



# **De kleur van het middelbaar beroepsonderwijs**

Een overzichtsstudie naar allochtonen in het mbo

Wil van Esch

# Colofon

Titel	De kleur van het middelbaar beroepsonderwijs. Een overzichtsstudie naar allochtonen in het mbo
Auteurs	Wil van Esch
Uitgave	Expertisecentrum Beroepsonderwijs Maart 2010
Ontwerp	Art & Design Theo van Leeuwen BNO
Vormgeving	Evert van de Biezen
Financiering	(Mede) op basis van de Wet SLOA, artikel 12, lid 10
ISBN/EAN	978-94-6052-020-4
Bestellen	Via <a href="mailto:info@ecbo.nl">info@ecbo.nl</a> o.v.v. bestelnummer A00546



---

ecbo 's-Hertogenbosch  
Postbus 1585  
5200 BP 's-Hertogenbosch  
073 687 25 00

ecbo Amsterdam  
Postbus 94208  
1090 GE Amsterdam  
020 525 12 45

[info@ecbo.nl](mailto:info@ecbo.nl)  
[www.ecbo.nl](http://www.ecbo.nl)

Gebruik en overname van teksten, ideeën en resultaten uit deze publicatie is vrijelijk toegestaan, mits met bronvermelding.

# Inhoudsopgave

<b>Woord vooraf</b>	<b>5</b>
<b>Inleiding</b>	<b>7</b>
<b>1 Beschrijvingskader</b>	<b>11</b>
1.1 Het stelselperspectief	11
1.2 Het perspectief van de directe leefomgeving en thuissituatie	12
1.3 Het onderwijsperspectief	15
1.4 Het perspectief van studiekeuze en loopbaanoriëntatie en -begeleiding	15
1.5 Het perspectief van stage en arbeidsmarkt	17
<b>2 Het stelselperspectief</b>	<b>19</b>
2.1 Enkele algemene gegevens	19
2.2 Tracking	23
2.3 Systeemparticipatie	30
2.4 Onderwijsresultaten	43
2.5 Samenvatting	49
<b>3 Het perspectief van de thuissituatie en directe omgeving</b>	<b>51</b>
3.1 Aansluiting van thuis en school	51
3.2 Waarden van jongeren	58
3.3 Ondersteuning door thuis en peers	62
3.4 De zorgen van ouders	70
3.5 Eenoudergezinnen	72
3.6 Samenvatting	73
<b>4 Het onderwijsperspectief</b>	<b>75</b>
4.1 Mbo-deelnemers en het onderwijs	75
4.2 Leren en informatieverwerking	82
4.3 Relatie met leerkrachten/praktijkopleiders	83
4.4 Samenstelling van de jaargroep	89
4.5 Samenvatting	89

<b>5</b>	<b>Het perspectief van studiekeuze en loopbaanoriëntatie en -begeleiding</b>	<b>91</b>
5.1	Verschillen in sectorkeuze	91
5.2	Inzoomen op de keuze voor techniek	92
5.3	Mbo-deelnemers over keuze-/loopbaanbegeleiding	94
5.4	Samenvatting	97
<b>6</b>	<b>Het perspectief van stage en arbeidsmarkt</b>	<b>99</b>
6.1	De arbeidsmarktpositie van allochtonen	99
6.2	Startkwalificatie	106
6.3	Succesvolle allochtonen	107
6.4	Stage/bpv	111
6.5	Werk en beroepsbeeld	113
6.6	Oneerlijke behandeling bij het vinden van een baan	116
6.7	Samenvatting	120
<b>7</b>	<b>Balans</b>	<b>121</b>
	<b>Literatuur</b>	<b>135</b>
	<b>Bijlage: Beschrijving van enkele cruciale onderzoeken</b>	<b>141</b>
	<b>Gebruikte afkortingen</b>	<b>145</b>



# Woord vooraf

De studie die voor u ligt, *De kleur van het middelbaar beroepsonderwijs*, geeft een uitvoerig empirisch overzicht van de onderwijssituatie van allochtone deelnemers in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) in Nederland. Met deze stand van zaken wordt in een echte leemte voorzien. In andere onderwijssectoren (primair, voortgezet, hoger onderwijs) bestaat vanuit de wetenschap en onderzoek de nodige belangstelling voor de onderwijsdeelname en schoolsuccessen van etnische minderheden. In het middelbaar onderwijs is dat tot op heden minder het geval, en dat terwijl inmiddels een op de vier mbo'ers van allochtone herkomst is.

In de tekst wordt gebruik gemaakt van een veelvoud aan (inter)nationale empirische beschrijvingen en statistische analyses, die aldus toegankelijk worden gemaakt voor het middelbaar beroepsonderwijs. De onderwijspositie van allochtone leerlingen wordt vanuit vijf perspectieven geanalyseerd:

- Het stelselniveau van het Nederlandse beroepsonderwijs: hebben allochtonen bijvoorbeeld last van de vroege selectie die zo kenmerkend is voor het Nederlandse onderwijssysteem, of juist niet?
- De directe leefomgeving en thuissituatie: welke culturele verschillen tussen school, thuis en de *peer group* spelen een rol, en waarom?
- Het onderwijsproces zelf: op welke wijze wordt het onderwijs aan een multicultureel samengestelde groep deelnemers vormgegeven en hoe zien allochtonen hun relatie met docenten en praktijkopleiders?
- De studiekeuze, loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB): kiezen allochtonen anders, en waarom?
- De stage en arbeidsmarkt: hoe ervaren etnische minderheden de stage en beroepspraktijkvorming, en zijn er aanwijzingen voor discriminatie op de arbeidsmarkt?

Door verschillende perspectieven te combineren, weet de auteur een nieuwe dimensie toe te voegen aan het debat over onderwijs toegang en schoolsucces van etnische minderheden. Heel interessant is bijvoorbeeld de observatie dat ondanks alle achterstand van sommige minderheidsgroepen ook daadwerkelijk

succes wordt geboekt in termen van schooldeelname, doorstroming en positieverkrijging. De auteur wijst erop dat de onderwijsdeelname voor sommige groepen etnische deelnemers fungeert als een 'vrijplaats van verborgen emancipatie'.

De studie geeft impliciet de eerste aanzetten tot een belangrijke agenda voor de verdere analyse van het vraagstuk van onderwijssucces van minderheidsgroepen. De auteur wijst erop dat met name docenten en praktijkopleiders voor allochtone studenten van beslissende toegevoegde waarde kunnen zijn. Een centrale vraag voor de toekomst is daarom op welke wijze de onderwijsinstellingen hun deelnemers in een multicultureel samengestelde onderwijsomgeving bij de hand nemen en begeleiden tijdens de opleiding en bij de eerste werkervaring. Het experimenteren met en variëren in de vormgeving van effectieve ondersteuning en systematische informatieoverdracht zou heel hoog op de agenda moeten staan. Op deze manier kunnen we in de toekomst nagaan hoe netwerken van studenten zich tijdens de studie ontwikkelen en effectief bijdragen aan het studieresultaat en een succesvolle overgang van school naar werk.

Ik beveel daarom deze monografie van harte aan als bron van serieuze analyse, die geïnteresseerde beleidsmensen en onderwijskundigen zeker zal helpen gericht te zoeken naar mogelijkheden tot ontwikkeling en vormgeving van (nog) effectievere maatregelen om de onderwijspositie van allochtone mbo'ers te versterken.

Dr. Marc van der Meer  
Directeur Expertisecentrum Beroepsonderwijs



# Inleiding

Dit rapport heeft als onderwerp de positie van allochtonen in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Een recente overzichtsstudie naar de onderwijspositie van allochtonen in het mbo bestaat bij ons weten niet. Het landenrapport van de OECD (2009a) met een thematische *review* over migrantenonderwijs in Nederland betreft hoofdzakelijk het primair en secundair onderwijs.<sup>1</sup> Aan het mbo wordt maar mondjesmaat aandacht besteed.

De bedoeling van deze studie is in die leemte te voorzien. De centrale vragen van deze studie zijn: wat weten we over de (onderwijs)loopbaan van allochtone studenten in en na het mbo en hoe is die in vergelijking met die van autochtone mbo'ers? Welke factoren maken dat de (onderwijs)loopbaan van allochtone mbo'ers verschilt van die van autochtone mbo'ers? Bij onze zoektocht naar literatuur hebben we ons gericht op empirische studies, bij voorkeur met betrekking tot het mbo. We hebben deze grens niet al te strikt gehanteerd. Interessante studies uit vo/vmbo en hbo zijn ook meegenomen.

Deze studie probeert dus een *state-of-the-art* te presenteren van bevindingen uit empirisch onderzoek naar de positie van allochtonen in het (middelbaar) beroepsonderwijs en hun positie daarna op de arbeidsmarkt. Zij is zowel bedoeld voor actoren die benieuwd zijn hoe allochtonen in het Nederlandse beroepsonderwijs er op dit moment voor staan als voor actoren die op de geboden inzichten willen voortbouwen. Dat kan bijvoorbeeld door het stimuleren van beleidsmaatregelen ter versterking van de positie van allochtonen, maar ook door het entameren van verder onderzoek om kennishiaten op te vullen dan wel bestaande kennis te verdiepen.<sup>2</sup> Uiteraard kan deze kennis dan weer input vormen voor beleidsacties.

Bij de ordening en beschrijving van empirische studies is de volgende leidraad ontwikkeld en aangehouden. Centraal staat het onderwijs aan allochtonen

<sup>1</sup> Ook is er het nodige onderzoek naar allochtonen in het hbo. Zie daarvoor de website van de HBO-raad en die van het expertisecentrum ECHO. Een recente studie is die van Ballafkih e.a. 2008.

<sup>2</sup> Zo vervult deze studie bijvoorbeeld een programmeringsfunctie voor het ecbo-programma 2010. In het ecbo-programma zijn enkele onderzoeken opgenomen die zijn gericht op allochtonen.

inclusief de wijze waarop zij worden begeleid bij de verdere (onderwijs)loopbaan. De maatschappelijke positie van de ouders bepaalt uiteraard in belangrijke mate de onderwijspositie van hun kinderen. Daarnaast spelen er ook andere factoren. De wijze waarop het onderwijsstelsel is ingericht, bepaalt tot op zekere hoogte de onderwijskansen van leerlingen en studenten en dat geldt des te meer voor allochtonen. Een selectief onderwijsstelsel als het Nederlandse sorteert leerlingen met achterstanden op vroege leeftijd voor naar de lagere onderwijsniveaus. Allochtone leerlingen hebben relatief vaker achterstanden (bijvoorbeeld wat de beheersing van de Nederlandse taal betreft). Daarnaast is er ook invloed vanuit de thuissituatie en de directe leefomgeving. Om jongeren bij hun onderwijs te kunnen helpen, is kennis van het Nederlandse onderwijssysteem nodig, redelijke beheersing van de Nederlandse taal, al is het maar om te kunnen communiceren met de school en naar ouderavonden te kunnen gaan, en moet het mogelijk zijn thuis huiswerk te maken, enzovoort. In achterstandswijken, waar relatief vaker allochtonen wonen, zijn deze omstandigheden minder aanwezig. Bij de leeftijdsgroep van mbo'ers is er onmiskenbaar de invloed van de *peer group*. Bij een deel van de (Marokkaanse) jongeren speelt het verschijnsel van de straatcultuur een rol, waarin succes op school niet *cool* is. Na het mbo willen mbo'ers verder leren of gaan werken. Via ervaringen in praktische situaties (stage, beroepspraktijkvorming, leer- en werkplaatsen) worden leerlingen voorbereid op de arbeidsmarkt.

Vanuit dit ordeningskader ontstaan vijf perspectieven van waaruit we naar de onderwijssituatie van allochtonen in het middelbaar beroepsonderwijs willen kijken:

- het stelselperspectief;
- het perspectief van de thuissituatie en de directe leefomgeving;
- het onderwijsinhoudelijk perspectief;
- het perspectief van studiekeuze en loopbaanoriëntatie en -begeleiding;
- het perspectief van stage en arbeidsmarkt.

Deze perspectieven komen hierna achtereenvolgens aan de orde. Zoals gezegd beperken we ons tot empirische studies, waarbij – indien van toepassing – uiteraard de theoretische uitgangspunten worden vermeld. In essentie gaat het ons om allochtonen in Nederland, zo mogelijk in vergelijking met allochtonen in andere landen. Daarbij hebben we reeds bij ecbo bestaande kennis over onderzoek naar allochtonen benut en via de sneeuwbalmethode steeds



meer bronnen weten aan te boren. Ten slotte is een concept voorgelegd aan onderzoeksinstituten en instanties die zich bij ons weten bezighouden met empirisch onderzoek naar allochtonen of daar op andere wijze bij betrokken zijn. Aan hen is (onder meer) de vraag voorgelegd of het overzicht van empirisch onderzoek redelijk dekkend is.<sup>3</sup> Door hen gesignaleerde ontbrekende literatuur is in de voorliggende versie verwerkt.

Het gaat om de volgende instituten en personen:

- Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP), dhr. drs. L.J. Herweijer;
- SEOR, dhr. drs. A. Gelderblom;
- Hiteq, mw. drs. M.J. Groeneveld;
- Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA), dhr. dr. C. Meng.

Voor hun waardevolle commentaar worden zij zeer hartelijk bedankt. Dank is er ook voor het commentaar van collega's van ecbo – met name Jan Neuvel en Melissa Imansoeradi.

Voordat we aan de empirische studies toekomen, worden in het volgende hoofdstuk de perspectieven nader omschreven. In een bijlage staat een beknopte beschrijving van enkele studies waaruit we in deze studie hebben geput.

In deze publicatie hanteren we de gangbare termen 'allochtonen' en 'autochtonen'. Het nadeel is dat deze termen in- en uitsluitend kunnen worden opgevat. Het is bekend dat veel allochtonen de Nederlandse nationaliteit hebben en dat een aanduiding als Turkse Nederlander of Marokkaanse Nederlander meer recht zou doen aan hun positie en situatie en de wijze waarop zij zichzelf zien. Waar we in deze publicatie de term allochtonen hanteren, bedoelen we landgenoten die in het buitenland zijn geboren of van wie een van de ouders uit een ander land komt.

<sup>3</sup> Aan hen is verder gevraagd of de bevindingen van door hen verricht onderzoek adequaat zijn weergegeven, welke verbeteringen van de studie gewenst zijn en welke urgente onderzoeksvragen er leven gegeven de huidige stand van kennis rond allochtonen in het middelbaar beroepsonderwijs.





# Beschrijvingskader

# 1

In dit hoofdstuk geven we een overzicht van het ordeningskader aan de hand waarvan de empirische studies naar de onderwijssituatie van allochtonen in het mbo worden beschreven. Het ordeningskader bevat vijf perspectieven: het stelselperspectief, het perspectief van de directe leefomgeving en thuissituatie, het onderwijsperspectief, het perspectief van studiekeuze en loopbaanoriëntatie en -begeleiding en het perspectief van stage en arbeidsmarkt. Het idee is dat deze perspectieven factoren bevatten die de onderwijssituatie van allochtonen in het mbo nadelig dan wel positief kunnen beïnvloeden.

## 1.1 Het stelselperspectief

Dit perspectief betreft de inrichting van het Nederlandse onderwijsstelsel. *Early tracking* is daarvan een belangrijk systeemkenmerk. Uit onderzoek blijkt dat *early tracking* nadelig is voor de onderwijskansen van kansarme groepen, waaronder allochtonen. Naast extra nadelen van *early tracking* voor etnische groepen, kunnen zich andere barrières voordoen die de voortgang van allochtone leerlingen in het onderwijs belemmeren. Het Nederlandse onderwijssysteem wordt internationaal ook wel aangeduid als een *two-tier* systeem, waarbij de OECD (2009a) opmerkt dat het accumuleren van kwalificaties laatbloeiers met een lagere sociaaleconomische status de mogelijkheid biedt deel te gaan nemen aan hogere vormen van onderwijs.

Vanuit stelselniveau is ook de vraag aan de orde wat de output van het stelsel is. Het gaat dan om in-, door- en uitstroomgegevens, slagingspercentages, slaagkansen, diplomering en uitvalpercentages. De doorstroom naar de arbeidsmarkt komt in het vijfde perspectief aan bod; in het voorliggende perspectief besteden we aandacht aan de doorstroom naar vervolgonderwijs, waaronder het hbo voor niveau 3- en 4-deelnemers.

Op systeemniveau speelt ook de discussie over de invloed van systeemkenmerken op het maatschappelijk succes van verschillende groepen in de samenleving. Grofweg zijn er twee theorieën: de moderniseringstheorie en de klassenconflicttheorie (Tesser & Dronkers, 2007). De moderniseringstheorie poneert dat in moderne samenlevingen de positie van individuen in de sociale structuur afhangt van hun bijdrage aan maatschappelijke productie en reproductie. Stratificatie is open en vloeibaar. Maatschappelijke posities worden verworven en zijn niet toegekend. Modernisering veronderstelt dat er een open onderwijsstelsel is zonder barrières van welke aard dan ook, dus ook zonder etnische barrières. Een verband tussen etniciteit en bijvoorbeeld onderwijsresultaten wordt niet verondersteld. De klassenconflicttheorie gaat er juist wel van uit dat niet-verworven onderscheidende kenmerken als etniciteit van invloed zijn op sociale in- dan wel uitsluiting. Dit onderscheid staat ook wel bekend als meritocratie versus plutocratie (Mijs, 2008).

## **1.2 Het perspectief van de directe leefomgeving en thuissituatie**

Het is een bekend gegeven dat allochtonen in sociaaleconomisch opzicht een zwakkere positie hebben. Dat uit zich in een lagere inkomenspositie, een geringer opleidingsniveau, grotere werkloosheid of een lagere beroepsstatus. Er komen meer eenoudergezinnen voor, de beheersing van het Nederlands is beperkter (OECD, 2009a). Uiteraard is de sociaaleconomische positie van invloed op de mogelijkheden en inrichting van de thuissituatie en die van de directe omgeving, zo ook op de onderwijspositie en de positie op de arbeidsmarkt. De basis voor de zwakkere onderwijspositie wordt al op jonge leeftijd gelegd. In de overzichtsstudie van de OECD (2009a) wordt bijvoorbeeld gewezen op onderzoek waaruit blijkt dat aan het eind van de basisschoolperiode Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse leerlingen een taalachterstand hebben van bij benadering twee jaar (Gijsberts & Herweijer, 2007). Toch zijn er ook aanwijzingen dat zij geleidelijk deze achterstand aan het inhalen zijn.

Allochtonen komen vaak uit gesegregeerde buurten en wijken met gebrekkige voorzieningen, zoals scholen die minder goed staan aangeschreven. Onder meer door de witte vlucht zijn zij meer aangewezen op de eigen groep (OECD, 2009a). Waar basisscholen en – in mindere mate – scholen voor vo in het algemeen wijk- en buurtgebonden zijn, geldt dat in mindere mate voor mbo-scholen. Onderzoek naar de gevolgen van het ontstaan van witte en zwarte scholen richt zich met name op het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Vergelijkbaar onderzoek naar witte en zwarte opleidingen in het mbo is ons niet bekend.

Maar ook al gaan leerlingen vaak naar mbo-instellingen buiten hun eigen buurt, buiten schooltijd brengen zij veel tijd door in hun eigen buurt of wijk. De kwaliteit van die leefomgeving is onmiskenbaar direct of indirect van invloed op schoolsucces.

Ook de peer group heeft invloed, positief en negatief (denk aan een straatcultuur waarin schoolsucces taboe is). Falen in het schoolsysteem kan in de straatcultuur worden gecompenseerd door respect bij de peer group en een andere invulling van succes dan gangbaar in de *mainstream*cultuur. Volgens Mijs (2008) geldt dat wat meer voor Marokkaanse jongeren. Een verklaring daarvoor kan volgens de auteur zijn dat in de islamitische cultuur mannelijkheid wordt benadrukt en dat het er wat meer ontbreekt aan ouderlijke supervisie. Daarnaast verwijst hij naar verklaringen in de sociaaleconomische sfeer: kleine behuizing en grote gezinnen, waardoor kinderen hun tijd op straat moeten doorbrengen. De Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO, 2008, p. 34) wijst op het hanteren van een bredere context. Kenmerken van het gezin, de wijk, het onderwijs, de arbeidsmarkt, maar ook bijvoorbeeld het verenigingsleven, zorgen er volgens de raad voor dat niet alle jongeren in voldoende mate meedoen aan geaccepteerde vormen van participatie. Volgens El Hadioui (2008) ligt het beginpunt van overlastgevend gedrag bij het zogenaamde ontkoppelingsproces. Jongeren die ontkoppeld zijn van de domeinen waar meer traditionele waarden en normen worden doorgegeven (zoals het gezin, de moskee of het onderwijs) zoeken hun nieuwe domein van socialisatie op straat waar gedrag zoals snel geld verdienen, het ontbreken van structuur, agressie, een eigen straattaal en eigen regels dominant zijn. Dat gedrag strookt niet met *mainstream*-waarden van de schoolcultuur zoals discipline, eerst leren en dan een

goede baan, orde en regelmaat, zelfbeheersing, argumenteren en Algemeen Beschaafd Nederlands spreken.

Daarbij komt dan wel de vraag op waarom dit bij Marokkanen sterker speelt dan bij Turken. De verklaring kan zijn dat Turken vaker activiteiten in organisatieverband kennen en sterkere en uitgebreidere netwerken die een alternatief bieden voor de straatcultuur. Mijs verwijst verder naar onderzoek waaruit blijkt dat van alle immigrantengroeperingen Marokkanen het minst contact hebben met Nederlanders.

Economisch, menselijk, sociaal en cultureel kapitaal van ouders vormt een belangrijke voorwaarde voor de onderwijsparticipatie van hun kinderen. 'Economisch kapitaal' betreft dan de financiële middelen van ouders om daarmee bijvoorbeeld schoolboeken, leermiddelen en/of ouderbijdrage te betalen. Het inkomen van ouders is sterk afhankelijk van het al dan niet hebben van betaald werk en de mate van (on)geschooldheid van het werk. Ter onderscheiding van het economisch kapitaal wordt volgens Traag en Van der Velden (2008) 'menselijk kapitaal' gemeten aan de hand van het opleidingsniveau van de ouders. Dit opleidingsniveau bepaalt de mate waarin een leerling opgroeit in een stimulerende omgeving. Hoger opgeleide ouders hebben meer zicht op de werking van het onderwijsstelsel en de route die hun kind moet volgen om bepaalde aspiraties te realiseren.

'Sociaal kapitaal' bestaat uit het vermogen netwerken aan te boren en te gebruiken om eigen onderwijsaspiraties te verwezenlijken. Het gezin en de interactie tussen ouders en kinderen vormt het basisnetwerk van waaruit andere netwerken worden aangeboord. De samenstelling van het basisnetwerk is bijvoorbeeld van invloed op de mogelijkheden tot uitbouw naar andere netwerken. Zo kent een eenoudergezin in het algemeen wat meer beperkingen dan een standaardgezin (Traag & Van der Velden, 2008).

Het beschikken over een bepaald soort 'cultureel kapitaal' is van invloed op de mogelijkheden van leerlingen om zich aan te passen aan de dominante cultuur in scholen. Het behoeft geen betoog dat deze vormen van kapitaal elkaar versterken.

Mijs (2008) onderscheidt vier factoren die tezamen een – wat hij noemt – middenklasse-*mindset* vormen. De factoren ontleent hij aan de *human capital*-theorie en de culturele reproductietheorie van Bourdieu en Passeron. De culturele reproductietheorie poogt de interactie te verklaren tussen iemands productie van sociaal kapitaal en de institutionele mechanismen waardoor degenen met een groot cultureel kapitaal meer toegang hebben tot de maatschappelijke ladder en daarop hoger kunnen klimmen. In hoofdstuk 3 gaan we nader in op de vier factoren en de empirische toetsing van de daaruit voortvloeiende hypothesen.

### 1.3 Het onderwijsperspectief

Vanuit dit perspectief beschrijven we gegevens die verwijzen naar aspecten van het onderwijs zelf. We denken aan: onderwijshouden (met thans in het mbo de beweging van eindtermen naar competenties), pedagogisch-didactische aanpakken, leervormen, lesmateriaal, onderwijsfaciliteiten, toetsing, motivatie, werkhouding, relatie met leerkrachten dan wel stagebegeleiders. Het is evident dat beheersing van de Nederlandse taal een belangrijke factor is. Hoe kijken allochtone mbo'ers tegen deze onderwijszaken aan en zijn er verschillen met autochtone leerlingen?

### 1.4 Het perspectief van studiekeuze en loopbaanoriëntatie en -begeleiding

Dat we het perspectief van studiekeuze en loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) los van het onderwijsperspectief behandelen, wil niet zeggen dat ze ook los van elkaar horen te staan. De reden is dat studiekeuzebegeleiding en LOB juist zo belangrijk zijn dat het nuttig is ze vanuit een apart perspectief te beschouwen. De laatste tijd wordt er steeds meer voor gepleit onderwijs en LOB integraal te benaderen (zie voor een recente overzichtsstudie Kuijpers, Meijers & Bakker, 2009). Inhouden en programma's gaan er veelal van uit dat leerlingen een beeld zullen ontwikkelen van wat zij in het latere leven willen gaan

worden. Er wordt verondersteld dat leerlingen de vele mogelijkheden aan toekomstbeelden weten in te perken, zonder al vroeg in een fuik terecht te komen. Bij de overgang van vmbo naar mbo maken leerlingen een keuze voor een opleidingsrichting. Leerlingen hebben dan nagedacht over de vraag: wil ik iets met kinderen gaan doen of met bejaarden of gaat mijn voorkeur uit naar het werken met computers? Wil ik gaan werken bij een reisbureau of wil ik bloemen gaan telen? Leerlingen moeten dus aan de slag gaan met hun loopbaan, waarbij het beroep dat ze uiteindelijk willen gaan uitoefenen steeds meer contouren krijgt. LOB ondersteunt leerlingen bij het vormen van ideeën en het maken van keuzes. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen die bij de overgang van vmbo naar mbo nog onzeker zijn over hun studiekeuze en over hun verdere loopbaan in het eerste half jaar op het mbo vaker stoppen, eerder switchen of minder terechtkomen in een verwante opleiding, dat wil zeggen de opleiding die in het verlengde ligt van de sectorkeuze op het vmbo (Neuvel & Van Esch, 2009). Helaas maakt dit onderzoek het niet mogelijk uitspraken te doen over verschillen naar herkomstgroepering.

Leerlingen moeten die keuzes maken in een levensfase waarin zij een eigen identiteit ontwikkelen en in een tijd waarin nog allerlei functies aan het rijpen zijn. Bij de ontwikkeling van de loopbaan spelen deze rijpingsprocessen een grote rol. De laatste tijd is er ook meer aandacht voor de rijping van het brein en de relatie met complexe leer- en denkprocessen (Jolles, 2006).

Meer algemeen gaat het om vragen als: hoe gaan allochtone leerlingen met studiekeuze en LOB om? Zijn er aanwijzingen dat studiekeuze voor allochtone leerlingen extra lastig is? Weten ze bijvoorbeeld minder goed wat ze willen worden? Veranderen ze vaker van opleiding?



## 1.5 Het perspectief van stage en arbeidsmarkt

Via stages – beter: beroepspraktijkvorming (bpv) – komen leerlingen in aanraking met de toekomstige beroepswereld. Van belang is dat allochtonen dezelfde mogelijkheden hebben om bpv-ervaringen op te doen en een vergelijkbare toegang hebben tot de arbeidsmarkt als andere leerlingen. Is dat zo, of is er sprake van (verborgen) discriminatie? Hoe doen allochtonen het op de arbeidsmarkt in vergelijking met autochtonen? Zijn er specifieke factoren die een gelijkwaardige deelname van allochtonen aan de arbeidsmarkt in de weg staan? Hoe waarderen mbo'ers de stage/bpv dan wel werkplekbegeleiding en verschillen allochtone mbo'ers daarin met de autochtone leeftijdgenoten?

In de komende hoofdstukken worden de perspectieven nader gespecificeerd op basis van het empirische materiaal dat is aangetroffen.





# Het stelselperspectief

# 2

We beginnen onze overzichtsstudie naar de onderwijspositie van allochtone deelnemers in het mbo vanuit het stelselperspectief. Nadat enkele algemene gegevens over allochtonen in Nederland zijn gepresenteerd, gaan we in op het verschijnsel dat bekend staat als ‘tracking’, het voorsorteren van leerlingen in een beroepsgerichte en een algemeen vormende stroom. Daarna gaan we in op de participatie van allochtonen aan het mbo (naar sector en leerweg), de toevoerroute vanuit het vmbo en de uitstroom richting hbo. Een belangrijke indicator voor systeemparticipatie is voortijdig schoolverlaten. Ten slotte behandelen we studies met onderwijsresultaten, uiteraard alleen die met analyses van verschillen tussen allochtonen en autochtonen.

## 2.1 Enkele algemene gegevens

We beginnen met het presenteren van enkele algemene gegevens. Tabel 2.1 (overgenomen uit SCP, 2008) geeft een overzicht van het aantal allochtonen in Nederland. Op 1 januari 2008 waren er in Nederland ruim 3,2 miljoen allochtonen, ongeveer fiftyfifty verdeeld over de eerste en de tweede generatie. Het aandeel niet-westerse allochtonen (55%) was groter dan dat van westerse allochtonen (45%).

**Tabel 2.1 Allochtonen naar herkomst en generatie, 1 januari 2008 (absolute aantallen x 1000)**

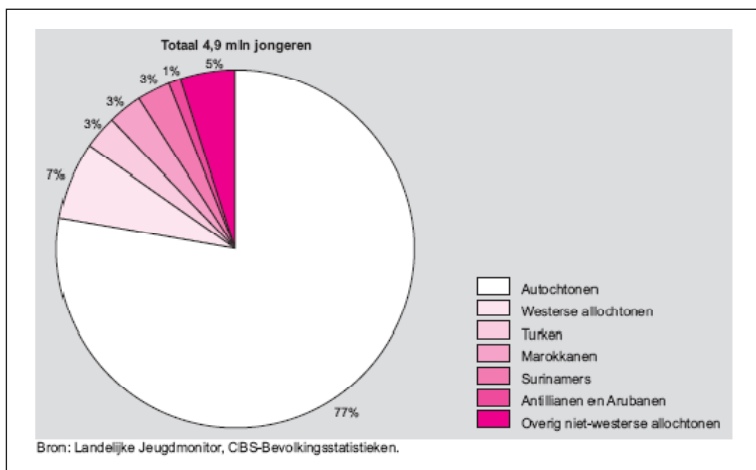
	<i>Eerste generatie</i>	<i>Tweede generatie</i>	<i>Totaal</i>
<b>Vrouwen</b>			
Totaal	841	791	1.631
Westerse allochtoon	333	424	756
Niet-westerse allochtoon	508	367	875
waaronder:			
• Marokko	79	83	161
• Turkije	94	86	180
• Suriname	102	74	176
• Antillen/Aruba	40	26	66
• Overige niet-westerse landen	193	97	291
<b>Mannen</b>			
Totaal	779	806	1.584
Westerse allochtoon	269	424	693
Niet-westerse allochtoon	509	382	891
waaronder:			
• Marokko	89	85	174
• Turkije	100	92	192
• Suriname	84	76	160
• Antillen/Aruba	39	27	65
• Overige niet-westerse landen	198	102	300

Bron: CBS (Bevolkingsstatistieken).

Het onderwerp van onze studie zijn jongeren die aan het mbo deelnemen. Figuur 2.1 (ontleend aan CBS, 2009a, p. 3) bevat algemene gegevens over allochtone jongeren in Nederland. Op 1 januari 2008 woonden er in Nederland 4,9 miljoen jongeren onder de 25 jaar. Ruim 1 miljoen waren van allochtone afkomst. Van deze allochtone jongeren was een kwart in het buitenland geboren (eerste generatie). Driekwart was in Nederland geboren en had ten minste één ouder die geboren was in het buitenland (tweede generatie) (CBS, 2009a). Het aandeel allochtone jongeren stijgt naar verwachting tot 25% in 2020 (CBS, 2009b).

Figuur 2.1 bevat de verdeling autochtoon en allochtoon en daarbinnen het herkomstland.

**Figuur 2.1 Aantal jongeren (0 tot 25 jaar) naar herkomstgroepering, 2008**



Van de allochtone jongeren zijn 7 op de 10 van niet-westerse herkomst, met Turken en Marokkanen als de grootste groepen. Niet-westerse allochtonen wonen vooral in de vier grote steden. In Amsterdam en Rotterdam is in 2008 de helft van de jongeren tot 25 jaar van niet-westerse herkomst. In Den Haag is dat aandeel niet veel kleiner, in Utrecht gaat het om bijna 30% (CBS, 2009a). Het aantal westerse allochtonen bedraagt in 2008 ruim 340.000. Het aantal jeugdige Polen is ten opzichte van 2000 verdubbeld tot ruim 18.000. Ook het aandeel van jongeren uit de landen van de voormalige Sovjet-Unie, zoals Rusland, Azerbeidzjan en Oekraïne, neemt fors toe, van bijna 8.000 in 2000 naar ruim 19.000 in 2008. Jongeren uit Indonesië (53.000, ondanks een forse daling), Duitsland (57.000) en België (ruim 28.000) vormen de grootste groepen westerse allochtonen.

In tabel 2.2 (ontleend aan CBS, 2008a) staan gegevens over de deelname aan het onderwijs van jongeren van 12 tot 25 jaar uitgesplitst naar leeftijd (12 tot 18 en 18 tot 25 jaar), naar geslacht en naar herkomstgroep. Het algemene patroon is dat autochtonen verhoudingsgewijs meer deelnemen

dan allochtonen, en vrouwen meer dan mannen. Het verschil tussen mannen en vrouwen kan deels worden verklaard door de ontbrekende gegevens over het praktijkonderwijs.

**Tabel 2.2 Jongeren (12 tot 25 jaar) die deelnemen aan het onderwijs naar geslacht en herkomstgroepering, 2006/07<sup>1</sup>**

	Mannen				Vrouwen			
	12 tot 18 jaar	18 tot 25 jaar	12 tot 18 jaar	18 tot 25 jaar	12 tot 18 jaar	18 tot 25 jaar	12 tot 18 jaar	18 tot 25 jaar
	x 1000		% van de betreffende bevolkingsgroep		x 1000		% van de betreffende bevolkingsgroep	
Autochtonen	410,1	280,6	86	54	409,6	269,0	89	54
Westerse allochtonen	32,0	26,6	80	50	32,1	28,1	82	50
Niet-westerse allochtonen	73,3	54,9	77	49	73,3	59,0	82	53
waarvan:								
• Marokkanen	14,6	9,9	76	50	14,7	11,2	81	51
• Antillianen en Arubanen	5,3	5,2	72	54	5,6	6,5	80	65
• Surinamers	13,3	10,3	78	51	13,8	12,1	83	58
• Turken	17,0	9,9	77	45	16,7	10,5	81	46
• Overige niet- westerse allochtonen	23,2	19,6	78	47	22,6	18,8	82	51

1) Exclusief primair onderwijs, praktijkonderwijs en volwasseneneducatie.

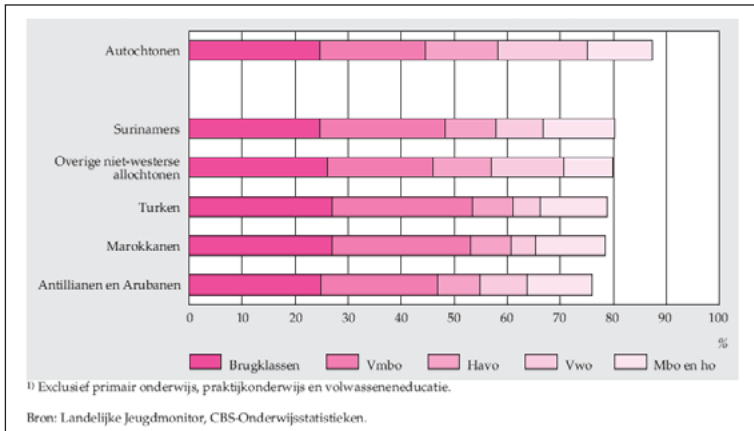
Bron: *Landelijke Jeugdmonitor*, CBS-Onderwijsstatistieken.

