



Vrije Universiteit Brussel



Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR

Pleinlaan 2, 1050 Brussel

<http://www.vub.ac.be/TOR/>

OPGROEIEN IN KWETSBARE GEZINNEN: MATERIEËLE DEPRIVATIE EN PARTICIPATIEF OPVOEDINGSKLIJMAAT

EEN ANALYSE OP BASIS VAN GEGEVENS OVER DE LEERLINGEN VAN HET
SECUNDAIR ONDERWIJS IN ANTWERPEN EN GENT

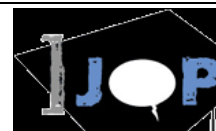
TOR2013/29

Wendy Smits & Bram Spruyt

Working paper 3

Steunpunt Cultuur

Onderzoekslijn maatschappelijke en sociale participatie van kansengroepen



Met de steun van de Vlaamse Overheid

Programma Steunpunt voor Beleidsrelevant Onderzoek 2012-2015

Steunpunt Cultuur - Onderzoekslijn maatschappelijke en sociale participatie van
kansengroepen Steunpunt Jeugd – Jeugdonderzoeksplatform

INHOUDSTABEL

1	Inleiding.....	3
2	(Kans)armoede en sociale uitsluiting.....	5
3	Reproductie van sociale ongelijkheid via hulpbronnen	8
3.1	Het belang van socialisatie in het gezin, op school en in verenigingen	8
3.2	Sociale ongelijkheden verklaard	13
3.2.1	Culturele reproductie.....	13
3.2.2	Culturele mobiliteitsmodel.....	14
3.2.3	Sociale mobiliteit, maar voor wie? Sociaal milieu of etnisch-culturele specificiteit 14	
3.2.4	Etnisch-culturele groepen en stedelijke context	15
3.2.5	Contextuele variabelen: buurt- en schoolcontext.....	19
4	Onderzoeksstrategie en data	21
5	Resultaten.....	22
6	Materiële deprivatie: een indicator.....	26
7	Samenhang participatief opvoedingsklimaat en materiële deprivatie	29
8	Materiële deprivatie en opvoedingsklimaat verklaard	31
8.1	Relatie materiële deprivatie en andere indicatoren van maatschappelijke kwetsbaarheid	32
8.1.1	Materiële deprivatie en SES van de ouders en onderwijsvorm	32
8.1.2	Materiële deprivatie en etnisch-culturele kenmerken	34
8.1.3	Materiële deprivatie en gezinssituatie	36
8.1.4	Materiële deprivatie en buurtsamenstelling.....	37
8.1.5	Materiële deprivatie en kenmerken op schoolniveau	38
8.2	Participatief opvoedingsklimaat	44
9	Besluit	52
10	Bibliografie	55
11	Bijlage.....	61
11.1	Opvoedingsklimaat	61
11.1.1	Schoolbeleving	61
11.1.2	Schoolwaardering	62
11.1.3	Academische motivatie.....	63
11.1.4	Relatie met ouders	63
11.2	Materiële deprivatie	66

1 Inleiding

In 2009 werd 1 op 8 Vlamingen geconfronteerd met een risico op armoede (Studiedienst van de Vlaamse Regering, 2011). Niet-EU burgers (46%), gezinnen met kinderen waar niemand werkt (72%) en eenoudergezinnen (28%) worden het zwaarst getroffen (bivariate verschillen). De cijfers inzake kinderarmoede zijn nog schrijnender. In 1997 werd 4% van de kinderen geboren in een kansarm gezin. In 2009 is dat cijfer verdubbeld naar 8,3 procent. In 2011 werd 9,7% van de kinderen in een kansarm gezin geboren (Coene et al., 2013). Armoede is een multidimensionaal begrip en uit zich niet alleen op financieel vlak maar gaat veelal gepaard met uitsluiting en achterstelling op heel wat andere domeinen zoals tewerkstelling, huisvesting, gezondheid, onderwijs en maatschappelijke participatie.

Om de mechanismen achter het ontstaan van de sociale verschillen in de levenskansen van jonge mensen beter te begrijpen, is het belangrijk zicht te krijgen op de ervaringen en hulpbronnen die de levenskansen en keuzes van jongeren beïnvloeden. Eerder onderzoek suggereert dat armoede en meer algemeen maatschappelijke kwetsbaarheid een sterk duurzaam karakter heeft en heel vaak intergenerationeel wordt doorgegeven (Caua, Dantan & Johansson, 2009; OECD, 2008). Dat komt onder meer omdat armoede en kwetsbaarheid, naast een invloed op de hulpbronnen die ouders kunnen aanwenden (cfr kapitaal : Bourdieu & Passeron, 1977), ook een invloed hebben op de wijze waarop kinderen opgevoed worden (Lareau, 2003). Lareau onderscheidt 'concerted cultivation' – een typische middenklasse opvoedingsstijl waarbij ouders hun kinderen sterk stimuleren om aan allerlei georganiseerde activiteiten te participeren – van een opvoedingsstijl die veel meer uitgaat van de natuurlijke groei (als tegengesteld aan het stimuleren van cultuurdeelname) van jongeren waardoor de vrije tijd van kinderen sterk gekenmerkt wordt door informeel spel. Het zijn onder meer dergelijke inzichten die een beleid rond armoede en kwetsbaarheid ook in de richting van het verenigingsleven doet kijken.

Actieve vrijetijdsbesteding wordt in het participatiedecreet beschouwd als een effectieve anti-armoede strategie om de socialisatie van kinderen in armoede te garanderen zodat ze leren omgaan met de dominante maatschappelijke waarden en gedragscodes in onze samenleving. Op deze manier zouden jongeren in armoede het gebrek aan sociale, culturele en materiële hulpbronnen kunnen compenseren. Door de participatie in georganiseerde en gestructureerde activiteiten van jongeren in armoede te bevorderen, worden de negatieve gevolgen van armoede niet (volledig) opgevangen of weggewerkt. De deelname aan het verenigingsleven kan een middel zijn om jongeren uit hun kwetsbare situatie te halen, maar het hanteren als een beleidsinstrument is niet zonder problemen. Het zijn uiteraard niet enkel de georganiseerde volwassengeleide vrijetijdsactiviteiten die een positieve impact hebben op de leefwereld van jongeren. Ondanks de bevindingen dat armoede de ruimte en tijd van jongeren beperkt om allerlei dingen te doen, kunnen we niet van de veronderstelling

uitgaan dat enkel de georganiseerde vrijetijdsbesteding jongeren uit armoedesituaties kan halen (Coussée, 2011; Roets, 2013). Twee bedenkingen voor het uitgangspunt van dit onderzoek.

Ten eerste, vullen jongeren hun vrijetijd op verschillende manieren in. Dit gaat van formele vrijetijdsactiviteiten tot vrijetijdsbesteding in de informele familiale sfeer, van commerciële activiteiten tot activiteiten met een sociaal of sportief doel, ... Zowel binnen- als buitenlandse studies tonen aan dat kwetsbare jongeren hun vrije tijd vaker doorbrengen in het gezin en de familie en minder vaak deelnemen aan het georganiseerde verenigingsleven (Smits, 2012; Lareau, 2003). Het beleid is er dan ook op gericht om de formele vrijetijdsbesteding van kwetsbare jongeren te verhogen. Dit houdt echter geen rekening met de betekenis die jongeren zelf geven aan hun vrijetijdsbesteding en hun vrijetijdsbeleving. Uit eerder onderzoek bleek reeds dat jongeren met een migratieachtergrond hun vrije tijd vaker in gezins- en familieverband doorbrengen op een informele manier (Smits, 2012). Dit bleek geen negatieve impact te hebben op het persoonlijk welbevinden van de jongeren, wel integendeel.

Ten tweede kan de vrijetijdsparticipatie niet los gezien worden van de ruimere opvoedingssituatie en van de beleving van het gezins- en schoolmilieu waarin jongeren opgroeien (Parcel & Dufur, 2001a, 2001b). Jongeren brengen heel wat tijd door in het gezin en op school. Door contacten in deze ruimtes leren jongeren vaardigheden en wordt hun denken, handelen en voelen ontwikkeld wat als hulpbron kan fungeren in het (latere) leven en hun levenskansen kan beïnvloeden. Een lidmaatschap in het verenigingsleven gaat niet noodzakelijk samen met een positieve beleving van het gezins- en schoolklimaat. Bovendien geeft niet elke jongere dezelfde betekenis aan een lidmaatschap van verenigingen en het gezins- en schoolklimaat. Een negatief gepercipieerd gezinsklimaat kan eventueel gecompenseerd worden door een deelname aan het verenigingsleven zodat het geen negatieve impact hoeft te hebben op sociale uitkomsten voor jongeren.

Op basis van die overwegingen onderzoeken we in dit rapport in welke mate materiële deprivatie samenhangt met sociale achterstelling en uitsluiting op het vlak van socialisatie in het gezin, op school en in verenigingen. Meer specifiek richten we ons op de vraag of jongeren in armoede andere (combinaties van) hulpbronnen ter beschikking hebben dan jongeren die niet in armoede leven. We gebruiken hiervoor zeer recente gegevens zodat een actueel portret ontstaat. Aangezien maatschappelijk kwetsbare jongeren vaker in stedelijke omgevingen wonen, maken we gebruik van gegevens uit twee Vlaamse steden, Antwerpen en Gent (Vettenburg, Elchardus, Put & Pleysier, 2013).

Het vervolg van dit rapport is als volgt opgebouwd. Eerst bieden we een actueel overzicht van de literatuur rond sociale uitsluiting en sociale reproductie. Het bieden van dergelijk overzicht is een van de doelstellingen van dit rapport. Daarom is deze sectie relatief

uitgebreid. Vervolgens trachten we een actuele empirische schets te maken van het samenspel tussen materiële deprivatie en verschillende levensstijlkenmerken. We zijn ervan overtuigd dat vooral het samenspel daarbij belangrijk is.

2 (Kans)armoede en sociale uitsluiting

In het licht van de probleemstelling is het belangrijk de begrippen sociale uitsluiting en armoede te definiëren. In deze paragraaf gaan we daarom dieper in op de definiëring van (kans)armoede en sociale uitsluiting. Het werk van Jan Vranken wordt daarbij als uitgangspunt genomen (1991-2007). Vranken definieert armoede als "een specifieke vorm van sociale uitsluiting, waarbij sociale uitsluiting verwijst naar alle maatschappelijke toestanden waarbij we niet alleen ongelijkheid aantreffen, maar ook ernstige breuklijnen. Deze breuklijnen bevinden zich op alle niveaus van de samenleving en zijn van relationele, ruimtelijke of maatschappelijke aard. Bijkomend voor armoede is het 'netwerkachtige' karakter ervan: armoede verwijst naar 'een netwerk van sociale uitsluitingen dat zich uitstrekt over meerdere gebieden van het individuele en collectieve bestaan. Het scheidt de armen van de algemeen aanvaarde leefpatronen van de samenleving'" (Vranken et al., 2007: 36). Deze uitsluitingen betreffen verschillende domeinen van het individuele en sociale leven en ze kunnen op elk van deze gebieden specifieke vormen aannemen (De Wilde, Vranken, 2005: 23; Vranken, et al., 1991-2007; Dierckx et al., 2011).

Het multidimensionele karakter van armoede betekent dat armoede zich meestal uit in problemen op verschillende domeinen en problemen die elkaar meestal ook versterken. Het is precies dat multidimensionele karakter dat een 'totaalaanpak', een brede mix van maatregelen, noodzaakt om alleen symptoombeschrijving te vermijden. Niettegenstaande dat het multidimensionele karakter van armoede goed wordt erkend, legt empirisch onderzoek vaak de nadruk op de economische of financiële aspecten ervan. Een tekort aan inkomen kan worden beschouwd als inherent aan armoede (en is ook makkelijker objectief meetbaar dan andere maatstaven). Daarom hanteren de meeste onderzoeken een inkomensnorm als indicator. De drempelwaarde om het verhoogd risico op armoede te meten, wordt in het kader van de 'European Union-Study on Income and Living Conditions' (EU-SILC) vastgelegd op 60% van het nationaal mediaan netto beschikbaar jaarinkomen per persoon. Personen die in een huishouden wonen waar het beschikbare inkomen beneden deze drempelwaarde ligt, worden beschouwd als personen met een verhoogd risico op armoede. Door het huishoudinkomen te standaardiseren wordt rekening gehouden met de grootte en samenstelling van het huishouden. Concreet lag de Vlaamse regionale armoederisicodrempel volgens de EU-SILC-survey van 2009 voor een alleenstaande op 1013 euro per maand. Omgerekend is dat voor een gezin met 2 volwassenen en 2 kinderen 2128 euro per maand. Iets minder dan 1 op 8 Vlamingen (12%) moest in 2009 zien rond te komen met een inkomen onder deze armoededrempel. Tegenover 2005 is het

armoederisicopercentage (het aandeel personen onder de armoederisicodrempel) licht gedaald. Het Vlaamse armoederisicopercentage lag in 2009 duidelijk lager dan het EU27-gemiddelde (16%). Vlaanderen haalt daarmee een 5^{de} plaats in de EU27. Dat is beter dan de jaren daarvoor. In 2005 haalde Vlaanderen een 12^{de} plaats, in 2006 en 2007 een 11^{de} plaats en in 2008 een 10^{de} plaats (Vlaamse armoedemonitor, 2011).

Naast de objectieve norm wordt er ook een subjectieve norm gehanteerd. Hierbij vraagt men aan mensen in welke mate zij kunnen rondkomen met hun huidige beschikbare gezinsinkomen. Inkomensgerelateerde verwachtingen en behoeften verschillen van mens tot mens. De objectieve vergelijking van het beschikbare inkomen met de armoederisicodrempel wordt best gecombineerd met een subjectieve inschatting van het inkomen door de betrokkenen zelf. Al diegenen die aangeven zeer moeilijk of moeilijk rond te komen, worden dan als arm beschouwd. In 2009 leefde 15% van de Vlamingen in een huishouden dat zelf aangeeft (zeer) moeilijk rond te komen met het beschikbare inkomen. Deze cijfers zijn sinds 2008 sterk gestegen. De evolutie van de subjectieve armoede wijkt dus behoorlijk af van de evolutie van het percentage personen met een inkomen onder de armoederisicodrempel.

Een andere maatstaf dan de monetaire en subjectieve inkomensnormen focust niet op het inkomen zelf, maar op het feit of men mede dankzij dit inkomen kan genieten van een minimale levensstandaard. Dat gebeurt door na te gaan hoeveel basisitems (uit een lijst van 9 items) elk gezin moet missen omwille van financiële redenen. Vervolgens wordt per land of regio het percentage individuen berekend dat leeft in een gezin dat niet beschikt over minstens 3 van de 9 items. Volgens de EU-SILC van 2009 leeft 6% van de Vlamingen in een materieel gedepriveerd gezin. De laatste jaren blijft het aantal gedeprimeerden min of meer stabiel¹.

Het gebruik van indicatoren van deprivatie en subjectieve indicatoren, evenals gecombineerde maatstaven, worden beschouwd als een noodzaak om diepgaandere en betrouwbaardere inzichten te verwerven in de eigenlijke levensomstandigheden van gezinnen en/of kinderen (Steenessens et al, 2008).

¹ Materiële deprivatie = Percentage en aantal personen dat leeft in een huishouden dat minstens 3 van de volgende 9 items mist omwille van financiële redenen (armoederapport).

- Één week vakantie per jaar
- Een maaltijd met vis, vlees, kip of vegetarisch alternatief om de 2 dagen
- Een wasmachine
- Een kleuren-tv
- Een telefoon
- Een auto
- De rekeningen voor huur, hypotheek, nutsvoorzieningen of ander aankopen kunnen betalen
- Het huis degelijk kunnen verwarmen
- Beperkte onverwachte financiële uitgave (850 euro) kunnen doen

De registratiecijfers van Kind & Gezin zijn in Vlaanderen een van de weinige beschikbare cijfers die gebaseerd zijn op een poging om het multidimensionale aspect van armoede te vatten. Op basis hiervan wordt de evolutie van het aantal kinderen geboren in een kansarm gezin opgevolgd². In Vlaanderen groeide in de periode 2007-2009 8% van de kinderen op in armoede. Het aantal geboortes in kansarme gezinnen voor Antwerpen voor de periode 2007-2009 is 22,6%, voor Gent 15%³.

Samenvattend kunnen we stellen dat armoede multidimensioneel is. De combinatie van verschillende ongunstige posities en het niet compenseren van de ene hulpbron door de andere maakt dat er van kansarmoede kan worden gesproken. Bij armoede wordt het financiële tekort benadrukt; bij kansarmoede gaat het om een multi-aspectuele armoede-situatie. Naast een relatief laag inkomen wordt kansarmoede gekenmerkt door een veralgemeende achterstelling of uitsluiting op het vlak van opleiding en vorming, huisvesting, welzijn en gezondheid, vrijetijdsbesteding en cultuur, politieke en sociale zeggingskracht⁴. Deze positie wordt in belangrijke mate bepaald door de socialisatie in het gezin, op school en in het verenigingsleven en het participatieve opvoedingsklimaat. De positie die iemand inneemt in de sociale, economische en culturele ruimte is bepalend voor de kansen (later) in het leven.

² Op basis van zes criteria wordt nagegaan of een gezin al dan niet als kansarm wordt beschouwd. Deze zes criteria verwijzen naar zes domeinen waarop de kansarme gezinnen zich kunnen onderscheiden van vele andere gezinnen. Het gaat om: het inkomensniveau van het gezin, het opleidingsniveau van de ouders, de aard van tewerkstelling, de huisvesting, de gezondheidskwaliteit van de gezinsleden, de ontwikkeling van de kinderen. Per criterium werd een grens bepaald, die aanduidt of men op dat criterium al dan niet als kansarm wordt beschouwd. Wanneer een gezin aan drie of meer van deze zes criteria beantwoordt, wordt het als kansarm beschouwd. Wanneer een gezin aan twee of minder criteria beantwoordt, wordt het gezin niet als kansarm beschouwd.

Toetsingscriteria: 1. Beschikbaar maandinkomen (Onregelmatig maandinkomen, beschikbaar inkomen (min schulden) lager dan bedrag leefloon, leven van werkloosheidsuitkering en/of leefloon. Bedrag leefloon voor gezin met kinderen € 834, 14 (al dan niet alleenstaande ouder). We maken geen onderscheid naar het aantal kinderen ten laste en houden geen rekening met de kinderbijslag. 2. Opleiding ouders (Lager Onderwijs, Beroepsonderwijs, Buitengewoon Onderwijs, niet beëindigd lager secundair onderwijs en/of analfabeet.) 3. Arbeidssituatie ouders (Precaire tewerkstelling, werkloosheid van beide ouders of van de alleenstaande ouder en/of werkzaam in beschutte werkplaats.) 4. Laag stimulatie-niveau (Laag stimulatie-niveau kinderen, niet of onregelmatig volgen van kleuteronderwijs en/of moeilijkheden verzorging kinderen.) 5. Huisvesting (Verkrotte, ongezonde en/of onveilige woning; te klein en/of te weinig nutsvoorzieningen.) 6. Gezondheid (Zwakke gezondheid van de gezinsleden, gebrek aan kennis en deelname aan de gezondheidszorg, chronische ziektes en/of handicaps in het gezin.)

³ Deze cijfers komen van Kind en Gezin en zijn gebaseerd op het voortschrijdend gemiddelde van 2007, 2008 en 2009.

⁴ Luyten, D. & Lammertyn, F. (1990). *De welzijnszorg in de Vlaamse Gemeenschap, Voorzieningen en overheidsbeleid, monografie 2. Het (Kans)-armoedebeleid*, Sociologisch onderzoeksinstituut KUL, 1990, p. 1

3 Reproductie van sociale ongelijkheid via hulpbronnen

Sociologen zijn altijd al geïnteresseerd geweest in en bezorgd geweest over de intergenerationale reproductie van sociale ongelijkheid. Men vroeg zich af door welke mechanismen kinderen uit de hogere klasse het beter doen op school en in het leven in het algemeen dan kinderen uit de lagere sociale milieus. De verklaringen worden gezocht in de beschikbaarheid van en omgang met hulpbronnen. Jongeren groeien op in een bepaald milieu en de differentiële socialisatie in het gezin, op school en in ruimere sociale netwerken leidt tot verschillen in maatschappelijke integratie en burgerschap (Smits, 2012). Sommige auteurs zoeken de verklaring in de aanwezigheid van economisch kapitaal, anderen leggen de nadruk op cultureel of sociaal kapitaal. Deze verschillende bronnen van ongelijkheid bespreken we kort afzonderlijk.

