Downloaded from UvA-DARE, the institutional repository of the University of Amsterdam (UvA)
http://dare.uva.nl/document/100049

File ID	100049
Filename	Noten

SOURCE (OR PART OF THE FOLLOWING SOURCE):

Type	Dissertation
Title	De sleutel tot succes. Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie
Author	M. Crul
Faculty	Faculty of Social and Behavioural Sciences
Year	2000
Pages	189
ISBN	9055891592

FULL BIBLIOGRAPHIC DETAILS:
http://dare.uva.nl/record/97709

Copyright

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other then for strictly personal, individual use.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (http://dare.uva.nl)

Noten

Bij de inleiding

1 Schuyt levert in *de Volkskrant* (van 23 juni 1999) kritiek op het gebruik van de term 'tweede generatie'. Hij pleit ervoor om van 'eerste generatie Nederlanders' te spreken en maakt een vergelijking met de zelfgekozen identiteit van Nederlandse migranten in Canada. De vergelijking met Turkse en Marokkaanse jongeren is echter niet zomaar te maken. De jongeren uit mijn onderzoek zien zichzelf als Turkse of Marokkaanse Nederlanders, maar vaker nog als Turk of Marokkaan; slechts bij uitzondering noemen zij zich Nederlander. Uiteraard heeft dit ook te maken met de terminologie die in de ontvangende samenleving wordt gehanteerd, maar ook dat is een niet te ontkennen verschil met Nederlandse migranten in Canada. Een wetenschapper levert door het gebruik van bepaalde termen een bijdrage aan die terminologie, en in die zin is Schuyts commentaar op het zorgvuldiger kiezen van termen terecht. Maar daar waar Schuyt kiest voor de term 'eerste generatie Nederlanders' om een verschil aan te geven, gebruiken de jongeren in mijn onderzoek de term 'tweede generatie' juist als breekijzer om toegang te krijgen tot de Nederlandse samenleving. Zij willen hiermee aangeven dat zij geïntegreerd zijn in die samenleving, de taal spreken en niet langer als migrant behandeld willen worden. Zo heet het bekendste blad van en over migrantenjongeren in Groot-Brittannië *2nd Generation*. De redactie koos de titel van het blad als aanduiding voor de breuk met het leven van hun ouders.

Bij hoofdstuk 1

1 De gegevens die ik hiertoe in dit hoofdstuk gebruik, zijn afkomstig uit de surveys Sociale Positie en Voorzieningengebruik Allochtonen (SPVA) van het Instituut voor Sociaal en Economisch Onderzoek (ISEO) van de Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR).

2 Het ISEO heeft op mijn verzoek de gegevens over de tweede generatie uit de surveys van 1991 en 1994 bewerkt. Ik heb op dit materiaal een secondaire analyse uitgevoerd. De SPVA-bestanden bevatten gegevens over de mannelijke gezinshoofden en inwonende familieleden. Het bestand bevat zowel kinderen van de tweede generatie als kinderen van de tussengeneratie. Het ISEO heeft het bestand uit 1991 en 1994 voor mij uitgeselecteerd op de tweede generatie. Vervolgens zijn die gegevens gekoppeld aan de gegevens van de ouders en die van de grootvader van vaders zijde.
In het SPVA-survey uit 1991 zijn 317 Turkse en 343 Marokkaanse jongeren in de leeftijd van 12 jaar en ouder uitgesplitst op het criterium dat zij vóór het begin van de lagere school (voor hun zesde jaar) naar Nederland zijn gekomen. Dit was nodig om een steekproef te verkrijgen die groot genoeg is om statistische bewerkingen op uit te voeren. Voor de toenmalige leerlingen was dat de start in het lager onderwijs. In het SPVA-1994 is door demografische ontwikkelingen de groep jongeren van 12 jaar en ouder die tot de tweede generatie behoort veel groter dan in het SPVA-1991. Hierdoor ontstond de mogelijkheid een striktere definitie van de tweede generatie toe te passen. In het SPVA-survey uit 1994 heb ik alleen die Turkse en Marokkaanse jongeren opgenomen die vóór de basisschoolleeftijd (voor hun vierde jaar) naar Nederland zijn gekomen. In het SPVA-survey uit 1994 zijn met deze restrictie 398 Turkse en 363

Marokkaanse jongeren in de leeftijd van 12 jaar en ouder uitgesplitst. Driekwart van de jongeren uit deze groep is in Nederland geboren. Het andere kwart is hier voor het vierde levensjaar gekomen. Zij zijn vlak na de geboorte overgekomen of later in het kader van gezinshereniging.

