

Maatschappelijke participatie van ouders en de cognitieve en niet-cognitieve onderwijspositie van hun kinderen¹

Geert Driessen

Parental participation in society and their children's cognitive and noncognitive functioning in school

In this paper various aspects of societal participation such as cultural, political and labour participation are viewed as indicators of integration into society. On the basis of theoretical notions of Bourdieu and Coleman regarding social and cultural capital it is assumed that the more parents participate in society the better this is for their children's educational functioning. To test this hypothesis descriptive and multilevel analyses were performed on data from 10,680 grade 2 pupils at 583 Dutch primary schools. The results showed that after controlling for socioeconomic and ethnic family background characteristics only effects of cultural participation on language and math achievement remain. No effects on noncognitive aspects such as social position, well-being and self-esteem were found.

Inleiding

'Integratie' is een bijzonder diffuus concept waarvan niet duidelijk is wat er nu precies allemaal onder moet worden verstaan (De Valk et al., 2001). Het kan betrekking hebben op alloctonen, maar ook op autoctonen, en bovendien ook op andere niet-etnische minderheidsgroeperingen (Oomens & Driessen, 1999; RMO, 1998). Er worden verschillende dimensies, sferen en domeinen aan onderscheiden, die elkaar bovendien deels overlappen (Engbersen & Gabriëls, 1995). Een gangbaar onderscheid in het beleid is dat naar het politiek-juridische, sociaal-economische, en etnisch-culturele en religieuze domein (Penninx & Slijper, 1999). Een in onderzoek gehanteerde indeling is die in 'structurele integratie', gemeten via de mate van gevolgd onderwijs en positie op de arbeidsmarkt en 'sociaal-culturele integratie', vastgesteld via sociale contacten en deelname aan culturele instituties (Vermeulen & Penninx, 1994; WRR, 2001). Daarnaast wordt soms ook nog een onderscheid gemaakt naar 'participatie' en 'oriëntatie', ofwel naar concreet gedrag, respectievelijk houdingen (Veenman, 1994). Wat betreft de

Geert Driessen is werkzaam bij het Instituut voor Toegepaste Sociologie (ITS) van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Correspondentieadres: Postbus 9048, 6500 KJ Nijmegen, e-mail: g.driessen@its.kun.nl

theorievorming rond migratie en integratie wordt geconstateerd dat deze nog in de kinderschoenen staat (Hartman-Eeken, 1992).

Ook de Nederlandse overheid is als het om integratie gaat niet uitgesproken helder. Bij de herijking van het Minderhedenbeleid in 1994 werd de aanduiding Integratiebeleid etnische minderheden ingevoerd. Onder 'integratie' moet volgens de overheid worden verstaan: '... een proces dat er toe leidt, dat mensen en bevolkingsgroepen volwaardig aan de samenleving kunnen deelnemen, waarbij wederzijds respect voor elkaars eigenheid als noodzakelijke voorwaarde wordt gezien' (MinBiZa, 1994, p. 24). De hoofddoelstelling van het integratiebeleid is momenteel het realiseren van het 'activerend burgerschap' van personen uit etnische minderheidsgroeperingen. Dit houdt in dat op hen de individuele plicht rust tot participatie in de Nederlandse samenleving. Centraal daarbij staan participatie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Daarnaast wordt ook gewezen op het belang van sociale participatie (lidmaatschap verenigingen), politieke participatie (kiesrecht en inspraak), cultuurparticipatie (kunst- en cultuuruitingen), maatschappelijke participatie (vrijwilligerswerk), en sportparticipatie als middelen om het burgerschap te verwezenlijken (Van Boxtel, 1999, 2000; MinGSI, 1998).

Hier sluit ik qua omschrijving van integratie aan bij de uitgangspunten van de overheid. Dat wil zeggen dat ik ervan uitga dat er sprake is van integratie wanneer personen met verschillende sociaal-etnische achtergronden op uiteenlopende maatschappelijke terreinen participeren; ik richt me daarbij dus op concreet, waarneembaar gedrag van individuen. Ik heb op voorhand geen criterium gesteld wat betreft de mate van participatie die indicatief zou moeten zijn voor integratie. Doorgaans daarbij gehanteerde adjectieven als 'volwaardig', 'evenredig' en 'gelijkwaardig' bieden daartoe onvoldoende concrete handvatten, met name vanwege het ontbreken van een eenduidig referentiepunt.

In dit artikel onderzoek ik de relatie tussen de mate van participatie van ouders en de onderwijspositie van hun kinderen. Participatie wordt daarbij als een mediërende variabele opgevat. Enerzijds wordt nagegaan in hoeverre sociaal-economische en etnische gezinsstructurele kenmerken gerelateerd zijn aan participatie van ouders. Vervolgens wordt onderzocht in hoeverre deze participatie een verklaring kan bieden voor verschillen in de cognitieve en niet-cognitieve onderwijspositie van de kinderen, rekening houdend met de genoemde gezinsachtergronden.

De centrale veronderstelling is dat participatie van ouders uit groepen waarvan de cultuur dichter bij de Nederlandse *middle class* cultuur staat sterker zal zijn dan die van groepen die daar verder vanaf staan. Dit geldt dus voor zowel allochtone als autochtone lager-milieugroeperingen. Tevens wordt verondersteld dat het curriculum op school in veel gevallen in sterke mate is afgestemd op kinderen van *middle class* ouders². Wanneer ouders nu hoog scoren op de participatie-indicatoren, zullen hun kinderen ook een gunstiger sociale positie innemen op de school, zich daar ook beter voelen en meer zelfvertrouwen hebben en betere prestaties leveren.

Zo beschouwd kan participatie opgevat worden als een hulpbron of vorm van kapitaal (Gordon, 1964). De verwachtingen van de gevolgen van participatie voor de cognitieve en niet-cognitieve onderwijspositie van de leerlingen kunnen worden ontleend aan de theorieën met betrekking tot sociaal en cultureel kapitaal van Bourdieu en Passeron (1977), Coleman (1988) en Putnam (1995). Ouders die in sterkere mate participeren in de diverse sectoren van de samenleving brengen meer sociaal en cultureel 'kapitaal' in het gezin en beïnvloeden daarmee in positieve zin de opvoedingssituatie van hun kinderen. Het gaat daarbij overigens niet alleen om de kwantiteit, maar ook om de kwaliteit van de ervaringen. Enkele

meer concrete voorbeelden mogen dit proces verduidelijken. Ouders die regelmatig naar culturele manifestaties gaan, zoals musea en concerten (cultuurparticipatie), vertellen daar thuis over en zorgen daarmee voor een uitbreiding van de ervaringen en interesses van hun kinderen. Omdat op veel scholen juist dit type ervaringen gewaardeerd wordt, is dat gunstig voor de onderwijsloopbaan van de kinderen. Allochtone ouders die een baan hebben (arbeidsparticipatie), komen wellicht meer in contact met autochtone Nederlanders dan allochtone ouders die geen werk hebben en alleen in hun eigen etnische (taal)kring verkeren. Doordat ze op hun werk in de Nederlandse taal communiceren, verbetert hun taalvaardigheid Nederlands, hetgeen zijn neerslag heeft op de communicatie in het Nederlands met hun kinderen thuis. Ouders die in allerlei organisaties zitten (maatschappelijke participatie), bouwen een netwerk van relaties op, waardoor zij zich verzekeren van toegang tot allerlei nuttige informatie en relevante *gate-keepers* en daarmee gunstiger condities creëren voor de onderwijskansen van hun kinderen. Uit het voorgaande kan worden afgeleid dat meer participatie niet alleen van invloed is op de opvoedingssituatie *binnen* het gezin door de inbreng van allerlei cultureel-maatschappelijke ervaringen (cultureel kapitaal), maar ook op de relaties *buiten* het gezin via de opbouw van sociale netwerken rond gezin en school en in breder maatschappelijk verband (sociaal kapitaal).