3.1 Het belang van socialisatie in het gezin, op school en in verenigingen

Economisch kapitaal

Reeds in 1967 stelden Blau en Duncan vast dat er een causale relatie is tussen het onderwijsniveau en de beroepsstatus van de vader en het onderwijsniveau van de zoon, zijn eerste job en latere beroepsprestaties. Sewell en Hauser (1976) nuanceerden deze vaststelling en vonden dat het onderwijsniveau van de ouders, het beroep van de vader en het gezinsinkomen wel een direct effect hebben op de verworvenheden van kinderen, maar dat dit effect gedeeltelijk gemedieerd wordt door het onderwijsniveau van het kind, zijn beroepsaspiraties, beïnvloeding door leeftijdsgenoten en de aanmoedigingen van de ouders.

De reproductie van sociale ongelijkheden wordt inderdaad vaak toegeschreven aan de gedeelde socio-economische condities. Jongeren delen dezelfde leefomstandigheden als hun ouders en dit kan hun smaken, waarden en gedragingen beïnvloeden. Ouders plaatsen hun kinderen in een bepaalde socio-economische context en de kansen en beperkingen die samengaan met deze sociale posities beïnvloeden de sociale uitkomsten van jongeren. Sociaal en cultureel kapitaal komen vaker voor in de hogere sociale milieus wat volgens sommige auteurs kan worden toegeschreven aan de sociaal-economische status die hulpbronnen voortbrengen die de levenskansen van jongeren bevorderen (Bourdieu, 1986, Wilson & Musick, 1998). Omdat ouders hun sociale status overdragen op hun kinderen (Blau & Duncan, 1967; Ganzeboom & De Graaf, 1991), en sociale status de sociale uitkomsten stimuleert, kan de overdracht van sociale ongelijkheden te wijten zijn aan de transmissie van sociale status en niet aan een 'modeffect' van de ouders (Smith & Baldwin, 1974).

Cultureel kapitaal

Andere studies vonden dat de intergenerationele overdracht van sociale klasse grotendeels toe te schrijven is aan de verschillende opvoedingsstijlen van ouders van verschillende sociale klassen (Farkas, 2003; Lareau, 2000, 2003). Sociale reproductie van onderwijsverschillen zou enerzijds tot stand komen via keuzeverschillen (zelfselectie) en anderzijds via subtiele verschillen in de vertrouwdheid met de schoolse cultuur die prestatieverschillen teweegbrengen.

Hier is de notie van 'cultureel kapitaal' van Bourdieu (1973) relevant. Hij definieerde drie vormen van cultureel kapitaal. Ten eerste een set van disposities, attitudes, voorkeuren en gedragingen die onbewust geïnternaliseerd worden tijdens het socialisatieproces. Ten tweede de culturele goederen (boeken, schilderijen, muziekinstrumenten, ...) die iemand in zijn bezit heeft en ten derde de onderwijskundige en academische kwalificaties. Het bezitten van culturele hulpbronnen zoals bepaalde smaken, stijlen, manieren van spreken, vaardigheden en kennis draagt bij tot iemands positie in de sociale hiërarchie, naast formele scholing, geld en politieke macht. Bourdieu geloofde dat het schoolsysteem bijdraagt tot de reproductie van sociale ongelijkheid omdat sociale hiërarchieën zich vertalen in academische hiërarchieën. Leerkrachten, die vaak zelf uit de middenklasse komen, belonen kinderen voor gedragingen, stijlen en kennis die bij de midden en hogere klasse horen. Dit bevoordeelt kinderen uit gezinsmilieus waar zulke gedragingen en kennis ook worden benadrukt⁵.

Heel wat onderzoek toont aan dat het cultureel kapitaal van de ouders een positieve invloed heeft op het schools presteren van de kinderen (zie o.a. Bodovski, 2010; De Graaf et al., 2000; Dumais & Ward, 2010; Roksa & Potter, 2011; Wildhagen, 2009; van de Werfhorst & Hofstede, 2007; Jaeger & Holm, 2007; Jaeger, 2009). Andere onderzoekers vonden dan weer dat cultureel kapitaal afwisselend een sterke, beperkte of geen verklaring biedt voor de gelijkenis tussen de sociale status van de ouders en de schoolprestaties van de kinderen (Bodovski & Farkas, 2008; Dumais, 2002; Wildhagen, 2009). Deze verschillende resultaten zijn niet zelden het gevolg van de manier waarop 'cultureel kapitaal' wordt geoperationaliseerd.

Cultureel kapitaal in de enge betekenis omvat deelname aan specifieke vormen van culturele activiteiten en de kennis en appreciatie van kunst en literatuur. Andere studies tonen dat niet zozeer de cultuurparticipatie en culturele smaak een positief effect heeft op schoolprestaties, maar het leesgedrag van ouders of de cultuurbezittingen (De Graaf et al, 2000; Katz-Gerro, 1999; Sullivan, 2001). Nog andere definities benadrukken niet de smaken

⁵ Culturele uitsluiting (vier vormen van culturele uitsluiting) self-elimination, overselection, relegation en direct exclusion) staat bijgevolg sociale mobiliteit in de weg.

en voorkeuren als hulpbron, maar definiëren cultureel kapitaal in termen van 'informele academische normen die leerkrachten hanteren om algemene vaardigheden, gewoonten en stijlen te belonen' (Farkas et al., 1990: 127). Ze meten cultureel kapitaal op basis van schoolgedrag en academische gewoontes en stellen vast dat het oordeel van leerkrachten van de gewoontes van studenten een cruciale predictor is voor schoolsucces. Deze bevindingen bevestigen eerdere vaststellingen met betrekking tot het belang van een thuisomgeving die academische motivatie en vaardigheden bevordert. Hierbij zou de thuisomgeving en meer bepaald de opvoedingsstijl van de ouders en de verwachtingen die ouders hebben ten aanzien van de schoolse carrière van hun kinderen een belangrijke rol spelen. Hogeropgeleide ouders met een hoger cultureel kapitaal hebben hogere verwachtingen met betrekking tot de scholing van hun kinderen en passen dit toe op hun opvoedingsstijl.

Niet alleen de cultuurpatronen van het gezin beïnvloeden de voorbereiding van kinderen om het goed te doen op school. Ook de manier van spreken speelt een belangrijke rol in de klassengebonden socialisatie van kinderen. Ouders uit de hogere sociale klasse hanteren andere linguïstische codes en spreken op een andere manier met hun kinderen dan ouders uit de lagere sociale klassen. Bernstein (1975) stelde vast dat ouders uit de arbeidersklasse een 'beperkte code' gebruiken, waarbij ze relatief weinig spreken met hun kinderen, korte zinnen en een beperkt vocabularium gebruiken en veel aanwijzingen geven. Middenklasse ouders gebruiken een 'elaborated code'. Ze spreken meer met hun kinderen, gebruiken langere zinnen en een uitgebreider vocabularium en ze vragen om verklaringen.

Deze verschillende hulpbronnen vormen volgens Lareau (1987, 2003) coherente opvoedingsstijlen en hangen sterk samen met de sociale achtergrond van de ouders. Kinderen uit de arbeidersklasse groeien op in een opvoedingsstijl waar de nadruk ligt op 'natural growth' en die kinderen toelaat op te groeien op een spontane manier. Ouders geven de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de cognitieve vaardigheden van de kinderen in handen van de school en de leerkrachten. Middenklasse ouders hebben een opvoedingsstijl die een weloverwogen ontwikkeling van de vaardigheden en talenten van de kinderen nastreeft ('concerted cultivation'). Dit gebeurt door kinderen in te schrijven in meerdere georganiseerde vrijetijdsactiviteiten, hen te betrekken bij gesprekken en discussies en zelf te interveniëren in instituties (zoals scholen) (Lareau, 2003; Lareau, Weininger, Swartz & Zolberg, 2004). Een opvoedingsstijl met 'concerted cultivation'⁶, die vooral door

⁶ Dimensies om concerted cultivation te meten (Bodovski & Farkas, 2008; Roksa & Potter, 2011):

- Ouderlijke perceptie van hun verantwoordelijkheden tov het kind (kinderen thuis verhalen vertellen, liedjes zingen, spelletjes spelen, sporten, luisteren naar kinderen, kinderen helpen bij huiswerk, ...)
- De manier waarop kinderen hun vrije tijd doorbrengen (deelname aan georganiseerde activiteiten zoals danslessen, sportclub, extracurriculaire activiteiten, ... en educatieve uitstappen met de familie zoals naar bibliotheek gaan, musea, zoo of concert)

hogeropgeleide ouders wordt nagestreeft, blijkt positieve gevolgen te hebben voor de beoordeling van de leerlingen door de leerkrachten en het schools presteren van de kinderen (Bodovski & Farkas, 2008; Dumais et al., 2012; Reay, 1999; Roksa & Potter, 2011; Wildhagen, 2009). De meeste onderzoeken stellen dat cultureel (en linguistisch) kapitaal een positieve invloed heeft op schools presteren omdat het bijdraagt tot een betere communicatie met de leerkrachten, communicatie die bijdraagt tot een positieve perceptie van de leerkrachten van deze studenten. Leerkrachten zouden studenten die ze positief percipiëren meer belonen dan studenten waar ze geen positief beeld van hebben, onafhankelijk van hun academische capaciteiten ('leerkracht-selectie-effect'). Maar ook schoolse verwachtingen en ambities kunnen een rol spelen. Middenklasse ouders passen de opvoedingsstijl toe omdat ze willen én verwachten dat hun kinderen het goed doen op school. De schoolse verwachtingen van ouders zouden dus even belangrijk zijn dan bepaalde ouderlijke praktijken (zoals cultuurparticipatie) voor het begrijpen van de overdracht van klassevoordelen over generaties heen (Dumais, 2002, 2006; Roksa & Potter, 2012; Wildhagen, 2009). Ouders kunnen de schoolse ambities die ze hebben voor hun kinderen overdragen op hun kinderen en op deze manier de schoolse prestaties beïnvloeden. Maar omdat leerlingen met weinig (of niet aangepast) cultureel kapitaal de school ervaren als een vijandige omgeving, zijn hun schoolse verwachtingen of ambities vaak lager (de Graaf et al, 2000). In die zin werkt cultureel kapitaal en de ambities die hieruit voortkomen als een soort zelfselectie-effect (Wildhagen, 2009).

Het sociaal en cultureel kapitaal van hogeropgeleide ouders, hun verwachtingen en ambities en de opvoedingsstijl kunnen een directe invloed hebben op de levenskansen van hun kinderen. De sociale uitkomsten kunnen ook worden verklaard door de overdracht van houdingen en opvattingen. We denken hierbij aan individuele schoolgerelateerde houdingen. Jongeren uit lagere sociale milieus zouden het niet alleen minder goed doen op school omdat ze niet over het nodige cultureel en sociaal kapitaal beschikken en niet opgegroeid zijn in een opvoedingsstijl die overeenstemt met de schoolcultuur, maar ook omdat ze lagere ambities of studiemotivatatie zouden hebben, minder belang zouden hechten aan studie en opleiding en een lager schoolwelbevinden zouden hebben. Bestaand onderzoek geeft echter geen eenduidigheid over de relatie tussen de sociale status van de ouders enerzijds en de verwachtingen, het belang dat men hecht aan onderwijs en schoolwelbevinden anderzijds (De Clerck & Vettenburg, 2011; Goyette & Xie, 1999; Van Droogenbroeck, 2013).

-
- De ouderlijke relatie met sociale instituties of ouderlijke schoolbetrokkenheid (deelname van ouders aan schoolactiviteiten, vrijwilligerswerk op school, informele gesprekken met leerkrachten en/of directie, ...)
 - Aantal (kinder)boeken in huis
 - Ouder-kind discussies (aantal keer dat ouders met hun kinderen spreken over hun interesses, schoolwerk en schoolervaringen)

Sociaal kapitaal

Naast cultureel kapitaal neemt ook sociaal kapitaal een belangrijke plaats in in het socialisatieproces (Bourdieu, 1986; Bourdieu & Passeron, 1990). Het concept van sociaal kapitaal kent een lange geschiedenis en dekt bij verschillende auteurs verschillende ladingen. Sociaal kapitaal wordt doorgaans verbonden met het werk van Robert Putnam (1993, 1995, 2000) die het vooral in de geaggregeerde betekenis – als een kenmerk van een groep, buurt of samenleving – hanteert. Bourdieu (1986) daarentegen hanteert sociaal kapitaal veeleer als een individueel kenmerk en duidt er het geheel van hulpbronnen mee aan dat een individu via zijn interpersoonlijke relaties kan mobiliseren. Bourdieu en Putnam hebben met elkaar gemeen dat ze aannemen dat sociaal kapitaal bestaat uit persoonlijke relaties en interpersoonlijke interactie, samen met gemeenschappelijke sets van waarden die geassocieerd zijn met deze contacten (Field, 2003). Zij verschillen voornamelijk van mening over de rol die sociaal kapitaal vervult in de samenleving. Putnam (1995a, 2000) beschouwt sociaal kapitaal als een “social glue” dat individuen, die onder normale omstandigheden, geen contact met elkaar zouden hebben, samenbrengt. Onafhankelijk van de activiteiten waarvoor men is georganiseerd, vergemakkelijkt participatie in verenigingen de contacten tussen mensen die elkaar niet echt kennen. Op deze manier leert men omgaan met verschillen wat op zijn beurt de sociale cohesie bevordert. Via homogene en heterogene sociale netwerken leert men omgaan met anderen wat een positieve impact heeft op burgerschap. Bourdieu, en met hem vele andere auteurs (o.a. Burt, 1992; Lin, 1999), zijn minder optimistisch en stellen dat lidmaatschap van verenigingen een bron is van sociale differentiatie en sociale ongelijkheid. Sociaal kapitaal wordt door hen beschouwd als een middel om persoonlijk voordeel te halen uit sociale contacten. Deze benadering legt de nadruk op resources of hulpmiddelen (informatie, ideeën, steun) waarover mensen via hun sociaal netwerk kunnen beschikken. Deze hulpmiddelen worden gebruikt in doelgerichte handelingen om individuele of groepsvoordelen te verkrijgen of behouden. Bourdieu beschouwt sociaal kapitaal als een investering van de leden van de dominante klasse (als een groep of netwerk) om hun dominante positie te behouden. De klemtoon ligt daarbij op de rol van sociale structuren in het reproduceren van machtspatronen en ongelijkheid. In zijn definitie van sociaal kapitaal benadrukt Bourdieu twee elementen: enerzijds de relatie tussen sociaal kapitaal en een stabiel netwerk van relaties om wederzijdse erkenning te bekomen, anderzijds de relatie tussen sociaal kapitaal en andere vormen van kapitaal. Wie sociaal kapitaal bezit krijgt via zijn of haar sociale relaties toegang tot andere vormen van kapitaal (in de eerste plaats economisch kapitaal, macht en invloed). Het is voornamelijk die invulling die de aandacht op kwetsbaarheid richt. Zij wijst, veel meer dan Putnam's invulling, op enerzijds de barrières die sociale participatie bij kwetsbare groepen verhinderen en anderzijds op het belang van verschillende types van participatie.

In overeenstemming met Bourdieu, beschouwt ook Coleman (1990) sociaal kapitaal voornamelijk maar niet uitsluitend als een hulpmiddel dat het klasseonderscheid en de sociale macht die hieraan verbonden is, kan bevestigen en versterken. In een reeks onderzoeken over schoolse prestaties in Amerikaanse ghetto's toonden Coleman & Hoffer (1987) dat het gebruik van sociaal kapitaal niet beperkt bleef tot de hogere klassen, maar ook voordelen kon hebben voor de arme en achtergestelde sociale groepen. Sociaal kapitaal omvat vertrouwensrelaties, informatiekkanalen, normen en sancties en is werkzaam via hechte relaties binnen gezinnen (ouderlijke betrokkenheid) of tussen ouders van kinderen van dezelfde school (Coleman noemt dit 'intergenerational closure') (Horvat, Weiniger & Lareau, 2003). Zij kwamen tot de vaststelling dat de drop-out kleiner was en de schoolresultaten beter bij studenten in scholen waar ouders een beter contact hadden met de school en de leerkrachten en waar ouders de verwachtingen van leerkrachten onderschrijven en dat scholen daarom een bron van sociaal kapitaal kunnen zijn die een deel van de negatieve impact van de sociaal-economische status kunnen compenseren (Coleman & Hoffer, 1987).

3.2 Sociale ongelijkheden verklaard

Om te onderzoeken welke impact materiële deprivatie en kwetsbaarheid hebben op de sociale en culturele uitsluiting (hulpbronnen) van jongeren, en om de achterliggende mechanismen van reproductie van sociale ongelijkheid (de onderwijsstatus) beter te begrijpen, baseren we ons op twee theorieën die elk een ander beeld schetsen van de rol van belangrijke socialisatie-agenten, ouders, school en verenigingsleven, voor de sociale uitkomsten van jongeren, het culturele reproductiemodel en het culturele mobiliteitsmodel.

3.2.1 *Culturele reproductie*

De culturele reproductiethese, geformuleerd door Bourdieu (1973), stelt dat het effect van de sociale herkomst van het gezin op het onderwijsniveau mede te verklaren is door een grotere hoeveelheid culturele hulpbronnen van geprivilegieerde ouders, wat hun kinderen helpt in het succesvol doorlopen van de schoolloopbaan. Culturele hulpbronnen kunnen worden gedefinieerd als de vertrouwdheid met de conceptuele codes die kenmerkend zijn voor een bepaalde cultuur. Dit cultureel kapitaal wordt verworven op jonge leeftijd in het gezin, waar kinderen culturele competenties ontwikkelen en deze cultuur internaliseren zodat het aanvoelt als een tweede natuur. Bourdieu onderscheidt drie vormen van cultureel kapitaal, geïnstitutionaliseerd cultureel kapitaal (onderwijsniveau), embodied cultureel kapitaal (cultureel gedrag of cultuurparticipatie) en geobjectiveerd cultureel kapitaal (bezit van culturele goederen) (Kraaykamp & van Eijck, 2010). Bourdieu stelde vast dat ouders met een hogere sociaal-economische status hun kinderen houdingen, kennis, persoonlijkheid en vaardigheden meegeven, met andere woorden cultureel kapitaal, zodat ze

onderwijsinstellingen ervaren als een vertrouwde omgeving, die deel uitmaakt van hun habitus. Dit cultureel kapitaal wordt door de leerkrachten beloond, zo stelt Bourdieu. Deze vertrouwde omgeving helpt kinderen academisch te slagen. Aangezien kinderen uit de hogere sociale klassen over de geschikte culturele hulpbronnen beschikken, zullen ze het beter doen op school. Arbeiderskinderen, die weinig cultureel kapitaal hebben, zullen daarentegen veel minder succesvol zijn. Omdat in dit sociaal reproductiemodel het gezin een cruciaal milieu is voor de overdracht van cultureel kapitaal, gaat men uit van een sterke relatie tussen cultureel kapitaal en de sociale klasse van de ouders. De relatie is zo sterk dat het cultureel kapitaal voortbouwt op het sociaal-economisch kapitaal van de ouders en het geen bijkomend autonoom effect heeft op sociale uitkomsten en dus enkel reproducerend werken. Volgens dit model genieten vooral de jongeren uit de hogere sociale milieus van de positieve invloeden van cultureel kapitaal en zal sociale mobiliteit beperkt blijven.