3 De SPVA-surveys mogen als representatief worden gezien voor de landelijke populatie Turkse en Marokkaanse jongeren. De bewoners van de vier grote steden zijn oververtegenwoordigd in de steekproef. Dit is gedaan om de grote concentratie van de Marokkaanse en Turkse bevolking in de grotere steden in de steekproef tot uitdrukking te laten komen (zie Roelandt et al. 1992: 202).

4 De afkortingen staan voor Voorbereidend Beroepsonderwijs (VBO); Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs (MAVO); Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (HAVO), Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (VWO), Middelbaar Beroepsonderwijs (MBO), Hoger Beroepsonderwijs (HBO) en Wetenschappelijk Onderwijs (WO).

5 Zie ook Tesser & Veenman 1997: 60.

6 De tabel over de jongeren met een afgesloten schoolopleiding (tabel 1.4) bevat jongeren van 12 jaar en ouder. Hierin zitten dus ook jongeren met een afgesloten schoolopleiding van 25 jaar en ouder. De aantallen jongeren met enkel een afgesloten basisschoolopleiding is hierdoor groter dan in de samengevoegde tabel.

7 Tomlinson constateert voor Groot-Brittannië op vergelijkbare wijze dat Aziatische en West-Indische jongeren langer doorstuderen dan hun Britse leeftijdgenoten (1989: 19).

8 Zie o.a. Rişvanoğlu-Bilgin et al. 1986: 158; Vermeulen 1984: 138; Vlug 1985: 85,95; De Vries 1988: 188.

9 Zie Veenman 1994: 51.

10 Zie ook Tesser et al. 1996: 170.

Bij hoofdstuk 2

1 Het meeste onderzoek is gebaseerd op analyses van een aantal grote bestanden. De belangrijkste zijn de leefsituatie-surveys van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) uit 1984 (CBS 1985, 1987a en 1987b), de SPVA-surveys van het ISEO uit 1988, 1991 en 1994 (zie Veenman 1990, 1994 en 1996c), en het longitudinale onderzoek op basis van het onderwijscohort 88-8 (jongeren van groep 8 in het jaar 1988) in het kader van het onderzoek Landelijke Evaluatie Onderwijsvoorrangsbeleid (LEO-onderzoek) van het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS) en het Gronings Instituut van Onderwijs (GION; voorheen Regionaal Instituut van Onderwijs – RION) (zie Driessen & Van der Werf 1992 en 1994; Mulder 1991, 1993 en 1996; Mulder & Suhre 1995; Mulder & Tesser 1992; Suhre et al. 1996; Tesser et al. 1991; Tesser & Veenman 1997; Wit et al. 1993).

2 De factoren structuur en cultuur worden in de meeste onderzoeken geoperationaliseerd als het sociaal-economische milieu respectievelijk de etnische herkomst van de ouders. Het sociaal-economische milieu wordt meestal bepaald aan de hand van de opleiding en het beroep van de vader.

3 Zie Driessen 1992, 1995; Dronkers & Kerkhoff 1990.

4 Zie Hofman 1993; Tesser & Vierke 1990; Tesser et al. 1991. Zie voor een verdere discussie over het relatieve belang van klasse en cultuur: Crul 1999a en 1999b; Van 't Hof & Dronkers 1992; De Jong 1993; Lindo 1996; Pels 1991a; Veenman 1993. Zie ook het themanummer van de *Sociologische Gids*, 'Onderwijs en etniciteit', onder redactie van Fase & Kleijer (1996); Driessen 1995; Pels & Veenman 1996; Teunissen & Matthijssen 1996; Wolbers & Driessen 1996.

5 Zie Van der Hoek & Kret 1992: 128; Pels 1991a: 42, 87, 93; Rişvanoğlu-Bilgin et al. 1986: 225.

6 Zie o.a. Van den Berg-Eldering 1978: 113-115, 118; Buijs 1993: 26-28; Dagevos & Veenman 1992: 91; Van der Hoek & Kret 1992: 128; Pels 1991a: 86, 154; Rişvanoğlu-Bilgin et al. 1986: 78, 180; Vermeulen 1984: 134-139.