Empirisch onderzoek naar de samenhangen tussen sociaal-etnisch herkomstmilieu en participatie is in per aspect wisselende mate voorhanden, waarbij overigens doorgaans slechts één of een beperkt aantal aspecten tegelijkertijd onderwerp van analyse vormt (RMO, 1998). Studies naar de relatie tussen herkomstmilieu en arbeidsparticipatie wijzen onveranderlijk op een geringere arbeidsdeelname van allochtonen en lager opgeleiden (Tesser, Merens & Van Praag, 1999). Cultuurdeelname vindt eveneens veel minder plaats onder allochtonen en lager opgeleiden (Driessen, 2001). Godsdienstige participatie daarentegen blijkt onder allochtonen juist veel frequenter voor te komen, hetgeen in verband wordt gebracht met de secularisering onder autochtonen en de geringere invloed van modernisering onder allochtonen (Becker & De Wit, 2000; Dagevos, 2001). Deelname aan verenigingsleven en vrijwilligerswerk blijkt onder allochtonen beduidend minder voor te komen dan onder autochtonen (Van Daal, 2001; Penninx & Slijper, 1999). Hetzelfde geldt voor politieke participatie (Fennema et al., 2000). Aan bovenstaande meer algemene conclusies kan nog worden toegevoegd dat er verschillen optreden naar leeftijd, generatie, verblijfsduur en specifieke allochtone groepering.

Onderzoek waarin de relaties tussen zowel sociaal-etnisch milieu en participatie alsook de onderwijspositie zijn geanalyseerd is in mindere mate verricht. Voor een overzicht met betrekking tot cultuurparticipatie verwijs ik naar Driessen, Doesborgh en Claassen (1999). Relevant is de bevinding van Tesser en Mulder (1990) dat er van cultuurparticipatie, geoperationaliseerd via museum- en concertbezoek, nauwelijks een effect uitgaat op onderwijsprestaties. Driessen (1993) kwam eveneens tot de bevinding dat cultuurparticipatie niets toevoegt aan de verklaring van prestatieverschillen bovenop die van het herkomstmilieu. Dijkstra en Veenstra (2000) laten zien dat er wel effecten uitgaan van de godsdienstige achtergrond in termen van kerklidmaatschap en kerkbezoek. Onderzoek naar arbeidsparticipatie, geoperationaliseerd via het al dan niet hebben van betaald werk, is nauwelijks beschikbaar. Binnen het onderzoek van Oomens en Driessen (1999) werden geen zelfstandige effecten van arbeidsparticipatie gevonden. Naar effecten van sociale, maatschappelijke en politieke participatie op onderwijsresultaten is nagenoeg geen onderzoek uitgevoerd.

Samenvattend blijkt dat er weinig onderzoek beschikbaar is waarin zowel her-

komst, participatie alsook onderwijsresultaten zijn geanalyseerd. Bovendien geldt dat doorgaans slechts een of enkele participatie-aspecten tegelijkertijd in de analyses zijn betrokken. Met het beschikbaar komen van recente, grootschalige landelijke gegevens hoop ik die leemte deels op te vullen. Op exploratieve wijze probeer ik te komen tot beantwoording van de volgende vraagstellingen:

- Welke relatie bestaat er tussen onderscheiden aspecten van maatschappelijke participatie van de ouders en hun sociaal-etnische achtergrond?
- Welke samenhang is er tussen deze ouderlijke participatie en de cognitieve en niet-cognitieve onderwijspositie van hun kinderen?
- In hoeverre kunnen verschillen in de cognitieve en niet-cognitieve onderwijspositie van kinderen verklaard worden door verschillen in maatschappelijke participatie van hun ouders, rekening houdend met hun sociaal-etnische gezinsachtergrond?

Data en variabelen

Steekproef en instrumenten

De data zijn afkomstig uit de cohortstudie Primair Onderwijs ('PRIMA'). Binnen PRIMA worden sinds het schooljaar 1994/95 eens in de twee jaar met behulp van toetsen en vragenlijsten gegevens verzameld bij leerlingen, ouders, groepsleerkrachten en schooldirecties. Bij dit landelijke onderzoek zijn in totaal ongeveer 60000 leerlingen uit de groepen 2, 4, 6 en 8 van 700 basisscholen betrokken. Voor het onderhavige artikel is gebruik gemaakt van gegevens uit de derde PRIMAMeting, die in het schooljaar 1998/99 plaatsvond (vgl. Driessen, Van Langen & Vierke, 2000).

Binnen de totale PRIMA-steekproef wordt een representatief en een aanvullend deel onderscheiden. De aanvullende steekproef omvat scholen met een oververtegenwoordiging van leerlingen uit sociaal-etnische achterstandssituaties. Voor de analyses is de totale steekproef genomen. Vanwege de oververtegenwoordiging van achterstandsscholen daarbinnen is het mogelijk meer betrouwbare uitspraken te doen over achterstandsleerlingen en dan met name de allochtonen onder hen. De analyses richten zich op leerlingen in groep 2 en hun ouders. De keuze voor deze groep wordt bepaald door de beschikbaarheid van de gegevens in PRIMA. Daarnaast kan verwacht worden dat juist bij jonge kinderen de rol van de school nog relatief beperkt is en het thuismilieu, i.c. maatschappelijke participatie een grotere invloed zal hebben. De steekproef omvat gegevens van 583 scholen met in totaal 10680 leerlingen in groep 2.

De informatie voor de analyses komt uit vier bronnen: de oudervragenlijst met gegevens over de sociaal-etnische achtergronden en participatie van ouders; de taal- en rekentoetsen die een indicatie geven van de cognitieve vaardigheden; het zogenaamde leerlingprofiel dat als basis dient voor de niet-cognitieve positie; en de informatie die door de scholen over de ouders is verstrekt. In de analyses staan de gegevens uit de oudervragenlijst centraal. Speciaal voor de derde PRIMAMeting zijn aan deze lijst enkele vragen toegevoegd rond het thema integratie en participatie. De operationalisatie daarvan is gebaseerd op een literatuurstudie. Aangezien de samenstellers zich niet wilden beperken tot een enkel participatie-aspect en de beschikbare ruimte gelimiteerd was, konden niet alle aspecten diepgaand aan de orde worden gesteld. De uiteindelijke opgenomen vragen vertegenwoordigen blijkens de literatuur evenwel de kern van elk van de aspecten (bv. Van Daal, 2001; Dagevos, 2001; Dijkstra & Veenstra, 2000; Fennema et al., 2000;

Gowricharn, 1997; Oomens & Driessen, 1999; Penninx & Slijper, 1999; RMO, 1998; Veenman, 1994).

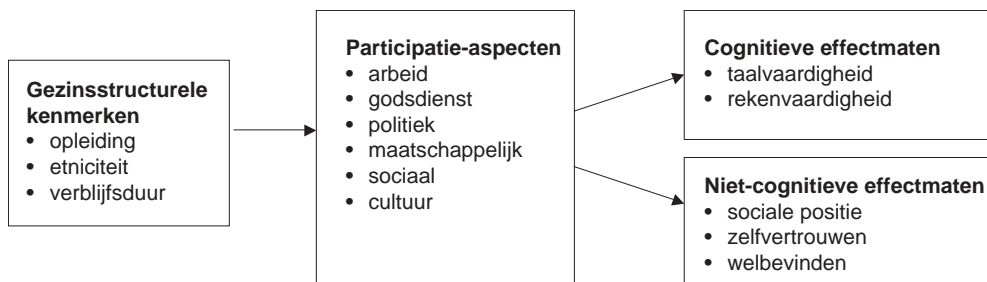
Ondanks het feit dat bij deze (schriftelijke) vragenlijst een begeleidend schrijven in het Turks en Arabisch was gevoegd, heeft toch een deel van de ouders de lijst niet geretourneerd; de respons bedroeg 72.8%. Analyses hebben uitgewezen dat er sprake is van selectieve non-respons: met name ouders van kinderen uit de lagere allochtone milieus hebben de vragenlijsten minder ingevuld. Omdat het hier niet gaat om het doen van representatieve uitspraken, maar om het exploreren van samenhangen is dat minder bezwaarlijk. Wel heeft deze selectieve respons waarschijnlijk tot consequentie dat de hier gepresenteerde verdelingen een wat te 'gunstig' beeld laten zien van de maatschappelijke participatie van allochtone laagopgeleide ouders.