3.2.2 Culturele mobiliteitsmodel

In tegenstelling tot de culturele reproductiethese, die stelt dat de overdracht van sociale status relatief automatisch verloopt en quasi perfect is, laat het mobiliteitsmodel meer ruimte voor sociale en culturele mobiliteit. DiMaggio (1982) gaat uit van een cultureel mobiliteitsmodel. Een individu kan vertrouwde omgeving verwerven met de dominante cultuur binnen het gezin en zal daarvoor worden beloond. Maar de gezinsopvoeding is slechts één weg, en misschien zelfs niet de belangrijkste voor het verwerven van cultureel kapitaal. Individuen kunnen ook cultureel kapitaal verwerven doorheen de levensloop (Aschaffenburg & Maes, 1997), op school en via sociale netwerken. Dit suggereert dat de relatie tussen sociale achtergrond van het gezin en sociale uitkomsten niet perfect is maar via het cultureel en sociaal kapitaal van de jongeren loopt. Bovendien kan het cultureel kapitaal van de ouders een autonome additieve invloed hebben op het cultureel kapitaal van de kinderen. Ouders kunnen hun kinderen (on)bewust stimuleren en hen bepaalde smaken, voorkeuren, attitudes en gedragingen bijbrengen die positief samenhangen met sociale uitkomsten. Zo stelde van de Werfhorst & Hofstede (2007) vast dat de schoolambities in sterke mate worden beïnvloed door de bezorgdheid over neerwaartse mobiliteit ("de relatieve risico aversie" theorie).

3.2.3 Sociale mobiliteit, maar voor wie? Sociaal milieu of etnisch-culturele specificiteit

Het culturele reproductiemodel en het culturele mobiliteitsmodel verschillen niet alleen met betrekking tot wanneer en waar cultureel kapitaal wordt opgedaan (tijdens de kinderjaren in de gezinscontext of doorheen de levensloop, direct of indirect), en in de mate waarin het sociale mobiliteit toelaat, maar ook in termen van wie er voordelen uit haalt.

Volgens het culturele reproductiemodel van Bourdieu profiteren vooral kinderen uit de hogere sociale milieus van specifieke culturele praktijken van de ouders en is er weinig ruimte voor sociale mobiliteit (Aschaffenburg & Maes, 1997; De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000; DiMaggio, 1982). Het culturele mobiliteitsmodel daarentegen stelt dat iedereen in gelijke mate profiteert van het bezit van cultureel kapitaal waardoor meer sociale mobiliteit mogelijk is. Volgens dit model is het zelfs mogelijk dat studenten van minder bevoorrechte gezinnen meer zullen profiteren. Cultureel kapitaal zou een positieve invloed hebben op schoolprestaties, zelfs wanneer het niet overgedragen wordt in het gezin (Aschaffenburg & Maas, 1997). Andere studies stellen bovendien een significant interactie-effect vast tussen cultureel kapitaal en gezinsachtergrond, wat aangeeft dat kinderen uit de lagere sociale klassen meer profiteren van het bezit van cultureel kapitaal dan kinderen uit hogere sociale klassen (De Graaf et al., 2000; DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985; Dumais, 2006, 2009). Men verklaart dit omdat arbeiderskinderen met cultureel kapitaal door leerkrachten als 'buitenbeentjes' worden beschouwd die goed passen binnen de schoolcultuur (Dumais, 2006; Lareau, 1987; Reay et al., 2001; Reay et al., 2009a, 2009b). Het is ook mogelijk dat cultureel kapitaal een 'extra voordeel' oplevert voor minder bevoorrechte kinderen wat de kloof tussen de thuisomgeving en de school kan verkleinen en kinderen kan helpen die competenties en vaardigheden te verwerven die scholen nastreven (De Graaf et al., 2000). Nog andere studies tonen aan dat de bevestiging van het culturele reproductiemodel of het culturele mobiliteitsmodel afhankelijk is van het type cultureel kapitaal (Jæger, 2011). Hij stelde vast dat indicatoren die cultureel kapitaal meten via de deelname aan legitieme cultuur (naar musea en concerten gaan, lezen voor het plezier) een positieve invloed hebben in de hogere sociale milieus maar niet in de lagere sociale milieus en dat (meer praktische) indicatoren die het concept "concerted cultivation" meten, zoals het aantal boeken dat jongeren hebben, de aanmoediging van ouders om hobby's te blijven uitoefenen, een positieve uitwerking hebben bij de lagere sociale milieus en niet in de hogere sociale milieus.

3.2.4 *Etnisch-culturele groepen en stedelijke context*

Materiële armoede komt vaker voor bij allochtonen⁷ en mensen in steden. Etnisch-culturele herkomst en woonplaats zijn op zich geen indicatoren van kwetsbaarheid. Uit onderzoek blijkt echter dat zij vaker in contact komen met materiële armoede (Van Robaeys et al., 2007; Dierckx et al., 2011; Vranken, 2011). Uit het Jaarboek 2011, armoede en sociale uitsluiting (Dierckx et al., 2011; Vranken, 2011) blijkt dat personen van buitenlandse herkomst een grotere (financiële) armoede kennen dan de Belgen. Personen van Turkse

⁷ Etnisch-culturele groepen definiëren we in termen van de nationale herkomst van de ouders, de nationaliteit van de respondent, de gebruikte thuistaal en de levensbeschouwing (Elchardus & Smits, 2012).

(33%), Oost-Europese (36%) en niet-Europese (37%) herkomst hebben een armoederisico dat drie keer hoger ligt dan bij de Belgen (12%). Personen van Marokkaanse herkomst (54%) hebben zelfs een armoederisico dat vier keer zo hoog ligt als dat van de Belgen. De factoren waarvan wordt aangenomen dat ze armoede bestrijden, zoals het hebben van een diploma of werk, blijken niet te werken voor personen met een niet-Europese achtergrond: 32% van de hooggeschoolde, en 46% van de werkende niet-Europeanen leven in cumulatieve armoede en is dus gedepriveerd op minstens twee armoededomeinen. Vandaar dat we onze aandacht specifiek richten op de sociale en culturele hulpbronnen van deze kwetsbare groepen.

Allochtonen hebben over het algemeen een lagere sociale status dan autochtonen (Van Robaey et al., 2007). Uit onderzoek blijkt er bovendien na controle voor sociaal-economische status een netto-effect te zijn van etnisch-culturele afkomst op schools presteren, waarbij allochtonen het minder goed doen dan autochtone jongeren (Bodovski, 2012; Duquet et al., 2006; Lareau & Horvat, 1999; Lareau, 2002; Pels, 2000). Over het relatieve belang van etniciteit versus klasse zijn de studies niet altijd duidelijk. Zo stellen Lareau & Horvat (1999) vast dat de sociale achtergrondkenmerken een groot deel verklaren van de relatie tussen etniciteit en opvoedingsstijl, maar dat allochtonen zich, ook na controle voor sociale status, minder engageren in 'concerted cultivation' dan autochtonen en over minder cultureel kapitaal beschikken dat 'past' binnen de schoolcultuur. Andere auteurs stellen daarentegen dat hogere verwachtingen en ambities, vaak eigen aan migrantenpopulaties, aangewend worden als strategie tegen discriminatie en om opwaartse mobiliteit te bereiken (Goyette & Xie, 1999; van de Werfhorst & Hofstede, 2007; Mickelson, 1990).

In tegenstelling tot Lareau's vaststelling dat blanke en zwarte middenklasse gezinnen zeer sterk op elkaar gelijken, stelt Pattillo-McCoy (1999) vast dat zwarte en blanke middenklasse inwoners van een bepaalde wijk "remain separate and unequal". Een aantal factoren zouden verantwoordelijk zijn voor de kloof tussen zwarte en blanke middenklassefamilies. Ten eerste bevinden zwarte middenklasse families zich vooral in de lagere middenklasse, terwijl de blanke middenklasse gezinnen vaker een hogere middenklasse functie uitoefenen (blanken: management, professionals; zwarten: verkoop, ...). Ten tweede kende de zwarte gemeenschap in Amerika in de jaren '50 en '60 een opwaartse mobiliteit, maar na de jaren '70 kwam er toch enige neerwaartse sociale mobiliteit. De tweede en derde generatie middenklasse zwarte families hadden te maken met de onzekerheden van de economie, hogere vraag naar geschoolde arbeid en de hogere kost van hoger onderwijs. Ten derde dragen buurteffecten zelf bij tot een toenemende etnische ongelijkheid. Zwarte middenklasse buurten worden gekenmerkt door meer armoede, hogere criminaliteit, slechtere scholen en minder openbare diensten dan blanke middenklasse buurten.

Bovendien komen bepaalde opvoedingsstijlen vaker voor bij gezinnen in achtergestelde of gevaarlijke buurten, bij Afrikaanse-Amerikanen en in gezinnen in armoede of met een lage sociaal economische status. Autoritaire opvoedingspraktijken komen vaker voor in deze gezinnen om hun kinderen te beschermen tegen de gevaren in de buurt. In alle etnische groepen gebruiken arme ouders vaker fysieke discipline en monitoren ze hun kinderen minder dan niet-arme ouders. Ze zijn restrictiever om hun kinderen te beschermen in hun omgeving (Jarrett, 1999). De sociale en fysieke kenmerken van buurten dragen bij tot de manier waarop ouders de activiteiten van hun kinderen structureren en organiseren om de kansen van hun kinderen te maximaliseren (Kotchick & Forehand, 2002). Dit wil niet zeggen dat alle opvoedingsstijlen even effectief zijn in een specifieke cultuur. Sommige studies tonen dat de autoritatieve opvoedingsstijl, die vaak wordt beschouwd als de (blanke) standaard van 'efficiënte' opvoedingsstijlen, niet altijd voordelig is voor jongeren van etnisch-culturele minderheden (Steinberg et al., 1994; Chao, 1994). De autoritaire opvoedingsstijl, gekenmerkt door sterke ouderlijke controle had positieve effecten voor Afrikaans-Amerikaanse jongeren (Lamborn et al, 1996), en was even efficiënt als de autoritatieve opvoedingsstijl voor Aziatisch-Amerikaanse jongeren (Chao, 1996). Uit onderzoek blijkt eveneens dat cultureel en linguistisch kapitaal een andere uitwerking heeft naargelang de etnisch-culturele groep (Bodovski 2010; Goyette & Xie, 1999; Lareau & Horvat, 1999; Reay, 1999). Zo stelt men vast dat intermediaire kenmerken, zoals ouderparticipatie, die een positieve impact hebben op het schools presteren bij autochtonen, dat veel minder hebben bij allochtonen (Bodovski, 2010; Dumais, Kessinger & Ghosh, 2012; Lareau & Horvat, 1999; Reay, 1999).

Over de rol van etnisch-culturele specificiteit op de beschikbare hulpbronnen en in het verklaren van de variatie in de uitkomsten voor migrantenkinderen bestaan er verschillende theorieën. De "segmented assimilation theorie" stelt dat de nationale herkomst van een bepaalde groep geen monolitische gemeenschap is, maar uit verschillende sociale groepen bestaat en de nieuwkomers verschillende mogelijkheden aanbiedt. Los van economische of sociale hulpbronnen nemen nieuwkomers niet onmiddellijk de dominante cultuur aan. Verschillende groepen van immigranten variëren in hun wil om hun culturele identiteit te behouden. Tenminste drie paden zijn 'beschikbaar' voor nieuwkomers. Ten eerste kunnen ze zich aanpassen aan de dominante middenklasse cultuur. Ten tweede kunnen ze er zich tegen verzetten. Ten derde kunnen ze de middenklasse gedragingen en levensstijlen aannemen, terwijl ze hun culturele identiteiten behouden (Portes & Zhou, 1993; Zhou, 1997, 1999). Het pad dat een specifieke immigrantenfamilie zal volgen is afhankelijk van een aantal factoren, zowel intrinsiek aan de immigrantengroep en gerelateerd aan de bredere sociale processen van de ontvangende samenleving. De scholing, het beroep en de vaardigheden van de immigrant, de culturele patronen (waarden en attitudes ten aanzien van scholing) en de structuur van de migrantengemeenschap (sociaal en etnisch kapitaal) beïnvloeden de sociale uitkomsten van hun kinderen (Bodovski, 2007). Het succes of falen van elke groep wordt ook

beïnvloed door macro-sociale condities van het ontvangende land. De context van de ontvangst van migranten hangt af van hun etniciteit, huidskleur, religie, taalgebruik, de geschiedenis van de relatie tussen het land van oorsprong en de ontvangende land, en de geschiedenis van een specifieke immigrantengemeenschap in de ontvangende samenleving.

Andere verklaringen voor de lagere schoolprestaties van allochtone jongeren worden gezocht in de conflicten tussen de verschillende levenssferen. Familie, gemeenschap, vrienden en school hebben vaak tegenstrijdige verwachtingen van jongeren. Naar analogie met de segmented assimilation theorie die de verschillende paden voor immigranten beschrijft, identificeert Carter (2005) drie groepen jongeren in haar studie. Ten eerste "noncompliant believers" zijn studenten met de grootste kloof tussen hun houdingen en schoolengagement. Terwijl ze geloven dat school belangrijk is en scholing een manier om succes te hebben, gaan ze in de praktijk vaak in tegen de schoolregels. De tweede groep, wat de auteurs 'cultural mainstreamers' noemen, aanvaarden de dominante culturele regels en normen en beschouwen de meeste culturele gedragingen als etnisch neutraal. Deze groep lijkt op weg naar assimilatie. De derde groep, "cultural straddlers", volgt de schoolregels, maar tegelijkertijd vinden ze een manier om gedeelde betekenissen te creëren met hun co-etnische vrienden. De meeste jongeren in deze categorie zijn sociaal gezien succesvol binnen en buiten hun peergroep. Om het in Swidlers (1986) terminologie te zeggen, ze gebruiken meervoudige culturele toolkits. Carter (2005) stelt dat ze "possess resources to navigate strategically between multiple cultures of peer group, communities and school" (p13). Dit pad is vergelijkbaar met "acculturatie zonder assimilatie" hypothese (Gibson, 1987).

Immigranten komen in contact met twee culturen. Jongeren maken hun eigen levenskeuzes en jongleren tussen twee culturele en sociale werelden. Deze werelden zijn verschillend en ongelijk. Carter spreekt van dominant en niet-dominant cultureel kapitaal. Dominant cultureel kapitaal bestaat uit culturele kennis en vaardigheden van etnische en socio-economische groepen uit de hogere sociale klasse, in dit geval, de blanke middenklasse. Niet-dominant cultureel kapitaal bestaat uit een set van smaken, voorkeuren en inzichten, zoals voorkeuren voor een bepaalde manier van spreken, muziekgenres en kledingstijlen, en fysieke gebaren die worden gebruikt door groepsleden met een lagere sociale status om een 'authentieke' culturele statuspositie te verwerven.

Veel Amerikaanse studies zoeken de verklaring voor de lagere schoolresultaten van etnisch-culturele groepen in een 'tegencultuur' van Afrikaans-Amerikaanse jongeren die gepaard gaat met het afwijzen van een schoolcultuur (Fordham & Ogbu, 1986). Ook Farkas, Lleris & Maczuga (2002) bevestigen deze 'oppositiecultuurhypothese' op basis van grootschalig surveymateriaal. De basisargumenten van deze populaire theorie ("acting white") worden echter betwist door andere auteurs (Downey & Ainsworth, 2002; Ainsworth & Downey, 1998; Downey, 2008). Zij stellen vast dat Afrikaans-Amerikaanse jongeren positiever staan tegenover schoolattitudes en meer opkijken naar hun vrienden die het goed doen op school

dan blanke jongeren. Ook uit Vlaams onderzoek blijken etnisch-culturele groepen niet slechter te scoren op schoolmotivatie dan de autochtone jongeren, integendeel (Vandroogenbroeck, 2013). Net zoals Fordham & Ogbu (1986) vinden Downey et al. (Downey & Ainsworth, 2002; Ainsworth & Downey, 1998; Downey, 2008) wel dat Afrikanen de materiële condities missen die de ontwikkeling van vaardigheden, gewoontes en stijlen bevorderen die leerkrachten waarderen. Ze stellen daarom dat het reduceren van economische ongelijkheid en residentiële segregatie de beste manier is om de onderwijskloof te dichten.

We willen daarom onderzoeken welke kenmerken een invloed hebben op de sociale ongelijkheden in de hoeveelheid en de combinatie van hulpbronnen. Wordt de socialisatie of opvoedingsstijl beïnvloed door materiële deprivatie, of wordt het bijkomend bepaald door socio-economische gezinskenmerken en etnisch-culturele kenmerken. Hierover zijn er twee hypothesen. Lareau (2003) suggereert dat de verschillen in opvoedingsstijlen en als gevolg hiervan de schoolresultaten bij kinderen, toe te schrijven zijn aan sociale klasse en niet aan etnische herkomst. De studie van Pattillo-McCoy (1999) spreekt de conclusies van Lareau (2003) dat de blanke en zwarte middenklasse gezinnen op elkaar gelijken, tegen. Zij stellen vast dat hoewel verschillen naar sociale klasse een sterk effect hebben op de resultaten bij kinderen, etnische herkomst nog steeds een belangrijke rol speelt. Ook Bodovski (2007) stelde zich de vraag of ouders met een verschillende etnische achtergrond dezelfde 'hoeveelheid' van concerted cultivation gebruiken en of deze verschillen kunnen worden verklaard door verschillen in hun socio-economische status of familiestructuur (éénoudergezinnen). Ze stelde vast dat hoewel sociale klasse ongeveer 2/3^{de} van de relatie tussen etnische achtergrond en concerted cultivation verklaart, Zwart-Amerikaanse ouders minder 'concerted cultivation' gebruiken dan blanke ouders, ook na controle voor sociale klasse. Uit ander onderzoek weten we dat deze vorm van cultureel kapitaal net bevorderend werkt bij de lagere sociale klassen en dus een bron is van sociale mobiliteit (Jaeger, 2011).

3.2.5 Contextuele variabelen: buurt- en schoolcontext

Naast de individuele kenmerken hebben ook (de combinatie van) school- en buurtkenmerken een invloed op het opvoedingsklimaat en schoolsucces (Owens, 2010; Garner & Raudenbush, 1991; Aaronson, 1998; Downey, 2008). Sinds de studie van Coleman et al. (1966), "Equality of educational opportunity report", waarin men vaststelde dat los van gezinskenmerken, naar een school gaan met meer leerlingen uit de hogere sociale klasse een positieve invloed heeft op schoolsucces, werd de invloed van de schoolsamenstelling op sociale uitkomsten een populair onderzoeks- en beleidsthema (Davis, 1966; Downey, von Hippel & Broh, 2004; Condrón, 2009; Bennet, Lutz & Jayaram, 2012). Afhankelijk van de bestudeerde uitkomsten en kenmerken van de leerlingen, stelt men vast dat de invloed van de schoolsamenstelling niet voor iedereen dezelfde uitkomsten heeft. Zo blijken gemengde scholen een positieve

invloed te hebben op de sociale integratie (interetnische vriendschappen en sociale participatie) van Vlaamse jongeren, maar niet voor migrantenjongeren (Van Houtte & Stevens, 2009)

Naast de schoolsamenstelling kunnen ook buurtkenmerken een invloed hebben op schoolsucces. Garner & Raudenbush (1991) stelden een significante associatie vast tussen deprivatie in de buurt en schoolsucces, na controle voor leerlingkenmerken, gezinskenmerken en onderwijs. Het wonen in een betere buurt vergroot de kans op schoolsucces, ook na controle voor gezinskenmerken (Aaronson, 1998; Garner & Raudenbush, 1991; Owens, 2010). Over de mechanismen die deze buurteffecten teweegbrengen is er minder duidelijkheid (Ainsworth, 2002). De literatuur over buurteffecten op schoolprestaties zegt dat de culturele context van buurten een belangrijk mechanisme is in het genereren van deze effecten. Verschillende sociale en culturele processen zouden structurele kenmerken van buurten (zoals hoge armoedecijfers, werkloosheid en eenoudergezinnen) koppelen aan lagere schoolniveaus. Volgens de sociale isolatietheorie leidt sociale isolatie tot culturele isolatie. Ten gevolge van buurtsegregatie ontwikkelen inwoners van sociaal geïsoleerde buurten normen en waarden die afwijken van deze van de dominante samenleving en die scholing niet beschouwen als een realistische weg naar opwaartse mobiliteit. Een andere verklaring voor de buurteffecten op scholing wordt uitgewerkt door Harding (2011). Hij doet een poging hiertoe gebaseerd op het concept van culturele heterogeniteit, gedefinieerd als de aanwezigheid van een brede waaier van concurrentiële en tegenstrijdige culturele modellen. Als het individuele culturele repertoire van iemand wordt gevormd door wat hij of zij waarneemt door directe sociale contacten of door de ruimere culturele ideeën waaraan hij of zij is blootgesteld door media en instituties, dan heeft de gemiddelde adolescent in een achtergestelde buurt een ruimere range van schoolloopbanen in zijn of haar repertoire. In arme buurten zijn er diverse onderwijsdoelen beschikbaar en zijn er vele manieren/wegen om deze doelen te bereiken. Als adolescenten in cultureel heterogene buurten schoolbeslissingen nemen, moeten ze met veel meer rekening houden dan hun leeftijdsgenoten in meer homogene buurten (Mickelson, 1990). Harding (2011) toont dat achtergestelde buurten een grotere heterogeniteit vertonen in onderwijsdoelen (na controle voor etnische diversiteit) en dat jongeren in heterogene buurten minder handelen in overeenstemming met de onderwijsdoelen die ze nastreven (na controle voor de sociaal-economische status van het gezin en schoolkenmerken). Adolescenten in heterogene buurten bereiken minder hun onderwijsdoelen, ook na controle voor hun culturele en economische gezinskenmerken en de kansen die ze krijgen in hun school. Volgens Downey (2008) biedt de notie van 'culturele heterogeniteit' een accuratere manier van het beschrijven van de culturele context van achtergestelde buurten dan de deviante subculturele theorieën zoals de 'oppositionele cultuur', wiens empirische validiteit verworpen is door vroegere studies.