7 Die mogelijkheid biedt het SPVA-1994 eveneens, maar ik beperk me hier om een aantal redenen tot het survey uit 1991. De eerste reden is die van de vergelijkbaarheid met het kwalitatieve onderzoek. De jongeren uit het SPVA-1991 waren op het moment van ondervraging in 1990 twaalf jaar of ouder. In 1994, bij de start van het kwalitatieve onderzoek, waren zij 16 jaar of ouder en komen zij in leeftijd overeen met de jongeren die ik in het kwalitatieve onderzoek heb geïnterviewd. De tweede reden is dat in het SPVA-1994 een aanzienlijk deel

van de tweede generatie bestaat uit gezinshoofden of echtgenotes van gezinshoofden. Van deze categorie weten we alleen de opleiding van de vader van het gezinshoofd. De opleiding of het beroep van de grootvader en de opleiding van de moeder zijn van deze categorie onbekend. Van deze groep kunnen we dus geen verband toetsen met de opleiding van de moeder en evenmin met de stedelijke of rurale herkomst van de vader, omdat we geen gegevens hebben over de grootvader. Van de tweede generatie jongeren die als kinderen in het survey zitten, weten we de opleiding van beide ouders en zijn er gegevens over de grootvader. In het SPVA-1991 zijn bijna alle tweede-generatie jongeren als kind in het survey aanwezig. Het aantal waarnemingen voor het berekenen van het effect van deze factoren is in het SPVA uit 1991 veel groter dan in het SPVA-1994. Een derde belangrijke reden om niet voor het SPVA-1994 te kiezen, is dat hierin geen vragen zijn opgenomen over onderwijsondersteuning.

8 Zie ook Crul 1994: 177.

9 Voor een uitgebreide beschouwing over dit onderwerp, zie Crul 1994: 179.

10 Zie o.a. de overzichtsstudie van Van der Hoek 1994: 38, 44. Voor de Turkse groep zijn dat de studies van Klatter-Folmer 1996; Van der Leij et al. 1991; Lindo 1996; Nijsten 1998; De Vries 1988. Voor de Marokkaanse groep zijn dat de studies van Van der Hoek & Kret 1992; Van Ooijen 1994; Pels 1991a en 1998.

11 Zo gaan Van der Leij et al. (1991) uitgebreid in op de oriëntatie van de ouders en de leerlingen, maar verschillen in oriëntatie worden in deze studie niet in verband gebracht met verschillen in schoolprestaties. Ook in de studies van Nijsten (1998), Van Ooijen (1994), Pels (1998) en De Vries (1988) wordt niet op een systematische wijze een verband gelegd met schoolprestaties. In de andere studies is dit ook maar ten dele het geval.

12 In de studie van Pels is de culturele afstand tussen thuis en school een belangrijke verklaring voor de achterstand van Marokkaanse kleuters in het onderwijs (1991a: 165). Thuis wordt de kinderen geleerd om te gehoorzamen en met die boodschap worden zij naar school gestuurd, waar wordt verwacht dat ze hulp vragen en zelf initiatieven nemen. Pels stelt dat Marokkaanse kinderen niet getraind zijn in het beantwoorden van vragen op grond van hun eigen ervaringen. Dat de kinderen niet veel praten in de klas beïnvloedt hun positie onder medeleerlingen en dat beïnvloedt weer negatief hun Nederlandse taalvaardigheid. De culturele afstand is volgens Pels het grootst in traditionele Berbergezinnen (1991a: 154). In de conclusie voegt zij hieraan toe: 'Ouders met relatief meer opleiding en een stadse herkomst vertonen in hun opvattingen, maar zeker in hun socialisatiepraktijk een grotere mate van acculturatie' (ibid.: 166). Pels heeft het over culturele discontinuïteit. De Marokkaanse kleuters zouden minder beschikken over voor de schoolcultuur relevant cultureel kapitaal. Pels koppelt de cognitieve én taalkundige ontwikkeling van de kinderen nadrukkelijk aan verschillen in de achtergrond van de Marokkaanse ouders. Een hoger opleidingsniveau en een stedelijke herkomst van de ouders staan volgens haar positief in verband met de cognitieve ontwikkeling van de kinderen (ibid.: 93).

