunnen we concluderen dat de Marokkaanse ouders het minst structureel geïntegreerd zijn. De gemengde gezinnen daarentegen zijn relatief goed structureel geïntegreerd te noemen, gevolgd door Turkse en Surinaamse ouders die in gelijke mate structureel geïntegreerd blijken te zijn. De Antillianen/Arubanen blijken moeilijk te plaatsen. Hun gemiddelde opleiding is hoger en hun afstand tot de arbeidsmarkt is kleiner dan die van de Turken en Marokkanen, maar hun groepsgemiddelden wijken niet significant af van deze groepen. Ook ten aanzien van de structurele integratie van de Zuid-Europeanen is het

moeilijk tot een conclusie te komen. Gemiddeld zijn zij hoog opgeleid, maar hun afstand tot de arbeidsmarkt is relatief groot.

In cultureel opzicht, afgelezen aan de oriëntatie op de Nederlandse cultuur en de beheersing van de Nederlandse taal blijken de gemengde gezinnen het sterkst geïntegreerd in de Nederlandse samenleving, gevolgd door de Surinaamse ouders. Beide groepsmiddelen op de twee indicatoren zijn significant verschillend van de overige allochtone groepen. De Turken, Marokkanen en Zuid-Europeanen zijn in vergelijking met de overige allochtone groepen het minst cultureel geïntegreerd in de Nederlandse samenleving. Opmerkelijk is de verdeling van de allochtone groepen op de indicator beheersing van de Nederlandse taal. Alle groepsmiddelen bevinden zich tussen een 'redelijke' en een 'goede' beheersing van de Nederlandse taal. Allochtone ouders vinden dus over het algemeen van zichzelf dat zij de taal in ieder geval redelijk beheersen. Dit positieve beeld is ongetwijfeld beïnvloed door de hogere non-response onder laagopgeleide Turkse en Marokkaanse ouders.

Samenvattend, alle integratie-indicatoren overziend kan worden gesteld dat Marokkaanse ouders niet alleen het minst structureel, maar ook het minst cultureel geïntegreerd zijn. De gemengde gezinnen daarentegen zijn veruit het best geïntegreerd te noemen, op zowel structureel als ook cultureel vlak. De andere allochtone groepen laten zich minder eenduidig plaatsen. Zo kan men stellen dat Turkse ouders op structureel gebied meer geïntegreerd zijn dan Marokkaanse ouders en ook de beheersing van de Nederlandse taal is naar eigen zeggen significant beter, maar in hun oriëntatie op de Nederlandse cultuur verschillen de Turkse en Marokkaanse ouders niet. Van de Surinamers kan worden gesteld dat zij in cultureel opzicht significant sterker geïntegreerd zijn dan de Marokkanen, Turken, Zuid-Europeanen en Antillianen/Arubanen. In structureel opzicht verschillen zij echter wel significant van de Marokkanen, maar niet van de Turken.

In Tabel 2 zijn de belangrijkste resultaten van de multivariate analyses weergegeven. In verband met de beschikbare ruimte concentreren we ons bij de presentatie op de directe effecten (6).

Voorafgaande aan de multivariate analyses presenteren we in de kolommen 1 en 4 van Tabel 2 eerst de bivariate relaties tussen het behoren tot een etnische groep enerzijds en de taal- respectievelijk rekenprestaties anderzijds. Uit de tabel kan worden afgeleid dat Turken het slechtste presteren qua taal en rekenen. De Marokkaanse leerlingen presteren iets beter dan de Turkse, maar nog veel slechter dan de andere allochtone groepen. Het beste scoren de kinderen uit gemengde gezinnen, hetgeen niet als een verrassing komt aangezien een van de ouders autochtoon Nederlands is. Ook de andere drie groepen volgen het inmiddels bekende patroon, dat wil zeggen ze nemen een middenpositie in (vgl. Tesser & Iedema 2001). Ongeveer 13% van de verschillen in taalprestaties en 8% van de verschillen in rekenprestaties kan worden toegeschreven aan de etniciteit van de leerlingen. Dat er verschillen zijn in de verklaring van 'taal' en 'rekenen' kan mogelijk voor een deel worden teruggevoerd op het feit dat er in de gehanteerde Begrippentoets een groter beroep wordt gedaan op taalvaardigheid dan in de Ordenentoets (alhoewel ook die veel talige elementen omvat). Het leren van een taal is een informele activiteit die vooral gedurende de eerste levensjaren in het gezin plaatsvindt. Leren rekenen daarentegen is een formele activiteit die voor bijna alle leerlingen pas op school start. Bijgevolg zal de rekenvaardigheid minder door gezinskenmerken verklaard kunnen worden.