In figuur 2.2 staan gegevens over de deelname van 12- tot 18-jarigen aan de verschillende onderwijstypen in Nederland. Duidelijk is te zien dat Turken en Marokkanen en in iets mindere mate Surinamers meer in het vmbo en het mbo zitten dan autochtone leeftijdgenoten. Het spiegelbeeld is dat zij minder deelnemen aan havo en nog minder aan vwo, ofschoon dat weer wat minder voor Antillianen/Arubanen geldt.

Voor Antillianen geldt meer in het algemeen dat ze een groep met twee gezichten zijn (OECD, 2009a): enerzijds zijn ze oververtegenwoordigd

in de laagste regionen van het onderwijs en in de uitvalstatistieken, anderzijds is er juist in het hoger onderwijs een aanzienlijke groep succesvolle studenten (Herweijer, 2008).

**Figuur 2.2 Aandeel jongeren (12 tot 18 jaar) dat deelneemt aan onderwijs per herkomstgroepering, 2006/07**



## 2.2 Tracking

### 2.2.1 Tracking en prestaties

Dat leerlingen van lager opgeleide ouders op school minder presteren is een bekend gegeven. Er is internationaal een onderzoekslijn ontstaan naar de vraag of onderwijssystemen met vroege of late tracking deze ongelijkheid al dan niet in de hand werken. Het blijkt dat in landen met vroege tracking deze ongelijkheid groter is dan in landen met late tracking; zie onder meer Shavitt en Müller (2000), Heath, Rothon en Kilpi (2008). De wat meer geavanceerde onderzoeken werken met een DiD-strategie. DiD staat voor *Difference in Differences* en komt erop neer dat onderwijsprestaties na het moment van tracking worden vergeleken met onderwijsprestaties vóór het selectiemoment. Er wordt in de regel gewerkt met gegevens uit PISA, PIRLS en TIMMS, internationale metingen van lees- en rekenprestaties.

Er is nogal wat evidentie dat early tracking-landen (men gebruikt ook wel de term gestratificeerd of gedifferentieerd<sup>4</sup>) minder presteren dan landen waar leerlingen langer bij elkaar blijven zitten (*comprehensive*). De studies van Hanushek en Wößmann (2006), Waldinger (2007) en Brunello en Checchi (2007) worden in dit verband regelmatig aangehaald. Ook de studie van de OECD (2007) verdient vermelding. De hoofdconclusie uit deze studie luidt dat het early tracking-regime in Nederland ernstige negatieve gevolgen heeft voor de participatie aan hoger onderwijs. De gevolgen zijn volgens de OECD van dien aard dat er alle aanleiding is serieus te overwegen of het onderwijsstelsel van Nederland niet behoorlijk op de schop moet. Het volgende citaat spreekt boekdelen: “In the end, postponement of the present early tracking regime seems inevitable, although this is a major change in the way Dutch society thinks of itself” (OECD, 2007, p. 37). In een OECD-studie (2009a) wordt gewezen op het belang voor allochtonen om routes als vmbo-havo en verder naar het hbo te stimuleren om voor hen de nadelen van early tracking te verzachten.

Door Herweijer (2008) worden de studies samengevat. Hij concludeert onder andere op basis van PISA-onderzoek van de OECD dat in landen met gestratificeerd (secundair) onderwijs de spreiding in leerresultaten na de overgang van primair naar secundair onderwijs toeneemt, terwijl de verschillen in landen met geïntegreerd onderwijs juist minder worden. Dit hoeft niet ten koste te gaan van de kwaliteit: “De geringe spreiding en kleinere ongelijkheid in geïntegreerde stelsels hoeven volgens de PISA-gegevens niet ten koste te gaan van het niveau.” Hij wijst erop dat blijkens een studie van de OECD uit 2004 de voorbeelden van landen als Finland – en buiten Europa Canada en Japan – laten zien dat het beperkt houden van sociale verschillen in onderwijsprestaties samen kan gaan met een over de hele linie hoog prestatieniveau. Dit wordt nog weer eens bevestigd in de *Thematic Review on Migrant Education* (OECD, 2009b) waarin wordt verwezen naar stelselwijzigingen in Zweden, Finland en recentelijk Polen. De Zweedse hervormingen van de jaren vijftig, waarbij selectie op 12-jarige leeftijd is vervangen door een comprehensief systeem, “increased overall attainment and improves equity.” In Polen is de keuze uitgesteld naar 15 jaar. “When PISA data from 2000, 2003 and 2006 is

4 De Onderwijsraad (2005) spreekt van gelede versus brede onderwijsstelsels.



compared, it seems that this reform is associated with improvements in the performance of low-performers without harming the achievement of high-performers.”

De studie van Hanushek en Wößmann (2006) laat daarentegen wisselende effecten zien van early tracking op prestaties: negatief op het gebied van leesvaardigheid en wiskunde, maar positief op het gebied van de natuurwetenschappen.

Brunello en Checchi (2007) bekijken een breder arsenaal van onderwijsuitkomsten (bereikt opleidingsniveau, doorstroom naar hoger onderwijs, schooluitval, arbeidsmarktuitkomsten) en komen in grote lijnen tot vergelijkbare bevindingen als de hiervoor genoemde studie. Zij wijzen er wel op dat een sterk ontwikkeld beroepsonderwijsspoor de basis legt voor grotere deelname aan een leven lang leren en verdere scholing en training in het kader van werk. De samenhang van tracking met voortijdig schoolverlaten is niet echt eenduidig.

In een studie van Jakubowski (2007) wordt erop gewezen dat er grote verschillen zijn tussen de testen die in trackingonderzoek worden gehanteerd. PISA meet de prestaties van 15-jarigen ongeacht hun niveau, terwijl PIRLS/TIMSS de prestaties van leerlingen op een bepaald niveau in het schoolsysteem meet, *grade 4* (=groep 8 van het Nederlandse basisonderwijs) respectievelijk *grade 8*, ongeacht de leeftijd van de leerlingen. Dit is bij een vergelijking tussen landen van belang, omdat landen met en zonder early tracking systematisch kunnen verschillen in het zittenblijfregime (Schokker, Ngo & Van der Waarden, 2008).

### 2.2.2 Tracking en gezinsachtergrond

In de genoemde studies is ook de vraag onderzocht of tracking de invloed van de gezinsachtergrond op onderwijsprestaties vergroot. Er zijn studies waaruit blijkt dat dat inderdaad het geval is (zoals Hanushek & Wößmann, 2006). Waldinger (2007) daarentegen komt tot de onconclusie dat “family background does not become more important after tracking occurs in the early tracking countries.”

Hoe het ook zij, voor de voorliggende thematiek is het interessant dat er aanwijzingen zijn voor een samenhang tussen de inrichting van een onderwijsstelsel en de mate van onderwijsongelijkheid. Zowel in landen waar leerlingen al vroeg worden gescheiden als in landen waar ze juist langer bij elkaar blijven, presteren leerlingen van lager opgeleide ouders minder dan die van hoger opgeleide ouders. Alleen in de vroeg selecterende landen worden deze verschillen nog versterkt. Aangezien allochtone ouders vaker lager opgeleid zijn, zullen we dit verschijnsel bij allochtone leerlingen vaker tegenkomen.

### **2.2.3 Tracking en allochtonen**

In het TIES-onderzoek (Crul, Pasztor, Lelie e.a., 2009) zijn de gevolgen van tracking in kaart gebracht voor de tweede generatie allochtonen, in dit geval voor de Turkse. De resultaten en schoolroutes van Turkse jongeren van de tweede generatie in zeven door hen onderzochte landen zijn heel verschillend. Die verschillen kunnen niet of nauwelijks verklaard worden door de achtergrondkenmerken van ouders, aangezien Turkse ouders in de zeven landen overwegend laaggeschoold zijn en afkomstig van het platteland. Er doet zich zelfs het opmerkelijke verschijnsel voor dat de Turkse tweede generatie in twee van de drie landen waarvan de ouders iets hoger zijn opgeleid (Oostenrijk en Zwitserland) het eerder slechter in het onderwijs doen dan beter. Genoemde auteurs wijzen op stelselfactoren die van invloed zijn op verschillen (zie hierna).

Uit tabel 2.3 (ontleend aan het TIES-onderzoek) blijkt dat de tweede generatie Turken in landen met tracking (Duitsland, Zwitserland, Oostenrijk) veel minder het tertiair onderwijs bezoekt dan in landen met geen of weinig tracking (Zweden, Frankrijk). Landen als Nederland en België zitten ertussenin.

**Tabel 2.3 Tweede generatie Turkse jongeren in zeven landen: hoogste diploma voor schoolverlaters dan wel huidig niveau van degenen die nog op school zijn**

<i>Educational level</i>	<i>Germany</i>	<i>Switzerland</i>	<i>Austria</i>	<i>Belgium</i>	<i>Netherlands</i>	<i>France</i>	<i>Sweden</i>
Primary	3%	0%	4%	3%	6%	3%	0%
Lower sec.	28%	22%	28%	7%	24%	8%	5%
Apprenticeship/ Study preparing for labor market entry	54%	56%	32%	35%	18%	24%	24%
Higher sec.	8%	12%	25%	35%	25%	12%	21%
Tertiary	7%	10%	11%	20%	27%	53%	50%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
N	505	441	252	573	482	504	238

Het feit dat er minder leerlingen doorstromen naar tertiair onderwijs kan volgens Crul worden gezien als een indicator van stratificatie. Vroege selectie leidt er immers toe dat een kleinere groep leerlingen kan doorstromen.

Tabel 2.3 laat niet de mobiliteit zien die nog plaatsvindt voordat het diploma vmbo, havo of vwo wordt behaald. Uit onderzoek van de inspectie blijkt dat circa één op de vier leerlingen in het derde leerjaar van het vo niet meer op het niveau van het schooladvies zit. Ongeveer 13% van de leerlingen is opgestroomd naar een hogere onderwijssoort dan door de basisschool werd geadviseerd, ruim 11% is afgestroomd naar een lagere onderwijssoort (Onderwijsverslag 2005/2006 in Inspectie, 2007). Uit cohortonderzoek blijkt dat de mobiliteit binnen het vmbo en ook tussen vmbo, havo en vwo de eerste jaren nog substantieel is. De opstroom van vmbo-kader/gemengde leerweg en vmbo-tl naar havo is in de eerste drie leerjaren circa 6 à 7% (Claassen & Mulder, 2006). Deze cijfers laten zien dat het Nederlandse onderwijssysteem een redelijke mate van flexibiliteit kent en er geen ijzeren schotten tussen de onderwijssoorten bestaan (Schokker, Ngo & Van der Waarden, 2008).

Het is dan wel de vraag of de huidige flexibiliteit voldoende is om de ongewenste gevolgen van early tracking tegen te gaan. Crul en Schneider (2009, p. 2) komen tot de volgende conclusie: “Especially in

school systems with early selection longer or alternative routes to higher education are important for providing needed extra opportunities for children of immigrants.”

Crul en Schneider (2008) onderzochten de schoolloopbanen van kinderen van Turkse migranten in Duitsland en Nederland. Zij betogen dat de Turkse gemeenschappen in Nederland en Duitsland grosso modo vergelijkbaar zijn, terwijl ook het onderwijsniveau en de sociale achtergrond van de ouders vergelijkbaar zijn. Verschillen tussen schoolloopbanen zijn dus niet op deze factoren terug te voeren. De onderzoekers hanteren twee indicatoren – onderwijsresultaten en schooluitval – en constateren dat Duitsland onder Turkse leerlingen minder schooluitval kent en Nederland meer jongeren van Turkse afkomst in het hoger onderwijs telt. Die verschillen in prestaties zijn naar hun mening te herleiden tot verschillen in institutionele arrangementen in het onderwijs en de verschillende wijze waarop de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt in de twee landen is georganiseerd. Die verschillen zijn als volgt.

Het eerste verschil is de leeftijd waarop kinderen naar school gaan. In Nederland start de meerderheid van de Turkse kinderen met school op vierjarige leeftijd, in Duitsland is dat op zesjarige leeftijd. Nederlandse migrantenkinderen hebben dus zo'n twee jaar langer formeel onderwijs genoten. Bovendien is het aantal contacturen met docenten gedurende de leerplichtige leeftijd in Nederland veel hoger dan in Duitsland.

“Negenjarige leerlingen op Duitse scholen hebben gemiddeld in totaal 661 contacturen, terwijl dat voor negenjarige leerlingen op Nederlandse scholen 1.019 is. Dit komt omdat de kinderen in Duitsland maar halve dagen naar school gaan. Zodoende krijgen Turkse kinderen in Duitsland ongeveer tien uur per week minder les dan in Nederland” (Crul & Schneider, 2008).<sup>5</sup>

Een volgend verschil is de selectieprocedure voor het voortgezet onderwijs. In Duitsland vindt die selectie over het algemeen plaats als het kind 10 jaar oud is. Leerlingen worden geselecteerd naar drie nogal strikt gescheiden schoolniveaus: *Hauptschule*, *Realschule* en *Gymnasium*. In Nederland vindt de selectie twee tot vier jaar later plaats. Door de vroege

5 De situatie is inmiddels aan het veranderen. Er komen steeds meer zogenoemde *Ganztagsschulen*.

selectie belanden meer leerlingen op de lagere schoolniveaus. Turkse leerlingen hebben in vergelijking met Nederlandse leerlingen dus minder tijd om zichzelf vanuit hun achterstandssituatie omhoog te werken. Deze verschillen maken het des te bevreemdender dat de schooluitval in Duitsland minder is dan in Nederland. Hoe is dit volgens de onderzoekers te verklaren? In Nederland begint een aanzienlijk deel van de tweede generatie op 12-jarige leeftijd aan een beroepsopleiding in het vmbo. Vergelijkbare Duitse leerlingen gaan op hun tiende jaar naar de Hauptschule. De meeste schooluitval komt voor op een leeftijd van 15 en ouder. Terwijl de Nederlands-Turkse jongeren op die leeftijd nog fulltime op school zitten, zijn de Duits-Turkse leeftijdgenoten echter al in het bezit van hun diploma. Zij hebben de arbeidsmarkt al betreden via duale trajecten van leren en werken. De uitval uit een duaal traject in Duitsland wordt niet meegerekend als voortijdig schoolverlaten. Daarnaast speelt dat het onderwijsklimaat in de Hauptschule minder problematisch is dan op het vmbo het geval is. Leerlingen die in Nederland op vmbo-basis of vmbo-kader zitten, komen volgens de onderzoekers in Duitsland veelal op 'speciale scholen' (*Sonderschulen*) terecht. Het lijkt erop dat de meest problematische leerlingen reeds eerder naar de Sonderschulen worden gesluisd.

De voornoemde onderzoeken betreffen vergelijkingen tussen landen. Van Elk, Van Steeg en Webbink (2009) bekijken de tracking in één land (*within country*-analyse), te weten Nederland. Aan de hand van het VOCL (voortgezetonderwijscohort leerlingen) vergelijken zij leerlingen van categoriale mavo's en van gecombineerde mavo-havo-(vwo-)brugklassen. Het is duidelijk dat in het laatste geval de keuze van leerlingen enkele jaren wordt uitgesteld.<sup>6</sup> Zij gebruiken taal- en rekentoetsen en een toets voor informatieverwerking.

Wat blijkt? Early tracking heeft een negatief effect op deelname aan hoger onderwijs. Early tracking vermindert de kans dat leerlingen in het hoger onderwijs instromen en hoger onderwijs afronden met circa 4%. Wat betekent dit nu? "In the cohorts of pupils that enter secondary education in 1989 and in 1993, average enrollment and completion of higher

6 Zonder daar nu al te gedetailleerd op in te gaan, nemen de onderzoekers onderzoeksmaatregelen om zelfselectie van leerlingen richting categoriale dan wel gecombineerde klassen tegen te gaan.

education for the tracked pupils is around 22 and 35%, respectively. Hence, pupils with a mavo advice that are in a categorical mavo can increase their probabilities to enrol and complete higher education to around 26 and 39%, respectively, by entering secondary education in a combined mavo-havo(-vwo) class." Vergelijkbare effecten zijn gevonden voor het cohort na de introductie van het vmbo (in augustus 1999). De conclusie luidt dan ook dat leerlingen met een mavo-advies in een gecombineerde brugklas het beter doen dan leerlingen met een mavo-advies in categoriale scholen. We hebben gezien dat tracking nadelig uitwerkt voor laagopgeleiden. Aangezien allochtonen verhoudingsgewijs vaker lager opgeleid zijn, gelden de nadelen voor hen a fortiori.

Deze conclusie spoort met die van Traag en Van der Velden (2008). Zij verwijzen naar studies waarin heterogene scholen minder schooluitvallers kennen dan homogene scholen. Homogene scholen zijn scholen waar één onderwijstype (bijvoorbeeld vmbo) wordt aangeboden. Op heterogene scholen vindt minder schooluitval plaats. De auteurs verwijzen daarbij naar verklaringen dat leerlingen op heterogene scholen vaker in aanraking komen met leerlingen met een hoger onderwijsniveau. De auteurs vermoeden dat in scholen met slechts de laagste onderwijsniveaus het academisch klimaat weinig uitdagend is, waarbij een cultuur ontstaat waarin onderpresteren cooler is dan je best doen.

### 2.3 Systeemparticipatie

Voor het mbo is het vmbo de belangrijkste aanvliegroute. Na de onderbouw maken leerlingen een keuze voor een sector, te weten Techniek, Economie, Zorg & welzijn, en Landbouw/groen. Leerlingen kiezen in meerderheid dezelfde sector in het mbo als in het vmbo (bij Techniek 79% en bij Zorg & welzijn 76%, bij Landbouw is dit 67% en bij Economie het laagst, te weten 65%) (Neuvel & Van Esch, 2009). Als leerlingen in het mbo aan een opleiding beginnen, kiezen ze tevens voor een leerweg (bol of bbl) en voor een van de vier niveaus (deze laatste keuze is voor sommige leerlingen uiteraard maar zeer betrekkelijk). De

vraag is natuurlijk of allochtone leerlingen in het maken van keuzes verschillen van autochtone leerlingen. Hierna presenteren we eerst gegevens over de aanvliegroutes, de sectorkeuze, de leerweg- en niveaukeuze. Een belangrijke indicator voor het functioneren van het stelsel is de voortijdige schooluitval (Herweijer, 2008; ROA, 2009). Met deze indicator en de redenen voor schooluitval ronden we dit hoofdstuk af.

### 2.3.1 Aanvliegroutes

In *Bestel in beeld 2008* (OCW, 2009a) lezen we dat van alle niet-westerse allochtone leerlingen in vmbo-3, havo-3 en vwo-3 zich ongeveer tweederde in het vmbo bevindt. Van de autochtone en de westerse allochtone leerlingen is dit ongeveer de helft. Niet-westerse allochtone leerlingen gaan dus relatief minder vaak naar havo/vwo dan hun klasgenoten. Onder niet-westerse allochtone jongeren is het aandeel dat een havo/vwo-diploma haalt ongeveer de helft lager dan onder autochtone leerlingen. Turkse en Marokkaanse jongeren halen het minst vaak een havo/vwo-diploma. Wel neemt sinds 2005 onder alle herkomstgroepen het aantal havo/vwo-gediplomeerden toe.

Het mbo is op zich weer een belangrijke aanvliegroute naar het hbo. In het TIES-onderzoek is een aantal van die aanvliegroutes in kaart gebracht, gedifferentieerd naar autochtoon en niet-westerse allochtoon en daarbinnen weer naar herkomstland. Niet-westerse allochtonen kiezen deels andere aanvliegroutes richting hbo. Uit tabel 2.4 blijkt dat 33% van de autochtone starters aan het hbo in Nederland de leerroute vmbo-mbo-hbo heeft gevolgd, bij niet-westerse allochtonen is dit 46%. Voor de leerroute havo-hbo is het patroon omgekeerd: 47% van de autochtone starters heeft deze leerroute gevolgd, bij de niet-westerse allochtonen is dit 36%.

**Tabel 2.4 De leerroute van starters aan het hbo in 2007**

	<i>Autoch- toon</i>	<i>Tot. n-w alloch- toon</i>	<i>Turks</i>	<i>Marok- kaans</i>	<i>Suri- naams</i>	<i>Anti- liaans</i>	<i>Overig n-w alloch- toon</i>
Vmbo*-mbo-hbo	33%	46%	52%	53%	49%	44%	36%
Havo-mbo-hbo	1%	1%	1%	0%	0%	1%	1%
Vmbo-havo-hbo	7%	8%	8%	11%	6%	4%	8%
Havo-hbo	47%	36%	34%	30%	35%	35%	40%
Havo-vwo-hbo	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Vwo-hbo	8%	2%	1%	1%	2%	4%	2%
Overige routes	3%	8%	3%	5%	7%	11%	12%

\* Hierbij zijn opgeteld leerlingen die de route onbekend-mbo-hbo hebben afgelegd. Dit speelt bijvoorbeeld als het begin van het secundair onderwijs in het buitenland is gevolgd.

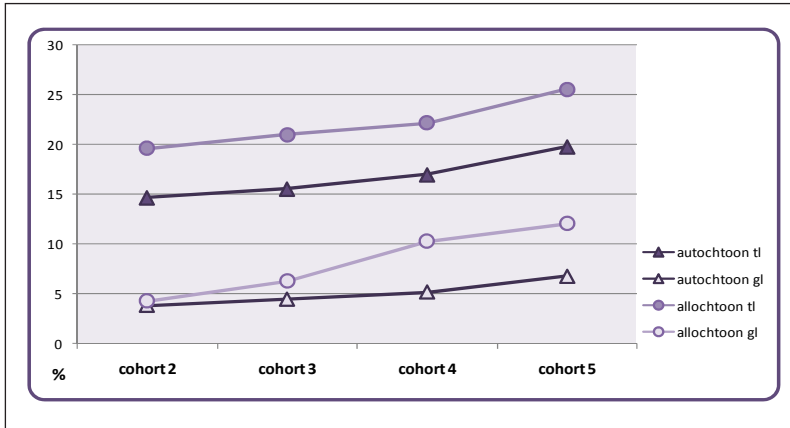
Bron: eigen berekeningen op basis van instroomcijfers in het ho, 2007.

Interessant is de constatering dat allochtone studenten in het hoger onderwijs meer dan autochtone studenten voor de hoogst mogelijke programma's gaan in die gevallen waarin sprake is van een keuze (OECD, 2009a).

Zoals uit tabel 2.4 blijkt is ook de route vmbo-havo van belang. Deze aanvliegroute wint aan belang, met name voor allochtonen; zie de volgende figuur (ontleend aan Van Esch & Neuvel, 2009a).



**Figuur 2.3 Doorstroom van autochtone en niet-westerse allochtone leerlingen als percentage van het aantal gediplomeerden in elke groep**



Figuur 2.3 maakt duidelijk dat niet-westerse allochtone gediplomeerde vmbo'ers vanuit de gl (gemengde leerweg) en tl (theoretische leerweg) meer doorstromen naar het havo. Uit beide leerwegen gaan verhoudingsgewijs aanzienlijk meer niet-westerse allochtone dan autochtone leerlingen naar havo-4. Voor westerse allochtone leerlingen (niet in de figuur opgenomen) zijn de cijfers iets lager dan die voor niet-westerse allochtone leerlingen, maar duidelijk hoger dan voor autochtone leerlingen.

Crul, Pasztor en Lelie (2008) wijzen er overigens op dat er aan de aanvliegroute naar het hbo via het mbo ook nadelen verbonden zijn. Het risico van uitval is groter dan bij de havoroute, het curriculum sluit wat minder goed aan en studenten van de langere route zijn ouder waardoor de kans groter is dat zij eerder met de studie stoppen om bijvoorbeeld aan gezinsvorming te doen. In de overzichtsstudie van de OECD (2009a) wordt voorts verwezen naar gegevens waaruit blijkt dat de taal- en rekenprestaties van studenten uit de langere route achterblijven bij die uit de havoroute.

Dit signaal wordt bevestigd in een onderzoek naar verschillen tussen allochtone en autochtone studiestakers van de tweedegraads lerarenopleiding (Severiens, 2009). De achtergrondkenmerken van de

niet-westerse allochtone en de autochtone studenten verschillen nauwelijks. Die achtergrondkenmerken verklaren dus niet het verschil in studierendement. Door de bank genomen stopt in 2006 ruim 40% van de niet-westerse allochtone studenten na 1 jaar met de studie, bij autochtone studenten is dat rond een kwart. De verklaring kan eerder gezocht worden in de factoren religie, taalniveau en vooropleiding. Niet-westerse allochtone studiestakers hebben vaker een religie, een lager taalniveau (naar eigen zeggen) en komen relatief vaker van het mbo.

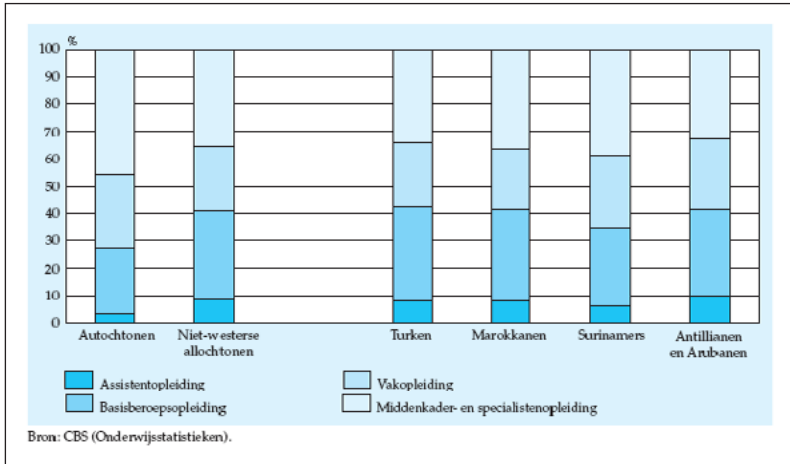
### **2.3.2 Deelname naar leerweg en niveau**

Binnen het mbo volgen in het schooljaar 2007/2008 niet-westerse allochtonen vaker opleidingen van een lager niveau dan westerse allochtonen en autochtonen. Zie tabel 2.5, ontleend aan Kerncijfers 2004-2008 (OCW, 2009b). Van de niet-westerse allochtonen volgt 8% een opleiding op niveau 1 (assistentopleiding) en 32% een opleiding op niveau 2 (basisberoepsopleiding). Voor de westerse allochtonen zijn die percentages 6 en 26 en voor de autochtonen 3 en 24. Voor de niveau 3-opleidingen (vakopleiding) zijn de deelnamepercentages voor niet-westerse, westerse allochtonen en autochtonen achtereenvolgens: 23, 25 en 27; voor de niveau 4-opleidingen (middenkader- en specialistenopleiding): 36, 43 en 46.

Binnen alle onderscheiden herkomstgroepen volgen allochtone meiden vaker een opleiding op een hoger niveau dan allochtone jongens.

In figuur 2.4 (ontleend aan CBS, 2008b) worden de verschillen naar niveau nog eens beeldend weergegeven.

**Figuur 2.4** Verdeling over de opleidingsniveaus in het mbo per herkomstgroepering, 2007/2008



Uit tabel 2.5 blijkt dat niet-westerse allochtonen minder vaak een bbl-opleiding volgen, dat wil zeggen een opleiding waarin werken (vier dagen per week) en leren (één dag per week) worden gecombineerd. Bij niet-westerse allochtonen volgt 82% een bol-opleiding tegen 18% een bbl-opleiding. Leerlingen van Turkse en Marokkaanse herkomst en daarbinnen weer de meiden kiezen het minst voor de bbl. Voor westerse allochtonen en autochtonen zijn de percentages bol en bbl: 68 en 32, resp. 65 en 35. Waar dus bij autochtonen en westerse allochtonen circa 2 op de 3 mbo-deelnemers een bol-opleiding volgen, is dat bij niet-westerse allochtonen 8 op de 10 en bij Turkse en Marokkaanse meiden zelfs 9 op de 10.

**Tabel 2.5 Mbo'ers naar herkomstgroepering en geslacht, 2007/08**

	<i>Totaal</i>  <i>x 1.000</i>	<i>Naar leerweg</i>		<i>Naar niveau</i>			
		<i>Bol</i>	<i>Bbl</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
		<i>In procenten van totaal</i>		<i>In procenten van totaal</i>			
Autochtonen	337.6	65	35	3	24	27	46
Mannen	203.7	57	43	4	30	23	43
Vrouwen	174.0	75	25	2	17	31	49
Westerse allochtonen	32.2	68	32	6	26	25	43
Mannen	16.9	62	38	7	31	22	40
Vrouwen	15.3	74	26	4	21	28	46
Niet-westerse allochtonen	101.8	82	18	8	32	23	36
Mannen	50.6	76	24	11	37	19	33
Vrouwen	51.2	87	13	6	28	27	38
Turkije	21.7	84	16	8	35	23	34
Mannen	11.0	78	22	10	39	20	32
Vrouwen	10.7	91	9	6	31	27	37
Marokko	21.4	85	15	8	34	22	36
Mannen	10.7	79	21	10	39	18	33
Vrouwen	10.7	91	9	5	28	27	40
Suriname	20.3	76	24	6	29	25	39
Mannen	9.5	73	27	8	35	21	37
Vrouwen	10.8	79	21	4	25	30	42
Antillen en Aruba	10.2	79	21	10	32	25	33
Mannen	4.7	71	29	14	35	20	31
Vrouwen	5.5	85	15	7	29	30	35
Overig niet-westerse landen	28.2	82	18	10	32	22	35
Mannen	14.7	77	23	12	35	20	33
Vrouwen	13.6	87	13	9	29	25	37

## Toelichting

- De categorie 'herkomst onbekend' is niet in de tabel opgenomen. Dit zijn 1.576 deelnemers.
- Inclusief niet-bekostigde deelnemers en exclusief examendeelnemers.
- Niveau 1 = assistentopleiding; niveau 2 = basisberoepsopleiding; niveau 3 = vakopleiding; niveau 4 = middenkader- en specialistenopleiding

Bron: CBS <http://statline.cbs.nl>.

### 2.3.3 Voortijdig schoolverlaten

Hoe staat het nu met het voortijdig schoolverlaten in het mbo?

Tabel 2.6 (ontleend aan de VSV-Verkenner, te vinden op [www.voortijdigschoolverlaten.nl](http://www.voortijdigschoolverlaten.nl)) bevat gegevens over uitval naar leeftijd, etniciteit, mbo-niveau, gemeentegrootte en armoedecumulatiegebied. In 2007/2008 zijn er in totaal 48.796 voortijdige schoolverlaters, waarvan 13.554 in het vo en 1.159 in het vavo en de meesten in het mbo, te weten 34.083. Dat is 70% van alle uitvallers. Gerekend over alle deelnemers in het mbo in 2007/2008 valt 8,6% uit. Ten opzichte van 2005/2006 (9,3%) en 2006/2007 (9,0%) zet de daling zich voort. Ruim een derde van de voortijdige schoolverlaters is van allochtone herkomst. In 2007/2008 valt 7,3% van de autochtone deelnemers uit, bij de eerste generatie allochtonen is dat 13,6% en bij de tweede generatie 11,9%. Naar verhouding komt uitval het meest voor bij jongeren uit Aruba/Nederlandse Antillen (16,1%), gevolgd door jongeren uit Marokko (13,8%) en Suriname (13,2%). De dalende trend vanaf 2005/06 zien we ook terug bij allochtone voortijdige uitvallers.

Jongens vallen vaker uit dan meiden. Van de uitvallers is 60% jongen en 40% meid. De leeftijden van 18 en 19 jaar zijn vanuit het oogpunt van uitval risicoleeftijden. In armoedecumulatiegebieden komt relatief meer uitval voor, zo ook in de grotere steden. Als we naar de leerwegen en het niveau kijken, komt voortijdige uitval relatief sterker voor in de bol- en bbl-opleidingen op niveau 1 (34,3 resp. 38,4%). Maar ook de niveau 2-opleidingen zijn gevoelig voor uitval (zo'n kleine 15%). Wat de sectoren betreft kennen economie en techniek (9,8 en 9,4%) wat meer uitval dan landbouw (7%) en zorg en welzijn (6,6%).

Tabel 2.6 Voortijdig schoolverlaten in het mbo

	<i>VSV totaal 2005/ 2006</i>	<i>VSV totaal 2006/2007</i>	<i>VSV 2007/ 2008</i>	<i>VSV als % van de leerlingen/ deelnemers 2005/2006</i>	<i>VSV als % van de leerlingen/ deelnemers 2006/2007</i>	<i>VSV als % van de leerlingen/ deelnemers 2007/2008</i>
<b>Totaal aantal en percentages</b>						
Totaal	36.274	35.913	34.083	9,3	9,0	8,6
<b>Aantallen en percentages naar geslacht</b>						
Man	22.084	21.591	20.502	10,7	10,3	9,8
Vrouw	14.190	14.322	13.581	7,7	7,6	7,2
<b>Aantallen en percentages naar leeftijd</b>						
13 of lager	1	0	0	50,0	0,0	0,0
14	0	2	0	0,0	40,0	0,0
15	10	1	6	29,4	5,3	31,6
16	232	191	128	13,1	11,0	8,6
17	5.051	4.637	3.161	8,5	7,5	5,3
18	9.164	10.078	10.353	10,0	10,9	10,8
19	8.024	7.928	7.997	8,9	8,9	9,1
20	5.978	5.781	5.680	8,2	7,8	7,8
21	4.453	4.196	3.988	9,7	8,6	9,1
22	3.361	3.099	2.770	12,4	10,7	9,0
<b>Aantallen en percentages naar generatie herkomst</b>						
Autochtoon	23.445	23.368	21.946	7,9	7,8	7,3
1ste generatie allochtoon	4.043	3.963	3.714	14,0	13,8	13,6
2de generatie allochtoon	7.636	7.918	7.953	12,5	12,3	11,9
Herkomst onbekend	1.150	664	470	25,8	21,2	19,6
<b>Aantallen en percentages naar etniciteit</b>						
Autochtoon	23.445	23.368	21.946	7,9	7,8	7,3
Suriname	2.035	1.962	1.909	14,1	13,4	13,2
Aruba/Ned. Antillen	882	970	1.014	14,4	15,5	16,1
Turkije	2.031	2.128	2.037	13,1	12,7	11,6
Marokko	2.168	2.358	2.301	13,6	14,1	13,8
Overig niet westerse allochtonen	2.829	2.520	2.395	14,5	13,1	12,7
Westerse allochtonen	2.679	2.500	2.407	12,0	11,1	10,7
Onbekend	205	107	74	56,0	50,0	38,5

	<i>VSV totaal 2005/ 2006</i>	<i>VSV totaal 2006/ 2007</i>	<i>VSV 2007/ 2008</i>	<i>VSV als % van de leerlingen/ deelnemers 2005/2006</i>	<i>VSV als % van de leerlingen/ deelnemers 2006/2007</i>	<i>VSV als % van de leerlingen/ deelnemers 2007/ 2008*</i>
<b>Aantallen en percentages naar armoedecumulatiegebied</b>						
Geen Armoedecumulatiegebied	26.442	25.935	24.566	8,3	8,0	7,6
Armoedecumulatiegebied	9.832	9.978	9.517	13,6	13,5	12,9
<b>Aantallen en percentages naar gemeentegrootteklasse</b>						
Minder dan 20.000 inwoners	4.711	4.527	4.073	7,8	7,4	6,7
20.000 tot 50.000 inwoners	12.042	11.820	11.175	8,5	8,2	7,7
50.000 tot 100.000 inwoners	7.753	7.794	7.535	11,1	11,0	10,6
100.000 tot 250.000 inwoners	7.913	7.999	7.591	11,8	11,7	11,0
250.000 inwoners of meer	6.673	6.654	6.086	15,6	15,3	13,9
<b>Aantallen en percentages naar onderwijssector</b>						
Mbo	36.276	35.913	34.083	9,3	9,0	8,6
Aantallen en percentages naar schoolsoort en niveau						
Bbl 1	1.306	1.297	1.302	42,2	41,0	38,4
Bbl 2	5.810	5.868	3.175	15,6	15,5	14,8
Bbl 3	1.559	1.219	1.194	6,3	4,8	4,5
Bbl 4	452	347	429	6,4	4,9	5,3
Bol 1	4.577	4.152	3.310	36,3	36,5	34,3
Bol 2	9.382	9.447	8.671	14,9	14,9	14,7
Bol 3	4.586	4.539	4.150	6,8	6,5	6,0
Bol 4	7.762	8.275	7.903	4,6	4,7	4,5
Examendeelnemer	840	769	949	20,0	15,8	18,0
<b>Aantallen en percentages naar sector</b>						
Economie	15.474	14.750	13.564	10,8	10,5	9,8
Techniek	11.001	11.154	10.742	10,1	10,0	9,4
Zorg & welzijn	8.337	8.315	8.047	7,1	6,8	6,6
Landbouw	1.462	1.537	1.442	7,4	7,5	7,0
Combinatie	0	157	288	0,0	7,2	14,1

\* De cijfers van 2007/2008 zijn voorlopig.