Nagenoeg alle informatie over de sociaal-etnische achtergronden en de participatie-aspecten die in de analyses worden gebruikt zijn in principe beschikbaar voor zowel de moeders als de vaders. Om tot een kenmerk op gezinsniveau te komen zijn in eerste instantie de gegevens van de vaders genomen. Wanneer die gegevens er niet waren, met name bij eenoudergezinnen, zijn de gegevens van de moeders gebruikt.

Variabelen

Er worden drie typen kenmerken onderscheiden, namelijk gezinsstructurele kenmerken (i.c. de sociaal-etnische achtergrond van de ouders), participatie-aspecten van de ouders, en cognitieve en niet-cognitieve effectmaten (i.c. de onderwijspositie van hun kinderen). In Figuur 1 geef ik allereerst schematisch weer hoe deze kenmerken worden geacht zich tot elkaar te verhouden; daarna ga ik in op de wijze waarop ze zijn geoperationaliseerd.

Figuur 1: Veronderstelde relaties tussen de gezinsstructurele kenmerken, participatiekenmerken en effectmaten



Allereerst kunnen enkele *gezinsstructurele kenmerken* worden onderscheiden:

- Opleiding ouders
- Etniciteit ouders

Voor opleiding zijn de categorieën: (1) lager onderwijs, (2) lager beroepsonderwijs, (3) middelbaar beroepsonderwijs, (3) hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs.

Wat betreft etniciteit zijn de categorieën: (1) Nederlands, (2) Surinaams/Antilliaans, (3) Turks/Marokkaans, (4) overig allochtoon³.

- **Verblijfsduur**

Als het gaat om participatie van allochtonen is de verblijfsduur relevant. Verondersteld kan worden dat naarmate allochtonen langer in Nederland verblijven zij ook in sterkere mate in de Nederlandse samenleving gaan participeren. Verblijfsduur van de ouders kent de categorieën: (1) korter dan 5 jaar, (2) 5-9 jaar, (3) 10-14 jaar, (4) 15-19 jaar, (5) 20-24 jaar, (6) 25 jaar en langer, (7) altijd al. Voor de beschrijvende analyses zijn deze gegevens teruggebracht tot vier categorieën: (1) minder dan 10 jaar, (2) 10-19 jaar, (3) 20 jaar of meer, en (4) altijd. Voor de multilevel analyses zijn echter alleen de eerste drie categorieën gehanteerd.

Vervolgens kunnen de diverse *participatie-aspecten* worden onderscheiden:

- **Arbeidsparticipatie**

Gevraagd is of de ouders op dit moment betaald werk hebben voor 12 uur of meer per week. De score daarop is: (0) nee, (1) ja. Voor de beschrijvende analyses is de variabele omgezet naar 'het percentage ouders dat werkt'.

- **Godsdienstige participatie**

Gevraagd is hoe vaak de ouders naar godsdienstige bijeenkomsten gaan, bijvoorbeeld in een kerk, synagoge of moskee. De gehanteerde antwoordcategorieën zijn: (1) (praktisch) nooit, (2) enkele keren per jaar, (3) 1 tot 3 keer per maand (4) elke week of vaker.

- **Politieke participatie**

Er zijn twee vragen gesteld over passieve politieke participatie, in casu het stemgedrag. Gevraagd is of de ouders bij de verkiezingen voor de gemeenteraad hebben gestemd en of ze bij de verkiezingen voor de Tweede Kamer hebben gestemd. Voor beide variabelen is een dichotome antwoordcategorie gemaakt, namelijk (0) nee, en (1) ja. Vervolgens is een nieuwe variabele geconstrueerd door de scores te sommeren. Het resultaat is daarmee: (0) 0 keer gestemd, (1) 1 keer gestemd, en (2) 2 keer gestemd.

- **Maatschappelijke participatie**

Aan de ouders is gevraagd of zij als vrijwilliger actief zijn bij organisaties of verenigingen, bijvoorbeeld in de eigen buurt of op terreinen als sport, milieu, onderwijs, mensenrechten, politiek of gezondheid. De bijbehorende antwoordcategorieën zijn: (0) nee, en (1) ja. Voor de beschrijvende analyses is deze variabele omgezet naar 'het percentage ouders dat vrijwilligerswerk verricht'.

- **Sociale participatie**

Gevraagd is of de ouders wel eens naar een vereniging of club gaan, waarbij er enkele zijn voorgegeven. Het betreft: (a) sportvereniging, (b) muziek-, zangvereniging, muziekschool, (c) jeugd-, club- of buurthuis, wijkcentrum, creativiteitscentrum, (d) club van kerk of moskee, (e) hobby-, natuurclub, scouting, padvinderij. Ook hier zijn de antwoordmogelijkheden: (0) nee, en (1) ja. Op basis van de onderscheiden deelvragen is een nieuwe variabele geconstrueerd door het aantal keren dat 'ja' is ingevuld op te tellen. De eindscore geeft een indicatie van het aantal verschillende verenigingen of clubs waarbij de ouders betrokken zijn. Daarbij zijn uiteindelijk drie categorieën gehanteerd: (1) geen, (2) 1, (3) 2 of meer.

- **Cultuurparticipatie**

Voor cultuurparticipatie is informatie van drie deelvragen gebruikt, namelijk of de ouders wel eens naar een (a) concert, (b) bioscoop/filmhuis, of (c) museum gaan. De antwoordmogelijkheden zijn: (1) nooit, (2) minder dan 1 keer per jaar, (3) 1 keer per jaar, (4) 2-3 keer per jaar, (5) 4-11 keer per jaar, (6) 1 keer per maand of vaker. Er is een nieuwe variabele geconstrueerd door het gemiddelde te berekenen van de scores. De uiteindelijke categorieën zijn: (1) nooit, (2) minder dan 1 keer per jaar, (3) 1 keer per jaar, en (4) 2 keer per jaar of vaker.

De *cognitieve effectmaten* zijn:

- taalvaardigheid
- rekenvaardigheid.

De taal- en rekenvaardigheid zijn gemeten met twee Cito-toetsen, namelijk Begrippen en Ordenen. Hier wordt ervan uitgegaan dat deze toetsen een indicatie geven van het niveau voorbereidend lezen en rekenen. De toetsen tellen respectievelijk 60 en 42 multiple-choice opgaven, en hebben een betrouwbaarheid (*K-R 20*) van .96 en .90. Met behulp van een op Item-Response-Theorie gebaseerde calibratie-procedure zijn de toetsresultaten naar een-dimensionale metrische taal- en rekenvaardigheidsscores omgezet.

De *niet-cognitieve effectmaten* zijn:

- sociale positie
- zelfvertrouwen
- welbevinden.

Deze drie kenmerken zijn gemeten via het zogenaamde leerlingprofiel. Dit omvat uitspraken waarvan de groepsleerkracht per leerling aangeeft in welke mate ze van toepassing zijn. Sociale positie bestaat uit vier items en heeft een betrouwbaarheid (Cronbachs alpha) van .84. Voorbeelden van items luiden: 'Deze leerling is populair bij de klasgenoten' en 'Deze leerling heeft weinig vrienden/vriendinnen in de klas'. Welbevinden telt drie items en kent een betrouwbaarheid (Cronbachs alpha) van .79. Enkele items zijn: 'De leerling voelt zich bij mij goed op zijn/haar gemak' en 'De leerling voelt zich onplezierig op school'. Zelfvertrouwen telt vier items met een betrouwbaarheid (Cronbachs alpha) van .75. Enkele voorbeelden: 'De leerling is bang en angstig' en 'De leerling is snel van streek'. De scores op de items variëren van (1) 'beslist onwaar' tot (5) 'beslist waar'. Er is een schaa score berekend door de scores op de samenstellende items te middelen. Een lage score duidt voor bijvoorbeeld sociale positie op het innemen van een zwakke sociale positie en een hoge score op een sterke sociale positie.