De resultaten van de multivariate analyses zijn samengevat in de kolommen 2 en 3, respectievelijk 5 en 6 van Tabel 2 (7). Ten aanzien van de taalprestaties valt op dat de verschillen tussen de etnische groepen ten dele worden verklaard door de factoren in het model, hetgeen ook blijkt uit de toename van de verklaarde variantie van 13 naar 17%. Het opgestelde model blijkt de taalprestaties van allochtone kinderen beter te verklaren dan de rekenprestaties (8); van de taalprestaties wordt 17% van de variantie verklaard door de gezinskenmerken, van de rekenprestaties maar 8%. Opname van de integratie-factoren in het model van de rekenprestaties blijkt niets aan de verklaringskracht van etniciteit toe te voegen, hetgeen kan worden afgeleid uit de niet toegenomen verklaarde variantie. Ook hier gelden wellicht dezelfde opmerkingen als hierboven gemaakt met betrekking tot verschillen in verwerving van taal- en rekenvaardigheid.

Onder controle van een aantal gezinskenmerken blijkt dat Turkse en Marokkaanse kinderen significant slechtere taalprestaties behalen dan de kinderen uit de gemengde gezinnen. De Surinaamse, Antilliaanse/Arubaanse en Zuid-Europese kinderen wijken niet significant af van de kinderen uit de referentiegroep. Hetzelfde geldt voor de rekenprestaties. Ook daar behalen Turkse en Marokkaanse kinderen significant lagere rekenprestaties dan de kinderen van gemengde gezinnen. De kinderen uit de overige allochtone groepen verschillen ook hier niet significant van de kinderen uit gemengde gezinnen (9).

Naast effecten van etniciteit zijn er ook directe effecten van verblijfsduur, oriëntatie op de Nederlandse cultuur, besteedbaar inkomen en activiteiten die ouders met hun kinderen ondernemen op de taalprestaties van allochtone kinderen (10). Naarmate de verblijfsduur van de ouders toeneemt, nemen de taalprestaties van allochtone kinderen toe. Ook het besteedbaar gezinsinkomen heeft een zwak positief effect op

de taalprestaties. Hypothese 1 kan dus niet verworpen worden. Echter, de beheersing van de Nederlandse taal door de ouders laat geen direct effect zien op de taalprestaties van allochtone kinderen. Hypothese 3 moet dus verworpen worden. De resultaten uit onderzoek van bijvoorbeeld Driessen (1997) laten zich in deze studie niet reproduceren.

Ten aanzien van het onderwijsondersteunend thuisclimaat moeten we concluderen dat de onderscheiden aspecten verschillende effecten laten zien. Zo blijken de betrokkenheid die ouders tonen bij het onderwijs van hun kinderen en hun onderwijsaspiraties geen direct effect te hebben op de taalprestaties van allochtone kinderen. Daarentegen, de activiteiten die ouders met hun kinderen ondernemen blijken wel een significant effect te hebben op de taalprestaties van de kinderen, maar het effect van de niet-talige activiteiten is negatief, hetgeen zou betekenen dat - onder controle van de overige predictoren - deze activiteiten de taalprestaties doen afnemen. Dit effect laat zich dus moeilijk interpreteren. De talige activiteiten van de ouders hebben wel een positief effect op de taalprestaties van het kind. Dus, naarmate de ouders meer talige activiteiten ondernemen met het kind, worden de taalprestaties van het kind beter. Dit sluit aan bij de bevindingen van Leseman e.a. (1995) met betrekking tot informeel leren en talige interacties in de gezinssituatie. Voor de ontwikkeling en de schoolprestaties van het kind maakt het dus uit welke activiteiten de ouders met het kind ondernemen, en dus niet alleen of ouders activiteiten met hun kinderen ondernemen. Duidelijk is in ieder geval dat hypothese 2 gedeeltelijk verworpen dient te worden. Niet alle aspecten die in de literatuur onderscheiden worden aan het onderwijsondersteunend thuisclimaat dragen (positief) bij aan de taalprestaties van allochtone kinderen.

De mate van structurele integratie heeft geen direct effect op de taalprestaties van allochtone kinderen. Hypothese 4a moet dus verworpen worden. Daar staat tegenover dat de culturele integratie van allochtone ouders, afgelezen aan hun oriëntatie op de Nederlandse cultuur, wel een direct effect laat zien. Naarmate allochtone ouders in sterkere mate georiënteerd zijn op de Nederlandse cultuur, nemen de taalprestaties van hun kinderen toe. Hypothese 4b kan dus niet verworpen worden.