In de ROA-studie (2009) worden naast voortijdige schoolverlaters ongediplomeerde schoolverlaters onderscheiden. Een ongediplomeerde schoolverlater is “een schoolverlater die zonder volledig diploma op zak zijn of haar opleiding in het vmbo, het mbo, het havo of het vwo in het schooljaar 2005-2006 heeft verlaten.” Ook in deze groep zijn allochtonen in het algemeen oververtegenwoordigd. In tabel 2.7 (ontleend aan ROA, 2009) staan de gegevens voor het mbo, onderscheiden naar bol en bbl en daarbinnen weer naar korte en lange opleidingen.

Nadere analyse in de ROA-studie laat zien dat Surinaamse jongeren in de groep ongediplomeerde respondenten bol 1/2 relatief gezien zo'n 1,6 keer vaker voorkomen dan in de groep gediplomeerde respondenten bol 1/2 en dat dit voor de groep Turkse jongeren zelfs een factor 2 is. Daarentegen komen Marokkaanse jongeren in de groep ongediplomeerde respondenten bol 1/2 relatief minder vaak voor dan in de groep gediplomeerde bol 1/2. Marokkaanse jongeren doen het wat dit betreft zelfs iets beter dan de Nederlandse jongeren op dit niveau.

**Tabel 2.7 Aandeel respondenten naar geslacht en etniciteit**

	<i>Bol 1/2</i>	<i>Bol 3/4</i>	<i>Bbl 1/2</i>	<i>Bbl 3/4</i>
Man	52	49	66	43
Autochtoon	51	78	81	85
Westerse allochtoon	11	5	9	5
Niet-westerse allochtoon	38	17	10	10
Surinaams	5	4	2	4
Marokkaans	3	4	2	1
Turks	10	4	2	2

De tabel laat zien dat de ongediplomeerde schooluitval van allochtonen zich concentreert bij de bol 1/2-opleidingen. De helft van de ongediplomeerde schoolverlaters van de bol 1/2-opleidingen is van allochtone herkomst.

Voor de bbl valt op dat het percentage allochtone jongeren kleiner is dan in de bol. Dit komt volgens het ROA (a) doordat er relatief minder allochtone jongeren aan een bbl-opleiding beginnen en (b) doordat zij



het relatief beter doen dan hun autochtone studiegenoten in de bol. Surinaamse en Turkse jongeren doen het in de groep ongediplomeerde schoolverlaters van bbl 1/2 uitstekend. Deze twee groepen komen immers op dit niveau minder vaak in de groep ongediplomeerde respondenten dan in de groep gediplomeerde respondenten voor.

### **Redenen van voortijdig schoolverlaten**

In een onderzoek van ROA (2009) is gevraagd naar de redenen om met een opleiding te stoppen. De redenen zijn uitgesplitst naar etniciteit en geslacht. Er is een onderscheid gemaakt tussen: opleidingsgerelateerde redenen, onderwijsveldgerelateerde redenen, regionale mobiliteit, persoonlijke problemen en pullfactor arbeidsmarkt. Andere redenen zijn onderwerp van andere hoofdstukken, maar worden vanuit een oogpunt van eenheid toch hier gepresenteerd. Tabel 2.8 toont de resultaten (ontleend aan ROA, 2009). De tabel betreft ongediplomeerde schoolverlaters uit vmbo, avo en mbo. Het gaat dan om “een schoolverlater die zonder volledig diploma op zak zijn of haar opleiding in het vmbo, het mbo, het havo of het vwo in het schooljaar 2005-2006 heeft verlaten.”

**Tabel 2.8 Redenen om de opleiding te stoppen naar etniciteit en geslacht (%)**

	<i>Autochtone man</i>	<i>Autochtone vrouw</i>	<i>Allochtone man</i>	<i>Allochtone vrouw</i>	<i>Totaal</i>
<b>Opleiding</b>	49	48	37	35	45
Andere opleiding	29	27	26	21	27
Opleiding voldeed niet aan verwachting	10	10	6	8	9
Gezakt, te moeilijk	5	6	1	2	4
Werk- of stage problemen	4	3	4	3	3
Kon geen stageplek vinden	1	1	0	2	1
<b>Onderwijsomgeving</b>	4	2	5	3	3
Problemen met leraren, schoolleiding	4	2	5	2	3
Gedrag andere leerlingen	0	0	0	1	0
<b>Regionale mobiliteit</b>	0	2	3	5	2
Verhuizing	0	2	3	5	2
<b>Persoonlijke problemen</b>	15	26	29	29	23
Financiële problemen	3	3	11	8	5
Gezondheid	4	10	4	7	6
Zorg voor familie, kinderen of zwanger	1	3	2	7	3
Privéproblemen	7	9	8	8	8
Gedragsproblemen	1	2	4	0	2
<b>Pullfactor arbeidsmarkt</b>	15	7	8	5	10
Werk is leuker	15	7	8	5	10
<b>Onbekend</b>	17	15	19	22	17

Bron: SIS, 2007.

Opleidingsgerelateerde redenen vormen de hoofdmoot bij het vroegtijdig stoppen met een opleiding. Deze redenen spelen voor allochtone jongeren minder dan voor autochtone jongeren. Binnen dit cluster van redenen is het gaan volgen van een andere opleiding de belangrijkste reden (bij iets meer dan een kwart van de respondenten). Opmerkelijk is dat deze reden voor allochtone vrouwen minder geldt. Ook het feit dat de opleiding niet aan de verwachtingen voldoet, wordt wel genoemd, door autochtone leerlingen iets vaker dan door allochtone leerlingen. Een volgend vaak genoemd cluster van redenen is dat van de persoonlijke problemen. Voor vrouwen spelen financiële problemen verhoudingsgewijs een grotere

rol bij het stoppen van een opleiding. Voor vrouwen speelt daarnaast de gezondheid een grotere rol. Meer specifiek geldt voor allochtone vrouwen dat de zorg voor familie, kinderen of zwangerschap een reden is om de opleiding voortijdig te staken. Gedragsproblemen vormen voor allochtone jongens een reden om een opleiding te staken, ofschoon het maar om een kleine groep gaat (4% van alle allochtone jongens). Voor autochtonen speelt deze reden nog minder.

Voor de voortijdige schoolverlaters ligt de situatie anders. Voortijdige schoolverlaters zijn leerlingen jonger dan 23 jaar oud en niet in het bezit van een startkwalificatie. Grosso modo spelen voor voortijdige schoolverlaters opleidingsgerelateerde redenen een minder belangrijke rol en de pullfactor arbeidsmarkt juist een grotere rol.

## 2.4 Onderwijsresultaten

Hoe doen allochtone deelnemers het in het mbo in vergelijking met autochtone deelnemers? Waar de prestaties in het primair onderwijs kunnen worden vergeleken op basis van de Citotoets (taal, rekenen, informatieverwerking) of het Prima-cohort en in het voortgezet onderwijs aan de hand van VOCL en diens opvolgers COOL5-18<sup>7</sup>, zijn er thans voor het mbo op genoemde prestatiegebieden geen systematische gegevens aanwezig waarbij allochtonen en autochtonen worden vergeleken. Het mbo zit wel in COOL, maar het duurt nog even voordat er gegevens zijn. Voor het mbo is het dus behelpen. In PISA worden onderwijsresultaten van 15-jarigen in verschillende landen met elkaar vergeleken, waarbij ook verschillen tussen allochtonen en autochtonen worden nagegaan. Verschillen op 15-jarige leeftijd kunnen ook iets zeggen over verschillen voor de leeftijden van mbo'ers, die meestal iets later het mbo betreden.

PISA staat voor het OECD-project *Programme for International Student Assessment*, dat praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen onderzoekt. In de derde PISA-cyclus zijn in 2006 toetsen voor natuurwetenschappen, leesvaardigheid en wiskunde afgenomen in

7 COOL5-18 staat voor: CohortOnderzoek OnderwijsLoopbanen onder leerlingen van 5 tot 18 jaar.

57 landen, waaronder Nederland. In Nederland hebben 185 scholen meegedaan: 101 vmbo-scholen, 80 havo/vwo-scholen en 4 scholen voor praktijkonderwijs (pro). In totaal zijn gegevens van 4.870 leerlingen verwerkt. Zo'n 11% geeft te kennen allochtoon te zijn.

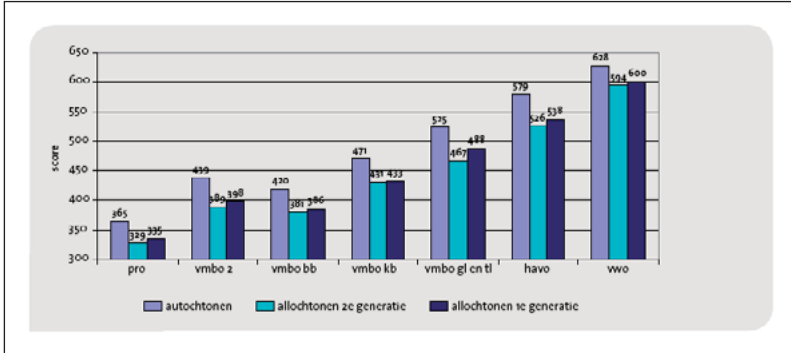
In het PISA-onderzoek wordt iemand die zelf niet in Nederland is geboren aangeduid als allochtoon van de eerste generatie. Een allochtoon van de tweede generatie is dan iemand van wie ten minste één van de ouders niet in Nederland is geboren. In tabel 2.9 is voor PISA-2006 per opleidingstype het percentage allochtonen weergegeven, alsmede de verdeling in 2003. De tabel laat zien dat in 2006 in vergelijking met 2003 het aandeel allochtonen in de gemengde en theoretische leerweg (gl en tl) fors toeneemt en in de basisberoepsgerichte en kaderberoepsgerichte leerweg (bb en kb) behoorlijk afneemt.

**Tabel 2.9 Percentages allochtonen per opleidingstype**

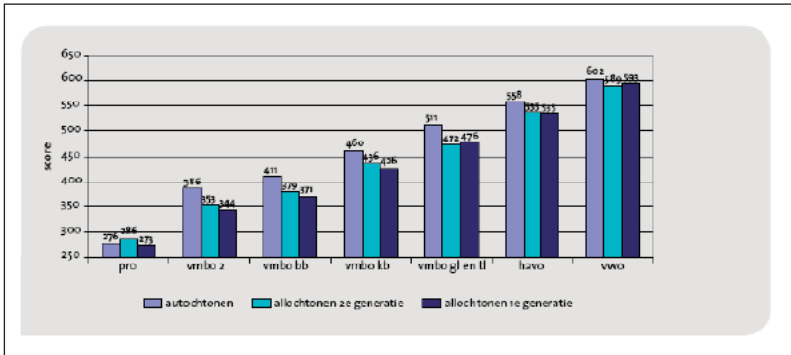
<i>% Allochtonen per opleidingstype</i>	<i>PISA-2003</i>	<i>PISA-2006</i>
Pro	} 3	5
Vmbo 2		4
Vmbo bb	25	17
Vmbo kb	22	14
Vmbo gl en tl	18	30
Havo	16	15
Vwo	16	15

In de figuren 2.5 tot en met 2.7 worden de prestaties van autochtone en allochtone leerlingen op de vaardigheidsschalen voor natuurwetenschappen, leesvaardigheid en wiskunde vergeleken (De Knecht-van Eekelen, Gille e.a., 2007).

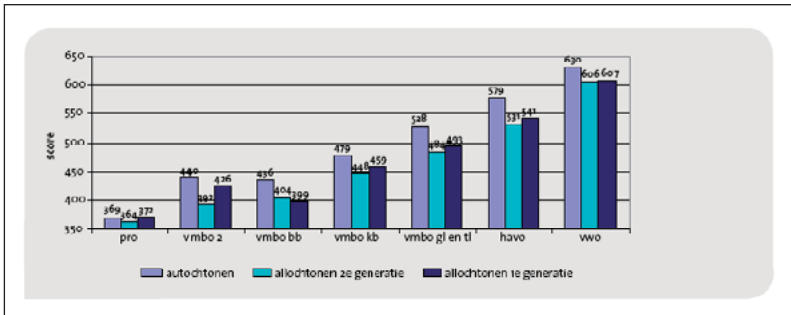
**Figuur 2.5 Gemiddelde score op de vaardigheidsschaal natuurwetenschappen van autochtone en allochtone leerlingen per opleidingstype**



**Figuur 2.6 Gemiddelde score op de vaardigheidsschaal leesvaardigheid van autochtone en allochtone leerlingen per opleidingstype**



**Figuur 2.7 Gemiddelde score op de vaardigheidsschaal wiskunde van autochtone en allochtone leerlingen per opleidingstype**



Autochtone leerlingen scoren op de vaardigheidsschalen voor natuurwetenschappen en wiskunde in alle opleidingstypen hoger dan allochtone leerlingen. Dat geldt ook voor de leesvaardigheidsschaal, behalve in het pro, waar allochtonen van de tweede generatie beter scoren dan autochtone leerlingen. Opmerkelijk is dat allochtonen van de tweede generatie bij natuurwetenschappen en wiskunde in de meeste opleidingstypen lager scoren dan allochtonen van de eerste generatie. Bij leesvaardigheid is het patroon omgekeerd. Op de leesvaardigheidsschaal scoren allochtonen van de tweede generatie hoger dan die van de eerste generatie op pro-scholen, vmbo-2, vmbo-bb en vmbo-kb.

In dezelfde publicatie worden de scores van autochtone en allochtone leerlingen in Nederland vergeleken met die van Duitsland en België. Net als in Nederland scoren autochtone leerlingen op de schaal voor natuurwetenschappen hoger dan allochtone leerlingen. Wat in Duitsland en België opvalt, zijn de zeer lage scores aan de onderkant van de vaardigheidsschaal. Allochtone leerlingen in Nederland scoren op leesvaardigheid en wiskunde beduidend hoger dan hun leeftijdgenoten in Duitsland en België, maar voor alle gemiddelde scores van allochtonen geldt dat deze ver onder het OECD-gemiddelde liggen.

### **Taal- en rekenprestaties van mbo'ers**

Zoals gezegd zijn gegevens over taal- en rekenprestaties van mbo'ers waarbij een uitsplitsing is gemaakt naar allochtoon en autochtoon, schaars. Er zijn ons twee studies bekend met gegevens over taal- en rekenprestaties van mbo'ers. In een onderzoek van ROC Mondriaan (2008) hebben ruim 1.800 studenten een lees- en schrijftoets gedaan. Bij een kleine 1.700 van hen is ook een spreekassessment afgenomen. De toetsen zijn ontwikkeld door het Bureau ICE (Interculturele Evaluatie). Het ging om 26 opleidingen (crebo-nummers) op niveau 1, 2, 3 en 4. Etnische herkomst vormde geen expliciet achtergrondkenmerk, wel de thuistaal, dat wil zeggen of men thuis Nederlands spreekt of (daarnaast) een andere taal. Tabel 2.10 toont de resultaten.

**Tabel 2.10 Thuis taal en leestoetsscores per niveau**

Opgegeven thuistaal	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Aantal	Score	Aantal	Score	Aantal	Score	Aantal	Score
Alleen Nederlands	14	30,0	158	33,0	318	43,7	368	45,4
Nederlands en andere taal	30	29,8	152	31,8	168	40,6	183	44,1
Andere taal en Nederlands	20	28,5	92	31,1	34	38,7	44	41,3
Twee talen, géén Nederlands	4	28,0	12	25,7	5	44,0	3	39,0
Eén andere taal, geen Nederlands	6	24,2	27	33,0	29	36,1	17	42,4
Geen andere taal ingevuld	5		22		63		29	
Totaal/gemiddelde	79	29,2	463	31,9	617	42,2	644	44,7

De studenten die opgeven thuis alleen Nederlands te spreken scoren gemiddeld hoger op de leestoets dan studenten die thuis ook nog een andere taal spreken. Het komt in de onderzochte groep weinig voor dat thuis geen Nederlands wordt gesproken.

Tabel 2.11 laat zien dat de verschillen tussen de situaties waar niet alleen maar Nederlands wordt gesproken niet bijster groot zijn. De scores lopen uiteen voor niveau 1 en 2 tussen 32,2 voor de Berbers sprekenden tot 30,9 voor de Hindoestaans sprekenden. De score voor de alleen Nederlands sprekenden is 32,7. Voor niveau 3 en 4 valt op dat de scores van de Hindoestaans sprekenden dicht bij die van de alleen Nederlands sprekenden liggen. De andere scores – en met name die van de Turks sprekenden – blijven daarbij achter.

**Tabel 2.11 Leestoetsscores naar thuistaal**

Combinatie van talen	Niveau 1/2		Niveau 3/4	
	Aantal	Score	Aantal	Score
Nederlands	172	32,7	686	44,6
Berbers/Nederlands	75	32,3	92	41,8
Arabisch/Nederlands	38	31,6	62	41,7
Turks/Nederlands	91	30,9	144	41,1
Hindoestaans/Nederlands	24	30,9	33	43,3
Overige combinaties	115	30,0	151	41,6
Geen taal ingevuld	27		92	

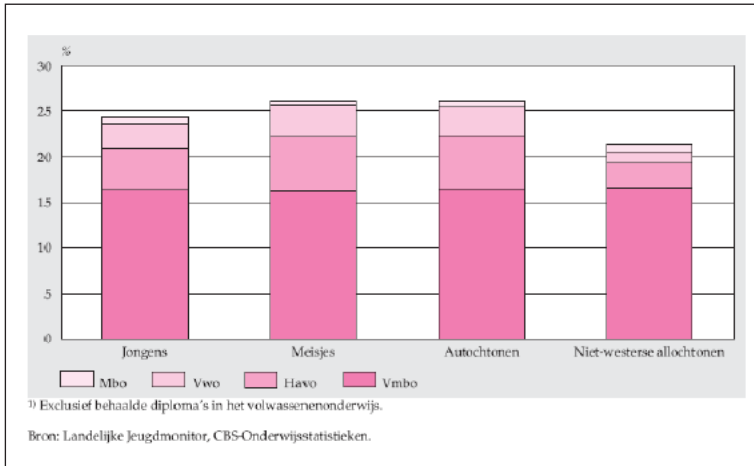
In opdracht van de Inspectie van het Onderwijs heeft Regioplan beleidsonderzoek (De Weerd & Krooneman, 2007) een onderzoek uitgevoerd naar de basisvaardigheden rekenen/wiskunde en Nederlands bij opleidingen onderwijsassistent. Het onderzoek is uitgevoerd bij 10 roc's. Daarbij hebben de eerste- en laatstejaarsdeelnemers de Eindtoets Basisonderwijs van het Cito gemaakt. Al met al hebben 187 eerstejaars en 176 laatstejaars de toets gemaakt. Van hen zijn 29 anderstalige studenten. De uitkomsten voor anderstalige studenten zijn nauwelijks representatief, omdat de geselecteerde opleidingen zich naar verhouding minder in het westen van Nederland bevinden. De onderzoekers hebben de toetsscore omgezet naar een schaal van 0 tot 10. Op de rekenonderdelen (getallen en bewerkingen, verhoudingen, breuken en procenten en meten, meetkunde, tijd en geld) scoren allochtone deelnemers gemiddeld een 6,1 tegenover een score van 7,3 bij autochtone deelnemers. Het onderdeel Nederlands van de Cito-toets bestaat uit de volgende onderdelen: schrijven van teksten, spellen van werkwoorden, spellen van niet-werkwoorden, begrijpend lezen en woordenschat. Allochtone deelnemers scoren een 7,3 op deze onderdelen, terwijl autochtone deelnemers met 8,6 beduidend hoger scoren. De uitkomsten gelden eerder als indicatief dan als representatief.

### **Diplomerings**

Een graadmeter voor onderwijssucces is uiteraard de mate van diplomering. Allochtone jongeren verlaten het onderwijs minder gediplomeerd, zoals figuur 2.8 laat zien. Die verschillen gelden nog niet zozeer het vmbo, maar doen zich vooral voor bij havo en vwo.



**Figuur 2.8 Aandeel jongeren (15 tot 18 jaar) dat een diploma' heeft behaald, 2005/06**



## 2.5 Samenvatting

Op velerlei fronten kan de onderwijspositie van allochtone jongeren in het mbo als zwakker worden gekwalificeerd dan die van autochtone jongeren, ook na constanthouden van achtergrondvariabelen zoals opleidingsniveau. Zoals we hiervoor zagen, bevolken zij vaker de lagere niveaus in het mbo, zij verlaten het onderwijs eerder, hun onderwijsprestaties blijven ook achter en zij verlaten het onderwijs minder vaak gediplomeerd. Binnen de groep allochtone jongeren zijn er overigens ook aanzienlijke verschillen. We hebben gezien dat de vroege selectie als belangrijk systeemkenmerk nadelig kan uitpakken voor kwetsbare groepen. Allochtonen maken vaker gebruik van routes als van vmbo naar havo en mogelijk verder naar hbo. Om de nadelen van tracking voor allochtonen te mitigeren, is het van belang deze routes te stimuleren.





# Het perspectief van de thuissituatie en directe omgeving

## 3

In dit hoofdstuk gaan we na wat er op grond van empirische studies bekend is over de invloed van de thuissituatie en de peer group, de leeftijdgenoten van mbo'ers. Allereerst richten we ons op de aansluiting van thuis en school, daarna zoomen we in op waarden van jongeren in het spanningsveld van thuis, school en peer group. Vervolgens komt de ondersteuning door thuis en peers aan de orde, waarbij we bij thuis niet alleen aan de ouders denken, maar ook aan oudere broers en zussen. Het perspectief van de ouders komt hierna aan de orde: hoe kijken zij tegen de opvoeding aan, wat zijn hun zorgen hierbij? Tot slot besteden we aandacht aan eenoudergezinnen als omgeving die nadelig uitwerkt op de onderwijspositie.

### 3.1 Aansluiting van thuis en school

Mijs (2008) wijst erop dat Marokkaanse jongeren het slechter doen dan andere allochtone jongeren (bijvoorbeeld uit Suriname en de Antillen) en in een aantal opzichten vergelijkbaar scoren als Turken. Hij stelt zich de vraag hoe het komt dat het gedrag van een deel van de Marokkaanse jongeren zo negatief in het nieuws is. De sociale positie levert onvoldoende verklaring op, aangezien ook andere allochtone groepen merendeels tot de lagere sociale klassen behoren. Eén verklaring wijst hij resoluut van de hand: de Berbercultuur. In publieke debatten komt nog wel eens de verklaring voor dat bij Marokkaanse jongeren hun gedrag zou voortvloeien uit een primitieve en gewelddadige culturele erfenis uit landelijk Noord-Afrika. Volgens Mijs is er voor dergelijke culturele verklaringen geen empirische steun.

Een belangrijke verklaring voor het verschil in onderwijsprestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen en binnen de groep allochtone leerlingen is volgens hem dat allochtone leerlingen in mindere mate

over een middenklasse-mindset beschikken. Deze mindset bestaat uit 4 factoren die door Mijs (2008) nader worden uitgewerkt.

**Figuur 3.1 Matrix of the dimensions constituting a 'middle-class mindset'**

Sense of entitlement or Sense of constraint	Future-oriented or Present-oriented
Informational advantage or Informational disadvantage	Institutional <i>savoir faire</i> or No institutional <i>savoir faire</i>

De eerste factor (*entitlement versus constraint*) is ontleend aan een studie van Lareau (2002) waarin zij opvoedingspatronen van middenklasse-ouders vergelijkt met die van ouders uit de arbeidersklasse en arme ouders. Zij wijst op zeer subtiele mechanismen die uiteindelijk doorwerken in gedrag en houding. Middenklasse-ouders voeden hun kinderen op in een opvoedingscultuur die beter aansluit bij de dominante cultuur in scholen.

De tweede factor (*informatieasymmetrie*) duidt op de mate waarin sociaaleconomische groepen beschikken over informatie om van voorzieningen gebruik te kunnen maken.

Het beschikken over adequate informatie over het Nederlandse onderwijs-systeem vormt een belangrijke succesfactor. Allochtonen die van vmbo overstappen naar mbo worden geconfronteerd met een variëteit aan vervolgopleidingen op verschillende niveaus met soms een bol- en bbl-variant. Het is niet altijd eenvoudig om daarin een weg te zoeken. Dit geldt in versterkte mate voor lager opgeleide ouders met een niet-Nederlandse achtergrond.

De derde factor (*de tijdsfactor*) betreft de mate waarin individuen bereid zijn ogenblikkelijke inkomsten uit te stellen voor toekomstige hogere revenuen. Economen noemen dit iemands *discount rate*. Mijs verwijst in dit verband naar Warner en Pleeter (2001).

De laatste factor (*institutionele savoir-faire*) gaat over het gemak waarmee individuen zich toegang weten te verschaffen tot instituties en daarin hun weg weten te vinden (*savoir-faire*).

De veronderstelling is dat middenklasse-ouders meer van de genoemde factoren in hun bagage hebben. Leerlingen van ouders die meer

van de middenklasse-mindset hebben, hebben een grotere kans op schoolsucces.

Bij de studie van Lareau (2002) staan we wat langer stil. Zij heeft de opvoedingspraktijken van middenklassegezinnen vergeleken met die van *working class*- en arme gezinnen. Het gaat veelal om zwarte gezinnen. Het middenklassepatroon noemt zij ‘concerted cultivation’, het andere patroon ‘accomplishment of natural growth’. In tabel 3.1 worden deze patronen beschreven (Lareau, 2002, p. 753).

**Tabel 3.1 Summary of Differences in Childrearing Approaches**

<i>Dimension Observed</i>	<i>Childrearing Approach</i>	
	<i>Concerted Cultivation</i>	<i>Accomplishment of Natural Growth</i>
Key elements of each approach	Parent actively fosters and assesses child’s talents, opinions and skills	Parent cares for child and allows child to grow
Organization of daily life	Multiple child leisure activities are orchestrated by adults	Child ‘hangs out’ particularly with kin
Language use	Reasoning/directives Child contestation of adult statements Extended negotiations between parents and child	Directives Rare for child to question or challenge adults General acceptance by child of directives
Social connections	Weak extended family ties Child often in homogenous age groupings	Strong extended family ties Child often in heterogeneous age groupings
Interventions in institutions	Criticisms and interventions on behalf of child Training of child to intervene on his or her own behalf	Dependence on institutions Sense of powerlessness and frustration Conflict between childrearing practices at home and at school
Consequences	Emerging sense of entitlement on the part of the child	Emerging sense of constraint on the part of the child

De kinderen in het onderzoek van Lareau zijn 8 tot 10 jaar oud en uiteraard niet vergelijkbaar met leerlingen in de mbo-leeftijd. Desondanks is het redelijk te veronderstellen dat deze verschillen ook op oudere leeftijd een rol spelen. Zo bevorderen middenklasse-ouders actief de ontwikkeling van de talenten van hun kinderen via georganiseerde

activiteiten zoals sportactiviteiten, pianolessen of deelname aan het kerkkoor (we hebben het over Amerika). Zij weten gemakkelijk hun weg te vinden in instituties en organisaties om hun kinderen de best mogelijke kansen te geven. De kinderen kijken dat van hun ouders af: “Through all this, children are prepared for ‘adult life’ with better skills, greater savoir-faire in institutions, and a sense of entitlement: a feeling that they ‘deserve’ to be, or land, in a good place” (Mijs, 2008, p. 49). In het andere patroon zijn ouders meer bezig met de basisvoorzieningen voor hun kinderen: voeding, kleding, onderdak en vervoer. Kinderen worden geacht bevelen op te volgen en zijn meer aan discipline onderworpen, hetgeen leidt tot minder ontwikkeling van het vermogen tot redeneren en een eerdere aanvaarding van gezag. Hun geringere – en vaak zelfs negatieve – ervaring met instituties geeft ze een gevoel van afhankelijkheid en machteloosheid. Dit alles draagt bij aan een gevoel van beknotting van ambities en aan het idee dat men is gebonden aan de sociale positie waarin men is geboren.

Op basis van het voorgaande gedachtegoed formuleert Mijs een aantal hypothesen. Hij maakt gebruik van het Prima-onderzoek en gegevens van CBS en CFI. Deze bestanden zijn evenwel niet verfijnd genoeg om met name over de samenhang van een middenklasse-mindset en onderwijsprestaties uitspraken te doen. De uitdaging blijft dus het theoretisch raamwerk en de relatie met ongelijke onderwijsprestaties nader te onderzoeken. Daartoe zal onderzoek nodig zijn op scholen en in gezinnen.

Religie is een maatschappelijk verschijnsel dat evenzeer van invloed is op de thuissituatie en de persoonlijke levenssfeer. Het Nederlandse onderwijssysteem en de im- en expliciete waarden en normen zijn – ofschoon steeds minder – ingebed in een christelijk-joodse cultuur. Voor jongeren uit Suriname en de Antillen (met veelal een christelijke achtergrond) is de afstand tot het Nederlandse onderwijssysteem minder groot dan voor Marokkanen of Turken met een islamitische achtergrond. Waar de religiositeit van Surinamers en Antillianen is gezakt naar het Nederlandse niveau, is die van Marokkanen en Turken over de generaties heen tamelijk stabiel, zo rond de 95%. Mijs (2008) veronderstelt dat

immigranten uit Suriname en de Antillen minder moeite hebben zich aan te passen aan de seculiere Nederlandse samenleving en daardoor betere mogelijkheden hebben om een middenklasse-mindset te ontwikkelen dan immigranten uit bijvoorbeeld Turkije en Marokko.

In een onderzoek onder 541 adolescenten (252 jongens en 286 meisjes) van Nederlandse, Turkse, Marokkaanse en Surinaamse origine is het belang nagegaan van zowel opvoedingsgedrag als de ouder-adolescentrelatie voor aspecten als agressief gedrag, delinquent gedrag en zelfwaardering (Wissink, Dekovi & Meijer, 2006). De onderzoekers concluderen dat de overeenkomsten tussen de etnische groepen groter zijn dan de verschillen. Zo ervaren adolescenten van de genoemde etnische groepen evenveel ouderlijke steun en autoratieve controle, een vergelijkbaar niveau van intimiteit, tevredenheid en *disclosure* in de relatie met hun ouders en verschillen ze niet in zelfwaardering en ook niet in delinquent gedrag. Bij steun gaat het dan om ouderlijke warmte en responsiviteit. Autoritatieve controle verwijst naar pogingen van ouders om op een democratische manier en door onafhankelijk gedrag te stimuleren controle uit te oefenen. Disclosure tenslotte gaat over de mate waarin een adolescent aan zijn of haar ouders dingen vertelt. Er bestaat voor de Turkse en Marokkaanse groep een samenhang tussen restrictieve controle en delinquent gedrag. Restrictieve controle gaat over ouderlijke striktheid en harde discipline. Hoe sterker de restrictieve controle, hoe sterker het delinquente gedrag. De restrictieve controle kan de intergenerationale conflicten vergroten.

In de studie van Pels en Nijsten (2006) wordt die restrictieve controle genoemd als kern van de beeldvorming die bestaat rond de opvoeding in allochtone gezinnen. Ouders zouden dan autoritair te werk gaan, de harde hand niet schuwen en hun kinderen strak aan banden leggen. Op basis van een reeks opvoedingsstudies gaan de onderzoekers na of dit beeld terecht is. Verder willen zij nagaan of en in welke mate dominante theoretische aannamen over opvoeding toepasbaar zijn op andere populaties dan de westerse middenklasse die “bij het ontwerp ervan model heeft gestaan.” Beknopt weergegeven, blijkt dat allochtone moeders (en adolescenten) aan conformiteit een eerste plaats toekennen

en dat autochtone Nederlanders autonomie het belangrijkste vinden. Die verschillen zijn overigens minder absoluut dan vaak wordt aangenomen. In autochtone Nederlandse gezinnen is autoritatieve controle gangbaar, in allochtone gezinnen is meer sprake van restrictieve controle. De steun aan kinderen in autochtone en allochtone gezinnen is gelijk, de aard ervan verschilt wel. Allochtone moeders lijken minder gericht op elk van de kinderen als individu, bij hen is steun vervlochten met ‘preken’ en training in conformiteit. Voor een deel ligt hierin een mogelijke verklaring dat een deel van de allochtone adolescenten zich minder gesteund voelt door hun ouders en dat zij soms meer steun ontleen aan hun vrienden of vriendinnen. De onderzoekers constateren verder: “Een belangrijke bijkomende factor kan zijn dat allochtone ouders vaak ook feitelijk minder in staat zijn hun kinderen te begeleiden. De meerderheid behoort tot de eerste generatie, waarvan velen de informatie en ervaring missen om hun kinderen in het nieuwe land van verblijf te steunen in de domeinen van onderwijs, vrijetijdsbesteding en sociale relaties.”

Een volgend resultaat is dat Marokkaanse en Turkse jongeren in vergelijking met hun autochtone leeftijdgenoten meer gericht zijn op hun ouders. Door de grotere betekenis van autonomie in autochtone gezinnen creëren autochtone ouders zelf de voorwaarden voor de afname van hun invloed. De relatief grotere mate van gerichtheid op ouders bij Turkse en Marokkaanse adolescenten kan verband houden met de grotere nadruk op conformiteit aan familiewaarden.

De theoretische implicaties zijn volgens de onderzoekers dat de dominante classificatie van opvoedingsstijlen verfijning en uitbreiding behoeft. In die classificatie is te weinig ruimte voor het samengaan van een hoge mate van ondersteuning met autoritaire controle. Voorts zou het bestaande meetinstrumentarium nog eens goed bekeken moeten worden om na te gaan of er niet een individualistische *bias* in zit ten nadele van het collectivistische waardensysteem. Items die een individualistisch patroon representeren zouden wel eens wat positiever kunnen zijn geformuleerd dan items betreffende het collectivistische patroon.

Uit een onderzoek naar de aanpassingsproblemen die migrantenjongeren in de leeftijd van 12-17 jaar op het vmbo ervaren, blijkt dat migrantenjongeren uit de eerste generatie – de generatie dus die daadwerkelijk naar



Nederland is geëmigreerd – minder psychologische problemen kennen en een hoger gevoel van eigenwaarde hebben dan hun autochtone leeftijds- en klasgenoten. Bij de tweede generatie verdwijnt deze voorsprong. De sociaaleconomische positie kan voor dit fenomeen geen verklaring bieden, die positie verschilt tussen de onderzochte eerste en de tweede generatie jongeren niet aanmerkelijk. De onderzoeker (Van Geel, 2009) verklaart dit verschil uit het feit dat de eerste generatie als het ware een soort houvast ondervindt door het hechten aan bepaalde waarden uit de eigen groep en het kunnen putten uit bestaande familiestructuren. Zo'n waarde is bijvoorbeeld het idee dat de eerste generatie migranten naar Nederland is gekomen om de familie te helpen en dat noodzaakt ertoe succesvol te zijn. De tweede generatie heeft dit gevoel voor richting veel minder. Ofschoon de eerste en tweede generatie beide in armere buurten met risicofactoren wonen en in relatief moeilijke omstandigheden leven, richt de eerste generatie zich op economisch vooruitkomen, terwijl de tweede generatie zich juist eerder vergelijkt met de sociaaleconomische status van Nederlanders. In een interview met *Mare* (nr. 14, 10 december 2009) zegt de onderzoeker: “Ze zien het verschil. Ze krijgen dan ook sneller het gevoel dat hoe hard ze ook knokken, ze toch niet hogerop komen. Ze hebben het idee dat discriminatie optreedt.” De onderzoeker pleit ervoor elementen uit de eigen cultuur van migrantenjongeren positief in te zetten en tegelijk te zorgen dat ze de Nederlandse taal leren, onderwijs volgen en leren samenleven met andere culturen. Integratie is oké, maar met mate.

De invloed van ouders op de keuze van een opleiding kan ook negatief uitvallen. Verderop gaan we in op een studie van Gelderblom, De Koning en Den Hartog (2008), die aanwijzingen vinden dat allochtone ouders hun kinderen eerder ervan weerhouden voor technische opleidingen te kiezen dan dat ze hen daartoe stimuleren.