Resultaten

Beschrijvende analyses

Om een eerste inzicht in de gegevens te geven, presenteer ik hierna allereerst de samenhangen van etniciteit met opleiding en verblijfsduur. Daarna worden de relaties tussen de participatie-aspecten en effectmaten onderzocht. Gebruik wordt gemaakt van variantie-analyses.

In Tabel 1 staan allereerst de onderlinge samenhangen tussen de predictoren etniciteit, opleiding en verblijfsduur.

Tabel 1 maakt duidelijk dat van de Nederlandse ouders slechts 3% hooguit lager onderwijs heeft gevolgd; voor de Turkse en Marokkaanse ouders is dit bijna de helft, liefst 47%. Voor de categorie 'overig allochtoon' laat de tabel een vrij gevarieerd opleidingspatroon zien: relatief veel laag opgeleide ouders (13%), maar ook veel hoog opgeleide ouders, meer nog dan de categorie Nederlands (30%). Wanneer de etniciteit wordt afgezet tegen de verblijfsduur, dan blijkt dat bijna de helft van de Surinaamse en Antilliaanse ouders 20 of meer jaar in Nederland woont; voor de Turkse en Marokkaanse en de overige allochtone ouders is dat ruim eenderde, respectievelijk een kwart.

Tabel 1: Samenhangen etniciteit met opleiding en verblijfsduur (in %)

	Etniciteit				totaal
	Ned	S/A	T/M	ov	
<i>Opleiding</i>					
LO	3	10	47	17	11
LBO	24	27	18	13	23
MBO	47	54	29	40	44
HBO/ WO	26	9	5	30	22
<i>Verblijfsduur</i>					
<10 jaar	0	21	19	48	8
10-19 jaar	0	32	47	26	11
≥20 jaar	2	48	34	26	10
Altijd	98	0	0	0	71
N=100%	7797	431	1651	801	10680

In Tabel 2 volgen de samenhangen tussen de gezinsstructurele kenmerken, participatie-aspecten en effectmaten. Dat gebeurt in de vorm van gemiddelden en per klasse van de te voorspellen variabele de samenhangscoëfficiënt *Eta*. Voor de labels van deze klassen verwijs ik naar de vorige paragraaf.

Uit de samenhangen in Tabel 2 met etniciteit volgt dat er grote verschillen zijn wat betreft arbeidsparticipatie: van de Nederlanders heeft bijna 90% werk, terwijl van de allochtonen slechts rond de 50% werk heeft. Qua actieve godsdienstige participatie valt op dat Nederlanders daar zeer laag op scoren, terwijl Turken en Marokkanen juist zeer hoog scoren. Van de Nederlanders gaat ongeveer 60% (bijna) nooit naar een godsdienstige bijeenkomst; van de Turken en Marokkanen gaat circa de helft elke week of vaker naar de moskee. Wat actieve politieke participatie betreft zijn er vooral grote verschillen tussen Nederlanders, die relatief vaak zowel voor de gemeenteraad als de Tweede Kamer hebben gestemd, en de drie allochtone categorieën, die vaak helemaal niet hebben gestemd. Dit laatste is niet geheel onverwacht aangezien er voor niet-Nederlanders andere rechten gelden dan voor Nederlanders⁴. Ook als het gaat om maatschappelijke participatie, in casu om het verrichten van vrijwilligerswerk hebben de verschillen betrekking op het onderscheid Nederlander versus allochtoon. Met betrekking tot sociale participatie in de vorm van deelname aan het verenigingsleven zijn de verschillen zeer gering. Bij cultuurparticipatie worden de verschillen vooral veroorzaakt door het feit dat Nederlanders relatief vaak participeren, terwijl Turken en Marokkanen dat praktisch nooit doen. Uit de samenhangen tussen etniciteit en de effectmaten blijkt dat er voornamelijk verschillen bestaan voor taal en rekenen, waarbij de Nederlandse kinderen hoog en de Turkse en Marokkaanse kinderen laag scoren. Voor de niet-cognitieve effectmaten zijn er nauwelijks verschillen.

Uit de samenhangen met opleiding blijkt dat er een duidelijk verband is met het hebben van werk: naarmate de ouders hoger zijn opgeleid hebben ze vaker werk. Opvallend is ook de relatie met cultuurparticipatie: hoe hoger de ouders zijn opgeleid, hoe sterker ze op cultureel gebied participeren. Verder blijkt ook hier een positief verband met de taal- en rekenprestaties, maar niet met de niet-cognitieve effectmaten.

De samenhangen in Tabel 2 komen overeen met die welke in eerdere empirische studies zijn aangetroffen (bv. Van Daal, 2001; Dagevos, 2001; RMO, 1998). Een exacte vergelijking is echter niet mogelijk omdat het in het onderhavige

Tabel 2: Samenhangen etniciteit en opleiding met verblijfsduur, participatie en effectmaten (gemiddelden)

	Etniciteit						Opleiding							
	Ned	S/A	T/M	ov	totaal	Eta	p	LO	LBO	MBO	HBO	totaal	Eta	p
Verblijfsduur														
% <10 jaar	0	21	19	48	8	.52	**	18	4	6	8	8	.14	
% 10-19 jaar	0	32	47	26	11	.58	**	36	8	9	4	11	.30	**
% ≥20 jaar	2	48	34	26	10	.48	**	27	11	8	6	10	.20	*
% altijd	98	0	0	0	71	.96	**	20	77	77	81	71	.41	**
Participatie w.b.:														
<i>Arbeid</i>														
% werkt	87	54	49	52	77	.38	**	41	75	81	89	77	.32	**
<i>Godsdienst</i>														
% (praktisch) nooit	58	36	15	45	49	.31	**	28	57	50	50	49	.16	*
% enkele keren p/j	24	44	17	25	24	.11		18	22	26	25	24	.06	
% 1-3 keer p/m	9	13	20	13	11	.12		17	9	11	13	11	.07	
% ≥1 keer p/w	9	7	48	16	15	.39	**	37	12	13	12	15	.21	*
<i>Politiek</i>														
% 0 keer	21	45	43	58	28	.28	**	49	39	25	2	28	.26	**
% 1 keer	12	17	26	17	15	.14		26	17	14	10	15	.12	
% 2 keer	67	38	30	25	57	.33	**	25	44	61	78	57	.32	**
<i>Maatschappelijk</i>														
% vrijwilligerswerk	28	12	12	14	24	.16	*	7	17	25	36	24	.20	*
<i>Sociaal</i>														
% 0	48	63	48	65	50	.10		59	57	48	43	50	.12	
% 1	47	32	42	30	44	.11		37	39	47	49	44	.09	
% ≥2	5	5	9	5	6	.06		4	4	6	8	6	.06	
<i>Cultuur</i>														
% nooit	14	15	73	24	24	.49	**	67	30	18	7	24	.41	**
% <1 keer p/j	42	60	18	47	40	.20	*	27	50	46	23	40	.22	**
% 1 keer p/j	30	16	8	21	25	.19	*	4	16	26	44	25	.28	**
% ≥2 keer p/j	13	9	1	9	11	.14		1	4	9	26	11	.28	**
Effectmaten														
Taal	987	967	952	969	979	.36	**	955	975	982	991	979	.28	**
Rekenen	57	50	47	52	55	.28	**	47	53	55	59	55	.26	**
Sociale positie	3.8	3.7	3.7	3.7	3.8	.12		3.7	3.8	3.8	3.9	3.8	.11	
Zelfvertrouwen	3.6	3.6	3.6	3.6	3.6	.02		3.5	3.5	3.6	3.6	3.6	.06	
Welbevinden	4.1	4.0	4.0	4.0	4.1	.05		4.0	4.0	4.1	4.1	4.1	.06	

onderzoek om een specifieke categorie gaat, namelijk ouders van kinderen in groep 2 van het basisonderwijs met een gemiddelde leeftijd van 35 en 37 jaar (moeders, resp. vaders), en in de beschikbare onderzoeksliteratuur een uitsplitsing naar dergelijke categorieën niet wordt gemaakt.