Zoals opgemerkt, laten de rekenprestaties van allochtone kinderen zich moeilijk verklaren door de in het causale model opgenomen variabelen. Alleen de etniciteit van het gezin, het besteedbaar inkomen per gezinslid en de niet-talige activiteiten die de ouders met het kind ondernemen, blijken een direct significant effect te hebben. Het besteedbaar inkomen blijkt dus zowel bij de taal- als bij de rekenprestaties een gematigd positief effect te hebben. De niet-talige activiteiten die allochtone ouders met hun kinderen ondernemen blijken, net als in de verklaring van de taalprestaties, een negatief effect te hebben op de rekenprestaties van allochtone kinderen. De overige gezinskenmerken (talige activiteiten, betrokkenheid van allochtone ouders bij het onderwijs en hun aspiraties) blijken geen effect te hebben op de rekenprestaties. Voor de rekenprestaties geldt dat hypothese 3 over het onderwijsondersteunend thuisclimaat verworpen moet worden; als er al sprake is van een directe invloed, dan blijkt deze negatief te zijn. Ook de structurele en culturele indicatoren blijken geen

direct effect te hebben op de rekenprestaties. Hypothese 4a en 4b dienen dus voor de rekenprestaties verworpen te worden.

Als we nu kijken welke van de variabelen het meest bepalend zijn voor de taal- en rekenprestaties van allochtone kinderen, dan is dit het behoren tot een bepaalde etnische groep. Het effect van etniciteit laat zich niet wegverklaren door de overige opgenomen gezinskenmerken.

6. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In dit artikel hebben we geprobeerd een antwoord te vinden op twee vragen. Allereerst of er verschillen bestaan tussen allochtone groepen in de mate waarin zij geïntegreerd zijn in de Nederlandse samenleving. Deze vraag kan bevestigend beantwoord worden. De gemengde gezinnen blijken in zowel structureel als cultureel opzicht het best geïntegreerd in de Nederlandse samenleving. Gemengd huwen gaat dus samen met een sterkere structurele en culturele integratie. Uit onderzoek van Hondius (1999) is echter gebleken dat deze huwelijken instabiel zijn en een grotere kans hebben te stranden, hetgeen de onderwijsprestaties weer negatief kan beïnvloeden. Daarnaast blijkt dat de Marokkaanse ouders het minst goed geïntegreerd zijn in de Nederlandse samenleving. Zo zijn ze, in vergelijking met de overige allochtone groepen, het laagst geschoold en nemen ze de minst gunstige positie in op de arbeidsmarkt. Ook beheersen zij de Nederlandse taal het minst goed en blijken zij het minst georiënteerd op de Nederlandse samenleving. De andere allochtone groepen laten zich minder eenduidig plaatsen. Zo blijken Turkse ouders op structureel gebied meer geïntegreerd zijn in de Nederlandse samenleving dan de Marokkaanse ouders en ook hun beheersing van de Nederlandse taal is beter, maar zij verschillen niet in hun oriëntatie op de Nederlandse cultuur. Surinaamse ouders blijken in cultureel opzicht significant beter geïntegreerd te zijn dan Marokkanen, Turken, Zuid-Europeanen en Antillianen/Arubanen. Echter, in structureel opzicht verschillen zij wel van de Marokkanen, maar niet van de Turken. Met betrekking tot de mate van integratie van de Zuid-Europeanen en Antillianen/Arubanen is moeilijk tot een uitspraak te komen. Nadere beschouwing van de Zuid-Europeanen in de steekproef maakt duidelijk dat deze groep zeer heterogeen is, bestaande uit 'gastarbeiders' met een relatief lange verblijfsduur en naar alle waarschijnlijkheid politieke vluchtelingen uit (ex-)Joegoslavië die relatief kort in de Nederlandse samenleving verblijven en geen werk hebben. De Antillianen/Arubanen blijken wel significant meer cultureel geïntegreerd te zijn dan de Turken, Marokkanen en Zuid-Europeanen, maar in structureel opzicht hebben we geen significante verschillen met andere allochtone groepen gevonden, waardoor deze groep niet te plaatsen valt. Een mogelijke reden voor het ontbreken van significante verschillen bij deze groep is gelegen in hun geringe vertegenwoordiging in de steekproef. Dat de Surinamers en Antillianen/Arubanen in cultureel opzicht sterker geïntegreerd blijken dan de Turken, Marokkanen en Zuid-Europeanen is niet onverwacht. Beide groepen zijn afkomstig

uit vroegere koloniën van Nederland en deze groepen zijn dus waarschijnlijk al met de Nederlandse cultuur en taal in aanraking gekomen in het land van herkomst.