### 3.2 Waarden van jongeren

Naast de invloed van opvoedingsgedrag in de thuissituatie kunnen waarden die jongeren aanhangen hun attitude richting school positief dan wel negatief beïnvloeden.

In een onderzoek van Oosterwegel en Vollebergh (2006) is bij drie groepen jongeren nagegaan in hoeverre zij gangbare waarden en normen onderschrijven en in hoeverre het terecht is hun meer waarden en normen te willen bijbrengen. De drie groepen zijn jongeren van Nederlandse, Turkse en Marokkaanse afkomst. Van belang is dat waarden en normen worden geïnternaliseerd, maar ook dat ze eenduidig zijn. De adolescentie is bij uitstek de periode voor de ontwikkeling van een eigen en eenduidig waardensysteem. In die periode wordt een veelheid van mogelijke waarden en normen geëxploreerd met als doel tot een coherente keuze te komen. De toename aan culturele diversiteit betekent tevens een toename aan variëteit van waarden en normen en mogelijk wordt het komen tot een coherent waardensysteem daardoor gecompliceerd. Voor jongeren die vanwege hun etnische herkomst thuis en daarbuiten in twee culturen leven is dit nog extra gecompliceerd. Een groep waarvoor dit speelt zijn de adolescenten van Marokkaanse afkomst. De botsing van conflicterende waardesystemen wordt als centraal element in het proces van enculturatie gezien (Oosterwegel & Vollebergh, 2006). Die botsing bestaat in essentie tussen meer collectivistische waarden – zoals verbondenheid binnen en loyaliteit aan het gezin – en de meer individualistische waarden daarbuiten. “Veel van deze jongeren ervaren een kloof tussen school en thuis, bijvoorbeeld omdat hun ouders niet voldoende ervaring hebben met het Nederlandse systeem om hun schoolloopbaan te begeleiden” (Oosterwegel & Vollebergh, 2006). Een strategie om met deze tweeslachtigheid om te gaan, is door thuis en daarbuiten met verschillende maten te meten. Ook Turkse jongeren hebben met deze tweeslachtigheid te maken, maar lijken toch meer geïntegreerd dan Marokkaanse jongeren en vertonen minder gedragsproblemen. Mogelijk gaan Turkse jongeren anders met die tweeslachtigheid om. De problemen van Marokkaanse jongeren werden overigens in de jaren zeventig ook gesignaleerd bij de integratie van Surinaamse jongeren in de Nederlandse samenleving.

De auteurs wijzen erop dat vaak wordt gedacht dat deze jongeren geen waarden en normen zouden hanteren en dat zij geholpen zouden zijn met het aanbrengen van waarden en normen, terwijl de oplossing eerder gezocht moet worden in het hen helpen een coherent eigen waardensysteem te ontwikkelen.

Eerst beschrijven we het genoemde onderzoek kort. Aan het onderzoek hebben 56 jongeren van Turkse afkomst (23 jongens en 33 meisjes), 45 jongeren van Marokkaanse (24 jongens en 21 meisjes) en 47 jongeren van autochtone origine (29 jongens en 18 meisjes) meegedaan.<sup>8</sup> De benaderde gezinnen zijn zo veel mogelijk gematcht op opleidingsniveau van de vader en leeftijd en geslacht van de adolescent. Elk gezin werd schriftelijk benaderd en vervolgens thuis bezocht door een interviewer van dezelfde etnische herkomst als het betreffende gezin. In het onderzoek werden 15 kenmerken bekeken die samengevat kunnen worden onder de noemers autonomie, conformiteit, prestatie, hedonisme of een sociale houding. De adolescenten gaven op een 10-puntsschaal aan in welke mate zij het kenmerk van belang achtten. Zij gaven dit aan voor drie contexten: een keer voor als zij thuis zijn, een keer voor als zij op school zijn en een keer voor als zij onder leeftijdgenoten verkeren. In tabel 3.2 staan de resultaten.

Daarnaast hebben respondenten een inschatting van hun agressie gemaakt door op een 6-puntsschaal aan te geven in hoeverre zij (1) vaak vechten, (2) vaak gemeen zijn voor anderen, (3) spullen van anderen vernielen en (4) andere mensen bedreigen. Omdat zelfrapportage al gauw kan leiden tot sociaal wenselijke antwoorden, is ook aan de ouders van de jongeren een inschatting gevraagd.<sup>9</sup> Noch de scores van de jongeren zelf noch die van hun ouders laten zien dat de ene groep agressiever zou zijn dan de andere.

De resultaten wijzen uit dat jongeren, ongeacht hun herkomst, de onderzochte waarden in ruime mate onderschrijven. Uit nadere analyses blijkt wel dat jongeren van Marokkaanse afkomst meer dan jongeren van autochtone of Turkse afkomst het gevoel hebben dat in verschillende

<sup>8</sup> De respondenten zijn afkomstig uit gezinnen in het SPVA-bestand van het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP). SPVA staat voor 'Sociale positie en voorzieningengebruik allochtonen'.

<sup>9</sup> Hierbij past de kanttekening dat ook ouders de neiging hebben sociaal wenselijke antwoorden te geven. Voorts is het de vraag in hoeverre ouders het gedrag van hun kinderen voldoende kennen.

contexten andere waarden van belang zijn. Dit geldt vooral voor de trots op hun herkomst, hun geloof en een toekomst met een gelukkig gezin. Er is een samenhang tussen het hanteren van verschillende waarden en normen in verschillende contexten en uitingen van agressie.

De onderzoekers geven aan dat het onderzoek een kleine steekproef betreft met relatief coöperatieve (want aan het onderzoek meewerkende) jongeren. Met generaliseren moeten we voorzichtig zijn. Volgens de auteurs zijn er wel aanwijzingen voor de stelling dat niet het aanbieden van meer waarden en normen of zelfs het nog meer benadrukken van bestaande waarden de sleutel tot een positievere gedragscode is, maar het helpen van adolescenten bij het organiseren en vinden van hun weg door het woud van normen en waarden. “Niet meer waarden, of andere waarden, maar aandacht voor de eventuele problemen van jongeren met de waarden die zij al hebben, wordt dan het devies.”

**Tabel 3.2 De gemiddelden (en standaarddeviaties) voor 15 waarden in 3 contexten en de standaarddeviaties over de 3 metingen**

<i>Hoe belangrijk vind jij het</i>		<i>Thuis</i>	<i>Op school</i>	<i>Met vrienden</i>	<i>Sd</i>
<b>Jongeren van autochtone herkomst</b>					
1	Om leuke vrienden te hebben	7,09 (2,23)	8,07 (1,47)	8,38 (1,50)	0,93
2	Om je goed te gedragen	7,24 (1,80)	7,41 (1,63)	7,13 (1,86)	0,86
3	Om voor jezelf op te durven komen	8,13 (1,64)	8,33 (1,33)	8,15 (1,69)	0,55
4	Om plezier te maken	8,26 (1,83)	8,30 (1,58)	9,15 (1,17)	0,75
5	Om te doen wat van je verwacht wordt	7,31 (2,07)	7,46 (1,80)	6,98 (2,23)	0,82
6	Om je best te doen	7,33 (1,56)	8,09 (1,81)	7,57 (1,63)	0,99
7	Om een eigen mening te hebben	8,28 (1,31)	8,35 (1,23)	8,33 (1,33)	0,42
8	Om trots te zijn op je nationaliteit of land	6,37 (2,51)	6,54 (2,40)	6,35 (2,42)	0,19
9	Om een goede gelovige/moslim te zijn	3,85 (2,94)	3,49 (2,77)	3,36 (2,63)	0,27
10	Om je diploma te halen	8,35 (1,64)	8,80 (1,17)	7,63 (2,32)	0,69
11	Om eerlijk te zijn	8,52 (1,74)	8,22 (1,71)	8,74 (1,22)	0,48
12	Om liefhebbend, warm te zijn	8,57 (1,56)	7,76 (1,74)	8,54 (1,33)	0,66
13	Om rekening te houden met anderen	8,57 (1,46)	8,26 (1,42)	8,72 (1,31)	0,51
14	Om later een goed beroep te hebben	8,41 (1,81)	8,46 (1,47)	8,02 (1,89)	0,48
15	Om later een gelukkig gezin te hebben	8,43 (1,95)	8,04 (2,08)	8,20 (2,00)	0,29

<i>Hoe belangrijk vind jij het</i>		<i>Thuis</i>	<i>Op school</i>	<i>Met vrienden</i>	<i>Sd</i>
<b>Jongeren van Turkse herkomst</b>					
1	Om leuke vrienden te hebben	6,32 (2,57)	8,42 (1,43)	8,94 (1,24)	1,51
2	Om je goed te gedragen	8,08 (1,95)	8,33 (1,54)	7,68 (2,12)	0,76
3	Om voor jezelf op te durven komen	7,85 (2,00)	8,38 (1,51)	8,56 (1,44)	0,73
4	Om plezier te maken	7,91 (1,88)	8,11 (1,72)	8,75 (1,66)	0,81
5	Om te doen wat van je verwacht wordt	8,28 (1,59)	8,28 (1,36)	7,94 (1,82)	0,72
6	Om je best te doen	8,20 (1,84)	8,94 (1,24)	8,19 (1,72)	0,68
7	Om een eigen mening te hebben	7,89 (2,40)	8,51 (1,97)	8,64 (1,73)	0,71
8	Om trots te zijn op je nationaliteit of land	8,79 (1,81)	8,89 (1,76)	8,85 (1,76)	0,29
9	Om een goede gelovige/moslim te zijn	8,68 (1,80)	8,55 (1,87)	8,64 (1,78)	0,23
10	Om je diploma te halen	9,02 (1,85)	9,45 (0,89)	8,79 (1,78)	0,46
11	Om eerlijk te zijn	8,91 (1,42)	8,34 (2,17)	8,57 (2,18)	0,58
12	Om liefhebbend, warm te zijn	8,64 (1,47)	7,98 (2,07)	8,45 (1,67)	0,69
13	Om rekening te houden met anderen	8,38 (2,02)	8,06 (1,94)	8,32 (1,99)	0,67
14	Om later een goed beroep te hebben	8,75 (1,83)	9,15 (1,15)	8,13 (2,48)	0,84
15	Om later een gelukkig gezin te hebben	9,11 (1,67)	8,60 (2,13)	8,58 (2,10)	0,73
<b>Jongeren van Marokkaanse herkomst</b>					
1	Om leuke vrienden te hebben	6,02 (2,91)	8,41 (1,30)	8,09 (1,86)	1,62
2	Om je goed te gedragen	7,84 (1,83)	7,89 (1,87)	7,25 (2,07)	0,92
3	Om voor jezelf op te durven komen	7,70 (2,06)	8,39 (1,60)	8,41 (1,68)	0,73
4	Om plezier te maken	7,77 (2,04)	7,50 (2,26)	8,25 (1,63)	1,00
5	Om te doen wat van je verwacht wordt	8,00 (1,57)	7,98 (1,90)	6,42 (2,11)	1,23
6	Om je best te doen	8,00 (1,64)	8,82 (1,62)	7,09 (2,07)	1,24
7	Om een eigen mening te hebben	7,95 (1,79)	8,36 (1,74)	8,32 (1,64)	0,75
8	Om trots te zijn op je nationaliteit of land	8,32 (2,06)	8,50 (1,92)	8,43 (2,05)	0,60
9	Om een goede gelovige/moslim te zijn	7,98 (2,53)	7,91 (2,24)	7,82 (2,25)	0,75
10	Om je diploma te halen	9,00 (1,28)	8,91 (2,04)	8,34 (2,18)	0,78
11	Om eerlijk te zijn	8,80 (1,32)	8,16 (1,90)	7,93 (1,96)	0,78
12	Om liefhebbend, warm te zijn	8,02 (2,22)	7,43 (2,43)	7,77 (2,04)	0,85
13	Om rekening te houden met anderen	7,98 (2,37)	7,70 (2,16)	7,86 (1,77)	0,78
14	Om later een goed beroep te hebben	8,48 (1,73)	8,73 (1,77)	7,91 (2,14)	1,05
15	Om later een gelukkig gezin te hebben	9,02 (1,55)	8,36 (2,32)	8,23 (2,09)	0,90

### 3.3 Ondersteuning door thuis en peers

We hebben gezien dat steun van ouders en peers als een belangrijke succesfactor geldt. In het kader van het TIES-project hebben Crul en Schneider (2009) bij Turkse jongeren van de tweede generatie gegevens verzameld over de steun van de ouders en van broers en zussen. De tabellen 3.3 en 3.4 laten zien dat Turks-Nederlandse jongeren steun door hun ouders (zeer) belangrijk vinden: 7 op de 10 ervaren de steun van moeder als (erg) belangrijk, de steun van vader wordt door 6 op de 10 als zodanig ingeschat. De verschillen tussen de onderzochte landen zijn aanzienlijk: in Zweden wordt de steun van moeder door ruim driekwart van de Turkse tweede generatie als (zeer) belangrijk gezien, in Nederland is dat 7 op de 10. In Zwitserland daarentegen oordelen Turkse jongeren heel anders: slechts rond 3 op de 10 ervaren ondersteuning door moeder als (zeer) belangrijk. In Oostenrijk is dat rond de 4 op de 10.

**Tabel 3.3 Turkish second generation: importance of support by mothers**

	<i>Not important at all</i>	<i>Not important</i>	<i>Some-what important</i>	<i>Important</i>	<i>Very important</i>	<i>Missing</i>	<i>Total N</i>
Austria	14.6	18.6	21.2	27.3	11.4	7.0	458
Belgium	Question not asked						
France	24.2	16.0	13.8	23.4	21.2	1.4	500
Germany	14.1	17.8	14.7	22.8	28.9	1.8	505
Netherlands	6.4	7.4	14.2	30.2	39.8	2.0	500
Sweden	8.8	3.8	10.9	32.4	43.3	0.8	238
Switzerland	21.9	23.7	12.5	18.9	13.5	9.5	465

Bron: TIES survey 2007/2008.

**Tabel 3.4 Turkish second generation: importance of support by fathers**

	<i>Not important at all</i>	<i>Not important</i>	<i>Some- what important</i>	<i>Important</i>	<i>Very important</i>	<i>Missing</i>	<i>Total N</i>
Austria	13.3	17.2	18.6	29.9	11.6	9.4	458
Belgium	Question not asked						
France	24.4	16.8	18.6	19.8	18.2	2.2	500
Germany	6.9	14.3	17.2	24.8	35.0	1.8	505
Netherlands	7.6	11.0	16.4	29.2	30.2	5.6	500
Sweden	11.8	3.8	12.2	29.4	39.1	3.8	238
Switzerland	20.9	25.6	14.0	17.6	11.2	10.8	465

Bron: TIES survey 2007/2008.

De onderzoekers hebben ook gekeken naar de samenhang tussen ouderlijke steun en presteren op school. Het algemene beeld is dat beter presterende leerlingen aangeven vanuit thuis meer te zijn ondersteund. Opmerkelijk is verder de constatering dat leerlingen die in Nederland de lange route naar hoger onderwijs hebben genomen, aangeven dat hun ouders zeer belangrijk zijn geweest.

De vraag is natuurlijk in hoeverre Turks-Nederlandse ouders hun kinderen ook daadwerkelijk op een praktische manier kunnen ondersteunen, bijvoorbeeld bij het maken van huiswerk. Tabel 3.5 bevat daarover gegevens.

Van praktische hulp van Turkse ouders bij het maken van huiswerk is nauwelijks sprake, zoals blijkt uit tabel 3.5. In Nederland helpt de helft van de Turkse ouders hun kind nooit bij het huiswerk, zo'n 40% doet dat zelden of zo nu en dan eens. In andere landen ligt dat niet veel anders. De conclusie luidt dan ook dat Turkse ouders hun kinderen zo veel als mogelijk sociaal-emotioneel ondersteunen, maar dat van praktische ondersteuning nog nauwelijks sprake is. Voor de hand liggende redenen kunnen zijn: onvoldoende opleidingsachtergrond, onvoldoende beheersing van de Nederlandse taal, een grotere afstand tot het Nederlands onderwijs, onbekendheid daarmee, meer zijn opgegroeid in een cultuur waar gezin en school gescheiden instituties zijn.

**Tabel 3.5 Turkish second generation: Parents' help with homework**

	<i>Frequently</i>	<i>Regularly</i>	<i>Occasionally</i>	<i>Seldom</i>	<i>Never</i>	<i>Missing</i>	<i>Total N</i>
Austria	8.5	16.6	26.0	27.7	20.7	5.4	458
Belgium	Question not asked						
France	4.6	5.8	15.6	20.0	53.0	1.0	500
Germany	1.4	11.3	27.1	30.1	29.5	0.6	505
Netherlands	2.6	9.5	19.5	19.3	49.1	0.0	493
Sweden	1.7	7.1	19.7	21.8	49.6	0.0	236
Switzerland	5.2	7.7	22.4	22.4	34.4	8.0	465

Bron: TIES survey 2007/2008.

Er is ook gekeken naar de steun die men ervaart van broers en zussen. De steun van broers en zussen wordt wel eens onderschat. Met name in allochtone gezinnen spelen oudere broers en zussen een belangrijke rol. Zij hebben vaak hun weg naar of in het onderwijs al gevonden en weten vaak al wel welke lesstof op school wordt onderwezen. Zij nemen soms zelfs de rol van ouders over, met name als ze zelf al hoger opgeleid zijn. Tabel 3.6 geeft daarover informatie.

**Tabel 3.6 Turkish second generation: importance of support of siblings**

	<i>Not important at all</i>	<i>Not important</i>	<i>Somewhat important</i>	<i>Important</i>	<i>Very important</i>	<i>Missing</i>	<i>Total N</i>
Austria	34.1	25.1	21.4	11.6	7.9	0.2	268
Belgium	Question not asked						
France	14.9	15.6	23.7	24.0	21.8	0.0	308
Germany	5.6	15.8	33.4	32.0	13.2	0.0	341
Netherlands	6.7	11.9	21.0	32.2	23.2	4.9	328
Sweden	25.0	12.7	18.2	27.1	15.7	1.3	236
Switzerland	11.8	15.9	18.0	29.4	24.9	0.0	245

Bron: TIES survey 2007/2008.



Behalve in Oostenrijk wordt door de Turkse tweede generatie de steun van (oudere) broers en zussen overal als redelijk belangrijk ingeschat: rond 4 tot 5 op de 10 respondenten vinden die steun (zeer) belangrijk.

Is die steun ook praktisch aanwezig, bijvoorbeeld in de vorm van hulp bij het maken van het huiswerk? Uit tabel 3.7 blijkt dat dat wat vaker het geval is dan bij de hulp door ouders. Waar in Nederland rond 12% van de Turks-Nederlandse jongeren aangeeft vaak of regelmatig te zijn geholpen door hun ouders, is dat in het geval van hulp door broers en zussen bijna een kwart. In Oostenrijk is dat overigens aanzienlijk meer: 45%. Voor Oostenrijk geldt dus dat als steun van broers en zussen aanwezig is, die dan ook wat vaker feitelijk wordt gegeven.

**Tabel 3.7 Turkish second generation: Siblings' help with homework**

	<i>Frequently</i>	<i>Regularly</i>	<i>Occasionally</i>	<i>Seldom</i>	<i>Never</i>	<i>Missing</i>	<i>Total N</i>
Austria	17.3	27.3	25.8	14.4	15.1	0.4	273
Belgium	8.2	16.7	21.5	16.2	37.5	0.0	587
France	14.2	12.9	26.8	14.9	24.2	6.9	302
Germany	10.6	24.6	41.9	17.6	5.3	0.0	341
Netherlands	5.9	17.1	30.8	15.5	30.8	0.0	328
Sweden	Question not asked						
Switzerland	14.3	14.7	35.2	15.6	20.1	0.0	244

Bron: TIES survey 2007/2008.

In een verdere analyse van het TIES-bestand is gekeken naar de positie van de Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse tweede generatie in Amsterdam en Rotterdam (Crul & Heering, 2008). In het onderzoek wordt een vergelijkingsgroep van doorsnee Nederlandse jongeren gehanteerd. Tabel 3.8 toont gegevens over de invloed van moeder, vader, docent, leeftijdgenoten en oudere broers en zussen. Tabel 3.9 gaat over de betrokkenheid van ouders bij school.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> De onderzoeksgroep van het TIES-onderzoek bestaat uit jongeren van de tweede generatie tussen de 18 en 35 jaar oud. De vergelijkingsgroep kent dezelfde leeftijdsrange. Zie bijlage 1. Alleen al qua leeftijd vallen zij niet samen met mbo'ers. Voor mbo'ers zijn we geen onderzoek tegengekomen met gegevens over de betekenis van ouders. Vandaar dat we moeten volstaan met het TIES-onderzoek.

Van de genoemde personen valt de invloed van de moeders op. Rond driekwart rapporteert de invloed van de moeder als belangrijk tot zeer belangrijk. Toch is de invloed van vader ook nog aanzienlijk: zo'n tweederde van de Turkse tweede generatie en vergelijkingsgroep schat die invloed als belangrijk tot zeer belangrijk in. Bij de Marokkaanse tweede generatie is dat zelfs driekwart. De invloed van leerkrachten ligt op het niveau van die van de vader, alleen bij de vergelijkingsgroep schat men die invloed als geringer in.

Wat de invloed van leeftijdgenoten betreft valt op dat de vergelijkingsgroep die hoger inschat dan de andere groepen en dat vrouwen die invloed als belangrijker inschatten dan mannen. Het omgekeerde doet zich voor bij de inschatting van de invloed van broers en zussen. De tweede generatie van de vergelijkingsgroep acht die invloed een stuk geringer dan de twee andere groepen. De Marokkaanse tweede generatie acht die invloed wat groter dan de Turkse. Verder geldt ook hier dat vrouwen de invloed van oudere broers en zussen als belangrijker zien dan mannen.

Het voorgaande roept de vraag op of in het kader van versterking van de ouderbetrokkenheid ook zussen en broers zouden kunnen worden benut als mogelijkheid om de band tussen school en gezin te versterken.

**Tabel 3.8 Description of others 'impact on education in secondary school, by ethnic group and sex'**

	<i>Second generation</i>					
	<i>Turks</i>		<i>Moroccans</i>		<i>Comparison group</i>	
	<i>Men</i>	<i>Women</i>	<i>Men</i>	<i>Women</i>	<i>Men</i>	<i>Women</i>
<b>Mother</b>						
Not important at all	7.2	4.5	3.4	2.4	2.4	2.5
Not important	8.4	5.7	6.9	7.2	12.1	3.5
Little important	14.5	14.8	10.3	9.6	18.8	12.8
Important	32.5	26.1	36.8	28.9	39.0	35.8
Very important	37.3	48.9	42.5	51.8	27.8	45.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
N	240	250	238	245	249	257

	<b>Second generation</b>					
	<b>Turks</b>		<b>Moroccans</b>		<b>Comparison group</b>	
	<i>Men</i>	<i>Women</i>	<i>Men</i>	<i>Women</i>	<i>Men</i>	<i>Women</i>
<b>Father</b>						
Not important at all	7.6	7.0	3.5	4.9	5.7	6.9
Not important	15.2	11.6	7.1	6.2	14.9	6.9
Little important	19.0	12.8	12.9	9.9	26.5	13.8
Important	29.1	29.1	29.4	28.4	37.2	40.9
Very important	29.1	39.5	47.1	50.6	15.6	31.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
N	229	243	233	230	240	253
<b>Teacher</b>						
Not important at all	3.7	0.0	2.3	2.4	4.4	3.4
Not important	11.0	9.1	8.0	7.1	13.3	6.6
Little important	28.0	17.0	14.8	17.6	25.6	32.0
Important	39.0	50.0	53.4	45.9	47.2	46.8
Very important	18.0	23.9	21.6	27.1	9.5	11.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
N	238	252	243	246	250	261
<b>Peers</b>						
Not important at all	9.5	3.4	5.7	3.6	5.4	4.6
Not important	19.0	14.8	20.5	16.7	20.5	8.5
Little important	33.3	30.7	39.8	28.6	32.9	24.1
Important	29.8	39.8	28.4	38.1	34.2	43.0
Very important	8.3	11.4	5.7	13.1	7.0	19.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
N	239	251	242	245	248	262
<b>Older sibling</b>						
Not important at all	7.1	9.3	3.0	1.6	8.1	6.3
Not important	12.5	7.4	10.4	12.5	33.9	22.7
Little important	25.0	24.1	20.9	15.6	30.2	23.6
Important	30.4	33.3	41.8	37.5	20.0	36.0
Very important	25.0	25.9	23.9	32.8	7.8	11.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
N	158	154	182	188	136	143

Op het punt van betrokkenheid van ouders bij het schoolgebeuren zijn gegevens verzameld over: de mate waarin ouders controleren hoeveel tijd er aan het huiswerk wordt besteed, de hulp van ouders bij het huiswerk, de mate waarin ouders over school en leren praten, de mate waarin zij contact hebben met leerkrachten en de mate waarin de respondent belast is met huishoudelijke taken dan wel babysitten.

**Tabel 3.9 Involvement of parents in schooling, by ethnic group and sex**

	<i>Second generation</i>					
	<i>Turks</i>		<i>Moroccans</i>		<i>Comparison group</i>	
	<i>Men</i>	<i>Women</i>	<i>Men</i>	<i>Women</i>	<i>Men</i>	<i>Women</i>
<b>Parents checked how much time was spent on homework</b>						
Very often	13.3	12.4	15.9	22.4	5.3	6.6
Often	22.9	24.7	34.1	30.6	25.5	19.2
Sometimes	26.5	27.0	26.1	22.4	31.1	22.3
Not often	18.1	20.2	13.6	11.8	21.2	30.2
Never	19.3	15.7	10.2	12.9	16.8	21.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
N	240	253	243	246	250	261
<b>Parents helped with homework</b>						
Very often	2.4	2.3	4.6	7.0	2.2	7.2
Often	8.4	10.2	10.3	11.6	11.9	22.3
Sometimes	21.7	17.0	25.3	25.6	36.6	42.3
Not often	18.1	19.3	20.7	19.8	34.0	19.0
Never	49.4	51.1	39.1	36.0	15.2	9.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
N	240	253	242	246	249	261
<b>Parents talked about school and learning</b>						
Very often	11.9	17.2	20.5	26.2	4.8	15.5
Often	35.7	42.5	46.6	44.0	54.2	52.1
Sometimes	33.3	27.6	22.7	21.4	29.1	25.2
Not often	13.1	5.7	8.0	6.0	9.1	5.1
Never	6.0	6.9	2.3	2.4	2.8	2.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
N	240	251	242	246	249	261

<b>Second generation</b>						
	<b>Turks</b>		<b>Moroccans</b>		<b>Comparison group</b>	
	<i>Men</i>	<i>Women</i>	<i>Men</i>	<i>Women</i>	<i>Men</i>	<i>Women</i>
<b>Parents were in touch with teachers</b>						
Very often	6.0	12.6	8.2	13.1	4.3	6.3
Often	23.8	32.2	32.9	33.3	24.5	21.5
Sometimes	44.0	34.5	41.2	35.7	43.3	43.7
Not often	16.7	11.5	14.1	13.1	24.3	24.8
Never	9.5	9.2	3.5	4.8	3.5	3.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
N	240	250	241	246	249	260
<b>Respondent performed household chores/babysitting</b>						
Very often	1.2	3.4	2.3	7.1	4.6	2.5
Often	7.1	15.9	12.6	16.5	24.9	17.6
Sometimes	23.8	28.4	36.8	36.5	41.4	49.1
Not often	26.2	23.9	23.0	22.4	18.8	18.8
Never	41.7	28.4	25.3	17.6	10.2	12.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
N	240	252	242	246	249	261

Ouders van de tweede generatie en met name die van Marokkaanse herkomst controleren vaker dan die van de vergelijkingsgroep hoeveel tijd hun kinderen aan huiswerk besteden. Daar staat tegenover dat de ouders van de tweede generatie van de vergelijkingsgroep vaker helpen met het maken van huiswerk dan de Turkse of Marokkaanse ouders. Een aardig gegeven is verder dat de tweede generatie vergelijkingsgroep aangeeft dat er thuis meer boeken zijn dan de twee andere groepen (niet in de tabel weergegeven). Ongeveer de helft van de vergelijkingsgroep geeft aan dat er thuis meer dan 100 boeken zijn, terwijl een derde van de Turkse en Marokkaanse groep aangeeft dat er thuis niet meer dan 10 boeken aanwezig zijn.

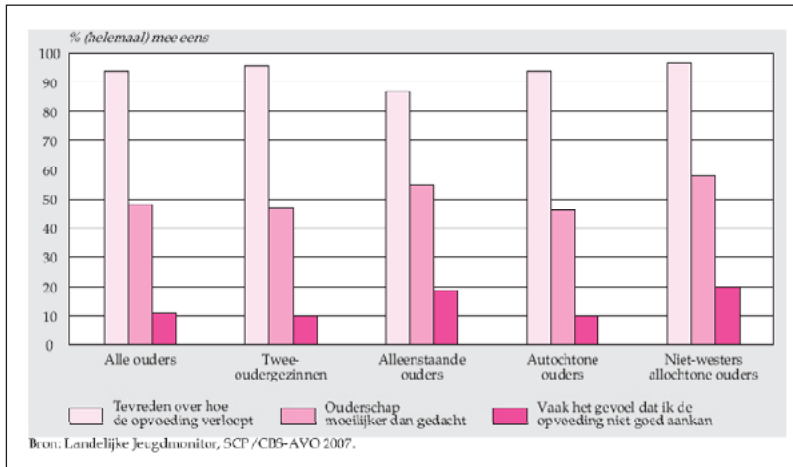
Praten over school en leren vindt bij Marokkaanse ouders en die van de vergelijkingsgroep vaker plaats dan bij Turkse ouders. Dochters geven aan vaker met hun ouders over school en leren te praten dan zonen. Marokkaanse ouders praten vaker met leerkrachten dan de

andere ouders. In Turkse gezinnen, ten slotte, hebben dochters meer huishoudelijke taken dan jongens: bijna 1 op de 5 Turks-Nederlandse dochters geeft aan dat dat vaak tot zeer vaak het geval is, bij jongens is dat 8%. In Marokkaans-Nederlandse gezinnen speelt dit iets minder, bij de vergelijkingsgroep is de taakverdeling tussen jongens en meisjes ongeveer gelijk.

### 3.4 De zorgen van ouders

Hoe kijken ouders nu aan tegen de opvoeding, welke zorgen maken ze zich over hun kinderen en verschillen allochtone en autochtone ouders daarin? Eerst presenteren we gegevens over de beleving van de opvoeding door ouders (zie figuur 3.2, ontleend aan CBS, 2008a), vervolgens komen in tabel 3.10 hun zorgen aan de beurt (eveneens ontleend aan CBS, 2008a).

**Figuur 3.2 Beleving van de opvoeding door ouders van kinderen (4 tot 18 jaar), 2007**



De figuur laat zien dat ouders tevreden zijn over hoe de opvoeding verloopt, niet-westerse allochtone ouders nog iets meer dan autochtone. De tevredenheid bij alleenstaande ouders is minder, ofschoon nog altijd hoog. Op de vraag of het ouderschap moeilijker is dan gedacht, antwoordt

bijna de helft van de ouders bevestigend, voor niet-westerse allochtone ouders is dat bijna 60%, voor autochtone ouders ligt dat rond de 47%. 1 op de 10 ouders is het eens met de stelling 'vaak het gevoel te hebben de opvoeding niet goed aan te kunnen', bij niet-westerse allochtone ouders is dat 2 op de 10. Bij alleenstaande ouders is dat ook bijna 2 op de 10.

**Tabel 3.10 Zorgen over de opvoeding, het gedrag of de ontwikkeling van hun kinderen, door ouders van kinderen van 0 tot 18 jaar, 2007 (n=1843)**

	Gezinsvorm			Herkomst	
	Totaal %	Twee-oudergezin	Eenoudergezin	Autochtoon	Niet-westerse allochtoon
<b>In afgelopen 12 maanden zorgen? (% ja)</b>	36	33	52	35	35
<b>Indien zorgen (n=657), waarover veel zorgen?</b>					
Opvoeding in het algemeen	27	24	43	28	35
Emotionele problemen	22	18	35	21	27
Schoolprestaties en/of motivatie	20	19	23	19	-
Gedragsproblemen	16	14	26	16	29
Stellen van regels en grenzen, ongehoorzaamheid	16	13	26	14	31
Achterstand of vertraging in ontwikkeling	15	14	17	14	15
Gevolgen van ziekte	11	11	13	11	14
Contacten met leeftijdgenoten en vrienden <sup>1</sup>	11	10	15	11	-
Alcohol, drugs en/of roken <sup>2</sup>	7	7	6	7	-
lets anders	12	8	27	12	14

1 Gevraagd aan ouders met minimaal 1 kind van 4 jaar of ouder

2 Gevraagd aan ouders met minimaal 1 kind van 12 jaar of ouder

- Minder dan 50 waarnemingen

Bron: *Landelijke Jeugdmonitor*, SCP/CBS-AVO 2007.

Ruim een derde van de ouders heeft zich de afgelopen twaalf maanden zorgen gemaakt over de opvoeding, het gedrag of de ontwikkeling van hun kind(eren) in de leeftijd van 0 tot 18 jaar. Bij de ouders uit eenoudergezinnen is dat ruim de helft. Als we ons beperken tot de verschillen tussen autochtonen en allochtonen, dan zien we dat niet-westerse allochtone ouders zich meer zorgen maken over de opvoeding

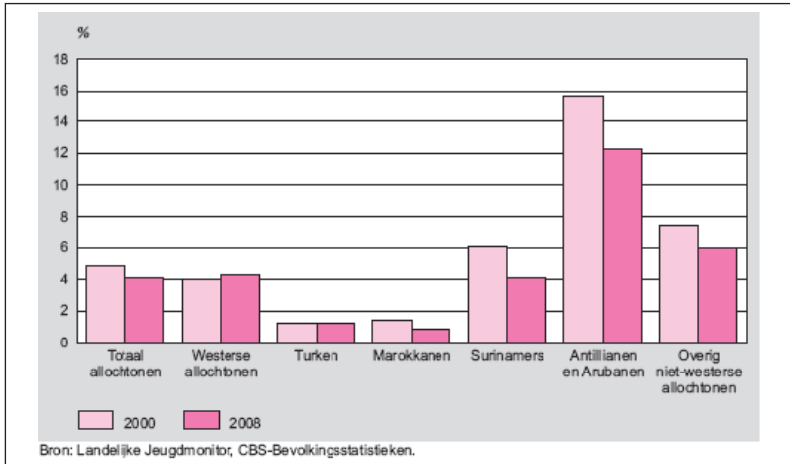
in het algemeen en over emotionele problemen van hun kinderen. De grootste verschillen treden evenwel op bij aspecten als gedragsproblemen en het stellen van regels en grenzen, ongehoorzaamheid. Op een aantal punten ontbreken overigens vergelijkbare gegevens vanwege een te klein aantal waarnemingen.

### **3.5 Eenoudergezinnen**

Of jongeren in een gezin met twee ouders dan wel in een eenoudergezin opgroeien, is van invloed op hun onderwijskansen. Hiervoor zagen we dat in eenoudergezinnen de zorgen over opvoeding en over het gedrag of de ontwikkeling van het kind groter zijn. In 2008 groeien in Nederland 615.000 jongeren onder de 25 op in een eenoudergezin. Bijna 47.000 van hen zijn van allochtone herkomst. Onder de groep Antillianen en Arubanen is het aandeel jongeren dat in een eenoudergezin opgroeit verreweg het grootst (zie figuur 3.3, ontleend aan CBS, 2009a). Turken en Marokkanen groeien van de allochtone jongeren tot 25 jaar relatief het minst vaak op in een eenoudergezin. Bij allochtonen ontstaat eenouderschap vaak doordat de moeder al vanaf het begin – op vaak heel jonge leeftijd – alleen is. Bij autochtonen is echtscheiding de hoofdreden (CBS, 2009a).



**Figuur 3.3 Het aandeel allochtone jongeren (0 tot 25 jaar) dat opgroeit in een eenoudergezin**



### 3.6 Samenvatting

We hebben gezien dat er vanuit de thuissituatie en vanuit de peer group factoren aanwezig zijn die de onderwijspositie van allochtone jongeren beïnvloeden. In allochtone gezinnen is de afstand tussen thuis en school groter, zij vertonen minder de trekken van een middenklasse-mindset die profijtelijk is voor het opereren op school, zij hanteren wat meer restrictieve controle in plaats van autoritatieve controle, sommige allochtone jongeren worstelen met de verschillende waarden die thuis, op school en in de peer group gelden. Ook hier geldt dat – voor zover daarover gegevens bestaan – de allochtone groepen onderling nogal kunnen verschillen.