De woonbuurt blijkt ook een invloed te hebben op de manier van vrijetijdsbesteding (Ook Bennet, Lutz & Jayaram, 2012). Zowel arbeiders- als middenklasse ouders delen dezelfde motieven om hun kind naar gestructureerde activiteiten te sturen (met name willen ze de interesses van hun kind ondersteunen, de persoonlijke ontwikkeling, het actief blijven, het verhogen van de academische vaardigheden, sociale contacten met leeftijdsgenoten). Toch hebben arbeidersouders specifieke motieven die te maken hebben met de woonbuurt en sociale mobiliteit. Door hun kind naar gestructureerde activiteiten te sturen, houden ze hen weg van de straat en van mogelijke problemen (preventieve opvoedingsstrategie). Ze maken ook vaker de link tussen deelname aan georganiseerde activiteiten en schoolsucces (promotieve opvoedingsstrategie).

4 Onderzoeksstrategie en data

Dit rapport sluit aan bij de literatuur gebaseert op de vaststelling dat verschillen in de opvoeding van jongeren leiden tot verschillen in hulpbronnen dewelke een invloed hebben op de levenskansen van jongeren (Kohn, 1959, 1963, 1976; Kohn & Schooler, 1983; Kohn et al., 1986; Lareau, 2002, 2003; Reissman, 1954; Roberts & Parsell, 1994; Weiniger & Lareau, 2009; White, 1955; Wright & Wright, 1976; Xiao, 2000; Parcel & Dufur, 2001; Garrett, Ng'andu & Ferron, 1994; Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994). De kern van die literatuur besteed aandacht aan de synergie tussen materiële en meer culturele en sociale hulpbronnen. Vanuit die vaststelling trachten onderzoeken of er bij Vlaamse jongeren patronen aftekenen in het contact met verschillende socialisatieruimtes (gezin, onderwijs, media, verenigingen, etc.), culturele participatie en de materiële context waarin men opgroeit. Binnen die patronen focussen we ons vooral op diegene die het meest kwetsbaar zijn en onderzoeken we of en op welke wijze zij systematisch verschillen met andere profielen. Dat betekent ook dat we vooral zullen werken met indicatoren van kwetsbaarheid, die vooral een gradatie aangeven, veeleer dan het categorisch onderscheid armoed, waarbij meestal vertrokken wordt van een (materiële) drempel.

De problematiek van maatschappelijk kwetsbare jongeren stelt zich zowel buiten als binnen de steden. In dit rapport beperken we de aandacht tot jongeren uit twee steden, namelijk Antwerpen en Gent. Die focus op de grootstedelijke problematiek wordt vooral ingegeven door databeperkingen. Voorgaand onderzoek toont dat mensen in maatschappelijk kwetsbare posities moeilijker te bereiken zijn met klassieke surveys. Het gaat daarbij niet alleen om een mindere bereidheid tot meewerken, maar het invullen van gedecontextualiseerde en abstracte vragenlijsten vraagt een extra inspanning, vooral voor maatschappelijk kwetsbare groepen. Laaggeschoolden, bijvoorbeeld, zijn systematisch disproportioneel ondervertegenwoordigd in steekproeven. Scholenonderzoek slaagt er doorgaans beter in maatschappelijk kwetsbare jongeren te bereiken. Dat komt omdat eens scholen bereid zijn mee te werken aan het onderzoek in principe alleen leerlingen die op de

dag van de bevraging niet aanwezig zijn niet deelnemen aan de bevraging. Voor dit onderzoek maken we gebruik van de de grootstedelijke JOP-monitor Gent-Antwerpen zoals verzameld door het Jeugdonderzoekplatform (Vettenburg, Elchardus, Put & Pleysier, 2013)

De onderzoekspopulatie omvat jongeren die school lopen in het secundair onderwijs. Zij zijn tussen 12 en 20 jaar oud. Alle scholen die secundair onderwijs aanbieden in Antwerpen en Gent behoren tot de steekproef, behalve het Buso (bijzonder secundair onderwijs) en de OKAN-klassen (onthaalklassen anderstaligen). Hoewel data verkregen via scholenonderzoek een aantal onmiskenbare sterktes hebben, blijven een aantal beperkingen bestaan. Zo werd Deeltijds Beroepsonderwijs en Buitengewoon Secundair Onderwijs, twee onderwijstypes waarvan we weten dat jongeren die in kwetsbare gezinnen opgroeien oververtegenwoordigd zijn, niet opgenomen in het steekproefkader. In totaal werden 52 scholen⁸ aangeschreven om mee te werken aan het onderzoek. Na meermaals contact zegden 33 scholen hun medewerking toe. Dit brengt de totale respons rate op schoolniveau op 63,5%. Per school werd er een random selectie gemaakt van de klassen die bevraagd worden. Dit gebeurde op basis van het studiejaar en de onderwijsvorm. In totaal werden 3867 jongeren bevraagd, waarvan 2156 uit Antwerpse scholen en 1711 uit Gentse scholen. De totale respons op klasniveau bedraagt 88%. Afwijkingen van deze representativiteit kunnen bijgesteld worden aan de hand van wegingen (rekening houdend met geslacht, onderwijsvorm en onderwijsnet), deze schommelen tussen 0,56 en 1,43.

5 Resultaten

Een eerste stap in de analyses heeft betrekking op het afbakenen van de levensstijlcontext waarbinnen jongeren opgroeien. We onderscheiden daarbij drie socialisatiemilieus, met name de school, het gezin en het verenigingsleven, waar jongeren opgroeien in een bepaald opvoedingsklimaat dat hen voorbereidt op het maatschappelijk functioneren. De hulpbronnen die tot het schoolmilieu behoren zijn de schoolbeleving, de schoolwaardering, het contact met de leerkrachten, de studiemotivatie en het aantal uren per dag dat men besteedt aan het maken van huiswerk. Het gezinsmilieu vatten we door de opvolging door de moeder en de vader, de responsiviteit van moeder en vader en de ouderlijke hulp met schooltaken. Het verenigingsleven tenslotte meten we door het lidmaatschap van vijf verschillende soorten verenigingen, de sportverenigingen, de doelgroepgerichte verenigingen, de sociale verenigingen, de jeugdverenigingen en de culturele verenigingen.

⁸ 34 scholen uit Antwerpen en 18 scholen uit Gent.

Een hoofdcomponentenanalyse op deze kenmerken toont drie componenten, het schoolklimaat, het gezinsklimaat en het lidmaatschap van verschillende soorten verenigingen (Tabel 5-1). De ouderlijke hulp met schooltaken nemen we niet op in de tweede-orde componenten, gezien de lage componentlading, maar wordt als aparte indicator opgenomen in de latente klasse-analyse.

TABEL 5-1: PARTICIPATIEF OPVOEDINGSKLIMAAT – HOOFDCOMPONENTENANALYSE, VARIMAXROTATIE

	Schoolklimaat	Gezinsklimaat	Verenigingsleven
Schoolwaardering	-0,764	-0,185	0,007
Studiemotivatie	0,714	0,232	0,019
Schoolbeleving	-0,687	-0,213	0,024
Aantal uren huiswerk per dag	0,640	-0,038	0,070
Contact met de leerkrachten	0,557	0,190	-0,036
Responsiviteit vader	0,045	0,749	0,054
Responsiviteit moeder	0,098	0,740	-0,111
Opvolging vader	0,174	0,729	0,125
Opvolging moeder	0,205	0,665	-0,031
Ouderlijke hulp met schooltaken	0,284	0,446	0,041
Lid jeugdverenigingen	0,030	-0,035	0,700
Lid sociale verenigingen	0,087	-0,031	0,616
Lid culturele verenigingen	0,253	-0,135	0,592
Lid doelgroepgerichte verenigingen	-0,173	0,136	0,557
Lid sportverenigingen	-0,087	0,083	0,497
Eigenwaarde	2,56	2,50	1,82
r ²	17,1	16,6	12,1

Op basis van een latente klasse-analyse op het gezinsklimaat, het schoolklimaat, de ouderlijke hulp bij schooltaken, het aantal uren huiswerk en het lidmaatschap van de verschillende soorten verenigingen, onderzochten we welke combinaties van opvoedingsstijlen aan de oppervlakte komen. De modelselectie laat zien dat het vijf-clustermodel het best past bij de data (Tabel 5-2).

TABEL 5-2: MODELSELECTIE - LATENTGOLD

	LL	BIC(LL)	Npar	L ²	df	p-value	Class.Err.
1-Cluster	-15420,4	30940,4	13	3524,1	2111	0,000	0,000
2-Cluster	-15038,9	30254,1	23	2761,2	2101	0,000	0,126
3-Cluster	-14868,2	29989,2	33	2419,7	2091	0,000	0,203
4-Cluster	-14793,9	29917,3	43	2271,2	2081	0,002	0,251
5-Cluster	-14746,3	29898,7	53	2175,9	2071	0,053	0,294
6-Cluster	-14713,7	29910,0	63	2110,7	2061	0,220	0,308
7-Cluster	-14687,5	29934,2	73	2058,3	2051	0,450	0,303

De grootste cluster omvat 26% van de jongeren, de kleinste 16% (Tabel 5-3). De clusters tonen dat een participatief gezinsklimaat samengaat met academische motivatie en vaardigheden en dus met een gunstig schoolklimaat. Dit bevestigt de culturele reproductietheorie die stelt dat de schoolloopbaan van jongeren beter zal verlopen als de thuiscultuur beter overeenstemt met de schoolcultuur. Cluster 1 (26%), cluster 4 (18%) en cluster 5 (16%) combineren een participatief gezinsklimaat met een participatief schoolklimaat. Deze drie clusters groeperen bijna zes op tien jongeren. De consistente samenhang tussen het gezins- en schoolklimaat geldt ook voor de niet-participatieve invulling ervan. Bij de jongeren in cluster 2 (23%) en cluster 4 (18%) gaat een niet-participatief gezinsklimaat hand in hand met een niet-participatief schoolklimaat. Iets meer dan vier op tien jongeren ervaart de sfeer zowel op school als in het gezin als negatief. De samenhang met het engagement in het verenigingsleven is minder duidelijk. Zowel een participatief als niet-participatief gezins- en schoolklimaat kunnen samengaan met het lidmaatschap in verenigingen. Een engagement in het verenigingsleven wordt in cluster 1 en cluster 5 gecombineerd met een participatief gezins- en schoolklimaat en in cluster 2 met een niet-participatief gezins- en schoolklimaat. Niet-deelname aan het verenigingsleven gaat in cluster 4 samen met een participatief gezins- en schoolklimaat, in cluster 3 met een niet-participatief gezins- en schoolklimaat.

TABEL 5-3: INHOUDELIJKE KENMERKEN VAN DE LATENTE KLASSEN

	Gezinsklimaat (0-100)	Schoolklimaat (0-100)	Ouderlijke hulp (0-100)	Uren huiswerk	Lid sport (%)	Lid doelgroep vereniging (%)	Lid sociale vereniging (%)	Lid culturele vereniging (%)	Lid jeugdvereniging (%)	lid alle verenigingen zonder sport (%)	Lid alle verenigingen (%)
C1: Participatief gezins en schoolklimaat en lidmaatschap (26,4%)	73,7	72,8	85,1	2:10	96,8	35,8	26,1	67,9	88,6	100,0	100,0
C4: Participatief gezins en schoolklimaat en geen lid (17,5%)	73,7	74,6	83,8	1:55	45,2	13,1	4,8	17,5	17,3	43,6	74,9
C5: positief gezinsklimaat en lid sport & doelgroep-gerichte verenigingen (15,6%)	71,0	59,7	85,2	0:42	84,6	50,9	4,9	5,9	55,0	81,9	96,7
C2: niet-participatief gezins- en schoolklimaat en lidmaatschap (22,7%)	53,0	58,3	71,2	1:16	95,0	45,4	24,5	63,8	96,5	100,0	100,0
C3: niet-participatief gezins- en schoolklimaat en geen lidmaatschap (17,8%)	50,8	54,1	64,8	1:02	62,6	8,3	0,0	15,4	29,2	48,8	79,0
Totaal	64,5	64,5	78,1	1:30	80,1	31,5	14,5	40,4	63,3	79,0	91,7
Eta	0,584	0,657	0,535	0,503	0,493	0,344	0,320	0,543	0,656	0,599	0,386
Eta ²	34,1%	43,1%	28,7%	25,3%	24,3%	11,8%	10,3%	29,5%	43,0%	35,9%	14,9%

Terwijl Lareau (2003) grotendeels twee opvoedingsstijlen onderscheidt, *concerted cultivation* die vooral door hogeropgeleide ouders wordt nagestreeft en een opvoedingsstijl waar de nadruk ligt op '*natural growth*' waarin kinderen uit de arbeidersklasse opgroeien, blijkt uit de clusteranalyse dat er heel wat mengvormen bestaan. Cluster 1 en cluster 3 vormen de twee uitersten (Figuur 5-1). In deze clusters is er een consistente samenhang tussen de drie socialisatiemilieus zoals we kunnen verwachten op basis van het onderzoek van Lareau. Cluster 1 scoort hoog op de drie socialisatiemilieus terwijl cluster 3 laag scoort op de drie socialisatiemilieus. Cluster 3 scoort vooral laag op het participatieve gezins- en schoolklimaat en de ouderlijke hulp. Hun participatie aan het verenigingsleven is lager dan gemiddeld maar in vergelijking met de jongeren in cluster 4, zijn ze vaker lid van sport- en jeugdverenigingen en even vaak van culturele verenigingen. In vergelijking met cluster 5 (6%) zijn de jongeren in cluster 3 (15%) vaker lid van culturele verenigingen en zijn ze langer bezig met het maken van huiswerk (1:02 ten opzichte van 0:42). Cluster 2 en 4 kenmerken zich door een consistente samenhang tussen het gezins- en schoolmilieu, maar niet met het

verenigingsleven. Zo combineert cluster 4 een participatief gezins- en schoolklimaat met het niet deelnemen aan het verenigingsleven. Cluster 2 scoort dan weer hoog op het verenigingsleven maar negatief op het gezins- en schoolklimaat. De leden van cluster 5 kennen een participatief gezinsklimaat, een neutraal schoolklimaat en zijn lid van sport- en doelgroepgerichte verenigingen.

FIGUUR 5-1: OPVOEDINGSSTIJLEN

Concerted cultivation				Natural growth
Cluster 1 26,4%	Cluster 4 17,5%	Cluster 5 15,6%	Cluster 2 22,7%	Cluster 3 17,8%

6 Materiële deprivatie: een indicator

Heel wat onderzoek toont aan dat er een positief verband bestaat tussen het economisch kapitaal binnen het gezin en het cultureel en sociaal kapitaal (Bourdieu, 1984; Lareau, 1987, 2002). Om dit te onderzoeken construeerden we een armoede-indicator die niet zozeer focust op het inkomen zelf, maar op het feit of men door dit inkomen kan genieten van een minimale levensstandaard. We voerden een princalsanalyse uit op diverse armoede-indicatoren (Tabel 6-1 en Tabel 11-11). Het gaat zowel om objectieve als subjectieve kenmerken. Al deze aspecten vormen één dimensie die de materiële deprivatie weergeeft.

TABEL 6-1: PRINCALSANALYSE OP ARMOEDE-INDICATOREN – COMPONENTLADINGEN

	Componentlading (princals)
Kan jouw gezin rondkomen met het beschikbare inkomen (zeer moeilijk–zeer gemakkelijk)	-0,653
Mijn ouders huren het huis of appartement	-0,540
Het huis of appartement waar ik woon heeft zowel een bad als een douche	0,389
Het huis waar ik woon heeft een tuin (met gras)	0,483
Heeft je gezin een computer of laptop	-0,551
Heeft je gezin een tv	-0,444
Heeft je gezin een auto	-0,715
Heeft je gezin een wasmachine	-0,371
Krijgen je ouders een studietoelage	-0,354
Ben je gedurende het laatste jaar 7 opeenvolgende dagen of langer op vakantie geweest	-0,367
Tevredenheid met je woning	-0,596
Tevredenheid met je levensstandaard	-0,555
Eigenwaarde	0,2646

Als we de opdeling maken naar lokatie, stellen we vast dat de Antwerpse jongeren slechter scoren op de armoede-indicatoren dan de Gentse jongeren. Dit geldt voor alle indicatoren (Tabel 6-2). Terwijl 70% van de Gentse jongeren zegt (zeer) makkelijk rond te komen met het beschikbare inkomen is dit bij de Antwerpse jongeren slechts 60%. Er zijn ook meer jongeren in Antwerpen (16%) die zeggen moeilijk rond te komen dan in Gent (13%).

Qua huisvesting is het minder goed gesteld in Antwerpen dan in Gent. In Antwerpen woont slechts 66% in een koopwoning, tegen 76% in Gent, in Antwerpen heeft 31% geen tuin, in Gent is dit slechts 18%. De Antwerpse jongeren zijn dan ook minder tevreden met de woning dan de Gentse jongeren (84% tegenover 89%). Naast huisvesting zijn er ook stedelijke verschillen naar het bezit van materiële goederen. Jongeren in Antwerpen en Gent bezitten even vaak minstens één computer of tv. Het verschil zit in het aantal computers en televisietoestellen. In Gent bezit men vaker over meerdere computers en tv's dan in Antwerpen. Het bezit van een auto komt ook vaker voor in Gent dan in Antwerpen en Antwerpse jongeren zijn vaker dan Gentse jongeren niet op reis gegaan in het buitenland. Dit vertaalt zich in een lagere tevredenheid met de levensstandaard bij Antwerpse dan bij Gentse jongeren. Tenslotte tonen de cijfers dat meer dan vier op tien Antwerpse jongeren eegt een studietoelage te ontvangen, tegen slechts 26% van de Gentse jongeren.