Het blijkt dat bij bepaalde allochtone groepen een sterke (of zwakke) structurele integratie samengaat met een sterke (of zwakke) culturele integratie in de Nederlandse samenleving. Bij andere groepen daarentegen blijkt een relatief sterke culturele oriëntatie op de Nederlandse samenleving samen te gaan met een relatief zwakke structurele integratie. Deze bevindingen duiden erop dat integratie geen lineair proces is, zoals wel wordt gesuggereerd door sommige auteurs, maar via verschillende wegen kan lopen (vgl. Gordon 1994).

De tweede vraag waarop we binnen dit onderzoek een antwoord hebben trachten te vinden is in hoeverre de mate van integratie van allochtone ouders van invloed is op de onderwijsprestaties van hun kinderen. De mate van integratie van de ouders is daarbij opgevat als een kenmerk van het gezin waarin kinderen gesocialiseerd worden. Tevens zijn twee andere gezinskenmerken, namelijk de financiële hulpbronnen en het onderwijsondersteunend thuis klimaat, beschouwd op hun invloed op de onderwijsprestaties.

De beschikking over financiële hulpbronnen blijkt een zwak positief effect te hebben op zowel de taal- als ook rekenprestaties. Als allochtone ouders over meer financiële middelen beschikken komt dit de onderwijsprestaties van hun kinderen ten goede. Dit wijkt dus af van de eerder door De Graaf (1987) geconstateerde tendens voor autochtonen. Kennelijk spelen voor allochtone gezinnen de financiële omstandigheden (nog) wel een rol. De onderwijsaspiraties van allochtone ouders en de betrokkenheid die zij tonen bij het onderwijs van hun kinderen blijken evenwel geen invloed te hebben op de taal- en rekenprestaties van hun kinderen. Het ontbreken van een relatie tussen de onderwijsaspiraties van allochtone ouders en de prestaties van hun kinderen is niet onverwacht, daar uit eerdere analyses naar voren kwam dat allochtone ouders in het algemeen allemaal hoge aspiraties hebben ten aanzien van het onderwijs van hun kinderen. De relevantie van deze variabele in het verklaren van achterblijvende onderwijsprestaties is daardoor in principe beperkt. Dit is in eerder onderzoek ook al geconcludeerd (Ledoux 1996). Het ontbreken van een invloed van de ouderbetrokkenheid op de prestaties komt mogelijk door het onduidelijke karakter van deze variabele. Naar algemene bijeenkomsten, ouderavonden en dergelijke gaan, geeft in positieve zin betrokkenheid aan bij het onderwijs van het kind. Echter, bij het uit zichzelf naar de leerkracht gaan geldt dit niet. Ouders zullen in de meeste gevallen pas uit zichzelf naar de leerkracht stappen als het bijvoorbeeld niet goed gaat met de onderwijsprestaties van het kind, of als er problemen in de thuissituatie zijn. Hier speelt dus een selectie-effect, waardoor de effecten van beide variabelen tegen elkaar kunnen wegvallen.

Ten aanzien van de ouder-kind activiteiten kan worden vastgesteld dat het ondernemen van talige activiteiten de taalprestaties van het kind doen toenemen. Bij de rekenprestaties hebben we een dergelijk effect niet gevonden. Opmerkelijk en lastig te interpreteren is het feit dat het effect van de niet-talige activiteiten op zowel de taal- als rekenprestaties negatief is. Mogelijk dat een hoge score op niet-talige activiteiten er op duidt dat er minder aan taal wordt gedaan, alhoewel de correlatie

van .50 tussen talige en niet-talige activiteiten daar niet direct op wijst. Voor de ontwikkeling en de schoolprestaties van het kind maakt het in ieder geval uit welke activiteiten de ouders met het kind ondernemen, en dus niet alleen of de ouders activiteiten ondernemen. Leseman e.a. (1995) hebben er op gewezen dat het voor de cognitieve ontwikkeling van kinderen wellicht niet zozeer van belang is of en hoe vaak ouders (talige) activiteiten met hun kinderen ondernemen, maar dat voornamelijk de kwaliteit van de interactie bijdraagt aan de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden.

De mate van integratie van allochtone ouders in de Nederlandse samenleving blijkt nauwelijks effect te hebben op de onderwijsprestaties van hun kinderen. Alleen de oriëntatie van de ouders op de Nederlandse cultuur doet de taalprestaties enigszins toenemen. In tegenstelling tot eerder onderzoek werd er ook geen effect gevonden van de beheersing van de Nederlandse taal door de ouders op de onderwijsprestaties.