Ofschoon allochtone ouders in sociaal-emotionele zin hun kind(eren) zo veel mogelijk steunen, is die steun beperkt als het aankomt op praktische hulp, zoals bij het maken van huiswerk. In algemene zin zijn allochtone ouders even tevreden over hoe de opvoeding verloopt als autochtone ouders, maar op bepaalde onderdelen maken zij zich wat meer zorgen over de opvoeding. Het betreft dan met name aspecten als het stellen

van regels en grenzen en het omgaan met ongehoorzaamheid. Het maakt nogal uit of jongeren in een tweeoudergezin of eenoudergezin opgroeien.

We sluiten dit hoofdstuk af met de volgende constatering. Het in dit hoofdstuk gepresenteerde onderzoek betreft weliswaar de leeftijdsgroep waarbinnen mbo'ers vallen, maar daarmee is niet gezegd dat de bevindingen ook zonder meer voor mbo'ers gelden. Nader onderzoek zou dat moeten uitwijzen. Verder is het zo dat het veelal om correlatief onderzoek gaat.



# Het onderwijsperspectief

# 4

In de voorafgaande paragrafen hebben we gekeken naar het stelselniveau en naar de thuissituatie en de peer group. In dit hoofdstuk staat het onderwijsperspectief centraal. Het door ons opgespoorde empirisch onderzoek – waarbij verschillen tussen allochtone en autochtone jongeren aan de orde zijn – laat zich groeperen rond onderwijsinhoudelijke aspecten, leren en informatieverwerking en de relatie met docenten en praktijkopleiders. Bij onderwijsinhoudelijke aspecten gaat het om gegevens over de lessen of het programma, het lesmateriaal, onderwijsfaciliteiten en de toetsing. Daarnaast zijn er gegevens over het verwerven van competenties en over de opbrengst. Ten slotte zijn er gegevens over de studiebegeleiding, de kwaliteit van de docenten en is er een algehele waardering van het mbo-onderwijs in een eindcijfer.

## 4.1 Mbo-deelnemers en het onderwijs

In de JOB Monitor 2008 (ResearchNed, 2008) zijn gegevens verzameld over onderwijsinhoudelijke zaken.<sup>11</sup> Voordat we op de onderwijsinhoudelijke zaken ingaan, vermelden we in tabel 4.1 de zogenaamde clusterscore, de score over de inhoudelijke aspecten heen. In de JOB Monitor wordt een 5-puntsschaal gehanteerd. Een score van 1 duidt op zeer laag of heel weinig, een score van 5 op zeer hoog of zeer veel. Het percentage negatief duidt op het aandeel deelnemers met de score 1 en 2, het percentage positief op het aandeel met de score 4 en 5.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> De tabellen zijn geconstrueerd op basis van de analysemogelijkheden op de site [www.odin5.nl](http://www.odin5.nl).

<sup>12</sup> Het is jammer dat deze scores zijn samengevoegd. Betekenisvolle verschillen tussen de scores gaan hiermee verloren.

**Tabel 4.1 Mbo'ers over aspecten van het onderwijs, naar geslacht en herkomstgroep, clusterscore**

Thema	Allochtoon				Autochtoon			
	Man		Vrouw		Man		Vrouw	
	%neg	%pos	%neg	%pos	%neg	%pos	%neg	%pos
Lessen/programma	26,5	45,6	29,3	43,6	27,6	44,4	32,4	39,3
Docenten	18,2	57,4	16,9	55,6	18,3	56,5	16,3	54,3
Lesmateriaal	30,2	46,0	31,5	44,0	30,1	46,1	31,5	44,0
Toetsing	15,7	60,4	17,5	58,4	14,8	62,6	18,0	57,4
Studiebegeleiding	23,7	48,2	24,9	48,6	22,9	48,8	26,2	45,2
Onderwijsfaciliteiten	27,5	46,7	35,1	42,2	30,2	41,8	40,3	35,1
Onderwijservaring (studiebelasting)	Geen clusterscore							
Competenties	15,9	56,3	13,6	62,7	15,0	56,4	13,1	61,4
Opbrengst	20,8	48,3	21,6	52,8	24,6	47,7	26,3	46,8
Eindoordeel	30,4	44,7	33,1	47,6	27,5	47,0	29,4	48,8

De tabel laat voor het eerste thema (*Lessen/programma*) zien dat ruim een kwart van de deelnemers (zeer) ontevreden is en dat ruim 4 op de 10 (heel) tevreden zijn. Autochtone vrouwelijke deelnemers zijn iets minder tevreden over de lessen en het programma. Wat *docenten* betreft is ruim de helft van de deelnemers van mening dat men les krijgt van goede docenten. Ook hier scoren autochtone meiden iets terughoudender. De kwaliteit van het *lesmateriaal* wordt door rond 3 op de 10 deelnemers als onvoldoende beoordeeld, door rond 45% als goed. Bij lesmateriaal gaat het niet alleen om schoolboeken, maar ook bijvoorbeeld om de spullen in het praktijklokaal.

Rond 6 op de 10 deelnemers zijn tevreden over de *toetsing*, jongens zijn er iets meer over te spreken dan meiden. Een kleine helft van de deelnemers is (zeer) te spreken over de *begeleiding bij de studie*, om en nabij een kwart niet. Autochtone meiden scoren op dit punt wat terughoudender. *Onderwijsfaciliteiten* betreffen onder meer de begeleiding bij het werken in het computerlokaal, open leercentrum of mediatheek, het kunnen beschikken over een computer of het ergens op school rustig kunnen studeren. Allochtone jongens oordelen hierover positiever (46%) dan autochtone meiden (35%). De laatsten oordelen ook negatiever (40%).

Over (het verwerven van) *competenties* zijn meiden (zowel allochtone als autochtone, beiden ruim 60%) iets meer te spreken dan jongens (56%). Het laatste thema *opbrengst* gaat over de vraag of deelnemers vinden dat zij op school voldoende leren. Zo rond de helft van de deelnemers vindt dat er op school (ruim) voldoende wordt geleerd. Allochtone meiden scoren op dit punt wat positiever. Autochtone meiden daarentegen zijn hierover minder te spreken, ruim een kwart van hen vindt zelfs dat er op school (veel) te weinig wordt geleerd.

Al met al zijn deelnemers redelijk tevreden met hun docenten, de toetsing en de verwerving van competenties. Grofweg zijn zo'n 6 op de 10 deelnemers hierover te spreken. Over het thema lessen/programma is men minder te spreken, zo ook over de onderwijsfaciliteiten. Er is een lichte tendens dat allochtonen iets positiever zijn. Autochtone deelnemers en met name de autochtone meiden oordelen wat terughoudender.

In tabel 4.2 gaan we per thema specifiek in op de verschillende aspecten die in de JOB Monitor onder de thema's zijn benoemd.

**Tabel 4.2 Mbo'ers over aspecten van het onderwijs, naar geslacht en herkomstgroep**

	<i>Allochtoon</i>		<i>Autochtoon</i>	
	<i>Man</i>	<i>Vrouw</i>	<i>Man</i>	<i>Vrouw</i>
<b>Thema Lessen/programma</b>				
Tevredenheid afwisseling zelfstandig werken en in groepen werken	3,4	3,3	3,3	3,3
Uitval van onderwijsactiviteiten	3,4	3,4	3,6	3,4
Het tijdig doorgeven van roosterwijzigingen	3,0	2,8	2,8	2,6
<b>Thema Docenten</b>				
Het hebben van goede docenten	3,6	3,6	3,5	3,5
Thema Lesmateriaal				
Het hebben van goed lesmateriaal	3,4	3,4	3,3	3,4
Het daadwerkelijk gebruiken van gekocht lesmateriaal	3,1	3,0	3,1	2,9
<b>Thema Toetsing</b>				
Op tijd weten wanneer er een toets is	4,0	3,9	4,0	3,8
Op tijd weten waar de toets over gaat	3,8	3,8	3,9	3,7
Op tijd de uitslag van een toets te horen krijgen	3,5	3,4	3,6	3,3
Aansluiting van toetsen op het geleerde	3,7	3,7	3,7	3,6

	<b>Allochtoon</b>		<b>Autochtoon</b>	
	<i>Man</i>	<i>Vrouw</i>	<i>Man</i>	<i>Vrouw</i>
Tevredenheid over wijze van toetsing	3,6	3,5	3,5	3,5
Hebben van een goed beeld van de eigen studievoortgang	3,7	3,6	3,6	3,6
Oordeel dat alle studenten op dezelfde manier beoordeeld moeten worden	3,4	3,3	3,5	3,3
<b>Thema Studiebegeleiding</b>				
Oordeel over begeleiding bij de studie	3,2	3,3	3,2	3,2
Oordeel over goede hulp als er problemen bij het leren zijn	3,4	3,2	3,4	3,3
<b>Thema Onderwijsfaciliteiten</b>				
Tevredenheid over begeleiding tijdens het zelfstandig werken	3,3	3,3	3,2	3,1
Mogelijkheid op school ergens rustig te studeren	3,2	3,0	3,1	2,9
Aanwezigheid van voldoende computers op school	3,4	3,0	3,2	2,7
<b>Thema Onderwijservaring (studiebelasting) 1</b>				
Oordeel over aantal uur dat men gemiddeld op school moet zijn	2,2	2,2	2,1	2,1
Hoeveelheid stage/werk in de opleiding	2,2	2,2	2,0	2,1
Oordeel over niveau van de opleiding	1,8	1,9	1,9	1,8
<b>Thema Competenties</b>				
In opleiding voldoende leren samen te werken	3,6	3,5	3,6	3,5
In opleiding voldoende leren problemen op te lossen	3,4	3,5	3,5	3,5
In opleiding voldoende leren te plannen en organiseren	3,4	3,6	3,4	3,6
In opleiding voldoende leren zelfstandig te werken	3,9	4,0	3,8	3,9
In opleiding voldoende leren te communiceren	3,7	3,9	3,7	3,9
In opleiding voldoende leren te werken volgens afspraak	3,6	3,7	3,5	3,6
In opleiding voldoende leren jezelf en je werk te beoordelen	3,4	3,6	3,4	3,5
<b>Thema Opbrengst</b>				
Oordeel over voldoende leren op school	3,4	3,4	3,3	3,2
<b>Thema Eindoordeel</b>				
Zelfde opleiding weer kiezen	3,3	3,3	3,4	3,5
Zelfde school weer kiezen	3,1	3,1	3,2	3,1
Rapportcijfer opleiding	6,9	7,0	6,8	6,9
Rapportcijfer school	6,4	6,4	6,3	6,3

1 Betreft 3-puntsschaal: 1=te weinig/makkelijk; 2=precies goed; 3=te veel/moeilijk.

Wat het thema *lessen/programma* betreft zien we dat de afwisseling tussen zelfstandig werken en het werken in groepen voldoende scoort en ook de uitval van onderwijsactiviteiten beperkt blijft. Roosterwijzigingen daarentegen worden maar matig op tijd doorgegeven. Kijken we naar de percentages negatief en positief (niet weergegeven in de tabel), dan scoort 48% negatief en 32% positief. De thema's *docenten* en *lesmateriaal* geven geen aanleiding tot verder commentaar, hooguit dat het daadwerkelijk gebruiken van gekocht lesmateriaal maar matig gebeurt. Het onderdeel *toetsing* is volgens deelnemers in het algemeen wel op orde. Met de *studiebegeleiding* daarentegen is men minder tevreden, met name het oordeel over de begeleiding tijdens de studie (25% negatief, 44% positief). Bij *onderwijsfaciliteiten* zien we dat autochtone vrouwelijke deelnemers terughoudender scoren. De scores bij *onderwijservaring* (studiebelasting) betreffen een 3-puntsschaal. Bij het oordeel over het niveau van de opleiding bijvoorbeeld is de verdeling: 22% te makkelijk; 72% precies goed; 6% te moeilijk.

Komen we bij het thema *competenties*. In het algemeen zien we dat mbo'ers behoorlijk tevreden zijn over de competenties die ze in hun opleiding verwerven. Dat geldt met name voor de competenties 'leren zelfstandig werken' en 'leren communiceren'.

Ten slotte zijn deelnemers ook wel redelijk tevreden over hetgeen zij van de opleiding opsteken. Een kwart scoort negatief, bijna de helft daarentegen positief. Maar ook al is de helft positief, een kwart is (helemaal) niet tevreden over wat men op school leert.

In tabel 4.3 wordt iets uitgebreider stilgestaan bij het onderdeel *onderwijservaring* (studiebelasting). Nu worden geen gemiddelden gepresenteerd, maar de procentuele verdeling.

**Tabel 4.3 Oordeel over onderwijservaring (studiebelasting)**

	<i>Allochtoon</i>		<i>Autochtoon</i>	
	<i>Man</i>	<i>Vrouw</i>	<i>Man</i>	<i>Vrouw</i>
<b>Aantal uren verplicht op school</b>				
Te weinig	9,0	7,7	9,0	9,5
Precies goed	66,3	68,9	67,9	69,3
Te veel	24,8	23,4	23,1	21,2
<b>Hoeveelheid stage in opleiding</b>				
Te weinig	7,4	6,9	10,5	9,1
Precies goed	65,0	65,2	74,9	74,8
Te veel	27,6	27,9	14,6	16,1
<b>Niveau van de opleiding</b>				
Te makkelijk	22,0	19,2	21,6	22,1
Precies goed	71,2	75,2	70,5	73,0
Te moeilijk	6,8	5,6	7,9	4,9

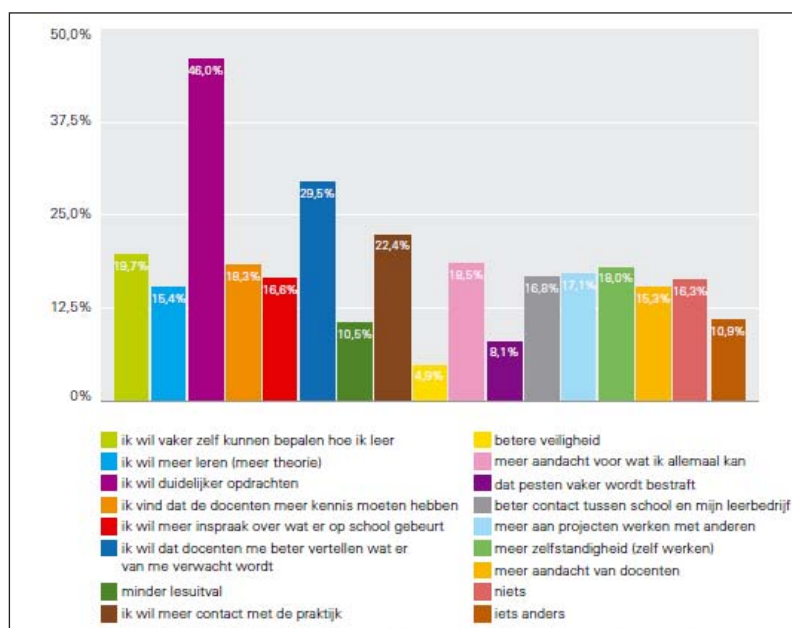
De tabel laat zien dat op aspecten als ‘verplicht aantal uren op school’ en ‘niveau van de opleiding’ de verschillen tussen allochtone en autochtone deelnemers miniem zijn. Dat ligt anders bij het aspect ‘hoeveelheid stage in de opleiding’. Het blijkt dat autochtone deelnemers de stage wat meer passend vinden dan allochtone deelnemers. De verschillen tussen jongens en meiden zijn gering. Waar bij de meting in 2008 driekwart van de autochtonen de hoeveelheid stage of werk in de opleiding precies goed vindt, is dat aandeel bij allochtonen circa 65%. Zo’n 28% van de allochtone deelnemers vindt de hoeveelheid stage te groot, voor autochtone deelnemers ligt dat rond de 15%. Scherper dan uit het eerder gepresenteerde gemiddelde, blijkt uit de frequentieverdeling dat allochtonen relatief wat vaker de hoeveelheid stage in de opleiding aan de hoge kant vinden.

Interessant is nog te vermelden dat allochtone mbo’ers in het Hiteq-onderzoek vaker rapporteren dat de school bij verzuim direct contact opneemt dan autochtone mbo’ers.



In het Hiteq-onderzoek (Groeneveld & Van Steensel, 2009a) is verder een reactie gevraagd op de stelling ‘wat zou je willen veranderen op school?’. De uitkomsten staan in figuur 4.1, ontleend aan Groeneveld en Van Steensel (2009a). In genoemd onderzoek zijn mbo’ers technisch oververtegenwoordigd (zie bijlage 1). Bijna de helft van de respondenten zou duidelijker opdrachten willen. 3 op de 10 willen dat docenten beter aangeven wat er van hen wordt verwacht. En ruim 1 op de 5 wil meer contact met de praktijk. De andere veranderingen zijn kwantitatief van wat geringere orde, maar toch nog altijd aanzienlijk. Er zijn geen vermeldenswaardige verschillen tussen allochtonen en autochtonen.

**Figuur 4.1 Mbo’ers over wat ze zouden willen veranderen op school (geen maximum aantal antwoorden, totale groep, n=1.684)**



Bron: Groeneveld & Van Steensel, 2009a.

Al met al ontstaat het beeld dat mbo-deelnemers (in meerderheid afkomstig uit de sector techniek) redelijk tevreden zijn over het mbo-onderwijs. Dat blijkt ook wel uit het *eindoordeel* (zie tabel 4.2, gebaseerd op de JOB Monitor). De opleiding krijgt rapportcijfers van 6,8 (van

autochtone deelnemers) tot 7,0 (van allochtone deelnemers). Het eindcijfer voor de school varieert tussen 6,3 en 6,4. Het cijfer is dus voldoende, maar de uiteindelijke vraag is of het ook voldoende is. Het geeft in elk geval aan dat het altijd nog beter kan en op onderdelen zeker ook beter moet, want het beeld is toch grosso modo dat op onderdelen 20 tot 25% van de deelnemers dat onderdeel als negatief kwalificeert.

## 4.2 Leren en informatieverwerking

We zijn nauwelijks onderzoek tegengekomen waarin is nagegaan of er verschillen tussen allochtonen en autochtonen zijn wat betreft de wijze van leren en informatieverwerking. Uitzondering is het Hiteq-onderzoek (Groeneveld & Van Steensel, 2009a). In dit onderzoek wordt bij de wijze van leren een onderscheid gemaakt tussen lateraal en lineair leren.<sup>13</sup> Lateraal leren gebeurt aan de hand van associaties en netwerken. Er worden verschillende informatiebronnen aangeboord en ingezet bij het eigen leerproces. Bij lateraal leren brengt de leerder zelf gaandeweg structuur aan, er wordt minder een beroep gedaan op een autoriteit die het leren regelt. Lineair leren gebeurt meer via vaststaande instructie waarin een klassiek-didactische lijn wordt gevolgd (bijvoorbeeld van theorie naar praktijk of van model naar toepassing). De volgende aspecten zijn aan de orde gesteld:

- de behoefte aan instructie;
- de behoefte aan en de status van kennisautoriteiten;
- de mate waarin de respondenten verschillende bronnen/netwerken (in en buiten de school) inzetten;
- de capaciteit tot informatieverwerking;
- oriëntatie op beeld.

Wat de *behoefte aan instructie* betreft geeft bijna 64% van de deelnemers aan liever iets uit te proberen dan een instructie te moeten lezen. Hoe hoger het niveau van de respondent, hoe vaker de voorkeur wordt gegeven aan iets uitproberen boven een instructie lezen. Allochtone mbo'ers – het gaat dan om de niet-westerse allochtonen – geven veel

13 In sommige commentaren is overigens de opmerking gemaakt dat het gehanteerde begrippenpaar in de leertheorie niet echt gangbaar is. De auteurs verwijzen in hun publicatie niet naar bronnen waarin dit onderscheid terug te vinden is of wordt onderbouwd.

minder vaak de voorkeur aan uitproberen. In het onderzoek werden een paar opdrachten gegeven, zoals het in elkaar zetten van een stoel. Op grond van de wijze waarop daarbij hulpmiddelen werden aangeboord, concluderen de onderzoekers dat allochtonen minder zelfstandigheid laten zien dan autochtonen.

Media (tv-journaal, krant, internet) zijn belangrijke *kennisautoriteiten*. Ofschoon mbo'ers veel op internet vertoeven, geldt internet voor hen toch niet als een betrouwbare bron van informatie. Allochtonen en autochtonen verschillen op dit punt aanmerkelijk. Allochtonen wantrouwen vaker krant en tv, maar vinden internet juist vaker wat betrouwbaarder. Los hiervan zijn ouders veelal de eerste *bron van informatie* die wordt geraadpleegd. Hierna volgen docenten en leeftijdgenoten.

Mbo'ers vinden het niet altijd gemakkelijk om leerstof toe te passen of de bruikbaarheid ervan te bepalen (*informatieverwerking*). Allochtonen geven minder vaak dan autochtonen aan moeite te hebben met het toepassen van lesstof. Allochtonen hebben daarentegen wat meer moeite om tekstuele informatie in een groter geheel in te passen. Dat geldt weer sterker voor tekst uit een boek dan tekst uit een *chat*. Het klopt dat mbo'ers aanzienlijk beter met beeldinformatie kunnen omgaan dan met tekstuele informatie. We zien dat allochtonen wat meer moeite hebben met het plaatsen van beeldinformatie dan autochtonen. En ook hier zien we dat deelnemers van hogere niveaus die informatie beter kunnen plaatsen.

Dat mbo'ers een voorkeur hebben voor *beeldinformatie* hangt voor een belangrijk deel samen met het feit dat mbo'ers (1 op de 5) moeite hebben met lezen. Ook multitasken is voor mbo'ers lastig. Veel mbo'ers hebben concentratieproblemen en moeite met het combineren van meerdere taken.

### 4.3 Relatie met leerkrachten/praktijkopleiders

Leerkrachten en praktijk-/stagebegeleiders zijn in het onderwijs de centrale figuren bij kennis- en praktijkoverdracht en een belangrijke bron van informatie. Uit het Hiteq-onderzoek blijkt dat voor allochtonen docenten een belangrijker informatiebron zijn dan voor autochtonen.

Op de hogere niveaus neemt de rol van de docent als kennisautoriteit overigens af.

**Figuur 4.2 Mbo'ers over wat een goede docent is (totale groep, n=1.684)**



Bron: Groeneveld & Van Steensel, 2009a.

Interessant is wat mbo'ers nu een goede docent vinden. In het Hiteq-onderzoek van Groeneveld en Van Steensel (2009a) is daarover informatie verzameld. Figuur 4.2 (ontleend aan dat onderzoek) toont de resultaten. Ook nu past de opmerking dat het merendeel van de respondenten uit de sector techniek komt.

Een goede docent is voor mbo'ers in het algemeen een docent met vak- en praktijkkennis en didactische vaardigheden. Ook duidelijkheid, toegankelijkheid en een prettige persoonlijke stijl worden door mbo'ers op prijs gesteld. Een docent moet ook het goede voorbeeld geven. Coachingsvaardigheden vinden mbo'ers daarentegen minder belangrijk. Allochtone mbo'ers hechten iets meer dan autochtone mbo'ers aan een prettige persoonlijke stijl van de docent en zij vinden het belangrijker dat een docent het goede voorbeeld geeft.

Verder is het zo dat respondenten van de hogere niveaus meer eisen aan docenten stellen dan die van de lagere niveaus. Dat betreft dan aspecten als vakkennis, het vermogen om praktijkvoorbeelden te geven, de toegankelijkheid en didactische vaardigheden.

Eenzelfde vraag is voorgelegd over de praktijkopleider/stagebegeleider (zie figuur 4.3, ontleend aan dezelfde bron).

**Figuur 4.3 Mbo'ers over wat een goede praktijkopleider/stagebegeleider is (totale groep, n=1.684)**



Bron: Groeneveld & Van Steensel, 2009a.

Ook van de praktijkopleider en stagebegeleider verwachten mbo'ers vooral veel praktijkkennis, duidelijke opdrachten en verwachtingen en tips over hoe men later in het werk het meeste kan bereiken.

Een ander onderwerp van het Hiteq-onderzoek is de aandacht die mbo'ers krijgen van de docent dan wel praktijkopleider. Tweederde van hen vindt dat ze genoeg aandacht krijgen van de leraren op school.

Verhoudingsgewijs wat meer allochtonen geven aan onvoldoende aandacht te krijgen: een kwart vindt dat het daar wel eens aan ontbreekt. 6 op de 10 mbo'ers zijn tevreden over de aandacht van de praktijkopleider. Een flink deel vindt het moeilijk een oordeel te geven. Allochtonen voelen zich vaker een nummer op de werkplek of de stage dan autochtonen.

In het algemeen is men meer te spreken over de begeleiding tijdens de stage/bpv vanuit het bedrijf dan vanuit de school. Allochtonen ervaren wat minder ondersteuning, zowel van de kant van de school als van de kant van het bedrijf. Mbo'ers zijn in het algemeen wel te spreken over de vakkennis van de docent, ofschoon zij wat meer te spreken zijn over de kennis van de praktijkopleider. In beide gevallen stellen allochtonen zich wat terughoudender op.

Het onderzoek van Crul en Heering (2008) maakt het mogelijk op het punt van de relatie met docenten wat specifieker in te gaan op de verschillen tussen Turkse, Marokkaanse en autochtone jongeren. Al met al kan men goed opschieten met de docent. Autochtone en Turkse jongeren (8,6 resp. 8,1%) zijn het hier wat meer mee oneens dan Marokkaanse jongeren van de tweede generatie (5,1%). Ruim 6 op de 10 respondenten is het (geheel) eens met de stelling dat de meeste docenten naar hen luisteren. Rond een kwart oordeelt hierover neutraal. Toch nog altijd rond 1 op de 8 respondenten vindt dat docenten (helemaal) niet echt naar hen luisteren. Er zijn geen opvallende verschillen naar herkomstgroep. De laatste stelling betreft de uitspraak dat docenten deelnemers extra helpen als dat nodig is. Rond driekwart van de respondenten is het hier (geheel) mee eens. Maar ook hier vindt 1 op de 9 respondenten dat (helemaal) niet.

**Tabel 4.4 Description of relationships with teachers, by ethnic groups**

	<i>Second generation</i>		
	<i>Turks</i>	<i>Moroccans</i>	<i>Comparison group</i>
<b>Could get along well with teachers</b>			
Totally agree	37.4	32.8	28.3
Agree	43.7	52.9	54.7
Neutral	10.9	9.2	8.4
Do not agree	5.2	3.4	7.8
Totally disagree	2.9	1.7	0.8
Total	100.0	100.0	100.0
N	500	492	512
<b>Most teachers really listened</b>			
Totally agree	19.5	14.9	9.4
Agree	42.0	50.3	52.5
Neutral	25.3	21.7	24.6
Do not agree	9.8	10.3	9.9
Totally disagree	3.4	2.9	3.6
Total	100.0	100.0	100.0
N	500	492	512
<b>Teachers provided extra help when needed</b>			
Totally agree	20.7	23.6	16.3
Agree	55.2	57.5	55.5
Neutral	14.9	12.1	18.8
Do not agree	6.9	5.7	8.1
Totally disagree	2.3	1.1	1.3
Total	100.0	100.0	100.0
N	500	492	512

In een onderzoek bij elf onderwijsteams in het mbo gaan Meerman e.a. (2009) na of door multiculturalisering van het beroepsonderwijs in Amsterdam de praktijk van het onderwijs verandert. Docenten 'leren' met die veranderingen om te gaan in de klas. Hoe ze dat doen hangt af van de taaksituatie, etnische diversiteit in de klas en in het beroepenveld.

Management en docenten spelen een belangrijke rol bij het bekliven van diversiteitsbeleid.

Het onderzoek laat zien dat de onderwijspraktijk inderdaad verandert, maar een eenduidige toewijzing aan multiculturalisering is lastig. In alle onderzochte onderwijsteams is er een bewustzijn dat de etnische samenstelling van groepen een rol speelt. Individuen vinden het prettig om samen te werken met mensen die op hen lijken. “Dat geldt voor iedereen: voor autochtonen en niet-westerse allochtonen, voor leerlingen, studenten en docenten.” Of niet-westerse docenten willen fungeren als rolmodel is sterk afhankelijk van de teamcultuur. Vindt men het belangrijk en wordt het gewaardeerd?

Wat de relatie met het beroepenveld betreft zien we dat veel economie-docenten en juristen een neutraal of sterk normerend beroepsbeeld hanteren dat los staat van de multiculturele samenleving. De opvatting over de beroepspraktijk van het sociaal-cultureel werk en de zorg is daarentegen dat er nog steeds te weinig kennis is over de etnisch diverse cliënt.

Voor het mbo geldt dat wat geleerd wordt afhankelijk is van de etnische diversiteit in de klas. Het komt daarentegen nog weinig voor dat docenten een cursus of training over diversiteit volgen. Vaak wordt verondersteld dat men het wel weet. Veel docenten willen ook geen verschil zien of maken. Kennis of westerse en niet-westerse studenten verschillend presteren is er nauwelijks.

Ofschoon het ROC van Amsterdam relatief veel zwarte opleidingen kent, spelen de herkomst van mbo'ers en de uitdagingen die dit met zich brengt geen rol in de missie van de instelling. De onderzoekers constateren: “Als een dergelijke visie ontbreekt op instellingsniveau dan is het ook niet mogelijk om collectief te leren over de gevolgen van een gemengde, zwarte school of witte opleiding voor het onderwijs en curriculum.” Bij de Hogeschool van Amsterdam daarentegen heeft etnisch diversiteitsbeleid wel een prominente plaats in de missie. De formulering in de missie werkt evenwel niet direct door in de praktijk, omdat de domeinen hun eigen invulling aan het beleid geven.



#### 4.4 Samenstelling van de jaargroep

Er is een onderzoeksstroom waarbij de vraag centraal staat of de sociale (waaronder etnische) samenstelling van de school of van de jaargroep/klas van invloed is op de leerprestaties. Deze onderzoekstraditie richt zich met name op het basisonderwijs en levert tegenstrijdige inzichten op; zie voor overzichtsstudies Driessen (2007) en Van Haalen (2008). In een recent onderzoek vindt Radstake (2009) wel aanwijzingen dat leerlingen vaker wat zij noemt spanningsvolle situaties in een klas ervaren naarmate het percentage niet-Nederlandse leerlingen in de klas groter is. Het schooltype maakt geen verschil. Leraren en leerlingen van vmbo-klassen maken niet vaker spanningsvolle situaties mee dan leraren en leerlingen van havo- en vwo-klassen. Zij concludeert: "Dit onderzoek bevestigt dus niet het beeld van het vmbo als een schooltype waar een excessief aantal spanningen en incidenten voorkomt."

Vergelijkbaar onderzoek naar de samenstelling van opleidingen in het mbo zijn we niet tegengekomen, behalve dan het net gememoreerde onderzoek van Meerman e.a. waaruit wel een zekere invloed blijkt van de etnische samenstelling van een jaargroep/klas.

#### 4.5 Samenvatting

Uit de tweejaarlijkse JOB Monitor blijkt al met al dat mbo'ers redelijk tevreden zijn met hun docenten, de toetsing en de verwerving van competenties. Grofweg is zo'n 6 op de 10 deelnemers hierover te spreken. Over het thema lessen/programma en studiebegeleiding is men minder te spreken, zo ook over de onderwijsfaciliteiten. Gevraagd naar een totaalcijfer krijgt de opleiding een rapportcijfer variërend van 6,8 van autochtone mbo'ers tot een 7,0 van allochtone vrouwelijke mbo'ers. Het eindcijfer voor de school is een dikke 6.

Het cijfer is dus voldoende, de vraag is of het ook voldoende is. Het geeft in elk geval aan dat het altijd nog beter kan en op onderdelen zeker ook beter moet, want het beeld is toch grosso modo dat op onderdelen 20 tot 25% van de deelnemers dat onderdeel als negatief kwalificeert.

Er is een lichte tendens dat allochtonen iets positiever zijn. Autochtone deelnemers en met name de autochtone meiden oordelen wat terughoudender. Op het punt van de verwerving van competenties valt op dat meiden in vergelijking met jongens iets meer tevreden zijn over de competenties die ze in hun opleiding verwerven.

Er zijn aanwijzingen dat allochtone mbo'ers iets meer de voorkeur geven aan instructie en minder aan uitproberen. Allochtonen geven minder vaak dan autochtonen aan moeite te hebben met het toepassen van lesstof of het bepalen van de bruikbaarheid ervan. Zij hebben daarentegen wat meer moeite om tekstuele informatie in een groter geheel te plaatsen. De voorkeur van mbo'ers hangt overigens deels samen met het gegeven dat een deel van de mbo'ers moeite heeft met lezen. Er zijn ook aanwijzingen dat multitasken hun niet altijd gemakkelijk af gaat. Dat komt volgens de onderzoekers doordat een deel van de mbo'ers concentratieproblemen heeft en daardoor juist moeite heeft met het combineren van meerdere taken.

Wat betreft de begeleiding tijdens de stage vanuit de school dan wel het bedrijf geldt dat mbo'ers in het algemeen meer te spreken zijn over de steun vanuit het bedrijf dan vanuit de school. Allochtonen ervaren wat minder steun, zowel vanuit de school als vanuit het bedrijf.

Het blijkt dat mbo'ers al met al redelijk goed kunnen opschieten met docenten. In etnisch divers samengestelde opleidingen bestaat een grotere kans dat diversiteit een rol speelt in het curriculum en bij het leren. Veel docenten vinden diversiteit geen issue, om reden dat men op grond van kleur geen onderscheid wil maken tussen individuen. Docenten(teams) vinden het nog erg lastig de etnische factor toe te laten in het denken over de gevolgen daarvan voor de inrichting van het onderwijs.



# Het perspectief van studiekeuze en loopbaan-oriëntatie en -begeleiding

## 5

Gegeven onze eerdere bevinding dat allochtone ouders minder dan autochtone ouders in staat zijn hun kinderen te begeleiden bij het maken van een adequate studiekeuze en het verder *finetunen* van die keuze en ook bij het verlenen van praktische begeleiding, is dit perspectief voor allochtone jongeren van extra belang. Zij zullen andere bronnen moeten aanboren om aan die hulp te komen. Wij zagen reeds dat er aanwijzingen zijn dat allochtone jongeren een wat sterker beroep doen op bijvoorbeeld docenten (inclusief mentoren, decanen).

Hierna presenteren we eerst gegevens over de sectorkeuze om vervolgens in te zoomen op de keuze voor de sector techniek en keuzeverschillen naar herkomstgroep. Ten slotte presenteren we gegevens over de mening van mbo'ers over keuze- en loopbaanbegeleiding.

### 5.1 Verschillen in sectorkeuze

In het mbo kiezen deelnemers voor een sector (techniek, economie, zorg en welzijn, groen/landbouw) en daarbinnen voor een opleiding (bol dan wel bbl).

Niet-westerse allochtonen kiezen relatief veel vaker voor een opleiding binnen de economische sector dan autochtonen, en jongens weer vaker dan meiden: 52% om 31% bij de jongens, 42% om 27% bij de meiden. Na economie (52%) kiezen niet-westerse allochtone jongens voor techniek (36%). Bij autochtone jongens is techniek favoriet (51%), gevolgd door economie (31%). Niet-westerse allochtone meiden kiezen in meerderheid voor zorg en welzijn (48%) en vervolgens voor economie (42%). Bij autochtonen is dat respectievelijk 58% en 27%.

Allochtonen kiezen nauwelijks voor de groene sector. Kijken we meer specifiek naar de herkomstgroepering, dan blijkt dat Turken en Marokkanen vaker techniek links laten liggen dan Antillianen/Arubanen. Opvallend is verder dat Antilliaanse meiden en overige niet-westerse allochtone meiden relatief vaker voor techniek kiezen dan autochtone

meiden. De geringere belangstelling van allochtonen voor techniek heeft deels te maken met de gekozen variant van mbo (bol of bbl). Allochtonen kiezen – zoals we eerder zagen – aanzienlijk minder voor de bbl waar relatief veel techniekopleidingen voorkomen.