TABEL 6-2: ARMOEDE-INDICATOREN OPGESPLITS VOOR ANTWERPEN EN GENT (KOLOMPERCENTAGES)

		Antwerpen	Gent	totaal
Mate van rondkomen met het beschikbare inkomen?	(Zeer) moeilijk	3,9	3,4	2,8
	Nogal moeilijk	12,2	9,2	10,9
	Nogal gemakkelijk	23,9	17,9	21,3
	Gemakkelijk	40,3	44,9	42,3
	Zeer gemakkelijk	19,7	24,6	21,9
Mijn ouders huren het huis/appartement waar ik woon	Ja	33,9	23,6	29,3
	Neen	66,1	76,4	70,7
Huis/appartement met zowel bad als douche	Ja	75,6	77,9	76,6
	Neen	24,4	22,1	23,4
Het huis waar ik woon heeft een tuin (met gras)	Ja	68,7	81,6	74,4
	Neen	31,3	18,4	25,6
Heeft je gezin een computer of laptop	Neen	1,0	1,0	1,0
	Ja, we hebben er één	20,0	15,2	17,9
	Ja, we hebben er meerdere	79,0	83,8	81,1
Heeft je gezin een tv	Neen	0,4	1,4	0,8
	Ja, we hebben er één	28,0	31,4	29,5
	Ja, we hebben er meerdere	71,6	67,1	69,7
Heeft je gezin een auto	Neen	10,0	6,6	8,5
	Ja, we hebben er één	47,1	37,9	43,1
	Ja, we hebben er meerdere	42,9	55,4	48,4
Heeft je gezin een wasmachine	Neen	1,9	1,4	1,7
	Ja, we hebben er één	88,8	90,3	89,5
	Ja, we hebben er meerdere	9,3	8,2	8,8
Ben je gedurende het laatste jaar 7 opeenvolgende dagen of langer op reis gegaan in het buitenland?	Neen	23,5	20,0	22,0
	Ja, één keer	29,8	29,5	29,7
	Ja, twee keer	18,3	22,3	20,1
	Ja, drie keer of meer	28,3	28,1	28,2
Tevredenheid met je woning	(Helemaal) niet tevreden	4,9	3,0	4,0
	Tussen beide	11,1	7,9	9,7
	Tevreden	48,9	48,3	48,6
	Heel tevreden	35,1	40,8	37,6
Tevredenheid met je levensstandaard	(Helemaal) niet tevreden	3,1	1,8	2,5
	Tussen beide	12,0	9,3	10,8
	Tevreden	54,3	58,0	55,9
	Heel tevreden	30,6	30,9	30,7
Studietoelage	Nee/weet niet	59,3	73,8	65,7
	Ja	40,7	26,2	34,3

Omdat de definitie van kansarmoede een breuk veronderstelt tussen kansarmen en niet-kansarmen, gingen we op zoek naar een grens die deze breuk probeert te vatten⁹. Daarom deelden we de princalsvariabele op in twee delen, de 20% materieel meest gedepriveerden en de 80% minst gedepriveerden. Concreet betekent dit dat de 20% meest gedepriveerden aantikken op gemiddeld 7 items uit de lijst van 12 indicatoren, de overige 80% op twee items¹⁰.

7 Samenhang participatief opvoedingsklimaat en materiële deprivatie

Op basis van een discriminantanalyse¹¹ onderzochten we welke indicatoren van het participatief opvoedingsklimaat het sterkst discrimineren tussen de 20% materieel meest gedepriveerden en de 80% minst gedepriveerden. Kenmerkend voor de 80% minst gedepriveerden is in eerste instantie het participatieve gezinsmilieu, gevolgd door het lidmaatschap van sportverenigingen, de schoolhulp door ouders, het lidmaatschap van jeugdverenigingen, het participatieve schoolklimaat en in mindere mate het lidmaatschap van culturele verenigingen. Het lidmaatschap van doelgroepgerichte verenigingen en sociale verenigingen en het aantal uren huiswerk per dag verschilt niet tussen jongeren die al dan geen materiële deprivatie ervaren.

⁹ Hiervoor deelden we de princalsvariabele op in 10 gelijke delen en onderzochten te relatie met de score op zowel de verschillende opvoedingsklimaten als op de afzonderlijke indicatoren van de latente klasse-analyse. Afhankelijk van de gehanteerde variabele, was er al dan niet een breuk, en als er een breuk was, deed deze zich voor op verschillende graden van materiële deprivatie. Als er een significant verband was tussen materiële deprivatie en de indicatoren van het opvoedingsklimaat, bleek dit de lineariteitstest te doorstaan. Voor de multivariate analyses gebruiken we dan ook de continue variabele. De keuze voor de 20%-80% verdeling is gebaseerd op een discriminantanalyse met de 12 indicatoren van materiële deprivatie (Groepscentroïde 20% armsten is 2,64; 80% minst armen is -0,61; eigenwaarde=1,596; canonische correlatie=0,784; $p=0,000$; % verklaarde variantie=94,2% (93,4% van de armen; 94,3% van de niet-armen) (Tabel 11-14).

¹⁰ Een leerling scoort 0 als hij op geen enkele van de 12 indicatoren aantikt; een leerling scoort 12 als hij/zij op alle armoedeindicatoren aantikt (Tabel 11-12 en Tabel 11-13).
Op Europees niveau gebruikt men een armoede-indicator die gebaseerd is op hoeveel basisitems (uit een lijst van 9 items) elk gezin moet missen omwille van financiële redenen. Een materieel gedepriveerd gezin is een gezin dat minstens 3 items mist om financiële redenen. Volgens de EU-SILC ('European Union Statistics on Income and Living Conditions') van 2009 leeft 6% van de Vlamingen in een materieel gedepriveerd gezin.

¹¹ Tabel 11-14 in bijlage

TABEL 7-1: SAMENHANG TUSSEN MATERIËLE DEPRIVATIE EN INDICATOREN VAN PARTICIPATIEF OPVOEDINGSKLIMAAT

	Lidmaatschap van verenigingen (rij%)								
	Sportverenigingen	Doelgroepgerichte verenigingen	Sociale verenigingen	Culturele verenigingen	Jeugdverenigingen	schoolhulp door ouders (0-100)	Aantal uren huiswerk per dag	Participatief gezinsklimaat (0-100)	Participatief schoolklimaat (0-100)
80% minst materieel gedepriveerden	82,9%	33,3%	14,9%	40,5%	64,0%	78,8	1:30	66,5	64,6
20% meest materieel gedepriveerden	65,1%	33,0%	16,0%	36,6%	55,5%	74,0	1:28	58,0	62,6
Totaal	79,4%	33,2%	15,1%	39,7%	62,4%	77,9	1:30	64,9	64,2
Eta ²	3,0%***	0,0%	0,0%	0,1%	0,5%***	1,5%***	0,0%	3,4%***	0,4%**

De ervaren materiële deprivatie bepaalt dus in sterkere mate het gezinsklimaat dan het schoolklimaat en het hangt sterker samen met het lidmaatschap in sport- en jeugdverenigingen dan met doelgroepgerichte en sociale verenigingen. Dit is enigszins een geruststellende gedachte daar het de mogelijkheid openlaat om tenminste op school en in bepaalde soorten verenigingen te kunnen ontsnappen aan de ervaren materiële deprivatie (Bennet et al., 2012; Downy et al., 2004; Condron, 2009).

Vervolgens bekijken we, op basis van bivariate analyses, de samenhang van de vijf clusters met het opvoedingsklimaat (Tabel 7-2). We stellen vast dat de cluster met een participatief gezins- en schoolklimaat en lidmaatschap van verenigingen (cluster 1) het minst aantal materieel gedepriveerde leerlingen groepeerde, namelijk 9%. Ook de cluster (cluster 5) die een positief gezinsklimaat en een neutraal schoolklimaat combineert met lidmaatschap van sport- en doelgroepgerichte verenigingen, omvat een minder dan gemiddeld aantal materieel gedepriveerde leerlingen (14%). De twee andere clusters, die zich kenmerken door ofwel een positief gezins- en schoolklimaat en geen lidmaatschap van verenigingen (cluster 2) ofwel een negatief gezins- en schoolklimaat en wel een engagement in het verenigingsleven (cluster 4), hebben een gemiddeld aantal materieel gedepriveerde leerlingen in hun rangen (17%). De cluster met een negatief gezins- en schoolklimaat en geen engagement in het verenigingsleven (cluster 3) omvat het meeste aantal leerlingen die materieel gedepriveerd zijn (28%). Ze missen gemiddeld 3,6 items van de 12 op de categorische maat van materiële deprivatie. In vergelijking met cluster 1 die beschikt over slechts 2,2 items van de 12. Meer dan drie op tien jongeren die zich materieel gedepriveerd voelen, behoren tot deze cluster 3 en missen naast materiële zaken ook culturele en sociale hulpbronnen (Tabel 7-2).

TABEL 7-2: RELATIE TUSSEN OPVOEDINGSKLIMAAT EN MATERIËLE DEPRIVATIE (RIJ- EN KOLOMPERCENTAGES EN GEMIDDELDE SCORE)

		80% materieel minst gedepri- veerden	20% matereel meest gedepri- veerden	Totaal	Gemiddelde score op categorische materiële deprivatie (0-12)
Cluster 1: Participatief gezins- en schoolklimaat en deelname aan het verenigingsleven	Rij%	90,6	9,4	100	2,21
	Kolom%	30,8	16,5	28,5	
Cluster 2: niet-participatief gezins- en schoolklimaat en deelname aan het verenigingsleven	Rij%	83,2	16,8	100	2,77
	Kolom%	22,8	23,7	22,9	
Cluster 3: niet-participatief gezins- en schoolklimaat en geen deelname aan het verenigingsleven	Rij%	72,2	27,8	100	3,59
	Kolom%	15,5	30,6	17,9	
Cluster 4: Participatief gezins- en schoolklimaat en geen deelname aan het verenigingsleven	Rij%	83,2	16,8	100	3,07
	Kolom%	16,2	16,8	16,3	
Cluster 5: participatief gezinsklimaat, deelname aan sport- en doelgroepgerichte verenigingen	Rij%	85,9	14,1	100	2,73
	Kolom%	14,7	12,4	14,3	
Totaal	Rij%	83,7	16,3	100	2,80
	Kolom%	100	100		
X ² =59,3; df=4; p=0,000					η ² =4,5%

8 Materiële deprivatie en opvoedingsklimaat verklaard

Op basis van multilevelanalyses gaan we op zoek naar de manieren waarop de positionering binnen de participatieve opvoedingsmilieus tot stand komt¹². We gaan na wat de rol is van materiële deprivatie op de toeleiding naar de verschillende opvoedingsmilieus (model 1). In model 2 van de multilevelanalyses (Tabel 8-10 t.e.m Tabel 8-14) onderzoeken we of andere indicatoren van maatschappelijke kwetsbaarheid (mee) bepalen in welk opvoedingsklimaat jongeren opgroeien. We gaan bovendien na of de samenhang van de materiële deprivatie met de diverse opvoedingsmilieus kan worden toegeschreven aan deze andere indicatoren van maatschappelijke kwetsbaarheid van de jongeren en het gezin waarin hij/zij opgroeit. Het gaat om kenmerken waarvan in de literatuur reeds werd aangetoond dat ze samenhangen met zowel het participatief opvoedingsklimaat als met materiële deprivatie, zoals het onderwijsniveau en de arbeidssituatie van de ouders, de onderwijsvorm van de jongere, de gezinssamenstelling, de nationale herkomst, de thuistaal en de buurtsamenstelling. Tenslotte onderzoeken we of bepaalde schoolkenmerken een invloed hebben op de beleving van het school- en gezinsklimaat en de deelname aan het verenigingsleven. Uit onderzoek blijkt immers dat hoewel de invloed van schoolkenmerken

¹² Er is een grote sociale segregatie in het Vlaams onderwijs. Zo telt een bepaalde school in Antwerpen 17 procent GOK-leerlingen, terwijl een andere school voor 94 procent samengesteld is uit GOK-leerlingen.

op studieresultaten klein is in vergelijking met de impact van gezinskenmerken, de combinatie van gezins- en schoolkenmerken de additieve invloeden versterken of aanpassen (Parcel & Dufur, 2001).

We onderzoeken dit in eerste instantie voor de clusters waar er verschillen zijn naar materiële deprivatie, namelijk de twee uiterste clusters 1 en 3, en cluster 5. Voor de twee overige clusters, clusters 2 en 4, waarop materiële deprivatie geen impact heeft, onderzoeken we of ze samenhangen met andere vormen van maatschappelijke kwetsbaarheid dan de materiële deprivatie.

8.1 Relatie materiële deprivatie en andere indicatoren van maatschappelijke kwetsbaarheid

We onderzoeken of de verschillen in sociale en culturele hulpbronnen naar materiële deprivatie kunnen worden verklaard door verschillen naar de sociaal-economische positie van de ouders (tewerkstelling en onderwijsniveau van de ouders). We gebruiken eveneens kenmerken waarvan we weten dat ze ofwel de sociaal-economische positie van jongeren rechtstreeks meten (het behaalde opleidingsniveau) ofwel een zeer goede voorspeller voor die positie zijn (de onderwijsvorm en/of schoolse achterstand).

8.1.1 *Materiële deprivatie en SES van de ouders en onderwijsvorm*

Onderwijsniveau en arbeidssituatie ouders

Onderzoek toonde reeds meermaals aan dat het participatieve opvoedingsklimaat samenhangt met de sociaal-economische status van de ouders (Lareau, 2003; Garrett, Ng'andu & Ferron, 1994; Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994). Jongeren uit de hogere sociale milieus komen in contact met meer en andere hulpbronnen dan jongeren uit de lagere sociale milieus. Aangezien materieel gedepriveerde jongeren vaker opgroeien in gezinnen uit de lagere sociale milieus, kan dat hun differentiële opvoedingsklimaat verklaren (Tabel 8-1).

Als indicatoren voor het sociaal-economische milieu waarin jongeren opgroeien, maken we gebruik van het onderwijsniveau en het arbeidsstatuut van de ouders. Wat het onderwijsniveau van de ouders betreft maken we een onderscheid tussen beide ouders laagopgeleid, minstens één ouder een diploma secundair onderwijs, minstens één ouder een diploma hoger onderwijs en beide ouders hogeropgeleid (Tabel 8-1). Slechts één op tien van jongeren met twee hoogopgeleide ouders bevindt zich in een materieel gedepriveerde situatie. Van de jongeren die opgroeien in een gezin waar beide ouders laagopgeleid zijn, is dit niet minder dan 36%.

Naar het arbeidsstatuut van de ouders zien we gelijkaardige cijfers (Tabel 8-1). 12% van de jongeren die opgroeien in een gezin waar beide ouders buitenshuis werken, behoort tot de 20% meest gedepriveerden. Van de jongeren die twee niet-werkende ouders hebben, zegt bijna vier op tien materiële deprivatie te ervaren.

TABEL 8-1: RELATIE TUSSEN MATERIËLE DEPRIVATIE ENERZIJD, ARBEIDSSTATUUT EN ONDERWIJSDIPLOMA OUDERS ANDERZIJD (RIJPERCENTAGES)

	80% materieel minst gedepriveerd	20% materieel meest gedepriveerden	Totaal
Arbeidsstatuut ouders			
Beide ouders werken	87,9	12,1	100,0
Één ouder werkt	75,4	24,6	100,0
Geen werkende ouders	60,9	39,1	100,0
Totaal ($\chi^2=119,1$; $df=2$; $p=0,000$)	82,2	17,8	100,0
Hoogste diploma ouders			
Beide ouders laagopgeleid	64,5	35,5	100,0
Minstens één ouder diploma secundair onderwijs	78,4	21,6	100,0
Één ouder hogeschoold - Hogeschool of universiteit	79,9	20,1	100,0
Beide ouders hogeschoold	89,7	10,3	100,0
Totaal ($\chi^2=81,8$; $df=3$; $p=0,000$)	81,2	18,8	100,0

Materiële deprivatie en onderwijsvorm

In Vlaanderen werd al herhaaldelijk vastgesteld dat de onderwijsvorm waarin jongeren les volgen in grote mate samenhangt met het participatieve opvoedingsklimaat van de jongeren (De Groof & Smits, 2002; Smits, 2004; Pelleriaux, 2001; Rombauts, 2007; Van Droogenbroeck, 2013). Jongeren uit het bso hebben minder toegang tot hulpbronnen op school, in het gezin en in de vrijetijd dan jongeren uit het tso, die op hun beurt minder hulpbronnen ter beschikking hebben dan jongeren uit het aso. Jongeren die les volgen in het bso groeien vaker op in een situatie van materiële deprivatie dan aso en tso-jongeren (zie Tabel 8-2, resp. 28% tov 16% en 17%). Aangezien jongeren die les volgen in het bso vaker aangeven op te groeien in materiële deprivatie dan aso en tso-leerlingen (zie Tabel 8-2), kan de onderwijsvorm de hulpbronnen van de jongeren in armoede beïnvloeden.

TABEL 8-2: SAMENHANG MATERIËLE DEPRIVATIE EN ONDERWIJSKENMERKEN VAN DE JONGEREN

	80% materieel minst gedepriveerd	20% materieel meest gedepriveerden	Totaal
aso + kso	84,0	16,0	100,0
tso	82,9	17,1	100,0
bso + dbso	71,8	28,2	100,0
Totaal ($\chi^2=52,3$; $df=2$; $p=0,000$)	79,9	20,1	100,0

8.1.2 *Materiële deprivatie en etnisch-culturele kenmerken*

Verschillen in sociale bekabeling zijn niet enkel toe te schrijven aan sociaal-economische kenmerken, ook culturele factoren spelen een rol. Leerlingen van vreemde origine die opgroeien in lagere sociale milieus blijken nog een grotere achterstand te hebben dan Vlaamse leerlingen met diezelfde kenmerken (Bodovski, 2012; Duquet et al., 2006; Lareau & Horvat, 1999; Lareau, 2002; Pels, 2000). We kunnen er dus van uitgaan dat er bijkomende factoren, eigen aan etnisch-culturele minderheden, een invloed hebben op de beschikbaarheid van kapitaal.

Om de etnisch-culturele minderheden in kaart te brengen maken we gebruik van drie verschillende parameters. Ten eerste maken we een verschil tussen autochtone en allochtone jongeren (allochtoon wordt dan ingevuld als iemand die minstens één ouder heeft van een andere herkomst). Ten tweede bekijken we het opvoedingsklimaat naar religieuze zelfbeschrijving van de jongeren. Dit is strikt genomen geen indicator voor kwetsbaarheid maar veeleer een proxy. We weten immers dat moslimjongeren een grotere kans hebben uit een milieu met een migratieverleden afkomstig te zijn en dat deze gezinnen gemiddeld genomen een kwetsbare positie innemen. Ten derde nemen we de thuistaal mee in de analyses. We weten dat de onderwijskansen van anderstaligen lager zijn dan jongeren die thuis Nederlands spreken. Volgens het PISA-onderzoek dat het verschil in resultaten van leerlingen met een migratie-achtergrond en zonder een migratieachtergrond bijna volledig te verklaren valt aan de hand van de sociaal-economische thuissituatie en de taal die thuis gesproken wordt (Jacobs & Rea, 2011).

Uit onderzoek blijkt dat de nationale herkomst in sterke mate samenhangt met het participatieve opvoedingsklimaat of de hulpbronnen die jongeren ter beschikking hebben. Zo blijken etnisch-culturele minderheden toegang te hebben tot en gebruik te maken van andere hulpbronnen dan autochtone jongeren. Etnisch-culturele minderheden nemen minder deel aan het formele verenigingsleven en brengen hun vrije tijd vaker door in gezins- en familiaal verband en met vrienden op informele basis dan autochtone jongeren (Smits, 2012). Ze zouden opgroeien in autoritaire opvoedingsklimaat met meer ouderlijke controle (Kotchick & Forehand, 2002; Lamborn, 1996; Steinberg, 1994; Chao, 1994; Chao, 1996). Over het bestaan van een tegencultuur bij etnische-culturele minderheden die tegen de schoolcultuur ingaat, zijn de studies verdeeld. Sommige auteurs stellen dat een tegencultuur aanwezig is (Farkas et al, 2002; Fordham & Ogbu, 1986), die negatieve gevolgen heeft voor de schoolresultaten, anderen (Ainsworth & Downey, 1998; Downey & Ainsworth, 2002) daarentegen vinden geen tegencultuur. Ze stellen vast dat Afrikaans-Amerikanen een hogere schoolwaardering hebben dan blanken en verklaren de lagere schoolprestaties van zwarten door economische achterstelling. Mickelson (1990) onderzocht de paradox dat zwarten een grote waardering hebben voor het onderwijs (Ogbu, 1978) maar wel minder presteren.

Volgens Ogbu presteren zwarten slechter omdat ze hun kansen anders percipiëren dan middenklasse blanken en daarom minder inspanningen leveren en toewijding tonen met betrekking tot hun schoolwerk. Dit verklaart nog niet waarom zwarten scholing belangrijk blijven vinden en zich dan gedragen op een manier die niet overeenstemt met hun houdingen. Mickelson (1990) verklaart deze paradox doordat de schoolattitudes gemeten worden op basis van abstracte houdingen (de dominante ideologie dat scholing de bron van sociale mobiliteit is) en niet door concrete houdingen (situatiespecifieke houdingen die veel pessimistischer zijn bij zwarten – “wij krijgen minder kansen, onafgezien van hoe hoogopgeleid we zijn”).