Het behoren tot een specifieke allochtone groep blijkt nog het meest bepalend voor de taal- en rekenprestaties van allochtone kinderen. Het effect van etniciteit laat zich niet of maar gedeeltelijk interpreteren door de verblijfsduur van de ouders, hun structurele en culturele integratie, hun financiële hulpbronnen en het onderwijsondersteunend thuisclimaat. Om meer zicht te verkrijgen op mogelijk differentiële werkingen zou in vervolgonderzoek een uitsplitsing kunnen worden gemaakt naar allochtone groep. Er zou daarbij bijvoorbeeld apart voor de Turken en de Marokkanen nagegaan kunnen worden wat de effecten zijn van de verschillende kenmerken.

Ten slotte, het verklaren van de prestaties van allochtone kinderen blijkt lastig en is maar ten dele gelukt. De verklaringsmodellen blijken wel gereproduceerd te kunnen worden, maar de verklaarde varianties zijn niet bijzonder hoog. Ten dele is dit wellicht terug te voeren op het alleen beschouwen van allochtonen in deze studie. Daarnaast heeft het wellicht ook te maken met niet-perfekte operationalisering van variabelen in het model, alhoewel deze studie daarin niet afwijkt van ander onderzoek op dit terrein (vgl. Martens & Weijers 2000; Dagevos 2001; Tesser & Iedema 2001). Ook kan worden opgemerkt dat in dit onderzoek kenmerken van de school en context van het gezin buiten beschouwing zijn gebleven. Gedacht zou daarbij kunnen worden aan de sociaal-etnische samenstelling van leerlingpopulatie van een school en wijk. Mogelijk dat dergelijke compositie-kenmerken door hun concentratie een extra stempel drukken op effecten van gezinskenmerken. Het verdient daarom aanbeveling in vervolgonderzoek ook aan dergelijke aspecten aandacht te besteden.

VOETNOTEN

- * Het onderzoek waarover hier gerapporteerd wordt is uitgevoerd in opdracht van de Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek (PROO), die ressorteert onder het gebiedsbestuur Maatschappij- en Gedragwetenschappen van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO). Het betreft projectnummer 575-39-002. Het volledige rapport is van de hand van

Oomens & Driessen (1999). De auteurs danken de redactie en beoordelaars van Tijdschrift voor Sociologie voor hun constructieve opmerkingen.

- (1) Meijnen & Riemersma (1992) noemen daarnaast ook nog sociale hulpbronnen. Hieronder verstaan zij, in navolging van Coleman (1988), het sociale netwerk rond gezinnen. Het afbrokkelen van stabiele en continue netwerken zou in het bijzonder de ontwikkelingskansen van leerlingen uit de lagere milieugroepen treffen (vgl. Putnam 1995). Maar deze redenering, die is overgenomen uit de Verenigde Staten, is in Nederland vooralsnog empirisch zwak onderbouwd.
- (2) Het Nederlandse basisonderwijs telt 8 jaargroepen. Nagenoeg alle kinderen starten op 4-jarige leeftijd in jaargroep 1. De jaargroepen 1 en 2 betreffen de kleutergroepen, waar het spel nog centraal staat. In jaargroep 3 begint formeel de instructie in het leren lezen, rekenen en schrijven. Op het moment van de dataverzameling waren de kinderen gemiddeld bijna 6 jaar.
- (3) Een hoge opleiding wordt doorgaans beschouwd als een indicatie voor een sterke structurele integratie (vgl. Dagevos 2001). Strikt genomen zou het dan moeten gaan om een in het vestigingsland gerealiseerde opleiding. Hierover is in PRIMA - evenals in andere onderzoeken overigens - echter geen informatie beschikbaar.
- (4) Hier maken we gebruik van zelfbeoordelingen van ouders wat betreft hun taalvaardigheid Nederlands. Een mogelijk bezwaar dat soms tegen dergelijke beoordelingen naar voren wordt gebracht, is dat deze beïnvloed kunnen zijn door de definitie die ouders geven van 'Nederlands' en door hun beheersing van het Nederlands. Op basis van een studie naar dit onderwerp concludeerde Janssen-Van Dielen (1992) echter dat zelfbeoordelingsinstrumenten in de regel zeer consistent oordeelgedrag ontlokken (hoge betrouwbaarheid). De validiteit, in termen van concurrente criteriumvaliditeit, loopt uiteen. Correlaties tussen de .50 en .60 komen veel voor en hogere waarden zijn niet ongewoon. In haar eigen onderzoek onder volwassen tweede-taalleerders trof Janssen-Van Dielen bovendien geen systematische verbanden aan tussen het oordeel en de achtergronden van de beoordelaars. Recentelijk hebben ook Hulsen (2000), Masgoret & Gardner (1999) en Van den Tillaart e.a. (2000) in onderzoek naar respectievelijk Nederlandse immigranten in Nieuw-Zeeland, Spaanse migranten in Canada, en nieuwe etnische groepen in Nederland laten zien dat zelfbeoordelingen zeer sterk samenhangen met meer objectieve maten voor taalvaardigheid, zoals toetsen, en beoordelingen door tweetalige interviewers.
- (5) Opgemerkt zou kunnen worden dat het begrip 'cultuurgemeenschap' meerdere dimensies omvat en dat het al of niet behoren tot een bepaalde gemeenschap domeinspecifiek is. Binnen PRIMA wordt dit onderscheid echter niet gemaakt.
- (6) Voor een volledig overzicht van de analyseresultaten verwijzen we naar Oomens & Driessen (1999).
- (7) De gestandaardiseerde effecten van de variabele etniciteit betreffen 'compound' effecten. β -coëfficiënten van gedummificeerde variabelen zijn moeilijk te interpreteren. Om toch uitspraken te kunnen doen over het relatieve gewicht van dergelijke variabelen, worden deze 'compound' effecten