**Tabel 5.1 Mbo-deelnemers in de sectoren, per herkomstgroepering en geslacht, 2007/08**

	<b>Mannen</b>					<b>Vrouwen</b>				
	<i>Totaal</i>	<i>Econo- mie</i>	<i>Tech- niek</i>	<i>Zorg &amp; welzijn</i>	<i>Groen</i>	<i>Totaal</i>	<i>Econo- mie</i>	<i>Tech- niek</i>	<i>Zorg &amp; welzijn</i>	<i>Groen</i>
	<i>x 1.000</i>	<i>In procenten van totaal</i>				<i>x 1.000</i>	<i>In procenten van totaal</i>			
Autochtonen	203.7	31	51	11	6	174.0	27	9	58	6
Westers allochtonen	16.9	40	45	11	3	15.3	36	12	47	4
Niet-westers allochtonen	50.6	52	36	9	1	51.2	42	9	48	1
Turkije	11.0	60	33	5	1	10.7	45	7	47	0
Marokko	10.7	55	30	12	1	10.7	41	6	53	0
Suriname	9.5	53	43	11	1	10.8	44	9	46	1
Antillen en Aruba	4.7	37	48	13	1	5.5	38	11	50	1
Overig niet-westerse landen	14.7	49	39	9	1	13.6	41	13	45	1

**Toelichting**

- Totaal inclusief een klein aantal leerlingen in de combinatie van sectoren. Hierdoor tellen de percentages niet altijd op tot 100%.
- De categorie 'herkomst onbekend' is niet in tabel opgenomen. Dit zijn 1.576 deelnemers.
- Inclusief niet-bekostigde deelnemers en exclusief examendeelnemers.

Bron: CBS <http://statline.cbs.nl>.

## 5.2 Inzoomen op de keuze voor techniek

In de studie van Gelderblom, De Koning en Den Hartog (2008) wordt ingezoomd op de keuze van allochtonen voor techniek (in vmbo, mbo en hbo). Zij beschikken over de gegevens van 568 respondenten van 2 vmbo's, 2 roc's, 2 hogescholen en 1 havo/vwo. Naast leerlingen die een technische opleiding hebben gekozen, zijn ook leerlingen benaderd die de voorkeur geven aan een andere opleiding. In tabel 5.2 zijn de belangrijkste resultaten weergegeven.

**Tabel 5.2 Enkele enquête-uitkomsten (in procenten)**

<b>Aandeel</b>	<b>Techniek</b>		<b>Niet-techniek</b>		<b>Totaal</b>
	<i>Autoch-tonen</i>	<i>Alloch-tonen</i>	<i>Autoch-tonen</i>	<i>Alloch-tonen</i>	
Praat met ouders over studiekeuze	88	59	90	69	76
Praat met leraren over studiekeuze	35	21	43	33	32
Vader met een technisch beroep	39	38	34	26	35
Heeft familie, vrienden of bekenden die in de industrie werken	58	55	36	42	50
(Zeer) veel aanleg voor techniek	75	79	9	25	14
Zeer of tamelijk geïnteresseerd in industrie en techniek	87	78	15	27	60
(Zeer) positief beeld van de industrie	62	47	16	31	45
Wil (waarschijnlijk wel) in industrie gaan werken	66	54	5	10	37
Niet-technische respondenten die overwogen heeft techniek te kiezen	N.v.t.	N.v.t.	19	28	26

Bron: Gelderblom, De Koning en Den Hartog (2008).

Al met al blijkt dat zo'n driekwart van de respondenten met ouders praat over de studiekeuze. Met leraren daarentegen wordt veel minder gepraat: 1 op de 3 doet dat, een opmerkelijk gegeven dat we overigens wel vaker tegenkomen (zie bijvoorbeeld Van Esch & Neuvel, 2009). Allochtonen praten minder vaak dan autochtonen over hun studiekeuze met zowel ouders als docenten. Daartegenover staat dat 1 op de 7 respondenten zichzelf (zeer) veel aanleg voor techniek toedicht. Het wekt geen verwondering dat dit veel meer voorkomt bij degenen die voor techniek hebben gekozen. Degenen die voor techniek kiezen zijn ook veel meer geïnteresseerd in industrie en techniek, hebben een veel positiever beeld van de industrie en zijn vaker van plan in de industrie te gaan werken.

Uit een verklarende nadere analyse, met ook achtergrondkenmerken, blijkt dat de keuze voor het al dan niet volgen van een technische opleiding naast etniciteit wordt verklaard door “de aanleg die iemand heeft voor het werken met techniek, het algemene beeld dat iemand heeft van de industrie en of iemand reeds een bètavoropleiding heeft gedaan.” Allochtonen kiezen minder vaak voor techniek en vinden dat ze er minder aanleg voor hebben, maar tegelijkertijd blijkt dat allochtonen die niet voor een technische opleiding hebben gekozen meer dan gemiddeld geïnteresseerd zijn in techniek en industrie. De onderzoekers wijzen erop dat in de media wel eens wordt gesuggereerd dat allochtone ouders een voorkeur voor niet-technische beroepen hebben vanwege ‘status’ en ‘vuile handen’. Uit de nadere analyse is gebleken dat het praten met ouders over de studiekeuze een negatief effect heeft op de keuze voor techniek. De onderzoekers sluiten niet uit dat sommige allochtone ouders hun kinderen er inderdaad van proberen te weerhouden een technische opleiding te kiezen.

### **5.3 Mbo-deelnemers over keuze-/loopbaanbegeleiding**

Ook in de JOB Monitor zijn gegevens verzameld over keuze-/loopbaanbegeleiding. De resultaten staan in tabel 5.3. Het algemene beeld is dat deelnemers matig tevreden zijn met keuze- en loopbaanbegeleiding. Van de genoemde vijf punten scoren deelnemers het laagst op de ruimte die ze krijgen om zelf vakken of onderwijsactiviteiten te kiezen. Bijna 4 op de 10 deelnemers vinden die ruimte (veel) te weinig, een kwart vindt die ruimte (ruim) voldoende. 3 op de 10 deelnemers vinden de hulp bij het maken van keuzes tijdens de studie onder de maat (bijna 4 op de 10 oordelen positief). Eveneens 3 op de 10 deelnemers zijn (heel) ontevreden over de duidelijkheid die wordt geboden over mogelijkheden om verder te studeren (44% is positief). Ruim een kwart is (heel) ontevreden over de begeleiding die wordt geboden bij de beroepskeuze of de keuze voor een vervolgopleiding (een derde is (heel) tevreden). Al met al valt er bij keuze- en loopbaanbegeleiding nog het nodige te verbeteren. De verschillen tussen de

scores van allochtonen en autochtonen en tussen jongens en meiden zijn overigens gering.

**Tabel 5.3 Mbo'ers over keuze- en loopbaanbegeleiding**

<b>Thema Keuze-/Loopbaanbegeleiding</b>	<b>Allochtoon</b>		<b>Autochtoon</b>	
	<i>Man</i>	<i>Vrouw</i>	<i>Man</i>	<i>Vrouw</i>
Ruimte om zelf vakken of onderwijsactiviteiten te kiezen	2,9	2,8	2,8	2,7
Goede hulp bij het maken van keuzes tijdens de studie	3,1	3,1	3,1	3,0
Duidelijkheid over mogelijkheden om verder te studeren	3,3	3,2	3,2	3,1
Tevredenheid over begeleiding bij beroeps-keuze of keuze voor vervolgopleiding	3,1	3,1	3,1	2,9
Voldoende mogelijkheid om in eigen tempo te studeren	3,3	3,3	3,3	3,2

Uit het eerder aangehaalde Hiteq-onderzoek (Groeneveld & Van Steensel, 2009a) blijkt dat mbo-deelnemers die kiezen voor techniek opvallend veel vaker mensen in hun omgeving kennen die een technisch beroep uitoefenen dan mbo-deelnemers in de andere sectoren. Dit toont aan dat deelnemers die al een idee hebben wat een technisch beroep zoal kan inhouden, sneller geneigd zijn te kiezen voor een technische opleiding. Om zich een beeld te vormen van een opleiding die in aanmerking komt, staan het raadplegen van docenten en het bezoeken van open dagen bovenaan, gevolgd door ouders, schriftelijke informatie en vrienden. Allochtonen lijken minder toegang te hebben tot deze bronnen dan autochtonen. Respondenten van de niveaus 1 en 2 raadplegen minder bronnen om tot een opleidingskeuze te komen dan respondenten van de andere niveaus. Opvallend is dat allochtonen minder vaak open dagen bezoeken. De onderzoekers hebben hier geen verklaring voor. Verder is het zo dat allochtonen veel minder vaak informatie van hun ouders krijgen. Ook informatie over opleidingen in brochures en flyers bereikt de groep allochtonen minder. Voor allochtonen zijn in vergelijking met autochtonen vrienden vaker een bron van informatie, hetgeen mogelijk samenhangt met het feit dat zij hun ouders minder vaak als bron van informatie noemen. 1 op de 7 allochtonen noemt de ouders als

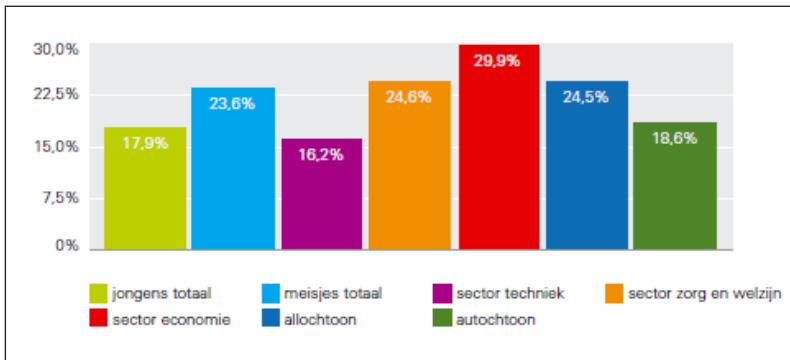
informatiebron, terwijl 1 op de 5 vrienden als bron noemt. Allochtonen benutten daarentegen wat vaker het internet als informatiebron. Het belangrijkste motief om een opleiding te kiezen is dat de opleiding bij de persoon past. Ook de afstand tot de school speelt een belangrijke rol. Verder spelen factoren een rol die te maken hebben met het perspectief en de kansen op de arbeidsmarkt. Verschillen tussen allochtonen en autochtonen zijn op deze punten verwaarloosbaar.

1 op de 5 mbo'ers twijfelt in meer of mindere mate over het doorgaan met de gekozen opleiding. Spijt van hun keuze hebben vooral respondenten op niveau 1. Deelnemers aan opleidingen economie twijfelen relatief het meest. En allochtonen twijfelen weer vaker dan autochtonen.

Eveneens stapt circa 1 op de 5 mbo'ers wel eens over naar een andere opleiding. Dit switchen komt bij economie vaker voor. En ook hier bij allochtonen (25%) vaker dan bij autochtonen (19%). De belangrijkste reden om te switchen is dat de opleiding niet past bij de (beroeps) interesse. Ook gebrekkige voorlichting speelt een grote rol. Factoren die te maken hebben met de onderwijsinstelling, zoals de kwaliteit van de docenten en de manier van lesgeven, spelen een minder grote rol. Bijna 1 op de 10 is geswitcht omdat men met de opleiding te weinig kansen op de arbeidsmarkt voorziet. Voor 8% zijn privéproblemen de reden voor verandering van opleiding. Deze problemen hebben dan te maken met het gebruik van softdrugs (1 op de 3) of met mishandeld zijn dan wel iemand mishandeld hebben. Ook zaken als dyslexie en ADHD vallen hieronder. Met elk zo'n 8% spelen ook zaken als iets in de drugshandel hebben gedaan, thuis voor anderen moeten zorgen en geen contact hebben met (één van de) ouders.



**Figuur 5.1** Respondenten die binnen het mbo van opleiding zijn veranderd (diverse subgroepen, n=330)



Bron: Groeneveld & Van Steensel, 2009a.

## 5.4 Samenvatting

Allochtonen kiezen vaker voor economie en minder vaak voor techniek. Groen kiezen ze nauwelijks. Net als bij autochtonen is techniek vooral een mannenzaak en zorg en welzijn een meidenkwestie. Turken en Marokkanen kiezen minder vaak voor techniek dan Antillianen/Arubanen. Opmerkelijk is dat Antilliaanse meiden en overige niet-westerse allochtone meiden vaker voor techniek kiezen dan autochtone meiden. Uit een onderzoek naar de keuze voor techniek blijkt dat allochtonen minder over hun studiekeuze praten dan autochtonen. Dat geldt zowel voor het praten met ouders als voor het praten met docenten. Je zou mogen verwachten dat als ouders minder als informatiebron kunnen gelden, deelnemers vaker een beroep zouden doen op docenten. Dat blijkt niet het geval. Ook raadplegen allochtone jongeren minder andere traditionele bronnen zoals open dagen, brochures en flyers. Allochtone jongeren leunen wat meer op hun leeftijdgenoten. Dat allochtonen minder voor techniek kiezen, wordt wel eens in verband gebracht met de veronderstelling dat allochtone ouders een voorkeur hebben voor niet-technische beroepen vanwege status en 'vuile handen'. Er zijn inderdaad aanwijzingen dat sommige allochtone ouders hun

kinderen ervan proberen te weerhouden een technische opleiding te kiezen.

Mbo'ers zijn maar matig tevreden over de keuze-/loopbaanbegeleiding. Het gaat dan om mogelijkheden om zelf vakken of onderwijsactiviteiten te kiezen, hulp bij het maken van keuzes tijdens de studie, duidelijkheid over mogelijkheden om verder te studeren en begeleiding bij de beroepskeuze of keuze voor de vervolgopleiding. Op deze punten verschillen autochtonen en allochtonen niet. Wel is het zo dat allochtone mbo'ers wat meer twijfelen of ze met de opleiding door zullen gaan en ook switchen zij (25%) vaker dan autochtone mbo'ers (19%).



# Het perspectief van stage en arbeidsmarkt

## 6

De stage biedt veel deelnemers een uitgelezen mogelijkheid om in aanraking te komen met de toekomstige arbeidsmarkt (een beroepsveld). We zagen reeds eerder dat allochtone mbo'ers de hoeveelheid stage (bol) wat minder passend vinden dan autochtone mbo'ers en dat zij minder opteren voor de combinatie van leren en werken (bbl).

In het hiernavolgende schetsen we eerst in algemene zin de arbeidsmarktpositie van allochtonen. Vervolgens gaan we in op het behalen van een startkwalificatie, algemeen gezien als de minimumkwalificatie voor het betreden van de arbeidsmarkt. Dat de arbeidsmarktpositie van allochtonen in het algemeen zwakker is dan die van autochtonen is weinig verrassend, des te meer reden is er om in te zoomen op succesvolle allochtonen. Vervolgens gaan we in op het oordeel van mbo'ers over stage dan wel bpv en op gegevens over het beroepsbeeld van mbo'ers en hun opvattingen over werk. We sluiten af met gegevens over oneerlijke behandeling van allochtonen bij het vinden van werk en nadat ze een baan hebben gevonden.

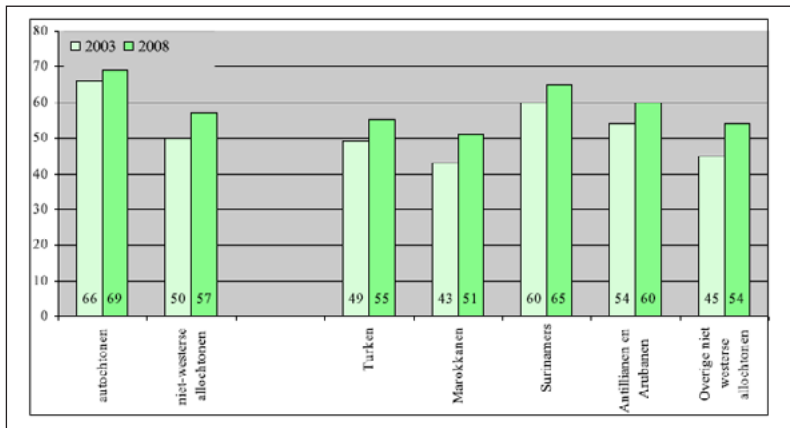
### 6.1 De arbeidsmarktpositie van allochtonen

Het algemene beeld is dat de arbeidsmarktpositie van allochtonen zwakker is dan die van autochtonen (zie figuur 6.1, ontleend aan FORUM, 2009).

De netto arbeidsparticipatie<sup>14</sup> van niet-westerse allochtonen is in 2008 57% (was in 2003 50%), die van autochtonen 69% (was in 2003 66%). Van de allochtone groepen kennen Surinamers (65%) en Antillianen (60%) de hoogste arbeidsparticipatie.

14 Het aandeel werkzame beroepsbevolking, d.w.z. het aandeel van de bevolking tussen de 15 en 65 jaar met een betaalde baan van tenminste 12 uur per week, wordt uitgedrukt in de netto participatie. Mensen die niet tot de werkzame beroepsbevolking behoren, kunnen werkloos zijn, maar het is ook mogelijk dat ze minder dan 12 uur (willen) werken, student, huisvrouw of arbeidsongeschikt zijn (bron: FORUM, 2009).

**Figuur 6.1 Netto arbeidsparticipatie naar etniciteit, 2003 en 2008**



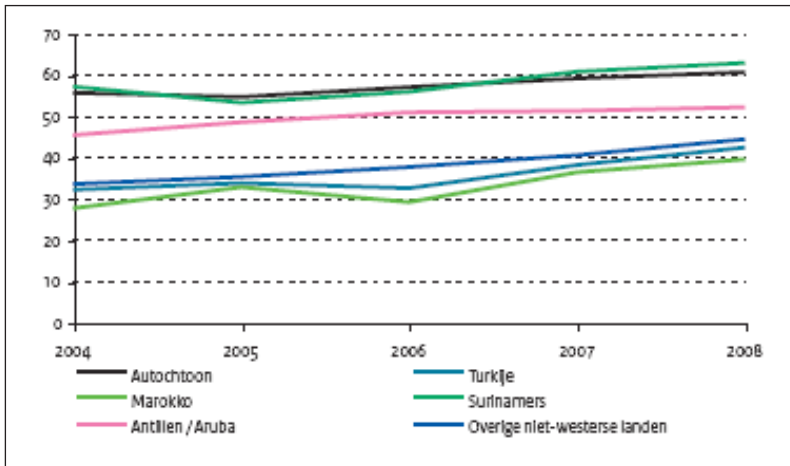
Bron: Forum, 2009.

De arbeidsmarktpositie van allochtone vrouwen is zwakker dan die van autochtone vrouwen. Binnen de groep van allochtone vrouwen zijn de verschillen groot. De netto arbeidsparticipatie van Surinaamse vrouwen ligt met 63% hoger dan die van autochtone vrouwen (cijfers 2008). Die van Marokkaanse en Turkse vrouwen blijft daarbij ver achter: respectievelijk 40% en 42%. Zie figuur 6.2, ontleend aan Kerncijfers 2004-2008 (OCW, 2009b).

Als belemmerende factoren zijn aan te merken: het opleidingsniveau, opvattingen over de rol van vrouwen, het gegeven dat allochtone vrouwen gemiddeld eerder moeder worden dan autochtone vrouwen en gemiddeld grotere gezinnen hebben, en discriminatie op de arbeidsmarkt. Verder hebben allochtone vrouwen een minder stevige positie op de arbeidsmarkt doordat ze vaker flexibele en tijdelijke contracten hebben (OCW, 2009b). Genoemde bron verwacht dan ook dat de kredietcrisis een relatief sterke invloed zal hebben op het niveau van de netto arbeidsparticipatie van allochtone vrouwen.

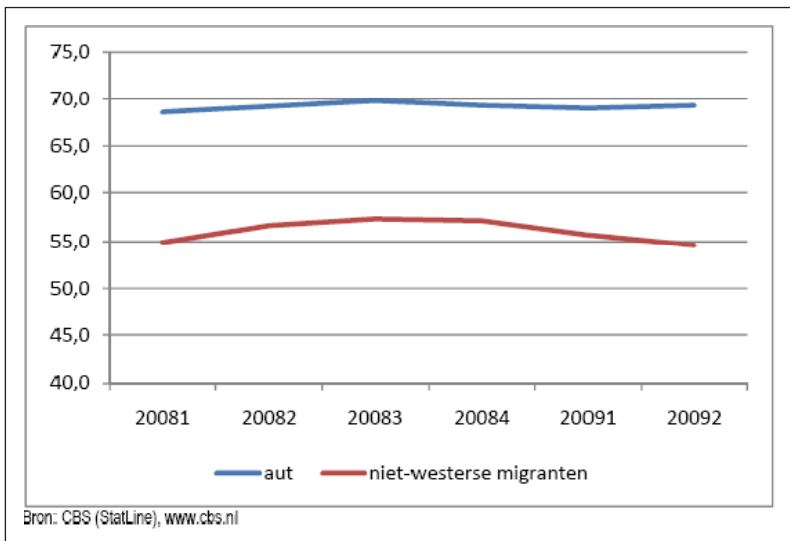
Recente gegevens laten zien dat de arbeidsparticipatie van niet-westerse migranten vanaf het tweede kwartaal van 2009 aan het dalen is, terwijl die van autochtonen stabiel is gebleven. Figuur 6.3 (ontleend aan Gijsberts & Dagevos, 2009) illustreert die trend.

**Figuur 6.2** Netto arbeidsparticipatie van vrouwen naar herkomst, in procenten van 15- tot 64-jarigen



Bron: OCW, *Kerncijfers 2004-2008*, 2009b.

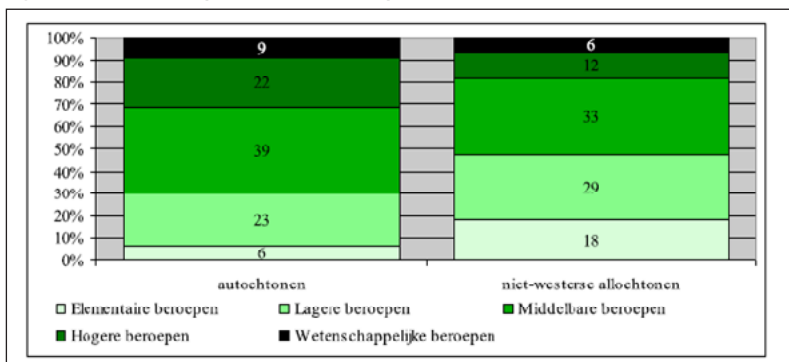
**Figuur 6.3** Netto participatie naar etnische herkomst, van 1<sup>e</sup> kwartaal 2008 tot 2<sup>e</sup> kwartaal 2009 (in procenten)



Bron: CBS (StatLine), [www.cbs.nl](http://www.cbs.nl)

Figuur 6.4 (ontleend aan FORUM, 2009) bevat gegevens over het beroepsniveau. Bijna de helft van de niet-westerse allochtonen is werkzaam in elementaire en lagere beroepen. Bij autochtonen is dat zo'n 30%.

**Figuur 6.4 Werkzame personen naar beroepsniveau en etniciteit, 2008**



Bron: Forum, 2009.

Een uitsplitsing naar eerste en tweede generatie laat zien dat met name leden van de tweede generatie in het tijdsbestek van 1996 tot 2008 veel minder vaak een baan hebben op elementair of lager niveau. De verschuivingen zijn aanzienlijk. De verschuivingen aan de bovenkant van de beroepenstructuur vertonen eenzelfde beeld. Migranten en hun kinderen bezetten in 2008 aanzienlijk vaker dan in 1996 hogere en wetenschappelijke beroepen. Ook hier is vooral de tweede generatie de motor achter deze ontwikkelingen. Bij Antillianen van de tweede generatie is het aandeel werkenden met een hoger of wetenschappelijk beroep inmiddels hoger dan bij autochtonen (Gijsberts & Dagevos, 2009). Genoemde auteurs concluderen dat er “in de afgelopen jaren duidelijk een middenklasse is ontstaan onder migrantengroepen” (p. 13).

Wat het opleidingsniveau betreft zijn allochtone vrouwen beduidend lager opgeleid dan autochtone vrouwen, maar ook lager opgeleid dan mannen uit de eigen herkomstsgroep. In de leeftijdsgroep vanaf 40 jaar heeft 80% van de Turkse vrouwen en 90% van de Marokkaanse vrouwen ten hoogste basisonderwijs genoten. Een groot deel van deze vrouwen heeft nooit leren lezen en schrijven. Surinaamse en Antilliaanse vrouwen

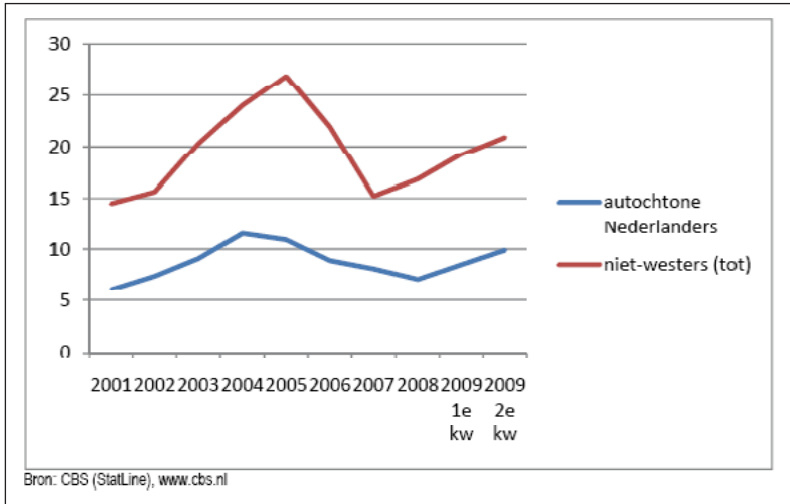
zijn aanmerkelijk beter opgeleid, maar halen niet het niveau van de autochtone vrouwen.

Gezegd moet worden dat de hier geboren generatie allochtone vrouwen in het onderwijs een flinke inhaalslag maakt. “Ongeveer 45% van de Surinaamse en Antilliaanse vrouwen tussen 18 en 23 jaar is student in het hoger onderwijs (hbo en wo). Bij de autochtone vrouwen is dat ruim 40%; bij de Turkse en Marokkaanse vrouwen ongeveer 25%. Een fase eerder in de onderwijsloopbaan, in het derde jaar van het voortgezet onderwijs, ziet de situatie er als volgt uit. 50% van de autochtone vrouwen volgt dan havo of vwo, tegen 33% van de Surinaamse en Antilliaanse vrouwen en 24% van de Turkse en Marokkaanse vrouwen.”

Sinds 2005 is de werkloosheid onder niet-westerse allochtonen gedaald van 16% naar 9% in 2008, bij autochtonen van 5% naar 3%. Inmiddels zien we weer een stijging: in het tweede kwartaal van 2009 was de werkloosheid bij niet-westerse migranten ruim 11% en bij autochtone Nederlanders bijna 4%.

De werkloosheid treft met name de jongeren en de lager opgeleiden. Figuur 6.5 (ontleend aan Gijsberts & Dagevos, 2009) laat zien dat in 2009 de werkloosheid onder niet-westerse jongeren 21% bedraagt, bij hun autochtone leeftijdgenoten is dat 10%. Tot de jongeren behoren verhoudingsgewijs meer starters die moeilijker aan werk komen en zij hebben relatief vaker een flexibel dienstverband. Daarbij gaat het om tijdelijke banen en banen waarvoor geen vast aantal uren is vastgesteld (bijvoorbeeld oproepkrachten).

**Figuur 6.5** Werkloosheid, bevolking van 15-25 jaar, naar etnische herkomst, van 2001 tot 2<sup>e</sup> kwartaal 2009 (in procenten)



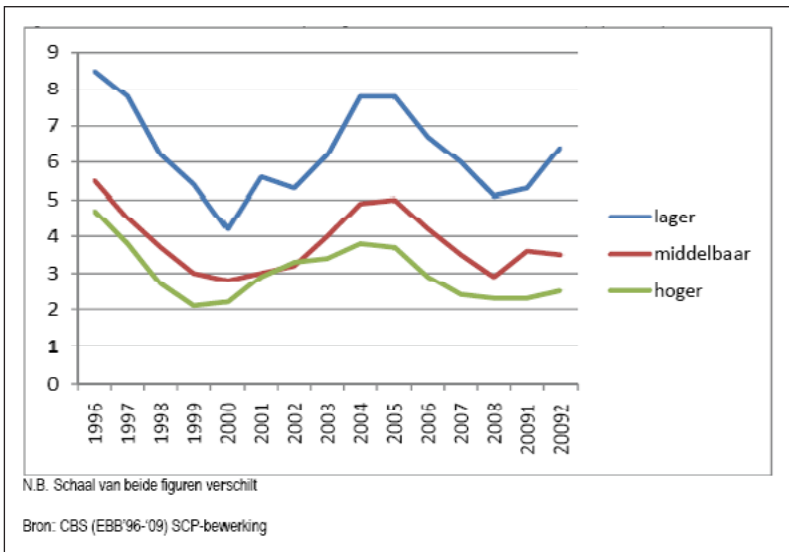
De figuren 6.6 en 6.7 (eveneens ontleend aan Gijsberts & Dagevos, 2009) bieden inzicht in de aan het opleidingsniveau gerelateerde werkloosheid. In het tweede kwartaal van 2009 is 14% van de lager opgeleide niet-westerse migranten in de beroepsbevolking werkloos, bij autochtonen is dat 6%. De figuren tonen duidelijk het verband tussen opleidingsniveau en werkloosheid.



Figuur 6.6 Werkloosheid niet-westerse migranten, naar opleidingsniveau, van 1996 tot 2<sup>e</sup> kwartaal 2009 (in procenten)



Figuur 6.7 Werkloosheid autochtonen, naar opleidingsniveau, van 1996 tot 2<sup>e</sup> kwartaal 2009 (in procenten)

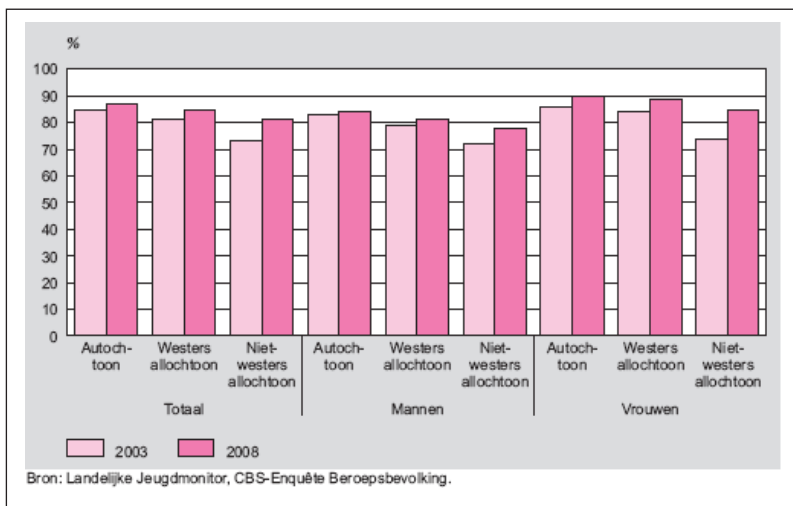


Voor mbo'ers is de boodschap dan ook dat zij er vanuit het oogpunt van het behouden van werk baat bij hebben hun opleiding op een zo hoog mogelijk niveau af te sluiten. Te meer daar het aantal ondernemers bij migranten de afgelopen tien jaar met 136% is toegenomen, veel meer dan bij autochtonen (32%).

## 6.2 Startkwalificatie

Voor het succesvol kunnen opereren op de arbeidsmarkt wordt een startkwalificatie verondersteld. Een startkwalificatie is minimaal een afgeronde havo- of vwo-opleiding of een basisberoepsopleiding (mbo-niveau 2). Figuur 6.8 (ontleend aan CBS, 2009a) laat zien dat in 2008 86% van de jongeren van 18 tot 25 jaar in het bezit is van een startkwalificatie, in 2003 was dat nog geen 83%. Vooral de forse toename onder niet-westerse allochtone vrouwen valt op. Waar in 2003 74% van hen een startkwalificatie had of nog onderwijs volgde, stijgt dat in 2008 naar 85%. Niet-westerse allochtone mannen blijven achter bij niet-westerse allochtone vrouwen, ofschoon ook zij een inhaalslag maken.

**Figuur 6.8 Jongeren (18 tot 25 jaar) met een startkwalificatie of nog onderwijs volgend**



Dezelfde publicatie noemt verder dat jongeren met een startkwalificatie meer kans hebben op werk dan jongeren zonder startkwalificatie (85% versus 67%). Jongeren zonder startkwalificatie komen bovendien eerder in tijdelijke en flexibele banen terecht. Bij economische tegenwind verdwijnen deze banen vaak als eerste.

### 6.3 Succesvolle allochtonen

In een onderzoek van het SEOR (De Koning, Gravesteyn-Ligthelm & Tanis, 2008) is ingezoomd op succesvolle allochtonen. Daarvan is volgens de onderzoekers sprake bij:

- een vast dienstverband;
- minimaal 20 uur per week betaald werk;
- minimaal 1.500 euro verdienen per maand.

Er zijn een kleine 100 werknemers geïnterviewd. Er is niet gestreefd naar een aselechte steekproef. Ruim 80% van de respondenten heeft een hoger opleidingsniveau, de rest een middelbaar niveau. Wel is gezorgd voor spreiding naar etniciteit, leeftijd, geslacht en dergelijke.

De interviews waren gericht op het vinden van factoren die het succes van allochtonen op de arbeidsmarkt kunnen verklaren. Tabel 6.1 geeft een samenvattend overzicht van de resultaten van de interviews. Eerst presenteren we het beeld op hoofdpunten, vervolgens gaan we wat dieper op die hoofdpunten in.

Alle geïnterviewden noemen factoren die te maken hebben met hun eigen inzet, 8 op de 10 noemen daarnaast ook factoren uit de eigen omgeving, bijna 7 op de 10 noemen factoren gerelateerd aan werkgevers, terwijl de rol van de overheid nauwelijks als succesfactor naar voren komt. Het algemene patroon is dat respondenten minder gewicht aan een factor toekennen naarmate die verder van hen afstaat. De geringe inschatting van de rol van de overheid kan te maken hebben met het gegeven dat respondenten over het algemeen minder zicht hebben op overheidsmaatregelen die ook allochtonen ten goede komen.

**Tabel 6.1 Invloed van factoren op arbeidsmarktpositie van respondenten**

	<i>Percentage respondenten bij wie deze factor (ook) een positieve rol speelt</i>	<i>Elementen die bij deze factor een positieve rol spelen</i>	<i>Percentage respondenten dat (ook) belemmeringen heeft ervaren vanuit de factor</i>	<i>Elementen die bij deze factor een negatieve rol spelen</i>
Eigen rol	100*	Individuele eigenschappen als doorzettingsvermogen, ambitie, flexibiliteit, eerlijkheid en openstaan voor kritiek. Deelname aan maatschappelijke activiteiten als vrijwilligerswerk. Goede beheersing van de Nederlandse taal. Intelligentie	52	Een gebrek aan assertiviteit. Onvoldoende beheersing van de Nederlandse taal. Twijfel aan de eigen capaciteiten. Relatief hoge leeftijd bij aankomst in Nederland
Rol van sociaal-economische omgeving	82*	Steu van de ouders. Steun van de overige familie en vrienden. Steun van docenten en medeleerlingen	33	Onderschatting capaciteiten door docenten Eigen cultuur bevordert een passieve houding
Rol van werkgevers	68	Bedrijf biedt mogelijkheden om cursussen te volgen. Bedrijf biedt promotiemogelijkheden. Openheid bedrijf voor mensen uit een andere cultuur	29	Discriminatie door werkgevers. Geen mogelijkheden voor scholing. Werkgever biedt geen vertrouwen
Rol van overheid	20	Stimulerende rol instanties bij het zoeken naar werk, ook door verplichtingen (bijvoorbeeld om te solliciteren). Algemene maatregelen zoals subsidiëren van kinderopvang, subsidies aan werkgevers Algemene wetgeving zoals de voormalige Wet Samen Specifieke werkgelegenhedsprojecten	20	Overheid heeft algemene klimaat t.a.v. allochtonen negatief beïnvloed. Problemen bij het krijgen van een verblijfsvergunning of het Nederlanderschap. Overheid heeft onvoldoende mogelijkheden voor opleiding/scholing geboden

\* Deze percentages zijn vastgesteld voor alle allochtonen als het gaat om de eigen rol, de rol van de sociaal-economische omgeving en de rol van de overheid (n=96) en voor die respondenten die werknemer zijn als het gaat om de rol van werkgevers (n=85).