13 In het onderzoek van Van der Hoek en Kret (1992) zitten de jongste tienermeisjes in de hoogste klassen van de basisschool en de oudste in de vierde klas van de middelbare school. De auteurs hebben gekeken naar verschillen in attitude van de ouders ten aanzien van de participatie in het onderwijs en de arbeidsmarkt van hun dochters (1992: 147). In het onderzoek wordt dit geoperationaliseerd door vraagstellingen over het contact met de leerkracht, de schoolkeuze in het voortgezet onderwijs en de keuze voor vervolgopleidingen. Van der Hoek en Kret maken ter verklaring van verschillen in attitudes een onderscheid naar gezinstypen: gezags- versus onderhandelingshuishoudens en de oriëntatie op de Nederlandse samenleving. Huishoudens die meer op onderhandeling zijn gericht en waarin de oriëntatie op de Nederlandse samenleving groter is, zouden een positievere attitude ten aanzien van participatie in het onderwijs en de arbeidsmarkt hebben. Het onderzoek doet geen directe uitspraken over de samenhang tussen deze attitudes en schoolprestaties van de meisjes.

14 In het onderzoek naar Turkse jongeren en hun ouders beperk ik mij tot de onderzoeksresultaten van Klatter-Folmer (1996) en Lindo (1996). De eerste richt zich op het schoolsucces van Turkse tieners van de tweede generatie, bij Lindo ligt de nadruk op de adolescentiefase.

15 Klatter-Folmer onderscheidt vijf verschillende schoolsuccesprofielen, van Individueel Voorbereidend Beroepsonderwijs (IVBO) tot VWO. Zij heeft een aantal leerlingen vanaf groep zeven in de basisschool tot leerjaar drie in het voortgezet onderwijs gevolgd in hun thuissituatie en op school. De auteur benadrukt het belang van sociaal-culturele kenmerken van zowel ouders als kinderen. Binnen de door haar genoemde sociaal-culturele kenmerken is de wil en bereidheid van Turkse ouders en kinderen tot participatie in de Nederlandse samenleving de belangrijkste. Zij verstaat hieronder dat de ouders hechten aan contacten met Nederlanders en zelf de bereidheid hebben om Nederlandse taalcursussen te volgen en hun kinderen te stimuleren om goed Nederlands te leren. De ouders kunnen verder ook sturend optreden in de keuze van Nederlandse of Turkse vrienden van de kinderen en de deelname aan bepaalde buitenschoolse activiteiten (1996: 97, 98). Aan de leerlingen zelf is gevraagd tot welke etnisch-culturele gemeenschap zij zichzelf rekenen. De attitude van de ouders en de kinderen zijn in het onderzoek vervolgens getoetst aan wat de auteur 'etnisch-culturele keuzes van alledag' noemt (ibid.: 100). Verschillen in de genoemde sociaal-culturele kenmerken blijken sterk samen te hangen met verschillen in de Turkse én Nederlandse taalvaardigheid van de kinderen. 'Geconcludeerd kan worden dat in het huidige onderzoek zowel de taalvaardigheid Turks als de taalvaardigheid Nederlands beter is ontwikkeld bij leerlingen die – daarin gesteund door hun ouders – prioriteit leggen bij de integratie in de Nederlandse samenleving en een succesvolle schoolloopbaan en die door hun ouders gestimuleerd worden om naast Turks ook Nederlands te gebruiken, dan bij leerlingen die evenals hun ouders hun prioriteiten anders leggen' (ibid.: 170). Naast de oriëntatie van de ouders is bij de sociaal-culturele kenmerken ook gekeken naar verschillen in onderwijsaspiraties en onderwijsondersteunend gedrag. Verder is gevraagd naar de mate van contact met leraren, de betrokkenheid en de interesse voor schoolse zaken, de betrokkenheid bij schoolkeuzes en de praktische hulp bij huiswerk. Op basis van deze gegevens heeft Klatter-Folmer drie sociaal-culturele profielen ontworpen. De kenmerken waarop de profielen verschillen zijn de oriëntatie van de ouders op de Nederlandse samenleving, het gebruik van het Nederlands en de vaardigheid in het Nederlands, de onderwijsaspiraties van de ouders en het onderwijsondersteunend thuisklimaat (ibid.: 169, 170). Schoolsucces blijkt in de analyse het sterkst samen te hangen met verschillen in sociaal-culturele kenmerken van de ouders en de taalvaardigheid van de kinderen (ibid.: 248). De sociaal-economische variabelen opleidings- en beroepsniveau van de ouders vertonen geen sterke samenhang met schoolprestaties (ibid.: 255).