berekend. Een dergelijk effect wordt bepaald door de ongestandaardiseerde b-coëfficiënten te vermenigvuldigen met de betreffende dummy en vervolgens de producttermen bij elkaar op te tellen.

- (8) Beide verklaringmodellen bleken een goede fit te hebben (taalprestaties: $\chi^2 = 15.69$, 13 df, $p = .50$; rekenprestaties: $\chi^2 = 12.36$, 13 df, $p = .30$).

- (9) Wat sommige variabelen betreft laat de tabel zien dat er weliswaar verschillen zijn, maar afgemeten aan de gangbare criteria zijn deze niet significant.
- (10) Vermeldenswaardig is dat beide indicatoren voor structurele integratie, te weten opleiding en arbeidsmarktpositie, geen directe effecten laten zien. Daarnaast blijkt uit hier niet gepresenteerde analyses dat de indirecte effecten dermate klein zijn dat ze geen noemenswaardige bijdrage leveren aan de verklaring van prestatieverschillen (zie verder Oomens & Driessen, 1999, pp. 73-74).

BIBLIOGRAFIE

- ARO (1995), *Plurale Samenleving. Tweedeling en (Onderwijs)beleid*. Utrecht: Adviesraad voor het Onderwijs.
- Achaffenburg, K. & I. Maas (1997), Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction, *American Sociological Review*, 62(4), 573-587.
- Bourdieu, P. (1973), Cultural Reproduction and Social Reproduction, pp.71-112 in R. Brown (ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*. Londen: Tavistock.
- Coleman, J. (1988), Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, 94(S), 95-120.
- Dagevos, J. (2001), *Perspectief op Integratie. Over de Sociaal-culturele en Structurele Integratie van Etnische Minderheden in Nederland*. Den Haag: WRR.
- Downey, D. (1995), When bigger is not better: family size, parental resources, and children's educational performance, *American Sociological Review*, 60(5), 746-761.
- Driessen, G. (1996), De taalvaardigheid Nederlands van allochtone en autochtone leerlingen. De ontwikkeling in het basisonderwijs in kaart gebracht, *Gamma/TTT - Tijdschrift voor Taalwetenschap*, 5(1), 31-40.
- Driessen, G. (1997), Indicatoren van etniciteit in relatie tot predictoren van taalvaardigheden in het basisonderwijs, *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 56(1), 89-103.
- Driessen, G. (2000), The limits of educational policy and practice? The case of ethnic minority pupils in the Netherlands, *Comparative Education*, 36(1), 55-72.
- Driessen, G. (2001), Ethnicity, forms of capital, and educational achievement, *International Review of Education*, 47(6), 513-538.
- Driessen, G., A. Langen van, R. Portengen & H. Vierke (1998), *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, Leerlingegevens en Oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek 1996-97*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. & P. Tesser (1998), Allochtonen in het Onderwijs, pp. 330-391 in R. Penninx, H. Münstermann & H. Entzinger (eds.), *Etnische Minderheden en de Multiculturele Samenleving*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