Tabel 1 laat zien dat vrijwel alle Nederlanders de verblijfsduur 'altijd' hebben. Om een betrouwbaar beeld te krijgen van de zelfstandige werking van verblijfsduur zijn daarom verder in alle analyses waar etniciteit in combinatie met verblijfsduur wordt gebruikt, alleen de allochtonen betrokken. Aanvullend is nagegaan of er interacties zijn tussen etniciteit en opleiding, respectievelijk etniciteit en verblijfsduur met de participatie-aspecten en effectmaten. Op één geval na bleek dat niet zo te zijn. De samenhang tussen verblijfsduur en arbeidsparticipatie echter kan alleen zinvol worden geïnterpreteerd *binnen* de etnische groepen.

Als voorbereiding op de multilevel analyses zijn tot slot nog de totale en partiële effecten van de participatie-kenmerken op de effectmaten berekend. Deze analyses maakten duidelijk dat van samenhangen met de niet-cognitieve effectmaten in het geheel geen sprake is. Om die reden beperk ik me hierna tot de cognitieve effectmaten, de taal- en rekenvaardigheid.

Multilevel analyses

Tot nu toe zijn de samenhangen tussen de participatie-aspecten en effectmaten geanalyseerd door gebruik te maken van één-niveau analysetechnieken. Hierna onderzoek ik de aanwezigheid van zelfstandige participatie-effecten op de effectmaten met behulp van multilevel analyse, waarbij gebruik wordt gemaakt van het programma MLn (Rasbash & Woodhouse, 1996). Er zullen twee soorten modellen (A en B) worden getoetst, die verschillen in het al dan niet opnemen van de predictor 'verblijfsduur' en in de etnische groepen die geanalyseerd worden. In model A worden eerst etniciteit, opleiding, participatie en hun interactie ingevoerd in een aantal stappen. Hierbij worden alle vier de etnische groepen in de analyse betrokken. In model B wordt als laatste 'verblijfsduur' toegevoegd en worden alleen de drie allochtone groepen in de analyse betrokken.

De opzet van de analyses heeft de vorm van volgende modeltoetsingen:

- Met behulp van *model 0* wordt allereerst nagegaan hoe de variantie is verdeeld tussen het leerling- en het schoolniveau.
- In *model 1* worden etniciteit en opleiding toegevoegd aan model 0. In model A is wat betreft etniciteit 'Nederlands' de referentiegroep, in model B 'overig allochtoon'. Opleiding is steeds opgenomen in de vorm van drie dichotomieën: 'LO', 'LBO' en 'MBO'. Het opleidingsniveau 'HBO/WO' fungeert als referentiegroep.
- In *model 2* worden de zes participatie-variabelen toegevoegd aan model 0. In tegenstelling tot de beschrijvende analyses zijn de samenhangen hier dus steeds onder constanthouding van de andere participatie-variabelen.
- In *model 3* worden de zes participatie-variabelen toegevoegd aan model 1. Hiermee wordt dus getoetst of er sprake is van een zelfstandige werking van participatie, dus nadat gecontroleerd is voor de werking die etniciteit en opleiding op de effectmaten hebben.
- In *model 4* worden de producten van etniciteit en opleiding met participatie toegevoegd aan model 3. Hiermee wordt getoetst op de aanwezigheid van interactieve effecten etniciteit*participatie en opleiding*participatie op de effectmaten.
- In *model 5* wordt in model B de verblijfsduur toegevoegd aan model 3 om te bekijken of verblijfsduur een zelfstandige werking heeft los van etniciteit en opleiding en participatie. Voor verblijfsduur is hier de oorspronkelijke indeling met zes categorieën gehanteerd.

In de tabellen wordt de ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (*B*) vermeld en de bijbehorende standaardfout (*s.e.*). Ook wordt aangegeven in welke mate de schattingen significant van 0 afwijken. De totale steekproef telt 583 scholen; daarmee overeenstemmend is als criterium voor zwakke effecten een z-waarde tussen 3.6 en 4.8 aangehouden, en voor sterkere effecten een z-waarde groter dan 4.8. De steekproef met alleen allochtone leerlingen telt 395 scholen. Daarvoor is als criterium voor zwakke effecten een z-waarde groter dan 2.98 genomen, en voor sterkere effecten een z-waarde groter dan 3.97. In de tabellen zijn zwakke

effecten aangegeven met *, terwijl sterkere effecten worden aangeduid met ** (vgl. Bosker, Mulder & Glas, 2001).

De tabellen zijn als volgt opgebouwd. In het tabeldeel 'variantiecomponenten' staat bij model 0 de procentuele verdeling van de totale variantie in de effectmaten naar leerling- en schoolniveau. In de volgende modellen is vervolgens berekend welk deel van de variantie op elk van deze niveaus 'verklaard' wordt door de ingevoerde predictoren. Deze variantieverklaringen zijn voor model 1 en model 2 berekend ten opzichte van model 0. Daarna is voor model 3 de verklaring door model 1 afgetrokken, waardoor onder model 3 de toevoeging in variantieverklaring staat na invoering van etniciteit en opleiding. Bij model 4 staat de toevoeging in variantieverklaring door interacties ten opzichte van model 3. Onder model 5 staat dan de toevoeging ten opzichte van model 3 door verblijfsduur.

De waarden achter Chi^2/df worden gebruikt om te toetsen of een model significant afwijkt van een ander model: voor model 1 en 2 is getoetst ten opzichte van model 0, voor model 3 ten opzichte van model 1, en voor model 4 en 5 ten opzichte van model 3. De gegeven waarde is een Chi^2 waarde die berekend is door de Chi^2 waarde van het referentiemodel te verminderen met de Chi^2 waarde van het model waarvoor we willen bekijken of het significant afwijkt. Het verschil in Chi^2 waarden wordt vervolgens gedeeld door het verschil in vrijheidsgraden van beide modellen. Voor de totale steekproef met $n=583$ scholen duidt een waarde van $Chi^2/df > 13$ bij $df=1$ op een net-significant verschil, bij $df=6$ (model 1, 2, 3, 5) is het >5 , bij $df=36$ (model 4) is het >2 . Voor de steekproef van alleen scholen met allochtonen met $n=395$ is het criterium 7.8 bij $df=1$, 3.1 bij $df=6$ (model 1, 2, 3, 5) en 1.7 als $df=36$ (model 4).

Hierna volgen de tabellen met de resultaten van de analyses met de taal- en rekenvaardigheid; eerst voor totale steekproef, daarna voor de steekproef met alleen scholen met allochtone leerlingen.

In Tabel 3 onder model 0 zien we dat ruim 80% van de variantie in taalprestaties gebonden is aan het leerlingniveau en bijna 20% aan het schoolniveau.

Model 1 maakt duidelijk dat er sterke effecten uitgaan van etniciteit en opleiding. Vergeleken met de referentiecategorie Nederlanders scoren Turkse en Marokkaanse leerlingen ruim 25 punten lager, terwijl de andere twee categorieën elk ruim 15 punten lager scoren. (Ter informatie: de standaarddeviatie van de taalprestaties voor de totale steekproef is 37.) Hierbij is al gecontroleerd voor het – gelijktijdig ingevoerde – opleidingseffect. Het – eveneens gecorrigeerde – opleidingseffect is minder sterk dan het etniciteitseffect. Vergeleken met de hoger opgeleiden (HBO/WO) scoren kinderen van ouders met hooguit lager onderwijs ruim 17 punten lager. Etniciteit en opleiding verklaren 6.4% van de leerlingniveau-variantie en 54% van de schoolniveau-variantie.

Onder model 2 valt af te leiden dat er van alle participatie-aspecten, met uitzondering van sociale participatie, in casu deelname aan het verenigingsleven, significante effecten uitgaan. Zoals reeds opgemerkt, is er bij elk van de aspecten gecontroleerd voor de andere vijf aspecten. Bij de interpretatie van deze effecten dient overigens rekening te worden gehouden met het feit dat de aspecten verschillende aantallen categorieën hebben. Vanuit dat perspectief is het effect van cultuurparticipatie het sterkste: kinderen van ouders die 2 keer of vaker per jaar naar een culturele bijeenkomst gaan scoren 15.6 punten hoger dan kinderen van ouders die nooit gaan. De participatie-aspecten verklaren 4.3% van de leerlingniveau-variantie en 36.9% van de schoolniveau-variantie.