16 Lindo maakt naast de vergelijking van Turken met Zuid-Europeanen ook een interne vergelijking voor de Turkse groep. Hij noemt het al dan niet behoren tot een streekgroepnetwerk als een van de belangrijkste onderscheidende verschillen. Dit bepaalt in sterke mate de druk om zich aan te passen aan het klassieke patroon van de Turkse huishoudenscyclus. Lindo legt daarbij veel nadruk op de negatieve interferentie van de huwelijksleeftijd met de schoolloopbaan en de negatieve interferentie van reciprociteitsrelaties met de keuze voor vervolgonderwijs. Kinderen blijven lange tijd gebonden aan de doelstellingen van hun ouders. De schoolloopbaan van de kinderen in het vervolgonderwijs staat daarbij soms op gespannen voet met de doelstellingen van de ouders.

Bij hoofdstuk 3

1 Zie o.a. Driessen 1992 en 1995; Van Esch 1983; Fase 1994; De Graaf 1987; De Jong 1985 en 1987; Krüger-Nagelkerken 1985; Van Langen & Jungbluth 1990; Luykx 1988; Mulder 1996; Roelandt & Veenman 1990; Veenman 1990, 1994 en 1996c; Vlug 1985.

2 Zie o.a. Van Amersfoort & Van Wusten 1986; Van den Berg-Eldering 1978 en 1986; Lindo & Pennings 1992; Rişvanoğlu-Bilgin et al. 1986; Vermeulen 1984; De Vries 1988.

3 Zie o.a. Buis 1993; Van der Hoek & Kret 1992; Klatter-Folmer 1996; Lindo 1996; Pels 1991a; Vermeulen & Penninx 1994.

4 De cultureel-kapitaaltheorie van Bourdieu zoals hij die eind jaren zeventig, begin jaren tachtig heeft ontworpen, staat dus niet centraal in mijn

onderzoeksbenadering. Diverse onderwijssociologen in Nederland hebben deze theorie gebruikt om de ongelijke selectie in het onderwijs voor verschillende maatschappelijke groepen te verklaren (zie o.a. Ganzeboom & De Graaf 1983 en 1990; De Graaf 1987). De bourdiaanse begrippen sociaal, cultureel en economisch kapitaal komen, evenals het veld- en habitusbegrip in deze studie niet voor. Dat is een bewuste keuze, omdat de interpretatie van die begrippen steeds meer is komen los te staan van de theoretische inzichten van Bourdieu. Bourdieu omschrijft zijn begrippen namelijk om de lezer een inzicht te geven in zijn theoretische standpunt en niet als middel om een begrip vast te leggen. Brubaker (1993: 217) stelt: 'When I first encountered Bourdieu's work, I collected a dozen or so definitions – or what I took to be definitions – of "habitus" in an attempt to pin down its precise meaning. Only later did I realize that the attempt was not only in vain but misdirected, that Bourdieu was not in fact defining but rather was characterizing the concept of habitus in a variety of ways in order to communicate a certain theoretical stance or posture, to designate – and to inculcate – a certain sociological disposition, a certain way of looking at het world. The same could be said of the other fundamental concepts: interest, capital, strategy, field and so forth.' De begrippen vormen aldus een uitwerking van de theoretische concepten die Bourdieu heeft ontwikkeld aan de hand van zijn 'theorie van de praktijk'. Ik beperk mij dan ook tot het beschrijven van deze inzichten, waarvoor ik mij baseer op de later verschenen Engelse en Nederlandse vertalingen van Bourdieus oorspronkelijk in het Frans verschenen publicaties (zie ook Crul 1996b en 1999a).

5 Zie ook Harkers bespreking van het onderwijssociologische werk van Bourdieu in het artikel 'Bourdieu: education and reproduction' (Harker 1990) en De Jongs *Grootmeesters van de sociologie* (De Jong 1997: 338-342).

6 Zie ook het invloedrijke werk van Paul Willis *Learning to labour. How working class kids get working class jobs* (1977), die op een vergelijkbare wijze uiteenzet hoe de selectie van arbeidersklasse-kinderen in het Britse schoolsysteem verloopt. Een aantal auteurs brengt het etnografische werk van Willis in verband met de onderwijssociologische benadering van Bourdieu (zie o.a. Barnard 1990: 70; Collins 1993: 127; Harker 1990: 103, 104).