Laten we de verschillende factoren eens nader onder de loep nemen. Wat *de eigen rol* betreft wordt vooral doorzettingsvermogen genoemd. Andere eigenschappen zijn: ambitie (gedreven zijn), inzet en discipline (hard werken), geloof in jezelf, wilskracht en goed kunnen leren (intelligentie). Een goede beheersing van de Nederlandse taal geldt als basisvoorwaarde. Andere genoemde factoren zijn: assertiviteit, doelgerichtheid, eerlijkheid/betrouwbaarheid, zelfkritisch zijn, kunnen incasseren (vooral van kritiek) en flexibiliteit (je kunnen aanpassen aan je omgeving, 'sociaal slim zijn'). Gebrek aan assertiviteit, onvoldoende beheersing van de Nederlandse taal, twijfel aan eigen capaciteiten en de relatief hoge leeftijd bij aankomst in Nederland worden door de helft van de respondenten aangeduid als factoren die het succes in de weg staan.

De belangrijkste factor uit *de sociaaleconomische omgeving* is de rol van de ouders. Hun betrokkenheid, stimulans, opvoeding, levensvisie en het vertrouwen dat zij in hun kind stellen vormen voor veel respondenten een belangrijke factor in hun loopbaan richting arbeidsmarkt. Ouders van de respondenten stimuleren hun kind tot het volgen van een studie op het hoogst mogelijke niveau. Dat geldt eigenlijk voor alle ouders, ongeacht hun opleiding. Daarbij zij wel opgemerkt dat de respondenten uit een gezin komen waar vader en/of moeder een baan hebben/heeft (gehad). Geen enkele respondent komt uit een gezin waar de vader en/of de moeder (langdurig) werkloos zijn/is (geweest).

De rol van de ouders wordt met name beklemtoond door oudkomers. Nieuwkomers noemen de rol van ouders minder vaak en noemen wat vaker vrienden en/of collega's.

De respondenten die zeggen netwerken te hebben en deze te gebruiken voor hun loopbaan, vinden het moeilijk om deze netwerken nader te typeren. Er zijn respondenten die hun netwerken opbouwen in hun eigen allochtone (vrienden)kring, anderen doen dat juist in de kring van autochtonen. Weer anderen letten helemaal niet op de etnische samenstelling van hun netwerken.

Wat de rol van de sociaaleconomische omgeving betreft geeft een derde aan op dit punt belemmeringen te ervaren. Die liggen dan vooral in de persoonlijke relationele sfeer of in de sfeer van vooroordelen.

De derde set van factoren betreft *de rol van werkgevers*. Ongeveer de helft van de respondenten geeft dagelijks leiding aan anderen en van hen geeft weer de helft dagelijks leiding aan tien personen of meer. Bijna 9 op de 10 leidinggevendenden geven (ook) leiding aan autochtonen.

Ruim tweederde van de respondenten die als werknemer werkzaam zijn, is de mening toegedaan dat hun werkgevers een (soms grote) rol hebben gespeeld in hun carrière. Respondenten noemen als factoren die van invloed zijn op hun loopbaan: de positieve kijk van hun werkgevers op de multiculturele samenleving en op de multiculturele samenstelling van het personeel, het vertrouwen dat zij tonen in hun capaciteiten en de gelijke behandeling van personeelsleden met een verschillende culturele achtergrond. Een dergelijke houding van de werkgever vertaalt zich in een positieve sfeer op de werkvloer (De Koning, Gravesteijn-Ligthelm & Tanis, 2008). Het resterende derde deel is van mening dat het beleid van de arbeidsorganisatie amper een rol speelt bij het opbouwen van een succesvolle loopbaan op de arbeidsmarkt. Deze respondenten zijn eerder van mening dat het aan de persoon ligt en dat men bij tegenstand niet bij de pakken neer moet gaan zitten. Een beleid van positieve discriminatie wijzen zij af. Mensen moeten worden aangenomen op grond van hun capaciteiten en niet vanwege hun afkomst.

Zo'n 3 op de 10 respondenten hebben vanuit de werkgevers ook belemmeringen ervaren op het punt van het succesvol opereren op de arbeidsmarkt. Het gaat dan om belemmeringen als ongelijkwaardige behandeling, tegenwerking bij het volgen van cursussen/opleidingen en gebrek aan vertrouwen van werkgeverszijde.

De laatste set van factoren betreft *de rol van de overheid*. Het overgrote deel van de respondenten merkt niets van de rol van de overheid, in positieve noch in negatieve zin.

Gevraagd naar suggesties voor het wegnemen/verkleinen van belemmeringen die allochtonen in het algemeen op de arbeidsmarkt ervaren, noemt men de volgende zaken:

- meer verplichtingen voor werkgevers om gelijke kansen te bieden;
- allochtone ouders meer betrekken bij de opleiding van hun kinderen;
- wegnemen van barrières rond diploma-erkenning en verblijfsvergunning;

- scheppen van werkervaringplaatsen en stageplekken;
  - bevorderen van de beheersing van de Nederlandse taal.
- Op deze gebieden zou de overheid een positieve inbreng kunnen hebben.

Vermeldenswaard is nog dat de respondenten nauwelijks keerzijden zien aan het succes op de arbeidsmarkt. Je zou mogen verwachten dat succesvol opereren aanpassing en flexibiliteit vereist met mogelijk afstand nemen van de eigen cultuur. De meeste respondenten zeggen dat hiervan geen sprake is. Integendeel, de achterban kijkt met respect naar het succes, is er blij mee of zelfs trots op. De onderzoekers concluderen dan ook dat er geen of hooguit een genuanceerd verschil bestaat tussen de definitie van succes in de Nederlandse samenleving en die in allochtone milieus. Het belangrijkste verschil lijkt dat allochtonen succes wat meer afmeten aan de relatieve positie binnen de eigen groep. Meedoen in de Nederlandse maatschappij is dan bijvoorbeeld een criterium voor succes. Het belang van zo'n criterium zal naar verwachting vervagen naarmate succes voor allochtonen normaler wordt (De Koning, Gravesteijn-Ligthelm & Tanis, 2008).

#### **6.4 Stage/bpv**

Stage en bpv vormen een cruciaal voorportaal om ervaring op te doen met (toekomstig) werk en op basis hiervan in te schatten of de gekozen opleiding – en dus het beroep waarvoor deze opleidt – de juiste is of dat aanpassingen nodig zijn.

De stage dan wel beroepspraktijkvorming (bpv) maken deel uit van de JOB Monitor in het geval van bol-opleidingen. In het geval van bbl-opleidingen betreft het de werkplek. De meting van 2008 laat zien dat bbl-deelnemers tevredener zijn over de werkplek dan bol-deelnemers over de stage/bpv. De verschillen tussen allochtone en autochtone deelnemers zijn gering.

**Tabel 6.2 Mbo'ers over stage en de werkplek**

	<i>Allochtoon</i>				<i>Autochtoon</i>			
	<i>Man</i>		<i>Vrouw</i>		<i>Man</i>		<i>Vrouw</i>	
	<i>%neg</i>	<i>%pos</i>	<i>%neg</i>	<i>%pos</i>	<i>%neg</i>	<i>%pos</i>	<i>%neg</i>	<i>%pos</i>
Stage/bpv (alleen bol)	21,5	56,5	20,2	58,8	20,9	57,2	20,4	58,6
Werkplek (alleen bbl)	15,0	62,9	14,2	62,3	14,3	59,6	13,9	62,6

Kijken we meer specifiek naar de items die onderdeel uitmaken van het thema stage/bpv, dan zien we dat items waarbij de school een rol speelt lager scoren dan items waarbij dat niet het geval is. Het gaat dan om zaken als de voorbereiding op de stage/bpv door de school en de begeleiding tijdens de stage/bpv vanuit de school. Ook de aansluiting van de theorie op school bij de praktijk scoort wat minder (28% negatief, 45% positief). Over de andere aspecten is men zeer te spreken. Het hoogst scoort de uitspraak dat men voldoende op de stage-/bpv-plek leert (12% negatief, 74% positief). Het lijkt erop dat allochtonen wat meer moeite moeten doen om een stage-/bpv-plek te vinden.

**Tabel 6.3 Bol'ers meer specifiek over stage/bpv**

<b>Thema Stage/bpv (alleen bol)</b>	<i>Allochtoon</i>		<i>Autochtoon</i>	
	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>M</i>	<i>V</i>
Mate van goede voorbereiding op stage/bpv door school (1=helemaal niet; 5=ja zeker)	3,2	3,3	3,1	3,1
Moeite om een stage-/bpv-plaats te vinden (1=heel veel moeite; 5=geen moeite)	3,7	3,8	4,0	4,0
Mate van voldoende leren op stage-/bpv-plaats (1=veel te weinig; 5=ruim voldoende)	3,9	4,0	4,0	4,1
Aansluiting van theorie op school bij de praktijk (1=veel te weinig; 5=ruim voldoende)	3,2	3,4	3,1	3,2
Tevredenheid over begeleiding vanuit de school tijdens stage/bpv (1=heel ontevreden; 5=heel tevreden)	3,1	3,3	3,0	3,1
Tevredenheid over begeleiding door leerbedrijf tijdens stage/bpv (idem)	3,8	3,8	4,0	4,0
Tevredenheid over manier van beoordeling van de stage/bpv (idem)	3,8	3,8	3,7	3,8



Ook de bbl-deelnemers zijn behoorlijk te spreken over het thema werkplek. Het kost ze weinig moeite een werkplek te vinden (11% negatief, 78% positief), men is tevreden over wat men leert (allochtonen iets minder dan autochtonen), de begeleiding, de bespreking en beoordeling. De aansluiting van de theorie op school bij de praktijk scoort wat minder (27% negatief, 47% positief), het contact tussen school en leerbedrijf scoort het minst (20% negatief, 26% positief). Ofschoon het mbo'ers weinig moeite kost een werkplek te vinden, geldt dat wat minder voor allochtone jongens. Allochtone jongens zijn wel weer positiever over het contact tussen school en leerbedrijf.

**Tabel 6.4 Bbl'ers meer specifiek over de werkplek**

Thema Stage/bpv (alleen bol)	Allochtoon		Autochtoon	
	M	V	M	V
Moeite om voor de opleiding een werkplek te vinden (1=heel veel moeite; 5=geen moeite)	4,0	4,3	4,3	4,4
Tevredenheid over de begeleiding door het leerbedrijf op de werkplek (1=heel ontevreden; 5=heel tevreden)	3,8	3,8	3,9	3,9
Voldoende mogelijkheid om werkervaringen op school te bespreken (1=veel te weinig; 5=ruim voldoende)	3,8	3,9	3,6	3,8
Voldoende leren op de werkplek (idem als 3e item)	3,9	4,0	4,2	4,3
Aansluiting van theorie op school bij de praktijk (idem als 3e item)	3,4	3,4	3,2	3,3
Tevredenheid over manier van beoordeling van praktijkdeel (idem als 2e item)	3,7	3,8	3,7	3,8
Contact tussen school en leerbedrijf (idem als 3e item)	3,6	3,1	3,1	2,9

## 6.5 Werk en beroepsbeeld

Werk en beroepsbeeld vormen een van de onderdelen van het reeds meermalen vermelde Hiteq-onderzoek. Twee derde van de onderzochte mbo'ers wil na het mbo verder studeren, allochtonen opmerkelijk vaker dan autochtonen. Of dit te maken heeft met een minder groot vertrouwen in de mogelijkheden van de arbeidsmarkt of met een hoger ambitieniveau is moeilijk te zeggen. Vooral niveau 4-deelnemers vinden dat ze nog het

nodige moeten leren voordat ze kans maken op een leuke baan. Ze zijn dus kritischer op hun vermogen.

Het belangrijkste doel van mbo'ers in het werk is 'heel goed in mijn vak worden' (1 op de 5). Veel geld verdienen staat op twee (15%), zekerheid hebben op drie (10%).<sup>15</sup> Zaken als 'de top bereiken' of 'de beste worden in mijn vak' spelen een ondergeschikte rol. Voor allochtonen is de top bereiken belangrijker dan voor autochtonen, zo ook veel geld verdienen. Autochtonen hechten meer aan zekerheid en veel uitdaging in het werk. Aan de respondenten is gevraagd wanneer zij iemand succesvol vinden. Bijna 7 op de 10 vinden dat het geval als iemand zichzelf blijft (authenticiteit). Bijna de helft noemt ook eerlijkheid. Hoe hoger het niveau, hoe meer men dit vindt. Niveau 1-deelnemers vinden veel geld belangrijk, maar ook jezelf blijven. De voorkeur voor authenticiteit is bij autochtonen wat sterker ontwikkeld dan bij allochtonen.

Bijna driekwart van de mbo'ers geeft aan de eigen capaciteiten te kennen. Niveau 1-deelnemers weten dat veel minder. Ook allochtonen zeggen dat wat minder vaak.

Bijna de helft verwacht z'n dromen waar te gaan maken. Allochtonen zijn op dat punt optimistischer dan autochtonen.

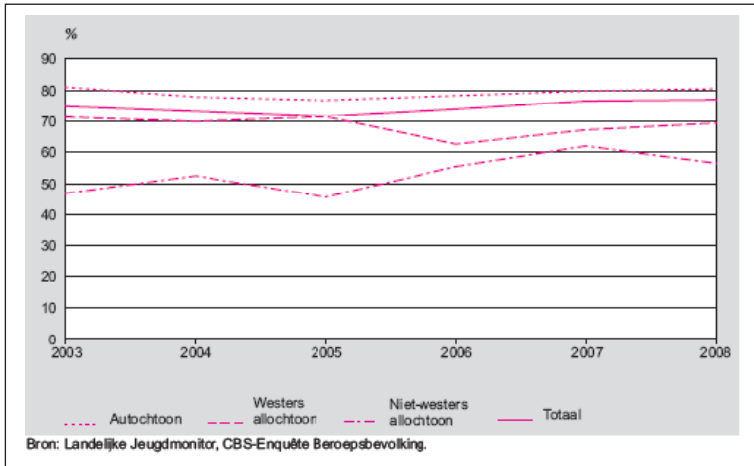
Mbo'ers is ook gevraagd wat zij belangrijk vinden als zij na hun opleiding werk gaan zoeken. Veel geld verdienen (54%) en sociale contacten in en buiten het werk (50%) scoren het hoogst. Kijken we naar verschillen tussen allochtonen en autochtonen, dan zien we het volgende.

Allochtonen zijn wat meer gericht op geld en status en minder op sociaal contact en de balans tussen werk en privé. Autochtonen daarentegen vinden zaken als uitdaging, afwisseling en respect belangrijker.

In 2008 zijn er 300.000 jongeren in de leeftijd van 15 tot 23 jaar die niet meer naar school gaan. Dit is ongeveer een vijfde van alle 15- tot 23-jarigen. Ruim driekwart van de jongeren heeft na het verlaten van het onderwijs een baan gevonden. Voor autochtone jongeren ligt dit aandeel met 80% iets hoger dan het gemiddelde, voor niet-westerse allochtone jongeren ligt dat beduidend lager, ofschoon dit aandeel in de loop der jaren wel is toegenomen, terwijl het bij autochtonen tamelijk stabiel blijft (zie figuur 6.9, ontleend aan CBS, 2009a).

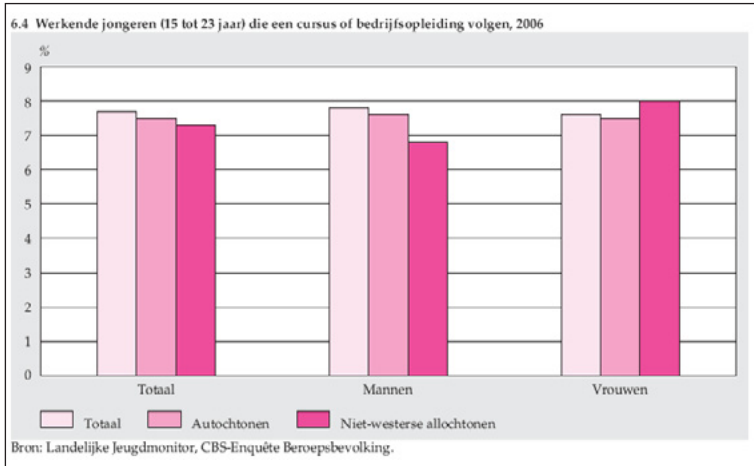
15 We dienen hierbij te bedenken dat techniek en dus jongens in het Hiteq-onderzoek oververtegenwoordigd zijn.

**Figuur 6.9 Werkende jongeren (15 tot 23 jaar)**



In de Jaarrapportage 2008 van de *Landelijke Jeugdmonitor* (CBS, 2008a) komen we gegevens tegen over jongeren van 15 tot 23 jaar die een cursus (zoals een computercursus, een taal- of managementcursus) of een bedrijfsopleiding volgen (zie figuur 6.10, ontleend aan CBS, 2008a). Een kleine 8% doet dat. Niet-westerse allochtone jongeren blijven nauwelijks achter (7,3%). Niet-westerse allochtone vrouwen scoren iets beter dan niet-westerse allochtone mannen.

**Figuur 6.10 Werkende jongeren (15 tot 23 jaar) die een cursus of bedrijfsopleiding volgen, 2006**



## 6.6 Oneerlijke behandeling bij het vinden van een baan

In de TIES-studie van Crul en Schneider (2009) is bij Turkse jongeren van de tweede generatie in een aantal Europese steden nagegaan in hoeverre zij zich bij het zoeken van een baan oneerlijk behandeld voelen. Tabel 6.5 toont de resultaten.

**Tabel 6.5 Turkish second generation**

	<i>Never</i>	<i>Rarely</i>	<i>Occasionally</i>	<i>Regularly</i>	<i>Frequently</i>	<i>Total N</i>
Paris	59.6	21.3	10.6	5.7	2.8	141
Strasbourg	45.6	17.6	17.6	13.7	5.5	182
Amsterdam	62.4	15.4	13.1	5.4	3.6	221
Rotterdam	50.9	18.0	20.6	7.5	3.1	228
Vienna	48.4	21.0	21.5	6.7	2.2	223
Linz	32.0	33.5	23.2	7.7	3.6	194
Zurich	62.0	21.6	10.3	2.3	3.8	213
Basel	61.9	20.2	12.7	2.8	2.4	252
Berlin	42.0	30.2	18.0	8.2	1.6	255
Frankfurt	37.2	29.6	21.6	9.2	2.4	250
Antwerp	50.7	16.8	19.9	9.4	3.1	286
Brussels	42.3	26.4	19.4	9.9	2.0	201

Bron: TIES survey 2007/2008.

De overgrote meerderheid van de respondenten geeft aan dat van oneerlijke behandeling niet of nauwelijks sprake is. In Amsterdam en Zürich is van oneerlijke behandeling het minst sprake, in Straatsburg en Frankfurt speelt het probleem wat meer. Waar het al speelt, is dat vooral aan de onderkant van de arbeidsmarkt (Crul & Schneider, 2009, p. 28). Volgens de Discriminatiemonitor (Andriessen, Dagevos e.a., 2007) zijn er wel aanwijzingen dat niet-westerse allochtonen – en dan met name de Marokkanen onder hen – in zekere mate te lijden hebben van discriminatie. Deze bevinding geldt ook in het geval van mbo'ers. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen *pre-entry*- en *post-entry*-discriminatie, waarbij de *pre-entry*-discriminatie een grotere rol speelt dan de *post-entry*-discriminatie. Het spreekt vanzelf dat elk geval van oneerlijke behandeling er een te veel is. Afgewezen worden alleen om reden van het behoren tot een etnische groep kan behoorlijke psychische schade met zich meebrengen.

Crul en Heering (2008) onderzochten in het kader van het TIES-project de positie van de Turkse en Marokkaanse tweede generatie in Amsterdam en Rotterdam. Mannen rapporteren wat meer oneerlijke behandeling bij het vinden van een baan, de verschillen zijn overigens niet statistisch significant.

Het recente onderzoek van Andriessen e.a. (2010) laat zien dat er wel degelijk sprake is van discriminatie op de arbeidsmarkt. Zij maakten gebruik van zogenaamde praktijktests waarbij werkgevers gelijkwaardige sollicitatiebrieven ontvangen met als belangrijkste verschil niet-westerse allochtone sollicitanten herkenbaar zijn aan hun Turkse of Marokkaanse naam en in het geval van Surinaamse en Antilliaanse sollicitanten aan de geboorteplaats: Paramaribo respectievelijk Willemstad. In alle gevallen ging het om sollicitanten van dezelfde leeftijd: 33 jaar. In de periode mei tot en met december 2008 (dus nog voor de economische crisis) zijn 1.342 valide praktijktests uitgevoerd, waarvan 1.142 schriftelijke en 200 telefonische tests.

Niet-westerse sollicitanten hebben een significant lagere kans om uitgenodigd te worden voor een sollicitatiegesprek. In het onderzoek wordt 44% van de autochtone sollicitanten uitgenodigd voor een sollicitatiegesprek tegen 37% van de niet-westerse, een verschil van zeven procentpunten. Leden van niet-westerse groepen die alleen in naam of in geboorteplaats van autochtonen verschillen, hebben minder kans om uitgenodigd te worden voor een sollicitatiegesprek.

De verschillen tussen de etnische groepen zijn gering. Niet-westerse mannen hebben meer met discriminatie te maken dan niet-westerse vrouwen. Het verschijnsel doet zich in hogere functies nauwelijks voor, in lagere en middenfuncties doet het zich juist sterker voor. Het onderzoek is in vijf sectoren gehouden: horeca, detailhandel, gemeentelijke overheid, financiële dienstensector en de zorg. In de horeca en detailhandel is de discriminatie het grootst: 11 respectievelijk 10 procentpunten verschil. Bij de gemeentelijke overheid is het verschil veel geringer en niet statistisch significant.

Zoals gezegd, is een deel van de tests telefonisch uitgevoerd. Het directe contact met de werkgevers maakt het mogelijk iets te zeggen over de bejegening van autochtone en niet-westerse sollicitanten. Over het

algemeen is de bejegening correct en verlopen de gesprekken vriendelijk. Niettemin is er een, statistisch significant, verschil dat steeds in het nadeel van niet-westerse migranten uitvalt.

De onderzoekers concluderen dat zelfs onder de meest gunstige omstandigheden – een passend profiel, gemotiveerde brief en hoogconjunctuur – leden van minderheidsgroepen minder gemakkelijk aan een baan komen. In sectoren als horeca en detailhandel met veel klantcontacten geldt dit nog sterker. De onderzoekers wijzen er wel op dat nog altijd een aanzienlijke groep niet-westerse allochtonen wél wordt uitgenodigd. Het belang van human capital voor etnische groepen is er wel degelijk.

Praktijktests geven geen uitsluitsel over de redenen van discriminatie. Uit nog lopend vervolgonderzoek bij het SCP concluderen de onderzoekers voorlopig dat met name ongunstige groepsbeelden een rol spelen en bijvoorbeeld niet aperte afkeer.

Hoe staat het met oneerlijke behandeling voor degenen met een baan die al langer op de arbeidsmarkt actief zijn? Tabel 6.6 toont de resultaten.

**Tabel 6.6 Perceived personal discrimination at the workplace, by ethnic group and sex**

	<i>Second generation</i>			
	<i>Turks</i>		<i>Moroccans</i>	
	<i>Men</i>	<i>Women</i>	<i>Men</i>	<i>Women</i>
Never	42.0	56.9	46.2	59.1
Rarely	25.6	13.5	17.5	18.5
Occasionally	24.1	21.8	25.0	16.1
Regularly	4.3	6.3	4.8	
Frequently	3.9	1.3	4.9	1.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
N	189	178	176	159

Bron: TIES Survey 2007/2008.

Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse respondenten van de tweede generatie verschillen nauwelijks in hun perceptie van oneerlijke behandeling in hun baan. Wel zijn er statistisch significante verschillen

tussen Marokkaans-Nederlandse mannen en vrouwen. Mannen geven vaker aan met oneerlijke behandeling te zijn geconfronteerd.

## 6.7 Samenvatting

De arbeidsmarktpositie van allochtonen is in het algemeen zwakker dan die van autochtonen. Hun arbeidsparticipatie is geringer, vooral onder vrouwen uit bepaalde herkomstgroepen. Allochtone vrouwen hebben vaker flexibele en tijdelijke contracten. Zij zijn beduidend lager opgeleid dan autochtone vrouwen, maar ook lager opgeleid dan mannen uit de eigen herkomstgroep. Niet-westerse allochtonen zijn meer werkzaam in elementaire en lagere beroepen.

Niet-westerse allochtone vrouwen maken een inhaalslag op het punt van het behalen van een startkwalificatie. Dat geldt ook voor niet-westerse allochtone mannen, maar in mindere mate.

Uit een analyse van succesvolle allochtonen op de arbeidsmarkt blijken succesfactoren die vergelijkbaar zijn met die van autochtonen (doorzettingsvermogen, ambitie, discipline, flexibiliteit, ondersteuning van het thuisfront en dergelijke). Het grootste verschil lijkt te zijn dat allochtonen succes wat meer afmeten aan de relatieve positie binnen de eigen groep.

Bbl'ers zijn wat meer te spreken over de werkplek dan bol'ers over de stage/bpv. De begeleiding door het bedrijf wordt in het algemeen meer gewaardeerd dan die door de school, door allochtone mbo'ers weer wat meer.

Allochtone mbo'ers geven vaker dan autochtone mbo'ers te kennen na het mbo te willen doorstuderen. Het lijkt erop dat er een soort mechanisme is dat allochtonen die eerdere barrières (in het basisonderwijs, in het voortgezet onderwijs) met succes hebben geslecht en vervolgens ook nog het mbo succesvol weten af te ronden, een ambitiedrift krijgen.

Tot slot zijn er aanwijzingen dat allochtonen en dan vooral de mannen bij het vinden van een baan of tijdens de uitoefening van een beroep systematisch oneerlijk worden behandeld.





In dit slothoofdstuk maken we de balans op. Wat weten we nu over de onderwijssituatie van allochtone jongeren in het mbo en welke kennis ontbreekt er nog?

Deze studie heeft tot doel empirische gegevens over de onderwijssituatie van jongeren in het middelbaar beroepsonderwijs op te sporen en te ordenen. We ordenen de gegevens aan de hand van vijf invalshoeken: het stelselperspectief, het perspectief van de thuissituatie en de directe leefomgeving, het onderwijsperspectief, het perspectief van studiekeuze en loopbaanoriëntatie en -begeleiding, en dat van stage en arbeidsmarkt. We beperken ons tot empirische studies over de Nederlandse situatie. De vijf perspectieven vormen de leidraad van deze balans. We beginnen met het stelselperspectief.

## **Het stelselperspectief**

Op 1 januari 2009 wonen er in Nederland bijna 5 miljoen jongeren onder de 25 jaar, van wie 1,1 miljoen van allochtone herkomst. Van deze allochtone jongeren is een kwart in het buitenland geboren. Deze jongeren behoren tot de eerste generatie. Driekwart behoort dus tot de tweede generatie, is in Nederland geboren en heeft ten minste één ouder die geboren is in het buitenland. Van de allochtone jongeren zijn 7 op de 10 van niet-westerse oorsprong, met Turken en Marokkanen als de grootste groepen. Niet-westerse allochtonen wonen vooral in de vier grote steden. Bij de westerse allochtonen vormen jongeren uit Indonesië, Duitsland en België de grootste groepen.

Als we kijken naar de deelname aan het onderwijs van jongeren van 12 tot 25 jaar, uitgesplitst naar de leeftijdscategorieën 12 tot 18 en 18 tot 25, naar geslacht en leeftijdsgroep, dan blijkt dat autochtonen meer aan onderwijs participeren dan allochtonen, en vrouwen meer dan mannen. Binnen het stelselperspectief is tracking een belangrijke invalshoek. Tracking gaat over de inrichting van het onderwijs (stratificatie dan wel differentiatie). Een belangrijk inrichtingskenmerk is het moment waarop leerlingen moeten kiezen tussen een beroepsgerichte en een

algemeen vormende stroom. Er is een groeiende evidentie dat in stelsels met vroege tracking de onderwijsprestaties minder zijn dan in landen met late tracking (men noemt dat ook wel comprehensieve stelsels). Het is een bekend gegeven dat de gezinsachtergrond van invloed is op onderwijsprestaties. Ongeacht de wijze van tracking presteren leerlingen met lager opgeleide ouders minder dan die met hoger opgeleide ouders. Aangezien allochtone ouders vaker lager opgeleid zijn, ondervinden hun kinderen meer last van early tracking. In een studie naar de gevolgen voor de tweede generatie Turken in zeven landen blijkt dat Turken in landen met stevige tracking (Duitsland, Zwitserland, Oostenrijk) veel minder doorstromen naar tertiair onderwijs dan in landen met geen of weinig tracking (Zweden, Frankrijk). Landen als Nederland en België zitten daartussenin. De hoofdoorzaak is dat door eerdere selectie een kleinere groep kan doorstromen.

Er is ook een onderzoek gedaan waarin de schoolloopbanen van kinderen van Turkse migranten in Duitsland en Nederland met elkaar zijn vergeleken. De Turkse gemeenschap is in beide landen grosso modo vergelijkbaar, zo ook het onderwijsniveau en de sociale achtergrond van de ouders. Uitgaande van de indicatoren 'onderwijsresultaten' en 'schooluitval' blijkt dat Duitsland minder schooluitval kent en Nederland meer jongeren van Turkse afkomst in het hoger onderwijs. De oorzaak van de geringere schooluitval in Duitsland is dat leerlingen al op vroege leeftijd hun opleiding afronden. Op het moment dat schooluitval gaat spelen, zo rond de leeftijd van 15 en ouder, hebben Turks-Duitse leerlingen al een diploma en zitten ze in duale trajecten van leren en werken. Uitval uit die trajecten wordt niet tot voortijdig schoolverlaten gerekend. De geringere schoolresultaten zijn te wijten aan het feit dat de schooldagen van Duitse leerlingen aanzienlijk korter zijn dan die van Nederlandse leerlingen; Duitse leerlingen beginnen later met het volgen van onderwijs en de vroege selectie leidt ertoe dat Duits-Turkse leerlingen eerder op de lagere niveaus belanden.

Een vroegtijdige splitsing van leerlingen in een beroepsgerichte en een algemeen vormende stroom draagt er wel toe bij dat leerlingen die minder sterk zijn in theorie en meer in de praktijk bezig willen zijn, eerder in een opleiding terecht kunnen komen die aan die kenmerken voldoet.

Daarnaast krijgt het bedrijfsleven meer te maken met toekomstige werknemers die al een aantal beroepsvaardigheden beheersen.

Het Nederlandse middelbaar beroepsonderwijs kent een aantal keuzes, zoals de keuze voor een sector, een leerweg en plaatsing op een niveau. Deze keuzes bepalen voor een belangrijk deel de participatie van verschillende groepen aan het Nederlandse beroepsonderwijs. De vraag is of allochtonen anders kiezen dan autochtonen. Voortijdig schoolverlaten is eveneens een belangrijke participatie-indicator. Niet-westerse allochtonen maken een andere sectorkeuze dan autochtonen. Zij kiezen relatief vaker voor een economische opleiding. Meer dan de helft van de niet-westerse allochtone jongens kiest voor economie, bij autochtone jongens zijn dat er 3 op de 10. Niet-westerse allochtonen kiezen dus minder dan autochtonen voor techniek en voor zorg en welzijn. Hun participatie aan opleidingen groen is verwaarloosbaar. Ook bij niet-westerse allochtonen zijn de technische opleidingen grotendeels een mannenzaak en de opleidingen zorg en welzijn een vrouwenzaak. Niet-westerse allochtone mbo-deelnemers volgen vaker een opleiding op een lager niveau dan westerse allochtonen en autochtonen. Ook bbl-opleidingen zijn bij hen minder in trek. Van de niet-westerse allochtone mbo'ers volgt bijna 1 op de 5 een bbl-opleiding, bij westerse allochtone en autochtone deelnemers is dat ongeveer 1 op de 3. Niet-westerse allochtone meiden volgen nog minder vaak een bbl-opleiding, Turkse en Marokkaanse meiden het allerminst (1 op de 10).

Voortijdige schooluitval is een belangrijke participatie-indicator. Er zijn hiervoor verschillende definities in omloop, de meest gehanteerde luidt 'het aantal leerlingen/deelnemers dat gedurende het jaar uitstroomt uit het bekostigd onderwijs zonder diploma op minimaal havo- of mbo 2-niveau'. Bij niet-westerse allochtonen is de uitval twee keer zo hoog als bij autochtonen. Het zal niet verbazen dat de uitval zich meer in grotere steden en armoedecumulatiegebieden voordoet.

Opleidingsgerelateerde redenen vormen de hoofdmoot van redenen om met een studie te stoppen. De belangrijkste van die redenen is het gaan volgen van een andere opleiding. Voor allochtone jongeren spelen deze redenen iets minder. Bij hen spelen persoonlijke problemen verhoudingsgewijs een grotere rol. Bij persoonlijke problemen kunnen we

denken aan financiële problemen, gezondheid, combinatie met zorg voor familie, kinderen, zwangerschap, privéproblemen of gedragsproblemen. Naast financiële problemen (11% bij allochtone jongens, 8% bij allochtone meisjes) geldt voor allochtone vrouwen meer specifiek dat de zorg voor familie, kinderen of zwangerschap een reden is om met de opleiding te stoppen. 1 Op de 14 noemt dit als reden. Allochtone jongens stoppen relatief wat vaker met een opleiding vanwege gedragsproblemen, ofschoon het toch maar om een kleine groep gaat (4%).

Wat is het landelijke beeld van de onderwijsprestaties van allochtone jongeren in vergelijking met die van autochtone jongeren? Bij gebrek aan een overzicht voor mbo-deelnemers putten we uit de PISA-studie waarin op gezette tijden de praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen wordt onderzocht. Het gaat dan met name om vmbo-leerlingen en havo/vwo-leerlingen. Het is aannemelijk te veronderstellen dat verschillen tussen 15-jarige allochtonen en autochtonen op z'n minst gelijk blijven dan wel worden versterkt in de vervolgcariëre, waaronder die op het mbo. Die verschillen tussen allochtonen en autochtonen zijn er wel degelijk. In kort bestek komt het erop neer dat autochtone leerlingen op de vaardigheidsschalen voor natuurwetenschappen en wiskunde en leesvaardigheid in alle opleidingstypen hoger scoren dan allochtone leerlingen. Uitzondering is de leesvaardigheid in het praktijkonderwijs, waarop allochtonen iets beter scoren. Opvallend is dat allochtonen van de tweede generatie bij natuurwetenschappen en wiskunde in de meeste opleidingstypen lager scoren dan die van de eerste generatie. Bij leesvaardigheid ligt dat precies andersom.

### **Het perspectief van de thuissituatie en de directe omgeving**

Naast de inrichting van het onderwijsstelsel kunnen ook factoren in de thuissituatie en in de directe omgeving van invloed zijn op verschillen tussen de onderwijssituatie van allochtonen en autochtonen. De sociale positie alleen kan de geringere onderwijspositie van allochtonen niet verklaren, omdat ondanks een vergelijkbare sociale positie sommige groepen het beter en andere het slechter doen. Mijs voert de *middle-class mindset* op als verklarend construct. De opvoedingspraktijken van middenklasse-ouders sluiten beter aan bij de dominante cultuur op

scholen. Het gaat daarbij om zeer subtiele mechanismen. Middenklasse-ouders beschikken daarnaast over betere informatie over hoe gebruik te maken van voorzieningen, zoals onderwijsvoorzieningen. Zij zijn bovendien meer bereid ogenblikkelijke inkomsten uit te stellen voor toekomstige hogere revenuen. Er zijn aanwijzingen dat zo'n middenklasse-mindset inderdaad een rol speelt, ofschoon de voorhanden zijnde datasets niet verfijnd genoeg zijn om over de samenhang tussen zo'n mindset en onderwijsprestaties betrouwbare uitspraken te doen. Onderzoek bij Turkse, Marokkaanse en Surinaamse adolescenten laat zien dat opvoedingsgedrag gekenmerkt door ouderlijke striktheid en harde discipline (= restrictieve controle) delinquent gedrag bevordert. Ander onderzoek laat zien dat in autochtone Nederlandse gezinnen autoritatieve controle gangbaar is, in allochtone gezinnen staat restrictieve controle meer voorop. Autoritatieve controle verwijst naar pogingen van ouders om controle uit te oefenen op een democratische wijze en door onafhankelijk gedrag te stimuleren. Allochtone moeders hechten meer aan conformiteit, autochtone moeders beklemtonen autonomie. De verschillen zijn overigens minder absoluut dan vaak wordt gedacht. De steun aan kinderen in autochtone en allochtone kinderen is gelijk, de aard ervan verschilt. Allochtone moeders lijken minder gericht op elk van de kinderen afzonderlijk als individu, bij hen is steun vervlochten met 'preken' en training in conformiteit. Zoals we eerder zagen speelt ook een rol dat de eerste generatie allochtone ouders de kennis en ervaring mist om de kinderen daadwerkelijk te begeleiden op punten als onderwijs, vrijetijdsbesteding en sociale relaties. Die steun kan soms ook negatief uitpakken. Er zijn aanwijzingen dat allochtone ouders hun kinderen er eerder van weerhouden technische opleidingen te kiezen dan hen daartoe te stimuleren. Mogelijk ligt hier een verklaring voor het feit dat allochtonen in het mbo minder voor technische opleidingen kiezen.