Als we in model 3 zowel de achtergrondkenmerken alsook participatie-aspecten invoeren, zien we dat de effecten van etniciteit en opleiding wat kleiner wor-

Tabel 3: Resultaten multilevel analyses taal, alle leerlingen

	Model														
	0			1			2			3			4		
	B	s.e.	p	B	s.e.	p	B	s.e.	p	B	s.e.	p	B	s.e.	p
<i>Regressie-coëfficiënten</i>															
Etniciteit^a															
Sur/Ant	-15.7	1.7	**				-13.3	1.8	**						
Turk/Mar	-25.4	1.1	**				-21.4	1.3	**						
Overig	-15.7	1.3	**				-12.1	1.3	**						
Opleiding^b															
LO	-17.1	1.3	**				-12.1	1.4	**						
LBO	-12.8	1.0	**				-9.0	1.0	**						
MBO	-6.7	.8	**				-4.5	.9	**						
Participatie															
Arbeid				6.9	.8	**	3.7	.8	*						
Godsdienst				-3.2	.3	**	-7	.4							
Politiek				3.6	.4	**	2.0	.4	**						
Maatschappelijk				4.2	.8	**	2.3	.8							
Sociaal				.2	.6		.4	.5							
Cultuur				5.2	.4	**	2.4	.4	**						
Interactie E/O*P															
<i>Variantie-componenten</i>															
Leerlingniveau (%)	80.9	6.4		4.3			+9			+7					
Schoolniveau (%)	19.1	54.0		36.9			+1.1			+1.3					
Chi ² /df		164	**	108	**		19	*		2	ns				

Referentiecategorie: ^a Nederlands; ^b HBO/WO

den, maar toch allemaal sterk significant blijven. Van de participatie-aspecten blijven alleen arbeids-, politieke en cultuurparticipatie significant; de eerste zwak en de tweede en derde sterk significant. Het betreft hier dus de zelfstandige werking van participatie, waarbij gecontroleerd is voor etniciteit en opleiding. Vergeleken met model 1 is de extra variantieverklaring door toevoeging van de participatie-aspecten echter gering: ongeveer 1% op leerlingniveau en eveneens 1% op schoolniveau.

Onder model 4 hebben we getoetst op interactie-effecten tussen etniciteit, respectievelijk opleiding en de participatie-aspecten (in de tabel aangeduid met 'E/O*P'). Geen van de interacties bleek echter significant. Dit houdt dus in dat de effecten van participatie niet verschillen voor de onderscheiden etniciteits- en opleidingscategorieën.

Tabel 4: Resultaten multilevel analyses rekenen, alle leerlingen

	Model												
	0	1			2			3			4		
		B	s.e.	p	B	s.e.	p	B	s.e.	p	B	s.e.	p
<i>Regressie-coëfficiënten</i>													
Etniciteit^a													
Sur/Ant		-5.4	.7	**				-4.6	.7	**			
Turk/Mar		-6.7	.4	**				-5.5	.5	**			
Overig		-4.6	.5	**				-3.3	.5	**			
Opleiding^b													
LO		-7.4	.5	**				-5.4	.5	**			
LBO		-5.4	.4	**				-3.8	.4	**			
MBO		-3.3	.3	**				-2.4	.3	**			
Participatie													
Arbeid					2.5	.3	**	1.4	.8	*			
Godsdienst					-.7	.1	**	.0	.1				
Politiek					1.2	.2	**	.7	.2	*			
Maatschappelijk					1.7	.3	**	1.1	.3	*			
Sociaal					.3	.2		.4	.2				
Cultuur					1.9	.1	**	1.0	.2	**			
Interactie E/O*P													
<i>Variantie-componenten</i>													
Leerlingniveau (%)	80.8	5.2			3.9			+1.1			+2		
Schoolniveau (%)	19.2	35.1			27.4			+1.5			+0		
Chi ² /df		120		**	90		**	22		**	3		*

Referentiecategorie: ^a Nederlands; ^b HBO/WO

Tabel 4 laat zien dat de resultaten met betrekking tot rekenen in grote lijnen vergelijkbaar zijn met die wat betreft taal. De coëfficiënten zijn wat kleiner, hetgeen overigens voornamelijk veroorzaakt wordt door de andere verdeling van de rekenscores. (Ter informatie: de standaarddeviatie van rekenvaardigheid bedraagt 17.) Uiteindelijk blijkt ook hier dat er na controle voor etniciteit en opleiding nog geringe effecten resteren voor met name cultuurparticipatie. De gezamenlijke extra toegevoegde verklaring, na etniciteit en opleiding, is echter gering, namelijk ruim 1% van de variantie op leerlingniveau en 1.5% van de variantie op schoolniveau. Daarbij dient bovendien bedacht te worden dat het om zes aspecten gaat.

Tabel 5: Resultaten multilevel analyses taal, alleen allochtone leerlingen

	Model														
	0	1			2			3			4			5	
	B	s.e.	p	B	s.e.	p	B	s.e.	p	B	s.e.	p	B	s.e.	p
<i>Regressie-coëfficiënten</i>															
Etniciteit^a															
Sur/Ant	.0	1.9					-1.1	1.9					-2.4	1.9	
Turk/Mar	-10.7	1.5	**				-8.4	1.6	**				-9.5	1.6	**
Opleiding^b															
LO	-13.1	2.0	**				-9.4	2.2	**				-10.8	2.2	**
LBO	-8.7	2.2	*				-6.2	2.2					-8.1	2.2	*
MBO	-5.7	1.9	*				-4.3	1.9					-5.5	1.9	
Participatie															
Arbeid				3.5	1.2	*	3.1	1.2					-2.9	1.2	
Godsdienst				-2.8	.5	**	-1.6	.5	*				-1.4	.5	
Politiek				1.3	.7		1.6	.7					.9	.7	
Maatschappelijk				.8	1.8		-3	1.8					-6	1.8	
Sociaal				-8	1.0		-5	1.0					-7	1.0	
Cultuur				5.8	.7	**	3.0	.8	*				3.0	.8	*
Interactie E/O*P															
T/M*arbeidspart.										-12.8	2.9	**			
Verblijfsduur															
													-2.1	.4	**
<i>Variantie-componenten</i>															
Leerlingniveau (%)	83.2	3.5		2.8			+1.0			+2.3			+1.9		
Schoolniveau (%)	16.8	32.2		29.9			+5.4			+4.4			+9		
Chi ² /df	33		**	23		**	7		*	3		*	30		**

Referentiecategorie: ^a overig allochtoon; ^b HBO/WO

Als we de steekproef beperken tot alleen allochtone leerlingen dan krijgen we – voorzover vergelijkbaar – in grote lijnen eenzelfde beeld als bij de totale steekproef. Uit Tabel 5 volgt dat het met name Turken en Marokkanen en kinderen van lager opgeleiden zijn die qua taalvaardigheid laag presteren. Aanvankelijk zijn er significante effecten van arbeids-, godsdienstige en culturele participatie, maar na controle voor de etniciteit, opleiding en verblijfsduur resteert er alleen nog een – zwak – zelfstandig effect van cultuurparticipatie. Ook blijkt er één significant interactie-effect te bestaan, namelijk tussen Turks/Marokkaans en arbeidsparticipatie. Dit betekent dat het effect van arbeidsparticipatie voor Turken en Marokkanen anders werkt dan voor de referentiecategorie ‘overig allochtoon’: de regressiecoëfficiënt van arbeidsparticipatie op de taalvaardigheid voor Turken en Marokkanen is ongeveer -1, terwijl die voor de overige allochtonen 11 is. Tenslotte bestaat er een significant, maar gering zelfstandig effect van verblijfsduur: naarmate allochtone ouders langer in Nederland verblijven, is de taalvaardigheid van hun kinderen beter. Dit effect stelt overigens in absolute zin

niet zoveel voor; het betreft slechts een extra verklaarde variantie van 1.9% en .9% op respectievelijk leerling- en schoolniveau.