De slechtere schoolprestaties van allochtone jongeren of jongeren die minstens één ouder hebben van niet-Belgische afkomst zouden kunnen worden verklaard door enerzijds materiële deprivatie en anderzijds door culturele factoren (houdingen, cultureel en sociaal kapitaal). De materiële deprivatie bij jongeren die minstens één ouder hebben van niet-Belgische afkomst is bijna drie keer zo hoog dan bij jongeren met twee ouders van Belgische afkomst (30% tegenover 12%) (Tabel 8-3). De hogere materiële deprivatie bij allochtone jongeren kan een invloed hebben op het opvoedingsklimaat van deze jongeren.

Onderzoek heeft ook aangetoond dat er een verband is tussen de levensbeschouwelijke zelfplaatsing en het participatieve opvoedingsklimaat (Dekker & de Hart, 2001, 2002, Smits, 2012, 2013). Katholieke jongeren engageren zich bijvoorbeeld vaker in het verenigingsleven, terwijl moslimjongeren genieten van een positief gezinsklimaat (Smits, 2013). Allochtone moslimjongeren blijken bovendien een hogere schoolwaardering en academische motivatie te hebben dan autochtone en allochtone niet-moslimjongeren (Van Droogenbroeck, 2013). Zoals we eerder aanhaalden gaat dit echter niet noodzakelijk samen met betere schoolprestaties (Mickelson, 1990). Aangezien de materiële deprivatie bij moslimjongeren (24% à 25%) en andersgelovige jongeren (33%) groter is dan bij christelijke (21% voor de (rand)christenen, 15% voor de twijfelende christenen), vrijzinnige (21%) en ongelovige of onverschillige jongeren (16%), kan dit het participatieve opvoedingsklimaat van de jongeren in armoede beïnvloeden (Tabel 8-3).

Tenslotte zou ook de thuistaal samenhangen met de hulpbronnen die jongeren ter beschikking hebben. Onderzoek toonde aan dat jongeren waarvan de thuistaal afwijkt van de onderwijstaal zich minder goed in hun vel voelen op school (Vettenburg, Cardoen, Van de Walle & Brondeel, 2013). Aangezien de materiële deprivatie van jongeren die in een anderstalig gezinsmilieu opgroeien groter is dan jongeren die opgroeien in een Nederlandstalig gezinsmilieu, kan dit het participatieve opvoedingsklimaat van deze jongeren beïnvloeden.

TABEL 8-3: SAMENHANG MATERIËLE DEPRIVATIE EN CULTURELE KENMERKEN VAN DE JONGEREN

	80% materieel minst gedeprimeerd	20% materieel meest gedeprimeerden	Totaal
Allochtoon			
Autochtoon	87,9	12,1	100,0
Allochtoon (Minstens 1 ouder van niet-Belgische afkomst)	70,4	29,6	100,0
Totaal ($\chi^2=134,9$; $df=1$; $p=0,000$)	79,9	20,1	100,0
Religie			
Christenen & Randchristenen	79,3	20,7	100,0
Twijfelende Christenen	84,6	15,4	100,0
Strikte Moslims	75,8	24,2	100,0
Niet strikte en twijfelende Moslims	74,9	25,1	100,0
Vrijzinnig	79,3	20,7	100,0
Rest	67,1	32,9	100,0
Ongelovig en Onverschillig	84,5	15,5	100,0
Totaal ($\chi^2=32,7$; $df=6$; $p=0,000$)	80,1	19,9	100,0
Thuisstaal			
Anderstalig gezinsmilieu	68,8	31,2	100,0
Nederlandstalig	85,2	14,8	100,0
Totaal ($\chi^2=93,8$; $df=1$; $p=0,000$)	80,9	19,1	100,0

8.1.3 Materiële deprivatie en gezinssituatie

Onderzoek heeft aangetoond dat het opvoedingsklimaat en de onderwijskansen van jongeren die niet bij beide ouders wonen anders verloopt dan jongeren die bij beide ouders wonen (Cavanagh & Fomby, 2012; McLanahan & Perciski, 2008; Pong, 1998; Heard, 2007; Strohschein, Noralou & Brownell, 2009; Wojtkiewicz, 1993). Studenten uit instabiele gezinnen doen het slechter dan jongeren in stabiele gezinnen (Heard, 2007) en ze zouden het volgens de mismatch hypothese slecht doen wanneer ze naar scholen gaan met een hoge proportie van academisch georiënteerde studenten. Het is echter niet zo dat de aanwezigheid van gezinsinstabiliteit op schoolniveau de individuele ervaring van gezinsinstabiliteit in het voorspellen van schoolresultaten matigt (Cavanagh & Fomby, 2012). De verklaringen voor deze samenhangen worden gezocht in het verminderd sociaal kapitaal (Coleman, 1988). Alleenstaande ouders hebben minder tijd om hun kinderen te ondersteunen in hun schoolwerk, om hen naar verenigingen te begeleiden, om hen affectief en emotioneel te steunen, om hen op te volgen in hun doen en laten. Pong (1998) stelde vast dat studenten op scholen met een hogere proportie van gehuwde ouders vaker in contact komen met high-achieving, academisch geïnformeerde vrienden, beter georganiseerde en meer academisch gerichte klassen, en politiek machtigere en betrokken oudernetwerken. Dit is wat Coleman omschreef als sociaal kapitaal dat net als andere

vormen van kapitaal “making possible the achievement of certain ends that in its absence would not be possible” (p98). Zonder sterke ouder-kind relaties, zal ouderlijke communicatie en monitoring niet efficiënt zijn voor het bevorderen van positieve schoolresultaten bij jongeren (Coleman, 1988). Sociaal kapitaal kan socialisatie en sociale controle van jongeren bevorderen en positieve schoolvorderingen beïnvloeden (McLanahan & Sandefur, 1994).

Om het opvoedingsklimaat van jongeren naar hun gezinssituatie in kaart te brengen, maken we een onderscheid tussen jongeren die wel of niet opgroeien in een gezin met hun beide ouders. Aangezien de materiële deprivatie bij jongeren die niet bij beide ouders wonen groter is (32%) dan bij jongeren die bij beide ouders wonen (13%), kan dat het participatieve opvoedingsklimaat van jongeren in armoede verklaren (Tabel 8-4).

TABEL 8-4 SAMENHANG MATERIËLE DEPRIVATIE EN WOONSITUATIE VAN DE JONGEREN

	80% materieel minst gedeprimeerd	20% materieel meest gedeprimeerden	Totaal
Woont niet bij beide ouders	68,0	32,0	100,0
Woont bij beide ouders	86,6	13,4	100,0
Totaal ($\chi^2=141,9$; $df=1$; $p=0,000$)	80,1	19,9	100,0

8.1.4 Materiële deprivatie en buurtsamenstelling

Ook de samenstelling van de woonbuurt kan een invloed hebben op het opvoedingsklimaat en op de sociale uitkomsten die hiermee samenhangen (Kotchick & Forehand, 2002; Jarrett, 1999; Bennet, Lutz & Jayaram, 2012). Zo zouden de sociale en fysieke kenmerken van buurten bijdragen tot de opvoedingsstijlen en tot de beslissingen die ouders nemen met betrekking tot de vrijetijdsbesteding van hun kinderen (Burton, 1990). Om jongeren te beschermen tegen negatieve buurtinvloeden hanteren ouders vaker de autoritaire opvoedingsstijl. De woonbuurt bleek bovendien de kansen op schoolsucces te vergroten, ook na controle voor gezinskenmerken. De verklaringen worden gezocht in de culturele context, zoals de notie van ‘tegencultuur’ (Fordham & Ogbu, 1986) of ‘culturele heterogeniteit’ (Harding, 2011), waarin jongeren opgroeien. De kleinere kans op schoolsucces van jongeren die wonen in een achtergestelde buurt zou nog verslechteren als ze naar een hoge SES school gaan (relatieve deprivatie) (Owens, 2010).

Onderstaande tabel (Tabel 8-5) toont dat de materiële deprivatie van jongeren die in gemengde buurten wonen, veel groter is dan van jongeren die in buurten wonen met hoofdzakelijk mensen van Belgische afkomst. Dit kan het differentiële opvoedingsklimaat van jongeren die opgroeien met materiële deprivatie beïnvloeden.

TABEL 8-5 SAMENHANG MATERIËLE DEPRIVATIE EN SAMENSTELLING VAN DE BUURT VAN DE JONGEREN

	80% materieel minst gedeprimeerd	20% materieel meest gedeprimeerden	Totaal
Een buurt met bijna allemaal mensen van Belgische afkomst	91,5	8,5	100,0
Een buurt met vooral mensen van Belgische afkomst	80,7	19,3	100,0
Een buurt met ongeveer de helft mensen van Belgische afkomst	72,4	27,6	100,0
Een buurt met sommige mensen van Belgische afkomst	67,8	32,2	100,0
Een buurt met bijna geen mensen van Belgische afkomst	62,6	37,4	100,0
Totaal ($\chi^2=156,3$; $df=4$; $p=0,000$)	80,5	19,5	100,0

8.1.5 *Materiële deprivatie en kenmerken op schoolniveau*

Niet alleen de eigen individuele kenmerken beïnvloeden de schoolse prestaties van jongeren, maar ook de samenstelling van de schoolbevolking (Downey, von Hippel, Broh, 2004; Condrón, 2009; Horvat, Weininger & Lareau, 2003; Van Houtte & Stevens, 2009; Owens, 2010). Afhankelijk van welke sociale uitkomsten men bestudeert, blijkt de schoolsamenstelling al dan niet positief te zijn voor maatschappelijk kwetsbare jongeren. Uit onderzoek blijkt dat als een kansarm kind terechtkomt in een overwegend kansrijke school, het beter presteert dan wanneer het terechtkomt in een concentratieschool met een overwicht van kansarme en/of allochtone leerlingen (Coleman et al, 1966; Dierckx & Vranken, 2011). Een kansrijk kind zou evengoed presteren op een kansarme of kansrijke school. De impact van het profiel van de schoolbevolking (met name de gemiddelde sociaal-economische thuissituatie) op schoolprestaties zou zelfs hoger zijn dan de rechtstreekse impact van de individuele thuissituatie (Jacobs & Rea, 2011). Voor wat de sociale integratie (sociale participatie en interetnische vriendschappen) betreft, blijken gemengde scholen enkel een positieve invloed te hebben op Vlaamse jongeren, en niet op migrantenjongeren (Van Houtte & Stevens, 2009).

Om de invloed van de samenstelling van de schoolbevolking te meten, onderscheiden we het percentage GOK-leerlingen op schoolniveau (een maat die de sociale ongelijkheid binnen scholen weergeeft), het percentage materieel gedeprimeerden op schoolniveau en het percentage leden van verenigingen op schoolniveau. Via sociale interactie en contacten met anderen, kan de sociale samenstelling van de school een invloed uitoefenen op socialisatieprocessen en op het sociaal en cultureel kapitaal van de jongeren.

Aangezien er een sterke sociaal-economische segregatie is tussen de scholen, kunnen we veronderstellen dat scholen met veel GOK-leerlingen, met veel materieel gedeprimeerde jongeren en met veel jongeren die geen lid zijn van verenigingen, de hulpbronnen van jongeren kunnen beïnvloeden.

% GOK-leerlingen op schoolniveau en materiële deprivatie

Het Belgische onderwijssysteem scoort goed op de internationale prestatieschalen, maar de kloof tussen de sterke en zwakke leerlingen is groter dan in andere landen (Jacobs & Rea, 2011). De prestatiekloof voor wiskunde blijkt bovendien niet af te nemen over de tijd (PISA). Onderwijs is een kansenverdelers in onze maatschappij waardoor deze sociale ongelijkheid zich verderzet later in het leven. De sociale ongelijkheid in het onderwijs hangt sterk samen met de SES¹³ van het gezin, met de nationale herkomst en met eenoudergezinnen. Het probleem van het Vlaams onderwijs situeert zich naast een sterke reproductie van onderwijsverschillen (onder meer door de vroege en sterke differentiatie) ook op de sterke sociaal-economische en etnische segregatie tussen scholen (Van Avermaet, Van den Branden & Heylen, 2010). Deze segregatie tussen scholen lijkt toe te nemen, wat vooral problemen schept in de grootstedelijke context.

Op deze twee punten speelt het Gelijke OnderwijsKansen of GOK-decreet in. De doelstelling van dit decreet is het uitwerken van een geïntegreerd Vlaams onderwijsbeleid dat alle kinderen en jongeren optimale kansen biedt om te leren en zich te ontwikkelen. Het gelijke onderwijskansenbeleid wil tegelijk uitsluiting, sociale scheiding, uitsluiting en discriminatie tegengaan en heeft daarom specifieke aandacht voor kinderen uit kansarme milieus¹⁴.

Volgens het GOK-decreet (artikel VI.2) worden de gelijkekansenindicatoren als volgt beschreven:

- het gezin leeft van een vervangingsinkomen¹⁵;
- de leerling is tijdelijk of permanent buiten het eigen gezinsverband opgenomen door een gezin of persoon, een voorziening of een sociale dienst;
- de ouders behoren tot de trekkende bevolking;
- de moeder is niet in het bezit van een diploma of getuigschrift van het secundair onderwijs;

¹³ De SES-score van een leerling wordt bepaald op basis van de volgende variabelen: het beroep van hun ouders, het onderwijsniveau van hun ouders, de educatieve en culturele middelen waarover de leerlingen thuis beschikken en het aantal boeken dat de leerlingen thuis bezitten.

¹⁴ Het gelijke-onderwijskansenbeleid bestaat uit drie onderdelen:

1. Het geïntegreerd ondersteuningsaanbod dat scholen toelaat een zorgbrede werking te ontwikkelen voor alle kinderen en jongeren, maar in het bijzonder kansarme kinderen en jongeren.
2. Het recht op inschrijving van elk kind of jongere in een school naar keuze.
3. De rechtsbescherming: de oprichting van lokale overlegplatforms (LOP's) die het gelijke-onderwijskansenbeleid lokaal mee uitvoeren, en van een Commissie inzake leerlingenrechten die waakt over de rechten van de leerlingen.

¹⁵ In het gewoon secundair onderwijs wordt het geïntegreerd ondersteuningsaanbod bepaald op basis van de volgende indicatoren: 1) thuistaal van de leerling, 2) het ontvangen van een schooltoelage, 3) het hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder, 4) de leerling wordt tijdelijk of permanent buiten het eigen gezinsverband opgenomen en 5) de ouders behoren tot de trekkende bevolking

- de taal die gebruikt wordt voor de gangbare communicatie in het gezin is niet het Nederlands¹⁶.

In de vragenlijst van de JOP-Antwerpen/Gent survey beschikken we over een aantal GOK-indicatoren, namelijk de thuistaal, het wonen bij een voogd of in een instelling/tehuis en het opleidingsniveau van de moeder (ten hoogste een diploma lager onderwijs)¹⁷. Volgens deze GOK-maat is 37% van de Antwerpse en Gentse secundaire schoolbevolking een GOK-leerling¹⁸.

TABEL 8-6: GOK-INDICATOREN

		N	%
Woonsituatie	Woont binnen gezinsverband	2826	98,4
	Woont buiten gezinsverband	46	1,6
Diploma moeder	Ten minste diploma secundair onderwijs	1988	85,5
	Ten hoogste diploma lager onderwijs	338	14,5
Studietoelage	Geen studietoelage	1869	65,7
	Studietoelage	977	34,3
Thuistaal	Thuistaal Nederlands	2054	73,9
	Thuistaal niet Nederlands	727	26,1
GOK met studietoelage	Geen GOK-IIn	1161	45,6
	GOK-leerling	1387	54,4
	Totaal	2548	100,0
GOK zonder studietoelage	Geen GOK-IIn	1535	63,1
	GOK-IIn zonder toelage	897	36,9
	Totaal	2433	100,0

Om het verband tussen het opvoedingsklimaat en het percentage GOK-leerlingen op schoolniveau te onderzoeken, deelden we op in vier gelijke categorieën met elk ongeveer een kwart van de leerlingen. Hierbij maakten we bij de categorie met het minst aantal GOK-leerlingen (minder dan 17% GOK-leerlingen) een onderscheid tussen de scholen met minder

¹⁶ In 2006 en 2008 werden de gelijkekansenindicatoren nog bijgestuurd en een verschillend gewicht werd toegekend aan de verschillende indicatoren. Voornamelijk de indicator thuistaal werd bijgevijsd tot “de taal die de leerling in het gezin spreekt, dit is de taal die de leerling spreekt met vader, moeder, broers of zussen, is niet het Nederlands. Die taal is niet het Nederlands indien de leerling in het gezin met niemand of in een gezin met drie gezinsleden (de leerling niet meegerekend) met maximum één gezinslid het Nederlands spreekt Verschillende broers en zussen worden steeds als één gezinslid beschouwd”.

¹⁷ De trekkende bevolking hebben we niet in de survey. Het gaat echter om een kleine en heel specifieke groep. In de survey werd de jongeren gevraagd of ze een studietoelage krijgen. 35,5% van de jongeren weet echter niet of men al dan niet een studietoelage ontvangt.

¹⁸ We ontwikkelden ook een tweede GOK-maat, met de voorwaarde dat men een studietoelage krijgt (Tabel 8-6). Volgens deze GOK-maat is meer dan de helft (54%) van de leerlingen GOK-leerling.

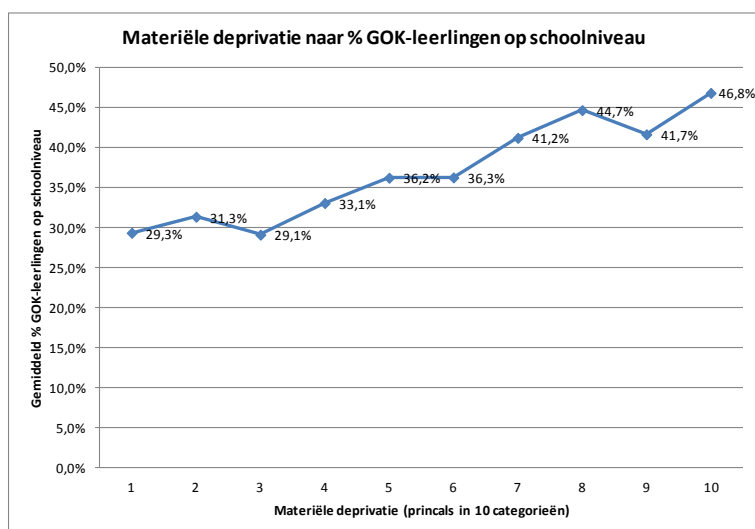
dan 10% GOK-leerlingen¹⁹ en de scholen tussen 10% en 17% GOK-leerlingen. We stranden dus uiteindelijk op vijf categorieën (Tabel 8-7).

TABEL 8-7: VERDELING SCHOOLTYPES OP BASIS VAN HET PERCENTAGE GOK-LEERLINGEN

	N	Percentage
Scholen <10% gok-Iln	330	12,1
Scholen met tussen 10% en 17% gok-Iln	330	12,2
Scholen met tussen 18 en 38% gok-Iln	692	25,5
Scholen met tussen 39% en 51,5% gok-Iln	646	23,8
Scholen met > 51,6% gok-Iln	718	26,4
Totaal	2716	100,0

Er is een duidelijke positieve samenhang tussen de ervaren materiële deprivatie van jongeren en het percentage GOK-leerlingen op schoolniveau (Figuur 8-1). De 10% materieel het meest gedepriveerde jongeren gaan naar een school met gemiddeld 47% GOK-leerlingen. De 30% materieel het minst gedepriveerde jongeren gaan naar een school met gemiddeld ongeveer 30% GOK-leerlingen.