Naast waarden die jongeren zich via de thuissituatie eigen maken, worden jongeren ook geconfronteerd met waarden op school en in hun peer group. In een onderzoek bij jongeren van Nederlandse, Turkse en Marokkaanse afkomst is nagegaan in welke mate zij bepaalde waarden onderschrijven en in hoeverre waarden die thuis worden aangehangen ook gelden voor de schoolsituatie en in de peer group. Het lijkt erop dat

met name (een deel van de) Marokkaanse jongeren meer moeite hebben met de conflicterende waarden die in de genoemde levenssferen kunnen bestaan. In essentie gaat het om de botsing tussen meer collectivistische waarden – zoals verbondenheid binnen en loyaliteit aan het gezin – en de meer individualistische waarden daarbuiten. Er is een samenhang tussen de wijze van omgaan met verschillende waarden in verschillende contexten en agressie. In hoeverre de botsing tussen deze verschillende waardensystemen en de wijze van daarmee omgaan van invloed is op onderwijsprestaties is geen onderdeel van het onderzoek.

Een belangrijke succesfactor binnen de thuissituatie en de directe omgeving is de steun van ouders en leeftijdgenoten. Bij een onderzoek onder Turkse jongeren van de tweede generatie in een zevental Europese landen blijkt de steun van moeder en daarna vader als (zeer) belangrijk te worden ingeschat. De verschillen tussen de landen zijn aanzienlijk. Interessant is dat in dit onderzoek ook is gekeken naar de samenhang tussen ouderlijke steun en presteren op school. Zoals te verwachten, geven beter presterende leerlingen aan meer vanuit thuis te zijn ondersteund. Interessant is de bevinding dat leerlingen die in Nederland de lange route naar hoger onderwijs hebben gevolgd, aangeven dat hun ouders zeer belangrijk zijn geweest.

Ofschoon ouders hun kinderen dus in algemene zin steunen, vertaalt die steun zich niet in praktische hulp, bijvoorbeeld bij het maken van huiswerk. Wat het maken van huiswerk betreft hebben allochtone jongeren meer aan hun oudere zussen en broers. Naast vergroting van de ouderbetrokkenheid zou ook ingezet kunnen worden op versterking van de rol van oudere zussen en broers.

In een onderzoek bij de Turkse en Marokkaanse tweede generatie zijn ook gegevens verzameld over de invloed van peers op onderwijs. In dat onderzoek is ook een controlegroep van autochtone Nederlandse jongeren opgenomen. De autochtone jongeren schatten de invloed van peers hoger in dan de allochtone groepen. Verder is het zo dat vrouwen die invloed wat hoger achten dan mannen. Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat ouders van de tweede generatie en met name die van Marokkaanse oorsprong vaker controleren hoeveel tijd hun kinderen aan huiswerk besteden. Dit spoort met de eerdere bevinding dat Marokkaanse ouders

wat meer de restrictieve opvoedingsstijl hanteren. Ouders van de tweede generatie van de vergelijkingsgroep helpen vaker bij het maken van huiswerk dan de allochtone ouders. In autochtone gezinnen zijn meer boeken dan in allochtone gezinnen. Praten over school vindt bij Turkse ouders minder vaak plaats dan bij Marokkaanse ouders en bij die uit de vergelijkingsgroep. Onduidelijk is waarom dit zo is.

Naast onderzoek zoals het voornoemde, waarbij jongeren de respondenten zijn, is er ook onderzoek waarbij de mening van ouders is gepeild. Ouders zijn in het algemeen tamelijk tevreden over hoe de opvoeding verloopt, niet-westerse allochtone ouders nog iets meer dan autochtone ouders. Die opvoeding gaat overigens niet van een leien dakje, de helft van de ouders vindt het ouderschap moeilijker dan gedacht. Niet-westerse allochtone ouders vinden het ouderschap wat zwaarder dan autochtone ouders. Dit betekent overigens niet dat ze vaak het gevoel hebben de opvoeding niet goed aan te kunnen. Een minderheid (1 op de 10) van de ouders onderschrijft die stelling, niet-westerse allochtone ouders trouwens wat vaker (1 op de 5). Ruim een derde van de ouders heeft zich (het afgelopen jaar) zorgen gemaakt over de opvoeding, het gedrag of de ontwikkeling van hun kind(eren). Autochtone en allochtone ouders verschillen met name op aspecten als gedragsproblemen, het stellen van regels en grenzen en ongehoorzaamheid. Bij eenoudergezinnen maakt de helft zich zorgen om de opvoeding, het gedrag of de ontwikkeling van het kind. Bij allochtonen ontstaat eenouderschap vaak doordat de moeder al vanaf het begin – en dan nog wel op heel jonge leeftijd – alleen is geweest. Bij autochtonen is echtscheiding de hoofdreden.

### **Het onderwijsperspectief**

In de JOB Monitor en een onderzoek van Hiteq zijn gegevens over aspecten van het onderwijs verzameld vanuit het perspectief van de mbo-deelnemer. Over het algemeen zijn de verschillen tussen allochtone en autochtone deelnemers gering. Over de afwisseling tussen zelfstandig werken en het werken in groepen is men redelijk tevreden. Met de uitval van onderwijsactiviteiten valt het wel mee. Over het tijdig doorgeven van roosterwijzigingen is men minder tevreden (autochtone

vrouwelijke deelnemers zijn hierover nog weer wat minder te spreken). Het lesmateriaal vindt men wel van goed gehalte, maar tegelijkertijd wordt er niet genoeg daadwerkelijk gebruik gemaakt van dat materiaal. Over de toetsing is men redelijk te spreken. Het gaat dan om aspecten als het tijdig weten wanneer er een toets is, waar die over gaat, het tijdig vernemen van de uitslag, de aansluiting op het geleerde en de wijze van toetsing. Men heeft een aardig beeld van de eigen studievoortgang. Over de begeleiding bij de studie is men daarentegen minder te spreken, ook de mogelijkheden om op school ergens rustig te studeren kunnen beter, evenals het aantal computers. Met name autochtone vrouwelijke deelnemers scoren op deze punten terughoudender. Over de studiebelasting is men wel weer redelijk te spreken. Hoe staat het met het verwerven van competenties? We moeten dan denken aan: leren samenwerken, leren problemen op te lossen, leren plannen en organiseren, leren zelfstandig te werken, leren communiceren, volgens afspraak leren werken en jezelf en het eigen werk leren beoordelen. In het algemeen is men hierover aardig tevreden, vrouwelijke deelnemers zijn verhoudingsgewijs over deze aspecten wat tevredener dan jongens.

Deze constatering, gevoegd bij andere gegevens over de sterkere onderwijspositie van allochtone meiden in vergelijking met allochtone jongens, geeft voeding aan de veronderstelling dat allochtone meisjes het onderwijssysteem lijken te benutten als vrijplaats van verborgen emancipatie. Ouders zien onderwijs als middel om verder te komen en kunnen er dus geen bezwaar tegen hebben als hun dochters in het verlengde daarvan onderwijsmogelijkheden benutten. Voorts biedt onderwijs voor meiden een relatief veilige omgeving.

Al met al ontstaat het beeld dat mbo-deelnemers redelijk tevreden zijn over het geboden mbo-onderwijs. Hun eindoordeel over de opleiding is rond de 7, over de school rond de 6,4. Reden tot achterover leunen is er niet, want op de nodige onderdelen is er een groep van tussen de 20 en 25% die die onderdelen negatief beoordeelt.

In het Hiteq-onderzoek is meer specifiek ingegaan op leren en informatieverwerking van mbo-deelnemers. Het blijkt dat niet-westerse



allochtone deelnemers veel minder vaak de voorkeur geven aan iets uitproberen, zij tonen zich bij het maken van opdrachten minder zelfstandig en verwachten meer aanwijzingen van de docent. Allochtonen en autochtonen verschillen aanmerkelijk in het raadplegen van media (tv-journaal, krant, internet) als informatiebron. Allochtonen wantrouwen vaker krant en tv, maar vinden internet juist wat betrouwbaarder. Los van deze media zijn ouders vaak de eerste bron van informatie die wordt geraadpleegd, gevolgd door docenten en leeftijdgenoten.

Opmerkelijk is dat waar mbo'ers het in het algemeen niet gemakkelijk vinden om leerstof toe te passen of de bruikbaarheid ervan te bepalen, allochtonen daar wat gemakkelijker mee om kunnen gaan. Allochtonen hebben daarentegen weer wat meer moeite om tekstuele informatie in een groter geheel in te passen. Dat geldt weer sterker voor tekst uit een boek dan tekst uit een chat. Het beeld dat mbo'ers beter met beeldinformatie kunnen omgaan dan met tekstuele informatie wordt in het onderzoek bevestigd. Voor een deel verhult deze voorkeur een verborgen probleem, te weten dat 1 op de 5 mbo'ers moeite heeft met lezen. Ook multitasken is voor mbo'ers lastig. Veel mbo'ers hebben concentratieproblemen en moeite met het combineren van meerdere taken.

Leerkrachten en stagebegeleiders/praktijkopleiders zijn in het onderwijs de centrale figuren voor kennis- en praktijkoverdracht. Voor allochtonen zijn docenten een belangrijkere bron van informatie en kennis dan voor autochtonen. Op de hogere niveaus in het mbo neemt de invloed van de docent af. Een goede docent is voor mbo'ers in het algemeen een docent met vak- en praktijkkennis en didactische vaardigheden. Ook duidelijkheid, toegankelijkheid en een prettige persoonlijke stijl worden door mbo'ers op prijs gesteld. Daarnaast moet een docent ook het goede voorbeeld geven. Coachingsvaardigheden worden minder belangrijk geacht. Allochtone mbo'ers hechten iets meer dan autochtone mbo'ers aan een prettige persoonlijke stijl van de docent en zij vinden het belangrijker dat een docent het goede voorbeeld geeft.

Mbo'ers klagen niet over aandacht van de docent, tweederde van hen is tevreden over de hoeveelheid aandacht. Allochtonen zouden wel wat meer aandacht willen. De meerderheid van mbo'ers (6 op de 10) is ook tevreden over de aandacht van de praktijkopleider, ofschoon ook een flink

deel het moeilijk vindt een oordeel te geven. Allochtonen hebben vaker het gevoel op de werkplek of tijdens de stage een nummer te zijn. In het algemeen is men meer te spreken over de begeleiding tijdens de stage/bpv vanuit het bedrijf dan vanuit de school. Allochtonen ervaren wat minder ondersteuning, zowel van de kant van de school als van de kant van het bedrijf. In het algemeen is men wel te spreken over de vakkennis van de docent en dat geldt in nog iets sterkere mate voor de kennis van de praktijkopleider. In beide gevallen oordelen allochtonen wat minder positief.

### **Het perspectief van studiekeuze en loopbaanoriëntatie en -begeleiding**

Eerder hebben we gezien dat allochtonen minder opteren voor studies in de sector techniek en verhoudingsgewijs wat eerder voor bol-opleidingen kiezen. Voorts hebben allochtone ouders minder mogelijkheden om hun kinderen bij de keuze van een vervolgopleiding te begeleiden. En ook weten we dat de belangrijkste reden voor mbo'ers – zowel allochtoon als autochtoon – om van studie te veranderen een opleiding is die uiteindelijk niet voldoet aan de verwachtingen.

In een onderzoek waarin (autochtone en allochtone) mbo'ers die voor techniek hebben gekozen zijn vergeleken met mbo'ers die voor andere sectoren kiezen, blijkt dat in totaal zo'n driekwart van de onderzochten met ouders over de studiekeuze praat. Met leraren praat men daar minder vaak over. Allochtonen praten minder vaak over hun studiekeuze dan autochtonen.

Uit een verklarende nadere analyse waarbij ook achtergrondkenmerken zijn meegenomen, blijkt dat de keuze voor het al dan niet volgen van een technische opleiding naast etniciteit wordt verklaard door de aanleg die iemand heeft voor het werken met techniek, het algemene beeld dat iemand heeft van de industrie en of iemand reeds een bètavooropleiding heeft gedaan. Allochtonen kiezen minder vaak voor techniek en vinden dat ze er minder aanleg voor hebben. Tegelijkertijd blijkt dat allochtonen die niet voor een technische opleiding hebben gekozen meer dan gemiddeld geïnteresseerd zijn in techniek en industrie. Die interesse vertaalt zich niet in een daadwerkelijke keuze voor techniek. De onderzoekers wijzen erop dat in de media wel eens wordt gesuggereerd dat allochtone ouders een voorkeur voor niet-technische

beroepen hebben vanwege 'status' en 'vuile handen'. Uit de nadere analyse is gebleken dat het praten met ouders over de studiekeuze zelfs een negatief effect heeft op de keuze voor techniek. Het valt niet uit te sluiten dat sommige allochtone ouders hun kinderen er inderdaad van proberen te weerhouden een technische opleiding te kiezen. Reeds eerder hebben we erop gewezen dat persoonlijke problemen voor allochtone jongeren bij hun studiekeuze een grotere rol spelen dan voor autochtone jongeren.

De JOB Monitor bevat uitkomsten over keuze- en loopbaanbegeleiding vanuit het perspectief van de mbo-deelnemer. Over het algemeen zijn mbo'ers maar matig tevreden over de keuze- en loopbaanbegeleiding. De ruimte om zelf vakken of onderwijsactiviteiten te kiezen is beperkt. Over de hulp bij het maken van keuzes (opleiding, vakken, beroep) tijdens de studie, de informatie over mogelijkheden tot verder studeren en over de mogelijkheid in eigen tempo te kunnen studeren lopen de meningen zeer uiteen.

Uit het Hiteq-onderzoek komt naar voren dat mbo'ers zich een idee vormen over een opleiding via het raadplegen van docenten en het volgen van open dagen, gevolgd door ouders, schriftelijke informatie en vrienden. Mbo'ers van niveau 1 en 2 raadplegen minder bronnen om tot een opleidingskeuze te komen dan die van niveau 3 en 4. Allochtonen hebben minder toegang tot deze bronnen dan autochtonen. Open dagen worden minder vaak door allochtonen bezocht. Zij verkrijgen ook minder vaak informatie via ouders. Ook informatie via brochures en flyers bereikt allochtonen minder vaak. Voor hen zijn vrienden wat vaker een bron van informatie.

Het passend zijn van de opleiding en de afstand tot de school vormen de belangrijkste motieven om een opleiding te kiezen. Ook het perspectief en de kansen op de arbeidsmarkt spelen een rol. Allochtonen verschillen daarin niet met autochtonen. Allochtonen twijfelen wel weer wat vaker of zij wel de juiste opleiding hebben gekozen en switchen ook vaker. Ook bij switchen is de belangrijkste reden dat de opleiding niet aan de verwachtingen voldoet. Daarnaast worden gebrekkige voorlichting en ook persoonlijke redenen genoemd.

### **Het perspectief van stage en arbeidsmarkt**

Het algemene beeld is dat de arbeidsmarktpositie van allochtonen zwakker is dan die van autochtonen. De netto arbeidsparticipatie van niet-westerse allochtonen is lager dan die van autochtonen. Van de allochtone groepen kennen Surinamers en Antillianen de hoogste arbeidsparticipatie. De arbeidsmarktpositie van allochtone vrouwen is zwakker dan die van autochtone vrouwen. Binnen de groep van allochtone vrouwen zijn de verschillen groot. De netto arbeidsparticipatie van Surinaamse vrouwen ligt zelfs hoger dan die van autochtone vrouwen. Die van Marokkaanse en Turkse vrouwen blijft daarbij ver achter.

Bijna de helft van de niet-westerse allochtonen is werkzaam in elementaire en lagere beroepen, bij autochtonen is dat 3 op de 10. Wat het opleidingsniveau betreft zijn allochtone vrouwen beduidend lager opgeleid dan autochtone vrouwen, maar ook lager opgeleid dan mannen uit de eigen herkomstgroep.

Tot zover het algemene beeld. Binnen de groep allochtonen is er ook duidelijk een groep die het goed doet op de arbeidsmarkt, de succesvolle allochtonen. In een onderzoek is nagegaan waar dat naar de mening van henzelf aan ligt. De onderzoekers definiëren een succesvolle allochtoon als een die:

- een vast dienstverband heeft;
- minimaal 20 uur per week werkt;
- minimaal 1500 euro per maand verdient.

Als succesfactoren worden gepercipieerd: de eigen rol (doorzettingsvermogen, ambitie, inzet en discipline, in jezelf geloven, wilskracht en goed kunnen leren). Een goede beheersing van de Nederlandse taal geldt als basisvoorwaarde. Daarnaast worden factoren in de directe omgeving genoemd en dan met name de rol van de ouders. Ook werkgevers spelen een stimulerende rol. De onderzoekers concluderen dat allochtonen succesfactoren niet veel anders aanduiden dan autochtonen.

Stage en bpv vormen een uitgelezen mogelijkheid om ervaringen op te doen voor het toekomstige beroep. Uit de JOB Monitor blijkt dat bbl-deelnemers tevredener zijn over de werkplek dan bol-deelnemers over hun stage/bpv. Allochtonen verschillen op dit punt niet van autochtonen. Meer specifiek geldt dat de rol van de school (bij de voorbereiding op de stage en de begeleiding tijdens de stage) door mbo'ers minder wordt

gewaardeerd dan die van het bedrijf. Ook de aansluiting van theorie op praktijk kan beter. Over andere aspecten is men daarentegen wel te spreken. Men leert naar eigen zeggen voldoende op de stage-/bpbv-plaats, ook de beoordeling van de stage/bpbv ontmoet instemming.

Mbo'ers hebben als belangrijkste doel in het werk goed in hun vak te worden, zo wijst het Hiteq-onderzoek uit. Veel geld verdienen staat op twee en zekerheid op plek drie. Voor allochtonen zijn de top bereiken en veel geld verdienen belangrijker. Autochtonen mikken meer op zekerheid en uitdaging. Allochtonen verwachten wat meer dan autochtonen dat ze hun dromen waar gaan maken.

Ook is onderzocht of jongeren zich bij het zoeken van een baan oneerlijk behandeld voelen. Het betreffende onderzoek gaat over jongeren van Turkse afkomst van de tweede generatie. De overgrote meerderheid van de respondenten geeft aan dat van oneerlijke behandeling niet of nauwelijks sprake is. Het komt dus wel voor en elk geval van oneerlijke behandeling is er één te veel. Recent onderzoek van het SCP laat zien dat er wel degelijk sprake is van discriminatie van niet-westerse groepen op de arbeidsmarkt, bij mannen overigens meer dan bij vrouwen. Er is ook onderzoek gedaan naar oneerlijke behandeling als men al wat langer op de arbeidsmarkt actief is (bij Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie). Zo'n 8% rapporteert dat oneerlijke behandeling vaak of regelmatig voorkomt, mannen wat vaker dan vrouwen. Discriminatie is dus een niet te veronachtzamen factor.





# Literatuur

- Andriessen, I., Dagevos J., Nievers, E. & Boog, I. (2007). *Discriminatiemonitor niet-westerse allochtonen op de arbeidsmarkt 2007*. Den Haag/Rotterdam: Sociaal en Cultureel Planbureau/Art.1.
- Andriessen, I, Nievers, E., Faulk, L. & Dagevos, J. (2010). *Liever Mark dan Mohammed? Onderzoek naar arbeidsmarktdiscriminatie van niet-westerse migranten via praktijktests*. Den Haag: SCP.
- Ballafkih, H., Imansoeradi, M., Meer, M. van der & Meerman M. (2008). *Diversiteit in Opleiding en Werk: een studie naar de school- en arbeidsloopbanen van hoger opgeleide jongeren in Amsterdam*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Brunello, G. & Checchi, D. (2007). Does tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 52, 781-861.
- CBS (2008a). *Landelijke Jeugdmonitor. Jaarrapport 2008*. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- CBS (2008b). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2009*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- CBS (2009a). *Landelijke Jeugdmonitor. Rapportage 1e kwartaal 2009*. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- CBS (2009b). *Landelijke Jeugdmonitor 2009*. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Crul, M. & Holdaway, J. (2009). Children of Immigrant in Schools in New York and Amsterdam: The Factors Shaping Attainment. *Teachers College Record*.
- Crul, M., Pasztor A., Lelie, F., Mijs, J. & Schnell, Ph. (2009). *Valkuilen en springplanken in het onderwijs. Tweede generatie Turkse jongeren in Europa vergeleken*. Den Haag: Nicis Institute.
- Crul, M. & Heering, L. (eds.) (2008). *The Position of the Turkish and Moroccan Second Generation in Amsterdam and Rotterdam*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Crul, M., Pasztor, A. & Lelie, F. (2008). *De tweede generatie. Kansen en uitdagingen voor de stad*. Den Haag: Nicis Institute.
- Crul, M. & Schneider, J. (2008). Kinderen van Turkse immigranten in Duitsland en Nederland. *Migrantenstudies*, 24 (2), 113-127.

- Crul, M. & Schneider, J. (2009). *The Second Generation in Europe. Education and the Transition to the Labour Market. TIES Policy Brief*. Amsterdam: IMES.
- El Hadioui, I. (2008). *Hoe de straat de school binnendringt. Overlastgevend gedrag van Marokkaans-Nederlandse jongeren en de invloed ervan op school*. Utrecht: APS.
- Elk, R. van, Steeg, M. van der & Webbink, D. (2009). *The effect of early tracking on participation in higher education*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Driessen, G. (2007). *'Peer group' effecten op onderwijsprestaties. Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen - Radboud Universiteit.
- Esch, W. van & Neuvel, J. (2009). *De juiste afslag nemen. Studie- en beroepskeuze op drie vmbo's in Amsterdam: ervaringen van leerlingen*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Esch, W. van & Neuvel, J. (2009a). *Een stukje van de Nederlandse droom: doorstroom van vmbo naar havo*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- FORUM (2009). *Allochtonen op de arbeidsmarkt: dynamiek en kwetsbaarheid*. Utrecht: FORUM, Instituut voor Multiculturele Ontwikkeling.
- Geel, M. van (2009). *Acculturation, adaptation and multiculturalism among immigrant adolescents in junior vocational education*. Dissertatie. Leiden: Universiteit Leiden.
- Gelderblom, A., Koning, J. de & Hartog, L. den (2008). *Allochtonen en keuze voor technische opleidingen: een onbenut potentieel*. SEOR Working Paper No. 2. Rotterdam: SEOR.
- Gijsberts, M. & Dagevos, J. (red.) (2009). *Jaarrapport Integratie 2009*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Gijsberts, M. & Herweijer, L. (2007). Allochtone leerlingen in het onderwijs. In Dagevos, J. & Gijsberts, M. (red.), *Jaarrapport integratie 2007*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Groeneveld, M.J. & Steensel, K. van (2009a). *Kenmerkend mbo. Een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van mbo-leerlingen, vmbo-leerlingen en de generatie Einstein*. Hilversum: Hiteq.
- Groeneveld, M.J. & Steensel, K. van (2009b). *Ouders@mbo. Een onderzoek naar de kenmerken van ouders van mbo-leerlingen*. Hilversum: Hiteq.



- Haalen, J. van (2008). *Onderwijssegregatie en leerprestaties. Een onderzoek naar de effecten van onderwijssegregatie op de leerprestaties van kinderen in het basisonderwijs, met aandacht voor trends en regionale verschillen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Hanushek, E. & Wößmann, L. (2006). *Does education tracking affect performance and inequality? Differences in differences evidence across countries*. *The Economic Journal*, 116, C63-C76.
- Heath, A.F., Rethon, C. & Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211-235.
- Herweijer, L. (2008). *Gestruikeld voor de start. De school verlaten zonder startkwalificatie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Holdaway, J., Crul, M. & Roberts, C. (2009). Cross-national Comparison of Provisions and Outcomes for the Education of the Second Generation. *Teachers College Record*.
- Inspectie (2007). *Onderadvisering in beeld. Inspectierapport 2007-20*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jakubowski, M. (2007). *Effects of Tracking on Achievement Growth. Exploring difference-in-differences approach to PIRLS, TIMMS and PISA data*. Paper voor conferentie European Forum, 22-23 juni 2007 te Florence.
- Knecht-van Eekelen, A. de, Gille, E. & Rijn, P. van (2007). *Resultaten PISA-2006. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Koning, J. de, Gravesteyn-Ligthelm, J. & Tanis, O. (2008). *Wat bepaalt succes van allochtonen op de arbeidsmarkt?* SEOR Working Paper No. 2008/1. Rotterdam: SEOR.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Bakker, J. (in druk). *Leren kiezen/kiezen leren. Een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs (te verschijnen).
- Mijs, J. (2008). Meritocracy or Plutocracy. Finding Explanations for the Educational Disadvantages of Moroccan Immigrants Living in the Netherlands. *Amsterdam Social Science*, 1 (1), 44-70.
- Neuvel, J. & Esch, W. van (2009). *Monitor doorstroom vmbo-mbo, cohort 4 en cohort 5. Risico's voor de schoolloopbaan van vmbo'ers in het mbo*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs: (nog te verschijnen).

- Meerman, M., Spierings, J. & Segers, J. (2009). *Een ontwikkeling in kleur. Docenten leren op de werkplek omgaan met het multiculturele beroepsonderwijs*. Hogeschool van Amsterdam: Economie en Management/HES.
- OCW (2009a). *Bestel in beeld 2008*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2009b). *Kerncijfers 2004-2008*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OECD (2007). *Reviews of Tertiary Education: The Netherlands*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2009a). *OECD Thematic Review on Migrant Education. Country Background Report for the Netherlands*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2009b). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options. OECD Education Working Paper No. 23*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Oosterwegel, A. & Vollebergh, W. (2006). Jongeren in Nederland en hun waarden. Een onderzoek onder adolescenten van Nederlandse, Turkse en Marokkaanse herkomst. In Pels, T. & Vollebergh, W. (2006), *o.c.* Ook verschenen in *Migrantenstudies* (2003), Themanummer Jeugd, 19 (4), 215-227.
- Pels, T. & Nijsten, C. (2006). Eenheid en diversiteit in de opvoeding. In Pels, T. & Vollebergh, W. (red.). (2006), *o.c.*
- Pels, T. & Vollebergh, W. (red.) (2006). *Diversiteit in opvoeding en ontwikkeling. Een overzicht van recent onderzoek in Nederland*. Amsterdam: Aksant.
- PWC & KBA (2009). *Derde benchmark middelbaar beroepsonderwijs*. De Bilt: MBO Raad.
- ResearchNed (2008). *JOB Monitor 2008*. Nijmegen: ResearchNed.
- Radstake, H. (2009). *Teaching in diversity. Teachers and pupils about tense situations in ethnically heterogeneous classes*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- RMO (2008). *Tussen flaneren en schofferen. Een constructieve aanpak van het fenomeen hangjongeren*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- ROA (2009). *Zonder diploma: aanleiding, kansen en toekomstintenties*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt, Faculteit der Economische Wetenschappen en Bedrijfskunde, Universiteit Maastricht.
- ROC Mondriaan (2008). *Eindrapportage project Taalonderzoek en Nederlands*. Den Haag: ROC Mondriaan.

- Schokker, T., Ngo, T. & Waarden, J. van der (2008). *Discussiepaper t.b.v. OESO-conferentie over early tracking*.
- SCP (2008). *Emancipatiemonitor 2008*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- SER (2007). *Niet de afkomst maar de toekomst: naar een verbetering van de arbeidsmarktpositie van allochtone jongeren*. Den Haag: Sociaal-Economische Raad.
- Severiens, S. (2009). *Stoppen met de tweedegraads lerarenopleiding. Een analyse van verschillen tussen allochtone en autochtone stakers*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Shavit, Y. & Müller, W. (2000). Vocational Secondary Education, Tracking, and Social Stratification. In Hallinan, M.T. (2000). *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Tesser, P. & Dronkers, J. (2007). Equal Opportunities or Social Closure in the Netherlands. *Proceedings of the British Academy*, 137, 359-401.
- Tolsma, J., Coenders, M. & Lubbers, M. (2007). De onderwijskansen van allochtone en autochtone Nederlanders vergeleken: een cohort-design. *Mens & Maatschappij*, 82 (2), 133-154.
- Traag, T. & Velden, R. van der (2008). *Early school-leaving in the Netherlands. The role of student-, family- and school factors for early school-leaving in lower secondary education*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market (ROA).
- Verkuyten, M. (2006). *Opgroeien in etnisch-culturele diversiteit*. Oratie. Utrecht: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER).
- Waldinger, F. (2007). *Does Ability Tracking Exacerbate the Role of Family Background for Students' Test Scores?*
- Warner, J.T. & Pleeter S. (2001). The personal discount rate: evidence from military downsizing programs. *American Economic Review*, 91, 33-53.
- Weerd, M. de & Krooneman, P. (2007). *Basisvaardigheden rekenen en Nederlands in de opleiding onderwijsassistent*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.
- Werfhorst, H. van de & Mijs, J. (2007). *Onderwijsdifferentiatie en ongelijkheid. Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam: Amsterdams Instituut voor ArbeidsStudies van de Universiteit van Amsterdam.
- Wissink, I., Deković, M. & Meijer, A. (2006). Nederlandse, Turkse, Marokkaanse en Surinaamse adolescenten over opvoeding en de relatie met ouders. In Pels, T. & Vollebergh, W. (red.) (2006), *o.c.*

WRR (2009). *Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste' jongeren.*  
Amsterdam: Amsterdam University Press.



## Bijlage: Beschrijving van enkele cruciale onderzoeken

### TIES-onderzoek

TIES staat voor *The Integration of the European Second generation*. Het project volgt de afstammelingen van immigranten uit Turkije, voormalig Joegoslavië en Marokko in zeven EU-lidstaten en Zwitserland. Onder de tweede generatie worden begrepen de kinderen van immigranten die in het land van immigratie zijn geboren en die op het moment van onderzoek tussen de 18 en 35 jaar oud zijn. Ter vergelijking is gekozen voor dezelfde leeftijdsgroep waarbij beide ouders geboren zijn in het land van onderzoek. De vergelijkingsgroep wordt vergelijkingsgroep en niet 'Nederlanders' genoemd, omdat velen uit de andere groepen ook de Nederlandse nationaliteit hebben. Bovendien kan de vergelijkingsgroep ook etnisch gemengd zijn, omdat er ook personen van Surinaamse en Indonesische herkomst in zitten, personen die overwegend ook de Nederlandse nationaliteit hebben. In de genoemde landen is het onderzoek in twee steden gehouden, in Nederland zijn dat Amsterdam en Rotterdam.

### Hiteq-onderzoek

In het onderzoek is gebruik gemaakt van een enquête en van interviews. De enquête is afgenomen bij 1684 mbo-deelnemers. De respondenten zijn in of na 1988 geboren en volgen een mbo-opleiding die niet binnen de sector landbouw of groen valt. De sector techniek is oververtegenwoordigd: zo'n 64% van de respondenten volgt een opleiding in die sector, de overigen in de sectoren economie (9%) of zorg en welzijn (20%). Van de overige respondenten geeft een aantal aan tot meerdere sectoren te behoren en kent een aantal de sector niet. Daarnaast zijn er groepsgesprekken gevoerd met tien docenten en tien praktijkopleiders, allen werkzaam in de sector techniek. Het accent in het onderzoek ligt dus op de sector techniek, met de sectoren economie en zorg en welzijn als 'controlegroep'. Van de respondenten is 70% jongen en 30% meid. De oververtegenwoordiging van jongens is niet onlogisch, vanwege het grote aandeel van techniek. Van de respondenten is 83% autochtoon, 12 niet-westers allochtoon en 5% westers allochtoon. De ouders van de respondenten zijn significant lager opgeleid dan de totale Nederlandse beroepsbevolking.

In het onderzoek zijn de volgende aspecten aan de orde gekomen:

- sociaal-demografische kenmerken;
- netwerkvorming;
- leren en informatie verwerken;
- normen voor sociaal gedrag
- life online;
- maatschappelijke betrokkenheid;
- opleidingskeuze;
- werk en beroepsbeeld;
- tevredenheid over school.

Uiteraard vermelden we alleen die zaken die voor het onderwerp van deze studie van belang zijn.

### **JOB Monitor**

De JOB Monitor – ook wel bekend als ODIN – is het landelijke tevredenheids-onderzoek onder studenten dat de Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (JOB) sinds 2001 tweejaarlijks uitvoert om te monitoren wat goed gaat en waar verbetering noodzakelijk is (ResearchNed, 2008). De meest recente resultaten betreffen ODIN 5 en gaan over het studiejaar 2007-2008. Mbo'ers vullen de vragenlijst in op een speciaal daarvoor ingerichte website. Het inloggen verloopt via de IB-Groep, deelnemers kunnen zich daar identificeren aan de hand van hun onderwijsnummer. Zij kunnen de vragenlijst slechts één keer invullen. De oproep tot invullen gaat in eerste instantie uit van de mbo-instellingen zelf. Nagenoeg alle mbo-instellingen nemen deel, de respons per instelling verschilt echter aanzienlijk. In totaal hebben 94.576 mbo'ers de vragenlijst ingevuld, afkomstig uit 61 instellingen. Na opschoning bleven er 83.839 bruikbare vragenlijsten over.

**ROA-studie**

De ROA-studie bestaat uit een vijftal steekproeven (vmbo, mbo-bol, mbo-bbl, havo en vwo) die in het najaar van 2007 zijn gehouden onder ongediplomeerde schoolverlaters van het schooljaar 2005/06. De populatie bestaat uit alle scholieren die in het schooljaar 2005/06 met een opleiding zijn gestopt en daarvan niet het diploma hebben behaald. In totaal zijn 5.700 ongediplomeerde schoolverlaters benaderd en hebben 1.581 van hen de vragenlijst via internet (1.234 respondenten) of schriftelijk (347 respondenten) ingevuld. De respons komt hiermee op 27,7%. Voor de mbo'ers was de respons 26% (bol) en 23% (bbl).







# Gebruikte afkortingen

Avo	Algemeen voortgezet onderwijs
Bb	Basisberoepsgericht
Bbl	Beroepsbegeleidende leerweg
Bol	Beroepsopleidende leerweg
Bpv	Beroepspraktijkvorming
CBS	Centraal Bureau voor de Statistiek
CFI	Centrale Financiën Instellingen
COOL5-18	CohortOnderzoek OnderwijsLoopbanen onder leerlingen van 5 tot 18 jaar
DiD	Difference in Differences
Ecbo	Expertisecentrum Beroepsonderwijs
ECHO	Expertisecentrum Allochtonen Hoger Onderwijs
GI	Gemengde leerweg
Havo	Hoger algemeen voortgezet onderwijs
Hbo	Hoger beroepsonderwijs
Ho	Hoger onderwijs
JOB	Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs
Kb	Kaderberoepsgericht
LOB	Loopbaanoriëntatie en -begeleiding
Mbo	Middelbaar beroepsonderwijs
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Program for International Student Assessment
Pro	Praktijkonderwijs
RMO	Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling
ROA	Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt
Roc	Regionaal opleidingscentrum
SCP	Sociaal en Cultureel Planbureau
SPVA	Sociale positie en voorzieningengebruik allochtonen
TIES	The Integration of the European Second generation
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
TI	Theoretische leerweg

Vavo	Voortgezet algemeen volwassenenonderwijs
Vmbo	Voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs
Vo	Voortgezet onderwijs
VOCL	Voortgezet Onderwijs Cohort Leerlingen
VSV	Voortijdig schoolverlaten
Vwo	Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs
Wo	Wetenschappelijk onderwijs