Tabel 6: Resultaten multilevel analyses rekenen, alleen allochtone leerlingen

	Model														
	0	1			2			3			4			5	
	B	s.e.	p	B	s.e.	p	B	s.e.	p	B	s.e.	p	B	s.e.	p
<i>Regressie-coëfficiënten</i>															
Etniciteit^a															
Sur/Ant	1.2	.7					-1.4	.7					-1.7	.7	
Turk/Mar	-2.8	.5	**				-2.6	.6	**				-2.8	.6	**
Opleiding^b															
LO	-4.7	.7	**				-3.6	.8	**				-3.9	.8	**
LBO	-2.4	.8	*				-1.6	.8					-2.1	.8	
MBO	-2.3	.7	*				-1.9	.7					-2.1	.7	*
Participatie															
Arbeid				1.8	.4	**	1.6	.4	*				-1.6	.4	*
Godsdienst				-.5	.2		-.2	.5					-.1	.2	
Politiek				.1	.2		.2	.3					.1	.3	
Maatschappelijk				1.5	.6		1.0	.6					1.0	.6	
Sociaal				-.2	.4		-.1	.4					-.1	.4	
Cultuur				1.5	.3	**	.6	.3					.6	.3	
Interactie E/O*P															
Verblijfsduur													.5	.1	*
<i>Variantie-componenten</i>															
Leerlingniveau (%)	81.9	3.0		1.9			+7			+3.0			+2		
Schoolniveau (%)	18.1	14.2		15.6			+4.2			+0			+1.4		
Chi ² /df		22	**	14	*		5	*		3	*		10	*	

Referentiecategorie: ^a overig allochtoon; ^b HBO/WO

Zoals valt af te leiden uit Tabel 6 lijken de resultaten van de analyses met de rekenvaardigheid van alleen de allochtone leerlingen weer sterk op die met de taalvaardigheid. Er zijn voornamelijk verschillen wat betreft de participatie-aspecten. Was bij de verklaring van de verschillen in taalvaardigheid cultuurparticipatie uiteindelijk het belangrijkste aspect, bij de rekenvaardigheid is het arbeidsparticipatie, ofwel hebben de ouders werk of niet, dat uiteindelijk nog zwak significant is.

Conclusies en discussie

In dit exploratieve onderzoek ben ik nagegaan wat de invloed is van participatie op uiteenlopende terreinen van de Nederlandse samenleving door ouders op de onderwijspositie van hun kinderen. Dit laatste betreft zowel cognitieve als niet-

cognitieve effectmaten. De veronderstelling daarbij was dat de onderscheiden aspecten van participatie een indicatie geven van de mate van integratie, en dat naarmate ouders meer geïntegreerd zijn in de Nederlandse samenleving, hun kinderen een gunstiger onderwijspositie innemen.

Uit de analyses bleek allereerst dat er een redelijk sterk verband is tussen etniciteit en opleiding: autochtone Nederlanders zijn het hoogst opgeleid en Turken en Marokkanen het laagst. Vervolgens bleek dat er matige tot sterke samenhangen zijn tussen etniciteit en opleiding aan de ene kant en de participatie-aspecten en cognitieve effectmaten aan de ander kant. Deze verschillen doen zich met name voor tussen autochtone versus allochtone en hoger versus lager opgeleide ouders. Wat de niet-cognitieve effectmaten betreft zijn er echter geen verschillen naar etniciteit en opleiding.

Analyses naar de relatie tussen participatie en effectmaten maakten duidelijk dat er in het geheel geen sprake is van een samenhang met de niet-cognitieve effectmaten. Participatie van ouders hangt dus niet samen met de sociale positie van de kinderen in de klas, noch met hun welbevinden en zelfvertrouwen. Wel bleken er samenhangen te zijn met de taal- en rekenvaardigheid van de kinderen. In de analyses met *alle* leerlingen (zowel autochtoon als allochtoon) gaan er in eerste instantie sterke effecten uit van alle participatie-aspecten, met uitzondering van sociale participatie (i.c. deelname verenigingsleven). Wanneer er echter rekening wordt gehouden met de etnische en sociale achtergrond van de leerlingen resteert er voor de taalvaardigheid alleen nog een sterk effect van politieke en cultuurparticipatie (i.c. stemgedrag, resp. bezoek culturele manifestaties). Voor de rekenvaardigheid resteert er een sterk effect van cultuurparticipatie en zwakke effecten van arbeids-, politieke en maatschappelijke participatie (i.c. werken, stemmen, vrijwilligerswerk). In de analyses met alleen de *allochtone* leerlingen resteert er met betrekking tot de taalvaardigheid alleen een zwak effect van cultuurparticipatie, en met betrekking tot de rekenvaardigheid alleen een zwak effect van arbeidsparticipatie.

Naar aanleiding van bovenstaande bevindingen wil ik enkele opmerkingen maken. Voor de analyses is gebruik gemaakt van informatie van ouders over een zestal participatie-aspecten. Voor de concrete vragen over die aspecten is aangesloten bij de gangbare onderzoekspraktijk (bv. Van Daal, 2001; Dagevos, 2001; Dijkstra & Veenstra, 2000). In het algemeen betreft het vrij 'platte' operationalisaties. Voor vervolgonderzoek zou geprobeerd kunnen worden meer te differentiëren binnen de vragen en ook meer kwalitatieve indicatoren te verwerken.

Uit de onderzoeksresultaten komt naar voren dat er wel samenhangen zijn met de cognitieve, maar niet met de niet-cognitieve onderwijspositiekenmerken. Het is de vraag waar dat aan ligt: ligt het aan het gehanteerde instrument of zijn dergelijke samenhangen er gewoon niet? Verwacht zou mogen worden dat een leerling met veel cultureel kapitaal zich beter thuis voelt op een school ('welbevinden') wanneer er daar ook veel aandacht en waardering voor is. Omdat ook uit eerdere analyses met dezelfde kenmerken is gebleken dat er hooguit geringe samenhangen zijn met deze niet-cognitieve effectmaten, heeft er ondertussen voor de vierde PRIMA-meting een aanpassing plaatsgevonden van het betreffende onderzoeks-instrument (het leerlingprofiel). Hierbij is niet alleen de theoretische onderbouwing versterkt, maar zijn ook items vervangen. Mogelijk dat met dit vernieuwde instrument wel samenhangen op het spoor kunnen worden gekomen.

Binnen de participatie-aspecten kan grofweg een onderscheid worden gemaakt tussen de meer sociale en meer culturele kant van integratie. Dit sluit

aan bij het onderscheid naar sociaal kapitaal en cultureel kapitaal. Dat er wel samenhangen zijn met culturele participatie en niet met sociale participatie heeft mogelijk te maken met de leeftijd van de onderzochte leerlingen. Het betreft namelijk vrij jonge kinderen, voor wie de invloed van sociale netwerken en dergelijke nog niet zo relevant is⁵. Cultureel kapitaal daarentegen is waarschijnlijk wel al relevant; het kind komt er immers via de ouders in de thuissituatie al vroeg mee in aanraking. Of deze veronderstelling klopt zou in de toekomst onderzocht kunnen worden als de gegevens van de vierde en vijfde meting van het PRIMA-cohortonderzoek beschikbaar komen. Dan zitten de betreffende leerlingen namelijk in groep 4, respectievelijk 6.

Uit de analyses volgt dat er één aspect van participatie is dat steeds een dominante rol speelt als het gaat om het verklaren van verschillen in de voorbereidende taal- en rekenvaardigheid, namelijk cultuurparticipatie. Dit betekent dat het veelvuldig bezoeken van concerten, films en musea door ouders positief samenhangt met de cognitieve vaardigheden van hun kinderen. Hierbij is het van belang aan te tekenen dat het om zelfstandige effecten gaat, dat wil zeggen dat de invloed van het opleidingsniveau van de ouders, hun etnische achtergrond en verblijfsduur er al in verdisconteerd is. Relevant is het tevens te benadrukken dat deze effecten al in een zeer vroeg stadium in de onderwijsloopbaan optreden, namelijk op het moment dat de kinderen zich in groep 2 van het basisonderwijs bevinden.