FIGUUR 8-1: VERBAND TUSSEN MATERIËLE DEPRIVATIE EN GEMIDDELD PERCENTAGE GOK-LEERLINGEN OP SCHOOLNIVEAU



Als we de samenhang bekijken met de GOK-schoolgradatie (Tabel 8-8), stellen we vast dat slechts 7% van de 20% meest gedepriveerde jongeren les volgt in een niet-GOK school (minder dan 10% GOK-leerlingen) terwijl dit bij de overige 80% minst gedepriveerde

¹⁹ Een GOK-school wordt conform de wetgeving gedefinieerd als een school waarin van alle leerlingen 10% of meer een GOK leerling is. Het toekennen van extra financiële middelen en uren omkadering aan scholen geschiedt op basis van hun concentratiegraad aan respectievelijk indicatorleerlingen en GOK-leerlingen, vanaf een concentratie van minimum 10%.

jongeren 13% is. Omgekeerd gaat 37% van de materieel arme jongeren naar een school met meer dan 52% GOK-leerlingen tegenover 24% van de materieel rijkere jongeren.

Het participatieve opvoedingsklimaat van jongeren verschilt naargelang het percentage GOK-leerlingen op schoolniveau. Jongeren die les volgen in een school met veel GOK-leerlingen hebben andere hulpbronnen dan jongeren die les volgen in een school met weinig GOK-leerlingen (Tabel 8-8). De verschillen blijken het duidelijkst te zijn in de scholen met meer dan 52% GOK-leerlingen. Aangezien jongeren die materieel gedepriveerd zijn vaker les volgen in scholen met veel GOK-leerlingen, kan dat de hulpbronnen van die jongeren beïnvloeden.

TABEL 8-8: RELATIE GOK-KARAKTER SCHOLEN, MATERIËLE DEPRIVATIE EN OPVOEDINGSKLIMAAT (RIJ%)

	scholen <10% gok-lln	scholen tussen 10% en 17% gok- lln	scholen met tussen 18 en 38% gok-lln	scholen tussen 39% en 51,5% gok-lln	scholen met > 51,6% gok-lln
MATERIELE DEPRIVATIE					
80% minst gedepriveerden	13,4	13,2	26,8	22,8	23,8
20% meest materieel gedepriveerden	7,2	7,9	20,4	27,6	36,8
Totaal ($\chi^2=63,9$; $df=4$; $p=0,000$)	12,1	12,1	25,5	23,8	26,4
OPVOEDINGSSTIJL					
Cluster 1: Participatief gezins- en schoolklimaat en deelname aan het verenigingsleven	22,8	18,1	31,2	15,3	12,5
Cluster 2: niet-participatief gezins- en schoolklimaat en deelname aan het verenigingsleven	16,1	17,4	28,9	21,7	16,1
Cluster 3: niet-participatief gezins- en schoolklimaat en geen deelname aan het verenigingsleven	6,6	9,4	28,0	26,9	29,1
Cluster 4: Participatief gezins- en schoolklimaat en geen deelname aan het verenigingsleven	8,0	11,4	23,4	21,8	35,4
Cluster 5: participatief gezinsklimaat, deelname aan sport- en doelgroepgerichte verenigingen	7,9	6,1	24,2	29,2	32,5
Totaal ($\chi^2=197,6$; $df=16$; $p=0,000$)	13,9	13,6	27,8	21,8	22,8

Het GOK-karakter van de scholen kan eveneens de samenhang van de andere indicatoren van kwetsbaarheid met het opvoedingsklimaat verklaren. Er blijkt immers een betekenisvolle samenhang te zijn tussen deze indicatoren van kwetsbaarheid en het GOK-karakter van de scholen (Tabel 8-9). Jongeren zonder werkende ouders, met twee laagopgeleide ouders, jongeren die les volgen in het bso, allochtone jongeren, moslimjongeren en jongeren die in een gemengde buurt wonen gaan vaker naar een concentratieschool (meer dan 52% GOK-leerlingen) dan jongeren die niet deze kwetsbaarheidskenmerken hebben.

TABEL 8-9: RELATIE GOK-KARAKTER VAN DE SCHOLEN EN INDICATOREN VAN KWETSBAARHEID

		scholen <10% gok-lijn	scholen tussen 10% en 17% gok-lijn	scholen tussen 18 en 38% gok-lijn	Scholen tussen 39% en 51,5% gok-lijn	scholen > 51,6% gok-lijn
Arbeidssituatie ouders	Beide ouders werken	16,2	16,2	29,0	20,3	18,4
	Één ouder werkt	8,1	7,6	24,6	28,5	31,2
	Geen werkende ouders	3,5	2,9	9,8	26,6	57,2
	Totaal ($\chi^2=234,5$; $df=8$; $p=0,000$)	12,8	12,5	26,3	23,3	25,1
Onderwijsniveau ouders	Beide ouders laagopgeleid	1,9	2,4	15,5	25,2	54,9
	Min. één ouder diploma sec. onderwijs	3,7	7,1	29,1	29,6	30,6
	Één ouder hogeschoold	11,7	13,9	27,2	23,5	23,7
	Beide ouders hogeschoold	27,7	22,0	23,6	15,4	11,4
	Totaal ($\chi^2=466,7$; $df=12$; $p=0,000$)	13,2	13,1	25,6	23,1	24,9
Onderwijsvorm	aso + kso	25,7	27,5	18,6	13,5	14,6
	tso		0,2	46,7	25,9	27,2
	bso + dbso	0,2	0,1	20,5	36,2	42,9
	Totaal ($\chi^2=1123,7$; $df=8$; $p=0,000$)	11,8	12,6	25,5	23,5	26,5
Allochtoon	Autochtoon	20,0	18,2	33,3	18,4	10,1
	Allochtoon	3,6	5,8	17,1	29,0	44,6
	Totaal ($\chi^2=628,4$; $df=4$; $p=0,000$)	12,2	12,4	25,6	23,4	26,4
Levensbeschouwing	Christenen & Randchristenen	9,5	14,3	28,1	24,2	24,0
	Twijfelende Christenen	24,8	14,5	37,7	14,8	8,2
	Strikte Moslims		1,9	11,3	31,5	55,3
	Niet strikte en twijfelende Moslims		1,8	14,9	30,7	52,6
	Vrijzinnig	11,5	26,8	25,1	22,1	14,5
	Rest	17,3	10,7	22,7	22,7	26,7
	Ongelovig en onverschillig	19,8	13,1	31,4	20,5	15,3
	Totaal ($\chi^2=713,4$; $df=24$; $p=0,000$)	12,2	12,2	25,7	23,5	26,4
Woonsituatie	Woont niet bij beide ouders	11,1	11,3	28,6	25,1	23,9
	Woont bij beide ouders	12,7	12,6	23,8	23,0	27,8
	Totaal ($\chi^2=12,6$; $df=4$; $p=0,013$)	12,2	12,2	25,5	23,7	26,4
Buurtsamenstelling	Een buurt met bijna allemaal mensen van Belgische afkomst	23,0	18,0	24,8	20,5	13,6
	Een buurt met vooral mensen van Belgische afkomst	11,7	14,8	33,3	19,5	20,6
	Een buurt met ongeveer de helft mensen van Belgische afkomst	4,1	6,4	21,4	28,3	39,9
	Een buurt met sommige mensen van Belgische afkomst	1,4	4,3	20,2	27,0	47,2
	Een buurt met bijna geen mensen van Belgische afkomst	2,5	1,6	13,9	42,6	39,3
	Totaal ($\chi^2=446,8$; $df=16$; $p=0,000$)	12,4	12,4	25,7	23,5	26,0

Ondanks deze samenhangen blijkt uit onderzoek bij Vlaamse lagere scholen dat GOK-scholen minder dan verwacht verschillen van niet-GOK-scholen inzake het sociaal profiel en het welbevinden van hun leerlingen (Van Aerden & Cantillon, 2010). Hoewel het oplopen van een schoolachterstand een zeer sterk sociaal gelaagd fenomeen is, blijken de achterstandspercentages zeer gelijkend te zijn in GOK- en niet-GOK-scholen. Dit komt omdat de sociaal-economische samenstelling van GOK-scholen met een lage concentratie aan GOK leerlingen nauwelijks verschilt van het sociaal profiel van niet-GOK scholen en bij gegeven sociaal-economische achtergrondkenmerken van leerlingen blijkt de schoolse achterstand in GOK-scholen even hoog te zijn dan deze in niet-GOK-scholen. Enkel scholen met een sterke concentratie GOK-leerlingen kennen hogere achterstandspercentages onder hun leerlingen dan niet-GOK scholen en scholen met relatief lage concentraties van GOK-leerlingen. We kunnen dus verwachten dat na controle voor alle indicatoren van kwetsbaarheid in ons model, de GOK-indicator geen of nog slechts een klein effect zal hebben op het opvoedingsklimaat.

Als extra controlevariabelen op schoolniveau, nemen we het percentage materieel gedepriveerden en het percentage leden van verenigingen op schoolniveau mee op in de multivariate analyses.

8.2 Participatief opvoedingsklimaat

De materiële deprivatie van leerlingen heeft een invloed op drie van de vijf opvoedingsclusters. Leerlingen die zeggen materieel het minder goed te hebben, kennen minder vaak een opvoedingsklimaat die een positief gezins- en schoolklimaat combineert met het lidmaatschap van (bepaalde) verenigingen (cluster 1 en cluster 5) (Tabel 8-10 en Tabel 8-12) en vaker een niet-participatief opvoedingsklimaat (cluster 3; Tabel 8-11). Voor deze clusters gaan we op zoek naar de mechanismen achter de samenhang tussen materiële deprivatie en opvoedingsklimaat. We gaan met andere woorden op zoek naar de manier waarop deze samenhang tot stand komt en naar de factoren die verklaren waarom materieel gedepriveerde leerlingen vaker opgroeien in een niet-participatief opvoedingsklimaat en materieel niet-gedepriveerde leerlingen in een participatief opvoedingsklimaat.

Voor de clusters 2 en 4 (Tabel 8-13 en Tabel 8-14), met een inconsistente samenhang tussen enerzijds gezins- en schoolklimaat en anderzijds lidmaatschap van verenigingen, waar materiële deprivatie geen vat op heeft, onderzoeken we de samenhang met andere indicatoren van maatschappelijke kwetsbaarheid.

Een participatief opvoedingsklimaat (**cluster 1**), met zowel een positief gezins- en schoolklimaat en een engagement in het verenigingsleven, komt vaker voor bij jongeren die het materieel goed hebben. Dit kan worden toegeschreven aan het feit dat deze jongeren

vaker les volgen in het aso en tso, vaker hogeropgeleide ouders hebben en vaker bij beide ouders wonen. Jongeren die les volgen in het aso en tso, die hogeropgeleide ouders hebben en bij beide ouders wonen, hebben immers een grotere kans om op te groeien in een participatief milieu. Naast de materiële rijkdom groeien ook gelovige jongeren, zowel christelijke als moslimjongeren, vaker op in dit participatief milieu, net als jongeren die in een niet-gemengde buurt wonen. Deze factoren, de levensbeschouwelijke zelfplaatsing en de etnische samenstelling van de buurt, verklaren echter slechts voor een klein deel waarom materieel gedepriveerde jongeren minder kans hebben om zich in deze cluster te bevinden.

Cluster 3 is met zijn niet-participatief opvoedingsklimaat de tegenpool van cluster 1. Materieel gedepriveerde leerlingen hebben meer kans om in dit milieu op te groeien dan leerlingen die het materieel beter hebben. Dit hangt samen met het feit dat materieel gedepriveerde jongeren vaker les volgen in het bso, vaker lageropgeleide ouders hebben en vaker bij één ouder wonen. Deze jongeren hebben immers een grotere kans om op te groeien in een niet-participatief milieu. Naast de materiële armoede groeien ook ongelovige en onverschillige jongeren en twijfelende christenen vaker op in een niet-participatief milieu. De levensbeschouwelijke zelfplaatsing verklaart echter niet waarom materieel gedepriveerde leerlingen meer kans hebben om zich in deze cluster te bevinden.

Een volgende opvoedingsmilieu waar de materiële deprivatie een (beperkte) negatieve invloed op heeft, is een participatief gezinsmilieu met een lidmaatschap van sport- en doelgroepgerichte verenigingen (**cluster 5**). Jongeren die het materieel beter hebben, hebben iets meer kans om in dit milieu op te groeien dan materieel gedepriveerde leerlingen. Dit effect wordt sterker als we controleren voor de onderwijsvorm. Jongeren die les volgen in het beroepssecundair onderwijs hebben meer kans om in dit klimaat op te groeien dan aso en tso-jongeren. Bij nader onderzoek blijken het vooral de bso en tso-leerlingen die het materieel beter hebben te zijn, die meer kans hebben om in dit milieu terecht te komen dan hun medeleerlingen in het bso en tso die het materieel minder goed hebben. Daarnaast stellen we vast dat zowel strikte als niet-strikte moslims vaker opgroeien in een participatief gezinsklimaat met een lidmaatschap in sport- en doelgroepgerichte verenigingen dan de andersgelovigen (christenen, vrijzinnigen, ongelovigen).

Opgroeien in een milieu met een niet-participatief gezins- en schoolklimaat maar wel met een engagement in het verenigingsleven (**cluster 2**) hangt niet samen met gepercipiëerde materiële deprivatie van de jongeren. Jongeren die les volgen in het tso en aso evenals jongeren waarvan minstens één ouder werkt vinden we wel vaker terug in dit opvoedingsklimaat dan bso jongeren en jongeren waarvan geen van beide ouders werkt. Ook jongeren die niet bij beide ouders wonen groeien vaker op in dit milieu dan jongeren die met beide ouders samenwonen. Jongeren die een levensbeschouwelijk engagement aangaan, zowel christenen als moslims, groeien minder vaak op in een negatief gezins- en schoolklimaat met een lidmaatschap in verenigingen. Tenslotte stellen we vast dat het

percentage leden van verenigingen op schoolniveau een positieve invloed heeft op dit opvoedingsklimaat. Een hogere concentratie van verenigingsjongeren op school blijkt een positieve invloed te hebben op het lidmaatschap van jongeren die opgroeien in een nietparticipatief gezins- en schoolklimaat.

De laatste cluster (**cluster 4**) is met een positief gezins- en schoolklimaat maar zonder deelname aan het verenigingsleven, de tegenpool van cluster 2. Ook hier is er geen verband met de materiële deprivatie van de jongeren. aso-jongeren en jongeren die bij beide ouders wonen hebben meer kans om in dit milieu op te groeien, net als kerngelovigen, zowel de (rand)christenen als de strikte moslims.

TABEL 8-10: LOGISTISCHE REGRESSIEMODEL VOOR CLUSTER 1 - POSITIEF GEZINS- EN SCHOOLKLIMAAT EN LIDMAATSCHAP

	Nul-model	model1		model2		model3		model 4	
	b	b	Sig.	b	Sig.	b	Sig.	b	Sig.
LEVEL 1									
Intercept	0,252	0,169	***	0,202	***	0,126	*	-0,278	
Man (ref=vrouw)		-0,080	***	-0,100	***	-0,097	***	-0,095	***
15 jaar (ref=19j en ouder)		0,091	***	0,052	*	0,056	*	0,053	*
16 jaar		0,009		-0,001		0,006		0,006	
17 jaar		0,029		0,003		0,009		0,006	
18 jaar		0,021		0,008		0,013		0,014	
Niet armoede (ref=20% meest gedepriveerden)		0,113	***	0,073	***	0,060	***	0,062	**
aso/kso (ref=bso)				0,131	***	0,128	***	0,118	***
tso				0,045	*	0,042	*	0,043	*
Beide ouders werken (ref=geen)				0,049		0,049		0,042	
Één ouder werkt				0,055		0,050		0,044	
Beide ouders laagopgeleid (ref=beide hoogopgeleid)				-0,155	***	-0,154	***	-0,152	***
Min één ouder sec onderwijs				-0,116	***	-0,114	***	-0,113	***
Één ouder hoogopgeleid				-0,050	*	-0,047	*	-0,048	*
Woont niet met beide ouders (ref woont bij beide ouders)				-0,066	***	-0,050	**	-0,050	**
Niet gemengde buurt (ref=gemengde buurt)						0,041	*	0,039	*
(rand)christenen (ref=ongelovig/onverschillig)						0,071	***	0,076	***
Twijfelende christenen						0,047	*	0,048	*
Strikte moslims						0,112	***	0,130	***
Niet strikte moslims						0,078	*	0,092	**
Vrijzinnigen						0,028		0,027	
Rest						0,116	*	0,115	*
Anderstalig (ref=nederlands als thuistaal)						-0,025		-0,025	
Autochtoon (ref=allochtoon)						0,017		0,017	
LEVEL 2									
% GOK-IlIn								-0,065	
% relatieve deprivatie								0,291	(*)
% leden van verenigingen								0,414	(*)
-2 Log Likelihood	1022	928,5		697,2		652,5		645,4	
Leerlingniveau	0,090	0,087		0,087		0,086		0,086	
Schoolniveau	0,009	0,007		0,001		0,001		0,000	
p	9,4%	7,7%		1,5%		1,3%		0,6%	
Totaal verklaarde variantie		5,0%		11,5%		12,2%		12,8%	
Verklaarde variantie leerlingniveau		3,2%		3,8%		4,3%		4,3%	
Verklaarde variantie schoolniveau		23%		86%		88%		95%	

TABEL 8-11: LOGISTISCHE REGRESSIEMODEL VOOR CLUSTER 3 - NEGATIEF GEZINS- EN SCHOOLKLIMAAT EN GEEN LIDMAATSCHAP

	Nul-model	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	b	b	Sig.	b	Sig.	b	Sig.	b	Sig.
LEVEL 1									
Intercept	0,190	0,318	***	0,275	***	0,392	***	0,795	**
Man (ref=vrouw)		0,033	**	0,049	***	0,053	***	0,054	***
15 jaar (ref=19j en ouder)		-0,089	***	-0,029		-0,035		-0,037	
16 jaar		-0,030		-0,008		-0,014		-0,016	
17 jaar		-0,051	**	-0,007		-0,011		-0,013	
18 jaar		-0,064	***	-0,039	*	-0,040	*	-0,041	*
Niet armoede (ref=20% meest gedepriveerden)		-0,121	***	-0,092	***	-0,082	***	-0,082	***
aso/kso (ref=bso)				-0,098	***	-0,094	***	-0,093	***
tso				-0,023		-0,013		-0,014	
Beide ouders werken (ref=geen)				-0,040		-0,084	**	-0,084	**
Één ouder werkt				-0,043		-0,073	*	-0,072	*
Beide ouders laagopgeleid (ref=beide hoogopgeleid)				0,167	***	0,159	***	0,161	***
Min één ouder sec onderwijs				0,076	***	0,077	***	0,077	***
Één ouder hoogopgeleid				0,034		0,034		0,034	
Woont niet met beide ouders (ref woont bij beide ouders)				0,046	***	0,031	*	0,031	*
Niet gemengde buurt (ref=gemengde buurt)						-0,027		-0,028	
(rand)christenen (ref=ongelovig/onverschillig)						-0,058	**	-0,059	**
Twijfelende christenen						-0,029		-0,029	
Strikte moslims						-0,161	***	-0,167	***
Niet strikte moslims						-0,083	**	-0,087	**
Vrijzinnigen						-0,050	*	-0,049	*
Rest						-0,127	**	-0,125	**
Anderstalig (ref=nederlands als thuistaal)						-0,004		-0,002	
Autochtoon (ref=allochtoon)						-0,028		-0,030	
LEVEL 2									
% GOK-IlIn								-0,022	
% relatieve deprivatie								-0,26	
% leden van verenigingen								-0,38	
-2 Log Likelihood	690,8	590,3		245,7		201,6		197,9	
Leerlingniveau	0,078	0,075		0,066		0,065		0,065	
Schoolniveau	0,005	0,004		0,002		0,002		0,001	
p	6,4%	4,8%		2,7%		2,9%		2,2%	
Totaal verklaarde variantie		5,4%		18,2%		19,7%		20,2%	
Verklaarde variantie leerlingniveau		3,7%		14,9%		16,6%		16,6%	
Verklaarde variantie schoolniveau		30%		66%		64%		73%	