-
- Dronkers, J. & P. Graaf de (1995), Ouders en het Onderwijs van hun Kinderen, pp.46-66 in J. Dronkers & W. Ultee (eds.), *Verschuivende Ongelijkheid in Nederland. Sociale Gelaagdheid en Mobiliteit*. Assen: Van Gorcum.
- Dronkers, J. & W. Ultee (eds.) (1995), *Verschuivende Ongelijkheid in Nederland. Sociale Gelaagdheid en Mobiliteit*. Assen: Van Gorcum.
- Engbersen, G. & R. Gabriëls (1995), Voorbij Segregatie en Assimilatie, pp. 15-47 in G. Engbersen & R. Gabriëls (red.), *Sferen van Integratie. Naar een gedifferentieerd allochtonenbeleid*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Entzinger, H. (1996), Minderheden of Medeburgers? Naar een Nieuw Integratie Paradigma, pp. 80-96 in H. Heeren, P. Vogel & H. Werdmölder (eds.), *Etnische Minderheden en Wetenschappelijk Onderzoek*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Gijsberts, M. (1993), *Culturele Veranderingen: het Wegen Waard?* Rijswijk: SCP.
- Gordon, M. (1994), Models of Pluralism. The New American Dilemma, in L. Pincus & H. Elhrich (eds.), *Race and Ethnic Conflict*. Boulder: Westview Press.
- Graaf, P. de (1987), *De Invloed van Financiële en Culturele Hulpbronnen in Onderwijsloophanen*. Nijmegen: ITS.
- Graaf, N., P. Graaf de & G. Kraaykamp (2000), Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective, *Sociology of Education*, 73(4), 92-111.
- Hartman-Eeken, M. (1992), *Over Integratie. Over het Begrip Integratie van Etnisch-culturele Groepen, over Integratietheorieën en Theorievorming, en over Integratie-opvattingen in de Praktijk van Beleid en Media-berichtgeving*. 's-Gravenhage: Ministerie van Binnenlandse Zaken.
- Hondius, D. (1999), *Gemengde Huwelijken, Gemengde Gevoelens: Aanvaarding en Ontwikking van Etnisch en Religieus Verschil sinds 1945*. Den Haag: SDU Uitgeverij.
- Hulsen, M. (2000), *Language Loss and Language Processing. Three Generations of Dutch Migrants in New Zealand*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Janssen-Van Dielen, A. (1992), *Zelfbeoordeling en Tweede-taalleren. Een Empirisch Onderzoek naar Zelfbeoordeling bij Volwassen Leerders van het Nederlands*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Ledoux, G. (1996), Onderwijs en Etnische Herkomst, pp. 61-84 in G.W. Meijnen (ed.), *Onderwijsongelijkheid. Onderwijskundig Lexicon*. Alphen aan den Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.
- Ledoux, G., P. Deckers, E. Bruijn de & E. Voncken (1992), *Met het Oog op de Toekomst. Ideeën over Onderwijs en Arbeid van Ouders en Kinderen uit de Doelgroepen van het Onderwijsvoorrrangsbeleid*. Amsterdam: SCO.
- Leseman, P., F. Sijlsing, S. Jap-A-Joe & S. Sahin (1995), Gezinsdeterminanten van de cognitieve ontwikkeling van vierjarige Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters, *Pedagogische Studiën*, 72(3),186-205.
- Lesthaeghe, R. & J. Surkyn (1995), Turkse en Marokkaanse Vrouwen in België: Gezinsvorming en Waarden bij de Generatiewisseling, in S.N., *Indicatoren voor de Integratie van Etnische Minderheden. Turkse en Marokkaanse Vrouwen in Vlaanderen en Brussel. Sociografische Opstellen over Sociale Veranderingen*.

Brussel: Federale diensten voor wetenschappelijke, technische en culturele aangelegenheden.