7 Zie voor de plaats van deze twee boeken in het werk van Bourdieu, Robbins (1991: 102-116) en Calhoun et al. (1993: 3-6). Robbins beschrijft *The logic of practice* als een keerpunt in het werk van Bourdieu als structuralist. Bertaux & Bertaux-Wiame (1997: 63) vatten de ontwikkeling in het denken van Bourdieu samen in navolging van hun eigen onderzoek: '... a wholly structuralist interpretation of the observed phenomena is first attempted. It appears to be very successful, as it discloses core underlying patterns of socio-structural relationships in the local society that would have remained undiscovered otherwise. At this point it seems as if the structuralist approach is vindicated by this case study. However, since some phenomena on the margin of the case remain unexplained, a new approach focusing on agency and strategies is then taken; and unfolding through its own logic, it is extended to the analysis of phenomena hitherto conceived as structurally produced, which suddenly appear in a wholly new light...'

8 Zie Bourdieu 1990, 1995 en 1998.

9 Zie Driessen & Van der Werf 1992 en 1994; Mulder 1991, 1993 en 1996; Mulder & Suhre 1995; Mulder & Tesser 1992; Suhre et al. 1996; Tesser & Veenman 1997; Tesser et al. 1991; Wit et al. 1993.

10 Voor een theoretischer beschouwing over dit onderwerp, zie onder anderen Rath 1991.

11 Zie ook Van der Leij et al. 1991: 9.

12 Zie ook Crul & Akdeniz 1997.

Bij hoofdstuk 4

1 Met de termen 'Nederlandse' en 'Nederlanders' worden hier en in het navolgende autochtone Nederlanders bedoeld. Uiteraard valt een groot deel van de tweede generatie jongeren, namelijk degenen die hier zijn geboren, eveneens onder deze noemer, maar onderscheiden zij zich vanwege de herkomst van de ouders.

2 HEAO staat voor Hoger Economisch en Administratief Onderwijs.

3 LHNO staat voor Lager Huishoudelijk en Nijverheidsonderwijs.

4 LBO staat voor Lager Beroepsonderwijs.
5 Slechts die leerlingen die op de MAVO in alle vakken op het hoogste niveau (D-niveau) eindexamen hebben gedaan, mogen doorstromen naar de HAVO.
6 LTS staat voor Lagere Technische School.
7 MTS staat voor Middelbare Technische School.
8 HTS staat voor Hogere Technische School.
9 Zie ook Yerden 1995: 113, 114.
10 PPI staat voor Pedagogisch Psychologisch Instituut.

Bij hoofdstuk 5

1 Van de 86 jongeren hebben er vijftien geen Cito-toets gedaan. Onder de jongeren die wel zo'n toets aflegden, zijn de Marokkaanse en Turkse jongeren gelijk vertegenwoordigd. Het aantal jongeren dat een Cito-toets deed, is hoog vergeleken met het landelijk gemiddelde. Dit kan worden verklaard uit het feit dat de jongeren in het algemeen geen bijzonder onderwijs volgden. Juist deze scholen doen vaak niet mee met de nationale Cito-toets.
2 De resultaten spreken elkaar overigens tegen (zie Tesser et al. 1996).
3 Zie ook Ledoux 1996: 127. De meeste onderzoeken zijn niet specifiek op de tweede generatie gericht, hetgeen de resultaten ervan kan hebben beinvloed. Mogelijk werd de tweede generatie onvoldoende onderscheiden van de tussengeneratie, met hogere cijfers over onderadvisering als gevolg.
4 Zie ook Tesser et al. 1996: 189.
5 Zie ook hoofdstuk 1, tabel 1.2.
6 Zie ook tabel 1.4b, bijlage 2.