Bovenstaande bevindingen lijken een bevestiging in te houden van de cultureel-kapitaalthese van Bourdieu. Volgens deze wordt sociale ongelijkheid via cultuuroverdracht van generatie op generatie gereproduceerd. Dit culturele kapitaal is, zo blijkt uit de analyses, niet alleen langs milieu-, maar ook langs etnische scheidslijnen verdeeld. Gelet op de verwevenheid van milieu en etniciteit betekent het hier vooral dat laagopgeleide Turkse en Marokkaanse ouders nauwelijks of niet naar genoemde culturele voorstellingen gaan. Dit is ook recentelijk door de Staatssecretaris voor Cultuur (MinOCW, 1999, 2000) geconstateerd. Teneinde de cultuurdeelname van deze groeperingen te bevorderen, bijvoorbeeld het bezoek van theaters, concertzalen en musea, maar ook van bibliotheken, is een actieplan opgesteld, waarmee men de toegankelijkheid van dergelijke instituties wil vergroten. Tevens streeft men naar meer duurzame relaties tussen scholen en culturele instellingen en wil men de aandacht voor cultuur in het onderwijsprogramma versterken. Mogelijk dat dit soort activiteiten op termijn iets zal bijdragen aan de vermindering van onderwijsachterstanden van de betreffende groepen zoals die in dit artikel zijn gesignaleerd.

Noten

1. Het onderzoek waarover hier wordt gerapporteerd is in financiële zin gesteund door de Stichting voor de Gedragwetenschappen die wordt gesubsidieerd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO). Het betreft NWO-project # 411-20-005. Met dank aan J. Doesborgh voor zijn hulp met de analyses.
2. Dit laat onverlet dat de afgelopen jaren juist veel scholen met hoge percentages achterstandskinderen veel aanpassingen hebben verricht in hun didactiek en curriculum, waardoor er op deze scholen sprake is van een betere afstemming dan enkele decennia geleden.
3. De categorie 'overig allochtoon' is vrij heterogeen, zowel qua etnische herkomst als ook opleidingsniveau ouders. Vanwege de aantallen ouders uit elk van de herkomstlanden (zeker in verhouding tot de andere drie categorieën) is besloten deze categorie niet verder op te splitsen.

4. Niet-Nederlanders kunnen niet voor de Tweede Kamer stemmen. Wanneer ze onderdaan zijn van een lidstaat van de Europese Unie kunnen ze dat wel voor de Gemeenteraad; wanneer ze geen onderdaan van een lidstaat zijn geldt de eis dat ze ten minste vijf jaar onafgebroken legaal in Nederland verblijf moeten hebben gehouden (MinBiZa, 1998).
5. Alhoewel die bijvoorbeeld al wel relevant kan zijn geweest bij de keuze van een basisschool.

Literatuur

- Becker, J., & Wit, J. de (2000). *Secularisatie in de jaren negentig. Kerklidmaatschap, veranderingen in opvattingen en een prognose*. Den Haag: SCP.
- Bosker, R., Mulder, L., & Glas, C. (2001). *Naar een nieuwe gewichtenregeling? De feitelijke achterstanden van risicogroepen in het basisonderwijs en een onderwijskundige onderbouwing van een aangepaste gewichtenregeling. Een voorstudie op verzoek van de Onderwijsraad*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Boxtel, R. van (1999). *Godsdienst en levensovertuiging in relatie tot het integratiebeleid etnische minderheden*. 's-Gravenhage: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.
- Boxtel, R. van (2000). Integratie, een gezamenlijke verantwoordelijkheid. In J. Overdijk-Francis & H. Smeets (red.), *Bij nader inzien. Het integratiedebat op afstand bekeken* (pp. 11-26). Lelystad: Koninklijke Vermande.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, s95-s120.
- Daal, J. van (2001). *Het middenveld als smeltkroes? Verschuivingen in deelname aan verenigingsleven en vrijwilligerswerk in multicultureel Rotterdam*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Dagevos, J. (2001). *Perspectief op integratie. Over de sociaal-culturele en structurele integratie van etnische minderheden in Nederland*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Dijkstra, A., & Veenstra, R. (2000). Functionele gemeenschappen, godsdienstigheid en prestaties in het voortgezet onderwijs. *Mens & Maatschappij*, 75, 129-50.
- Driessen, G. (1993). Achtergronden van onderwijsprestaties. De rol van gezinsstructurele en gezinspedagogische kenmerken. *Stimulans*, 11, (2), 14-17.
- Driessen, G. (2001). Ethnicity, forms of capital, and educational achievement. *International Review of Education*, 47, 513-537.
- Driessen, G., Doesborgh, J., & Claassen, A. (1999). *Cultureel kapitaal, etnische herkomst en onderwijsprestaties*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Langen, A. van, & Vierke, H. (2000). *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Derde meting 1998/99*. Nijmegen: ITS.
- Engbersen, G., & Gabriëls, R. (1995). Voorbij segregatie en assimilatie. In G. Engbersen & R. Gabriëls (red.), *Sferen van integratie. Naar een gedifferentieerd alloctonenbeleid* (pp. 15-47). Amsterdam/Meppel: Boom.
- Fennema, M., Tillie, J., Heelsum, A. van, Berger, M., & Wolff, R. (2000). *Sociaal kapitaal en politieke participatie van etnische minderheden*. Amsterdam: IMES.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American life: the role of race, religion, and national origins*. New York: Oxford University Press.
- Gowricharn, R. (1997). Integratiekolder? Over de dynamiek van de multiculturele samenleving. *Justitiële Verkenningen*, 23, 73-82.
- 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.
- MinBiZa (1994). *Integratiebeleid etnische minderheden. Contourennota*. 's-Gravenhage: Sdu Uitgeverij.

- MinBiZa (1998). *Verkiezingen. Kiezen en gekozen worden*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken.
- MinGSI (1998). *Integratiebeleid 1999-2000. Kansen krijgen, kansen pakken*. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.
- MinOCW (1999). *Ruim baan voor culturele diversiteit*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- MinOCW (2000). *Actieplan cultuurbereik*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Oomens, S., & Driessen, G. (1999). *Integratie en onderwijsprestaties. Een exploratief onderzoek naar effecten van structurele en culturele integratie op onderwijsprestaties van allochtone kinderen in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Penninx, R., & Slijper, B. (1999). *Voor elkaar? Integratie, vrijwilligerswerk en organisaties van migranten*. Amsterdam: IMES.
- Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6, 65-78.
- Rasbash, J., & Woodhouse, G. (1996). *MLn command reference. Version 1.0a*. London: University of London.
- RMO (1998). *Integratie in perspectief. Integratie van bijzondere groepen en van personen uit etnische groeperingen in het bijzonder*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Tesser, P., Merens, J., & Praag, C. van (1999). *Rapportage Minderheden 1999. Positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. Den Haag: SCP/Elsevier Bedrijfsinformatie.
- Tesser, P., & Mulder, L. (1990). Cultureel kapitaal en schoolprestaties. In C. Klaassen & P. Jungbluth (Red.), *Onderwijs researchdagen 1990. Onderwijs en samenleving* (pp. 39-51). Nijmegen: ITS.
- Valk, H. de, Esveldt, I., Henkens, K., & Liefboer, A. (2001). *Oude en nieuwe allochtonen in Nederland. Een demografisch profiel*. 's-Gravenhage: WRR.
- Veenman, J. (1994). *Participatie in perspectief. Ontwikkelingen in de sociaal-economische positie van zes allochtone groepen in Nederland*. Houten/Lelystad: Bohn Stafleu Van Loghum/Koninklijke Vermande.
- Vermeulen, H., & Penninx, R. (red.) (1994). *Het democratisch ongeduld: de emancipatie en integratie van zes doelgroepen van het minderhedenbeleid*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- WRR (2001). *Nederland als immigratiesamenleving*. Den Haag: Sdu Uitgevers.