- Martens, E. & Y. Weijers (2000), *Integratiemonitor 2000*. Rotterdam: ISEO.
- Masgoret, A-M. & R. Gardner (1999) A causal model of Spanish immigrant adaptation in Canada, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 20(3), 216-236.
- Meijnen, G.W. & F. Riemersma (1992), *Schoolcarrières: een Klassenkwestie? De Schoolloopbanen van Leerlingen, Bezien in Relatie de Invloeden die Maatschappelijke en Binnenschoolse Determinanten hierop Hebben. Een Literatuurstudie*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- MinBiZa (1994), *Integratiebeleid Etnische Minderheden. Contourennota*. 's-Gravenhage: Sdu Uitgeverij.
- Mulder, L. (1996), *Meer Voorrang, Minder Achterstand? Het Onderwijsvoorrangsbeleid Getoetst*. Nijmegen: ITS.
- Nash, R. (1990), Bourdieu on education and social and cultural reproduction, *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431-447.
- Oomens, S. & G. Driessen (1999), *Integratie en Onderwijsprestaties. Een Exploratief Onderzoek naar Effecten van Structurele en Culturele Integratie op Onderwijsprestaties van Allochtone Kinderen in het Basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Nijsten, C. (1998), *Opvoeding in Turkse Gezinnen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T. (1998), *Opvoeding in Marokkaanse Gezinnen in Nederland. De Creatie van een Nieuw Bestaan*. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T. (ed.) (2000), *Opvoeding en Integratie. Een Vergelijkende Studie van Recente Onderzoeken naar Gezinsopvoeding en de Pedagogische Afstemming tot Gezin en School*. Assen: Van Gorcum.
- Praag, C. van (1998), Huisvesting en Wonen, pp. 289-329 in R. Penninx, H. Münstermann & H. Entzinger (eds.), *Etnische Minderheden en de Multiculturele Samenleving*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Putnam, R. (1995), Bowling alone: America's declining social capital, *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Smeets, H., E. Martens & J. Veenman (1999), *Jaarboek Minderheden 1999*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Smit, F. & G. Driessen (2002), *Allochtone Ouders en de Pedagogische Functie van de Basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Stanton-Salazar, R. & S. Dornbusch (1995), Social capital and the reproduction of inequality: Information networks among Mexican-origin High School students, *Sociology of Education*, 68(2), 116-135.
- Tesser, P. & J. Iedema (2001), *Rapportage Minderheden 2001. Vorderingen op school*. Den Haag: SCP.
- Tillaart, H. van den, M. Olde Monnikhof, S. Berg van den & J. Warmerdam (2000), *Nieuwe etnische groepen in Nederland. Een onderzoek onder vluchtelingen en statushouders uit Afghanistan, Ethiopië en Eritrea, Iran, Somalië en Vietnam*. Nijmegen: ITS.

- Veenman, J. (1997), Toenemende differentiatie in de positie van etnische minderheden. Enkele feiten en een aanzet tot verklaring, *Migrantenstudies*, 13(1), 2-17.
- Veenman, J. (1999), *Participatie en perspectief. Verleden en toekomst van etnische minderheden in Nederland*. Houten/Lelystad: Bohn Stafleu Van Loghum/Koninklijke Vermande.
- Vermeulen, H. & R. Penninx (eds.) (1994), *Het Democratisch Ongeduld: de Emancipatie en Integratie van Zes Doelgroepen van het Minderhedenbeleid*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Vierke, H. (1995), *De PRIMA-toetsen Gekalibreerd. De Ontwikkeling van Vaardigheidsscores over de Leerjaren heen op Basis van de Jaargroep-toetsen in het Cohort Primair Onderwijs (PRIMA)*. Nijmegen: ITS.
- WRR (2001), *Nederland als Immigratiesamenleving*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Tabel 2. Ongestandaardiseerde en gestandaardiseerde effecten van gezinskenmerken op de taal- en rekenprestaties van allochtone kinderen (N=1120)

	taalprestaties			rekenprestaties		
	b	b	β	b	b	β
etniciteit [#]		(1.00)	.24		(1.00)	.25
Antillianen/Arubanen	-14.72	-8.27		-24.56	-8.29	
Surinamers	-12.57*	-6.29		-15.53	-10.93	
Turken	-29.99*	-18.12**		-37.92*	-36.49**	
Marokkanen	-22.82*	-10.09*		-34.21*	-29.53**	
Zuid-Europeaanen	-16.45*	3.79		-27.62	-13.48	
verblijfsduur		1.94*	.08		n.s.	n.s.
opleiding		n.s.	n.s.		n.s.	n.s.
afstand tot arbeidsmarkt		n.s.	n.s.		n.s.	n.s.
beheersing Nederlandse taal		n.s.	n.s.		n.s.	n.s.
oriëntatie op Nederlandse cultuur		1.17*	.09		n.s.	n.s.
besteedbaar inkomen		.73**	.08		1.05*	.07
onderwijsaspiraties		n.s.	n.s.		n.s.	n.s.
ouderbetrokkenheid		n.s.	n.s.		n.s.	n.s.
talige activiteiten		3.76**	.11		n.s.	n.s.
niet-talige activiteiten		-3.25**	-.08		-5.23*	-.07
R ²	.13	.17		.08	.08	

Referentiecategorie etniciteit: gemengde gezinnen; Significantie: * p<.05; ** p<.01