Bij hoofdstuk 6

1 Zie hoofdstuk 1, tabel 1.1.
2 Zie ook Van der Hoek & Kret 1992: 63, 105; Van der Leij et al. 1991: 35; Nijsten 1998: 32, 35.
3 Zie ook Ledoux 1996: 122.
4 Zie Klatter-Folmer 1996: 136.
5 Zie ook Willems & Cottaar 1989: 230-231.
6 Naarmate deze scholen meer ingesteld raakten op deze nieuwe leerlingpopulatie, is er uiteraard veel veranderd. Er kwamen speciale opvangklassen voor nieuwkomers en er kwam meer geld beschikbaar om achterstanden bij kinderen aan te pakken.
7 Zie ook Willems & Cottaar 1989: 230.
8 Zie ook Van der Leij et al. 1991: 71; Veenman 1996a: 30.
9 Zie ook Van der Leij et al. 1991: 45.
10 Zie ook Veenman 1996a: 30.
11 Zie ook Van der Leij 1991 et al.: 66. Een aantal jongeren uit het onderzoek heeft de basisschoolperiode in een kleinere plaats doorlopen. Dit zijn jongeren die pas later met hun ouders naar Amsterdam zijn verhuisd of die zelf voor hun studie op de universiteit of hoge school naar Amsterdam zijn gekomen. In sommige kleinere plaatsen bevonden zich relatief grote groepen Marokkanen of Turken, bijvoorbeeld in Krommenie, Leerdam en Alkmaar. De omstandigheden op de scholen in deze plaatsten vertonen grote overeenkomsten met die in Amsterdam. Ook daar was er vaak een vrij snelle instroom in bepaalde buurten en scholen. Andere jongeren komen uit plaatsen waar slechts kleine aantallen buitenlanders woonden.
12 Zie ook Van der Leij et al. 1991: 24 e.v.; Pels 1991a: 119.
13 Zie voor een overzicht Tesser et al. 1995: 266 e.v.
14 Zie Driessen 1990; Tesser et al. 1995; Tesser & Mulder 1990.
15 Uit internationale studies naar Marokkaanse en Turkse jongeren komt naar voren dat de situatie in België de meest vergelijkbare is. In haar vergelijking tussen succesvolle en niet-succesvolle Turkse meisjes in België benadrukt Timmerman (1995) het verschil tussen 'immigrantenscholen' en 'elitescholen'. De eerste kunnen het best worden vergeleken met de 'zwarte scholen' in Nederland. Timmerman stelt: 'Leisure activities at home are almost identical with those of the girls who attend immigrant schools. But the school makes the difference' (1995: 28). Omdat de activiteiten zijn afgestemd op meisjes uit de middenklasse en de Turkse meisjes intensief met hun Belgische medeleerlingen omgaan, bewerkstelligt de 'eliteschool' een snelle integratie in de Belgische samenleving. Hermans (1995), die succesvolle en niet-succesvolle Marokkaanse jongeren in België met elkaar vergeleek, maakt een onderscheid tussen concentratiescholen

en scholen met weinig leerlingen van buitenlandse afkomst. Ook hij wijst de schoolcontext en de vriendschap met Belgische kinderen aan als een belangrijke factor voor al dan geen succes op de lagere school (1995: 39, 41).

16 De inschrijvingsduur bij de gemeente of een woningbouwvereniging bepaalde mede de kans op een woning in de Westelijke Tuinsteden. De vaders die al lang stonden ingeschreven, waren hierbij in het voordeel.

17 Zie Böcker 1994b: 253; Bolt & Kempen 1997: 378 e.v.; Van Niekerk et al. 1989: 46; Timmerman 1995: 28.

18 De sociaal-economische positie van de 'vroege' Turkse ouders verschilt niet van die van andere Turkse ouders. Zij komen even vaak van het platteland en hebben een even lage opleiding genoten. Bij de 'vroege' Marokkaanse ouders zijn de wat beter opgeleide ouders uit de stad enigszins oververtegenwoordigd.

19 Zie ook van der Leij et al. 1991: 10.

20 Zie ook Van der Leij et al. 1991: 10.

21 Zie ook Zhou 1997.

22 Zie Van der Hoek & Kret 1992; Klatter-Folmer 1996; Van der Leij et al. 1991.

Bij hoofdstuk 7

1 Zie ook Distelbrink et al. 1995: 93; Ledoux 1996: 121, 125; Nijsten 1998: 135.

2 Zie ook Alkan & Kabdan 1995: 92, 93.

3 Zie ook Pels 1991a: 39, 94; Veenman 1996a: 32.

4 Zie ook Foner 1997: 960; Van der Hoek 1995: 651; Lindo 1996: 60; Nijsten 1998: 112.

5 Zie Buijs 1993: 146 e.v.; Van der Hoek & Kret 1992: 39; Pels 1991a: 91, 94.

6 Zie ook Nijsten 1998: 133.

7 Zie ook Nijsten 1998: 135.

8 Zie ook Veenman 1996a: 29.

9 Zie ook Veenman 1996a: 34.

10 ITO staat voor Individueel Technisch Onderwijs.

11 Zie ook hoofdstuk 5.

12 MDS staat voor Middenstandsdiploma.

13 Zie Greenfield & Cocking 1994; Zukow 1989. Zie voor een overzicht van de literatuur, Van der Hoek 1995: 653-655.

14 Zie ook Van der Hoek 1995: 648 e.v.; Pels 1991a: 61, 62.

15 Ik beperk mij hier tot de tweede generatie kinderen, omdat die ten opzichte van elkaar een vergelijkbare uitgangspositie hebben, hetgeen dus niet geldt ten opzichte van kinderen van de tussengeneratie.

16 Zie ook Crul 1996a. Kuiper (1954: 75) wijst in dit verband ook op het belang van de interactie tussen broers en zussen onderling in grote gezinnen: 'In het grote gezin zijn tegengestelde krachten werkzaam op de loopbaan der kinderen. Enerzijds zijn er meer economische moeilijkheden, m.a.w. de mogelijkheid tot een goede opleiding voor alle kinderen is geringer, doordat men ten eerste het inkomen van deze kinderen moeilijk of niet kan missen waarom zij dan ook zo gauw mogelijk aan de slag moeten en ten tweede de kosten voor opleiding en kleding en voeding in die tijd, wanneer er veel kinderen zijn, te groot worden. Anderzijds echter geeft het grote gezin veel meer stimulansen, veel meer feeling voor teamwork; veel meer gevoel voor verhoudingen en verantwoordelijkheid; de kinderen leren gemakkelijker wat er te koop is in de wereld, zij doen hun voordeel met elkaars ervaringen.'

17 Zie ook Reese et al. 1995: 76.

18 Zie ook Rumbaut 1997.

19 Zie ook Sung 1987.

20 Zie ook Rumbaut 1997.

21 Te Grotenhuis heeft het in haar studie naar bijstandskinderen over 'ambitieuze, onbekwame ouders' (1993: 81-85). De situaties die zij in deze gezinnen schetst komen overeen met die van veel Turkse en Marokkaanse gezinnen.

22 Zie ook Dekkers & De Wit 1995: 215.

23 Zie ook hoofdstuk 1, tabel 1.6.

24 Zie ook Böcker 1994b: 167; Brouwer 1997: 210-211; Hooghiemstra & Niphuis-Nell 1995: 163.

25 Zie ook hoofdstuk 1.

26 Zie ook hoofdstuk 1, tabel 1.6.

27 Zie ook Van der Hoek & Kret 1992: 115, 124-127.

28 Zie ook Yerden 1998: 54.

29 Zie ook Böcker 1994b; Lindo 1996: 50; De Vries 1988 en 1990.

30 Zie bijlage 2, tabel 1.4b en 1.5b; zie ook Hooghiemstra & Niphuis-Nell 1995: 172.

31 Zie o.a Böcker 1994b; Van der Hoek & Kret 1992; Lindo 1996; Yerden 1998; Veenman 1996a en 1996b; De Vries 1987, 1990.

32 Zie ook Van der Leij et al. 1991: 86.

33 Zie ook Van der Leij et al. 1991: 105.
34 Zie ook Veenman 1996a: 56.
35 Zie ook hoofdstuk 1, tabel 1.6 en bijlage 2, tabel 1.5b.
36 Zie ook Crul 1993; Van Gemert 1998; Van 't Hof 1991; Junger & Polder 1991.
37 LDS staat voor Lagere Detailhandel School.
38 OCA staat voor Ondernemers College Amsterdam.
39 Zie ook Dekkers & De Wit 1995: 214; Van Gemert 1998: 207; Junger & Polder 1991: 97, 157; Werdmölder 1995: 340.
40 Pinkster 1990; zie ook Junger & Polder 1991: 59, 60.
41 Zie ook Buijs 1993: 104,105; Veenman 1996a: 30.
42 Zie ook Bovenkerk 1992: 93; Junger & Polder 1991: 37; Pels 1991b: 150-151.
43 Zie ook Werdmölder 1990: 66.
44 Zie ook Böcker 1994b: 173, 174; De Vries 1990: 28, 29; Werdmölder & Meel 1993: 270.
45 Zie ook Yerden 1998: 26.
46 Zie ook Lindo 1996: 40-43.
47 Böcker 1994a; Bovenkerk 1992; Van Gemert 1998; Lindo 1996.

Bij hoofdstuk 8

1 Zie ook Böcker 1994a en 1994b; Lindo 1996; Vermeulen & Penninx 1994; De Vries 1988 en 1990; Yerden 1995 en 1998.
2 Zie ook Böcker 1994b: 172, 173.
3 Zie ook Buijs & Nelissen 1994: 202, 203.
4 Zie ook Bovenkerk 1992: 92; Van der Hoek & Kret 1992: 66; Pels 1991a: 39, 40.
5 Crul 1998; Strijp 1996; Sunier 1996.

Bij bijlage 1

1 Zie ook Böcker 1994a: 70 e.v.
2 Zie ook De Mas & Haffmans 1985.