TABEL 8-12: LOGISTISCHE REGRESSIEMODEL VOOR CLUSTER 5 - POSITIEF GEZINSKLIMAAT EN LID VAN DOELGROEP EN SPORT

	Nul-model	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	B	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.
LEVEL 1									
Intercept	0,157	0,0747	***	0,183	***	13,1%	***	0,345	*
Man (ref=vrouw)		0,1103	***	0,106	***	0,099	***	0,098	***
15 jaar (ref=19j en ouder)		0,0033		0,025		0,024		0,025	
16 jaar		0,0116		0,028		0,019		0,020	
17 jaar		0,0184		0,021		0,015		0,016	
18 jaar		0,0272	*	0,038	**	0,029		0,029	
Niet armoede (ref=20% meest gedepriveerden)		0,0248	*	0,031	*	0,029		0,028	
aso/kso (ref=bso)				-0,148	***	-0,143	***	-0,140	***
tso				-0,085	***	-0,084	***	-0,085	***
Beide ouders werken (ref=geen)				-0,031		0,028		0,030	
Één ouder werkt				-0,030		0,007		0,009	
Beide ouders laagopgeleid (ref=beide hoogopgeleid)				0,022		-0,003		-0,004	
Min één ouder sec onderwijs				0,020		0,008		0,007	
Één ouder hoogopgeleid				0,006		-0,002		-0,003	
Woont niet met beide ouders (ref woont bij beide ouders)				-0,017		-0,008		-0,008	
Niet gemengde buurt (ref=gemengde buurt)						0,006		0,007	
(rand)christenen (ref=ongelovig/onverschillig)						-0,023		-0,024	
Twijfelende christenen						-0,024		-0,024	
Strikte moslims						0,097	***	0,091	***
Niet strikte moslims						0,081	***	0,076	***
Vrijzinnigen						0,000		-0,001	
Rest						-0,091	*	-0,091	*
Anderstalig (ref=nederlands als thuistaal)						0,001		0,001	
Autochtoon (ref=allochtoon)						0,001		0,001	
LEVEL 2									
% GOK-lln								0,005	
% relatieve deprivatie								-0,101	
% leden van verenigingen								-0,217	
-2 Log Likelihood	-	-499,1		-458,1		-503,7		-506,4	
Leerlingniveau	384,1	0,048	0,045	0,044		0,043		0,043	
Schoolniveau	0,004	0,004	0,001	0,000		0,000		0,000	
p	8,1%	8,6%	1,8%	1,0%		0,9%			
Totaal verklaarde variantie		5,0%	13,4%	17,2%		17,4%			
Verklaarde variantie leerlingniveau		5,5%	7,5%	10,9%		10,9%			
Verklaarde variantie schoolniveau		-1%	81%	89%		91%			

TABEL 8-13: LOGISTISCHE REGRESSIEMODEL VOOR CLUSTER 2 – NEGATIEF GEZINS- EN SCHOOLKLIMAAT, LIDMAATSCHAP

	Nul model	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	B	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.
LEVEL 1									
Intercept	0,227	0,275	***	0,120	**	0,240	***	-0,119	
Man (ref=vrouw)		-0,042	**	-0,033	*	-0,031	*	-0,030	*
15 jaar (ref=19j en ouder)		-0,037		-0,049		-0,048		-0,052	*
16 jaar		-0,022		-0,033		-0,032		-0,032	
17 jaar		-0,018		-0,013		-0,007		-0,010	
18 jaar		0,007		-0,005		-0,006		-0,007	
Niet armoede (ref=20% meest gedepriiveerden)		-0,022		0,006		0,001		0,003	
aso/kso (ref=bso)				0,053	**	0,034		0,023	
tso				0,051	**	0,041	*	0,043	*
Beide ouders werken (ref=geen)				0,073	*	0,003		-0,003	
Één ouder werkt				0,071	*	0,028		0,023	
Beide ouders laagopgeleid (ref=beide hoogopgeleid)				-0,024		0,010		0,014	
Min één ouder sec onderwijs				-0,007		0,000		0,004	
Één ouder hoogopgeleid				0,005		0,019		0,021	
Woont niet met beide ouders (ref woont bij beide ouders)				0,089	***	0,063	***	0,063	***
Niet gemengde buurt (ref=gemengde buurt)						-0,002		-0,003	
(rand)christenen (ref=ongelovig/onverschillig)						-0,071	***	-0,068	***
Twijfelende christenen						-0,005		-0,007	
Strikte moslims						-0,154	***	-0,138	***
Niet strikte moslims						-0,125	***	-0,114	***
Vrijzinnigen						0,013		0,016	
Rest						0,079		0,078	
Anderstalig (ref=nederlands als thuis taal)						-0,010		-0,008	
Autochtoon (ref=allochtoon)						-0,003		-0,007	
LEVEL 2									
% GOK-IlIn								-0,028	
% relatieve deprivatie								0,1513	
% leden van verenigingen								0,3789	*
-2 Log Likelihood	784,9	754,8		564,7		485,7		478,0	
Leerlingniveau	0,082	0,082		0,081		0,079		0,078	
Schoolniveau	0,002	0,002		0,001		0,000		0,000	
p	2,6%	2,2%		0,7%		0,1%		0,1%	
Totaal verklaarde variantie		1,1%		3,7%		6,8%		7,2%	
Verklaarde variantie leerlingniveau		0,6%		1,8%		4,4%		4,8%	
Verklaarde variantie schoolniveau		17%		76%		97%		98%	

TABEL 8-14: LOGISTISCHE REGRESSIEMODEL VOOR CLUSTER 4 - POSITIEF GEZINS- EN SCHOOLKLIMAAT EN GEEN LID

	Nul- model	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	B	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.
LEVEL 1									
Intercept	0,174	0,161	***	0,217	***	0,112	*	0,294	
Man (ref=vrouw)		-0,021		-0,026		-0,029	*	-0,031	*
15 jaar (ref=19j en ouder)		0,035		0,003		0,003		0,009	
16 jaar		0,034		0,013		0,018		0,021	
17 jaar		0,023		-0,004		-0,007		-0,002	
18 jaar		0,011		-0,003		0,002		0,004	
Niet armoede (ref=20% meest gedepriiveerden)		0,006		-0,018		-0,010		-0,011	
aso/kso (ref=bso)				0,068	**	0,075	***	0,091	***
tso				0,011		0,008		0,008	
Beide ouders werken (ref=geen)				-0,043		0,011		0,018	
Één ouder werkt				-0,046		-0,005		0,000	
Beide ouders laagopgeleid (ref=beide hoogopgeleid)				-0,020		-0,019		-0,024	
Min één ouder sec onderwijs				0,022		0,027		0,023	
Één ouder hoogopgeleid				0,001		-0,006		-0,007	
Woont niet met beide ouders (ref woont bij beide ouders)				-0,051	***	-0,035	*	-0,035	*
Niet gemengde buurt (ref=gemengde buurt)						-0,016		-0,013	
(rand)christenen						0,078	***	0,076	***
(ref=ongelovig/onverschillig)									
Twijfelende christenen						0,014		0,015	
Strikte moslims						0,106	***	0,093	**
Niet strikte moslims						0,050		0,041	
Vrijzinnigen						0,003		0,002	
Rest						0,026		0,025	
Anderstalig (ref=nederlands als thuis taal)						0,038		0,036	
Autochtoon (ref=allochtoon)						0,018		0,023	
LEVEL 2									
% GOK-IlIn								0,120	
% relatieve deprivatie								-0,108	
% leden van verenigingen								-0,238	
-2 Log Likelihood	472,5	472,8		333,6		286,4		277,8	
Leerlingniveau	0,071	0,072		0,070		0,069		0,069	
Schoolniveau	0,002	0,002		0,002		0,002		0,001	
p	3,0%	3,0%		3,1%		2,4%		1,5%	
Totaal verklaarde variantie		-0,4%		2,0%		4,3%		5,3%	
Verklaarde variantie leerlingniveau		-0,4%		2,1%		3,7%		3,8%	
Verklaarde variantie schoolniveau		-2%		-2%		24%		53%	

9 Besluit

In dit rapport onderzochten we de mate waarin materiële deprivatie samenhangt met sociale achterstelling en uitsluiting op het vlak van socialisatie in het gezin, op school en in verenigingen. Armoede uit zich immers niet alleen in materiële deprivatie. Sociale uitsluiting op materieel vlak gaat vaak gepaard met achterstelling op heel wat andere domeinen zoals gezondheid, onderwijs, tewerkstelling, maatschappelijke participatie, Er is meer nodig dan alleen materiële zaken om volwaardig deel uit te maken van een samenleving. Dit rapport trachtte met zeer recente gegevens te tonen hoe jongeren in kwetsbare gezinnen minder of andere (combinaties van) hulpbronnen ter beschikking hebben.

Aangezien maatschappelijk kwetsbare jongeren vaker in stedelijke omgevingen wonen, maken we gebruik van gegevens uit een scholenonderzoek in het secundair onderwijs uitgevoerd door het JOP in 2012 in twee Vlaamse steden, Antwerpen en Gent (N=2884). Daarbij dient benadrukt te worden dat de meest kwetsbare groepen waarschijnlijk nog ondervertegenwoordigd zijn in deze data aangezien jongeren die BUSO of DBSO volgen geen deel uitmaken van de steekproef.

De resultaten sluiten aan bij een brede literatuur die toont dat niet alle jongeren opgroeien in even gunstige opvoedingsmilieus. Jongeren die het materieel goed hebben groeien vaker op in een participatief gezins- en schoolklimaat met deelname aan het verenigingsleven. Deze groep jongeren omvat 26% van alle jongeren in de steekproef. Materiële rijkdom gaat in dit geval gepaard met het les volgen in het aso of tso, opgroeien in een tweeoudergezin met hogergeschoolde ouders. Ook gelovige jongeren, zowel christenen als moslims, groeien vaker op in dit gunstige klimaat dan ongelovigen, onverschilligen en vrijzinnige jongeren. Jongeren die het materieel beter hebben, groeien ook iets vaker op in een omgeving met een participatief gezinsklimaat, een gemiddeld schoolklimaat en een lidmaatschap in sport- en doelgroepgerichte verenigingen (16%). Het gaat om bso- en tso-jongeren die het materieel beter hebben dan hun klasgenoten. Ook moslimjongeren, zowel strikte als niet-strikte moslims, groeien vaker op in dit klimaat dan andersgelovige jongeren (christenen, vrijzinnigen en ongelovigen).

Jongeren die materiële deprivatie ervaren daarentegen, hebben een grotere kans om op te groeien in een omgeving met een duidelijk lagere participatie, zowel in het gezin, op school als in het verenigingsleven. 18% van de jongeren uit onze steekproef groeit op in zo'n omstandigheden. Materiële deprivatie gaat in dit geval gepaard met het les volgen in het bso, opgroeien in een éénoudergezin met lagergeschoolde ouders. De ongelovige/onverschillige jongeren en twijfelende christenen hebben meer kans om in dit ongunstige klimaat op te groeien. Het gaat hier weldegelijk om lagere participatie en veel minder over non-participatie.

Er is geen verband tussen materiële deprivatie en een opvoedingsklimaat dat een positief school- en gezinsklimaat combineert met de niet-deelname aan het verenigingsleven en omgekeerd, één dat een negatief school- en gezinsklimaat combineert met een engagement in het verenigingsleven.

In het eerste geval gaat het om 18% van de steekproef. Deze jongeren volgen les in het aso, groeien op in een gezin met beide ouders en zijn kerngelovig ((rand)christenen en strikte moslims). Het tweede opvoedingsklimaat, een negatief school- en gezinsklimaat gecombineerd met een engagement in het verenigingsleven, groepeerde 23% van de jongeren. Het gaat om jongeren uit het tso die vaker opgroeien in éénoudergezinnen en in een gezin met minstens één werkende ouder. De ongelovige, vrijzinnige en twijfelende christenen hebben minder kans om in een niet-participatief gezins- en schoolklimaat met een engagement in het verenigingsleven op te groeien dan de levensbeschouwelijk geëngageerden (moslims en christenen).

De verschillende combinaties van de diverse hulpbronnen tonen dat alle jongeren op één of andere manier in contact komen met sociale of culturele hulpbronnen. De groep jongeren die opgroeit in materiële deprivatie en een ongunstig participatief milieu wordt nog relatief goed bereikt door het verenigingsleven. 79% van deze jongeren is lid van een vereniging; 63% is lid van een sportvereniging, 49% van een andere vereniging. Dit is minder dan het gemiddelde maar in vergelijking met de jongeren die opgroeien in een participatief gezins- en schoolklimaat en een lage participatiegraad in het verenigingsleven, biedt het een aanknopingspunt voor het beleid om deze groep jongeren te bereiken. Dit is een belangrijke vaststelling daar een engagement in jeugdverenigingen burgerschap bevordert en bovendien een blijvende invloed heeft op burgerschapshoudingen later in het leven (Smits, 2012). Over de functie van sportbeoefening is er minder eensgezindheid. Heel wat onderzoeken tonen aan dat sportbeoefening belangrijk is omwille van verschillende redenen (Theeboom et al., 2012; Breedveld, 2003; Breedveld & van der Meulen, 2002; Scheerder et al., 2004; 2011; Walseth, 2006, 2008). Het is een vorm van identiteitsvorming en zingeving maar het is eveneens een belangrijk sociaal gebeuren en een vorm van preventieve gezondheidszorg. Volgens sommigen zou sportparticipatie ook integrerend en democratiserend werken. Putnam (2000) bijvoorbeeld stelt dat alle verenigingen, ongeacht de doelstellingen, democratiserend werken. Sportdeelname zou zowel bevorderlijk zijn voor sociale relaties binnen de vereniging (bonding) maar ook om contacten te leggen met mensen buiten het eigen netwerk (bridging). Door de bridging-functie van sportparticipatie komen mensen met verschillende kenmerken met elkaar in contact. Belangrijk is dat er bruggen worden geslagen naar mensen uit andere maatschappelijke kringen. Anderen (Seippel, 2006; Paxton, 2002; Bourdieu, 1986) zijn sceptischer en stellen dat sportverenigingen een bron zijn van sociale differentiatie en sociale ongelijkheid. Sportbeoefening is inderdaad sociaal gelaagd in die zin dat hogeropgeleiden en hogere statusberoepen vaker aan sport doen dan lageropgeleiden en

lagere beroepsklassen. Ook de sportvoorkeuren zijn duidelijk sociaal gelaagd. Deze 'voorkeuren' zijn bovendien reeds aanwezig tijdens de jeugdjaren (Smits, 2004). Volgens Breedveld (2003) en Scheerder et al. (2002; 2004a, 2005) geeft niet alleen óf men aan sport doet, maar ook welke sportvoorkeuren men er op nahoudt aanleiding tot sociale onderscheiding.

Het lidmaatschap van sportverenigingen wordt in ieder geval minder vaak gecombineerd met een engagement in een andere soort vereniging (Smits, 2004; Smits, 2012). Hierin moeten we het onderzoek (Paxton, 2002; Seippel, 2006; Walseth, 2007) bijtreden dat stelt dat sportverenigingen eerder geïsoleerde organisaties zijn, die minder sterk de burgerschapshoudingen bevorderen in vergelijking met de meer 'connected' verenigingen (Smits, 2012). Anderen daarentegen stellen dat sport wel integrerend werkt (Theeboom et al., 2012) en burgerschap bevordert (Scheerder, Pauwels & Vanreusel, 2004).

Toekomstig onderzoek dient na te gaan in welke mate de impact van de verschillende hulpbronnen varieert naargelang de materiële situatie waarin jongeren opgroeien. De cijfers in dit rapport tonen dat hoewel de participatie van sociaal kwetsbare jongeren duidelijk lager is dan deze van jongeren die in geprivilegieerde gezinnen opgroeien, de participatie zelf toch nog aanzienlijk is. Van een focus op het niveau van de participatie, kan daarom overgestapt worden naar de impact van de participatie en vooral de mate waarin deze varieert naargelang de sociale kenmerken van individuen.

Er zijn verschillende factoren die een dergelijk variabele effect van sociale participatie suggereren. Ten eerste weten we dat er een vrij duidelijke geografische segregatie is tussen buurten. In de mate dat mensen lid worden van verenigingen die in hun buurt liggen, kan verwacht worden dat er binnen verenigingen van hetzelfde type onderling reële verschillen zullen zijn qua samenstelling. Sociaal kapitaal zoals begrepen door Bourdieu staat voor de hoeveelheid hulpbronnen die men via zijn netwerk kan mobiliseren. Daardoor wordt het sterk afhankelijk van de heterogeniteit van dat netwerk. Heterogenere netwerken bieden meer kans dat de hulpbronnen waarover men zelf niet beschikt gemobiliseerd kunnen worden via anderen. Of anders gezegd: als de mensen waarmee men contact heeft grotendeels dezelfde kenmerken hebben dan zichzelf, zullen ze ook met sterk gelijkaardige problemen geconfronteerd worden. In het algemeen weten we vandaag vrij goed hoe verschillende types verenigingen verschillen in het publiek dat ze aantrekken maar is bitter weinig geweten over de verschillen in samenstelling. In de mate dat op dit vlak matheuseffecten spelen, kan verwacht worden dat sociale participatie en cultuurparticipatie een zwakker effect hebben bij sociaal kwetsbare groepen.

Er is echter, ten tweede, ook een reden waarom men juist zou verwachten dat de impact van participatie groter is voor mensen uit meer kwetsbare milieus. In de literatuur rond burgerschapseducatie, wordt vaak gevonden dat de impact ervan groter is voor jongeren uit

sociaal kwetsbare gezinnen (voor een overzicht Gainous & Martens, 2012). Dat is een gevolg van een saturatie-effect bij mensen uit meer geprivilegeerde milieus. Van die mensen weten we dat ze doorgaans hoger scoren op indicatoren voor burgerschap waardoor de progressie die zij nog kunnen maken kleiner is.

Het voorgaande maakte duidelijk dat de onderzoeksfocus een stukje verschoven dient te worden. De vele aandacht die participatie door beleid en onderzoek heeft gekregen, resulteert in een situatie waarin er zeer veel geparticipeerd wordt. Daardoor wordt het nodig de meer specifieke kenmerken van die individuele participatie te bestuderen.

10 Bibliografie

Ainsworth, J. W. & D. B. Downey (1998). "Assessing the oppositional culture explanation for racial/etnisc differences in school performance." *American Sociological Review*, 63: 536-553.

Ainsworth, J. W. (2002). "Why Does It Take a Village? The Mediation of Neighborhood Effects on Educational Achievement." *Social Forces*, 81(1): 117-152.

Aschaffenburg, K. & I. Maas (1997). "Cultural and educational careers: the dynamics of social reproduction." *American Sociological Review*, 62(4): 573-587.

Bennet, P. R., A. C. Lutz & L. Jayaram (2012). "Beyond the schoolyard: the role of parenting logics, financial resources, and social institutions in the social class gap in structured activity participation." *Sociology of Education*, 85(2): 131-157.

Blau, P. M. & O. D. Duncan (1967). *The American Occupational Structure*. , The Free Press.

Bodovski, K. & G. Farkas (2008). "'Concerted cultivation' and unequal achievement in elementary school." *Social Science Research*, 37: 903-919.

Bodovski, K. (2007). Concerted cultivation, students's behavior, and unequal achievement in elementary school. *College of the Liberal Arts*. Pennsylvania, The Pennsylvania State University.

Bodovski, K. (2010). "Parental practices and educational achievement: social class, race, and habitus." *British journal of sociology of education*, 31(2): 139-156.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. G. Richardson, *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York, Greenwood Press, 241-258.

Bourdieu, P. & J. C. Passerson (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London, Sage.

Caua, O., Dantan, S. & Johansson A. (2009). *Intergenerational Social Mobility in European OECD Countries*, OECD.

Carter, P. L. (2005). *Keepin' it Real. School Success Beyond Black and White.*, Oxford University Press.

Cavanagh, S. E. & P. Fomby (2012). "Family Instability, School Context, and the Academic Careers of Adolescents." *Sociology of Education*, 85(1): 81-97.

Chao, R. K. (1994). "Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training." *Child Development*, 65: 1111-1120.

- Chao, R. K. (1996). "Chinese and European American mothers' beliefs about the role of parenting in children's school succes." *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27: 403-423.
- Coleman, J. S. (1988). "Social Capital in the Creation of Human Capital." *American Journal of Sociology*, 94: S95-S120.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, J.S. & T. Hoffer (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Condron, D. (2009). "Social Class, School and Non-school environments, and Black/White Inequality in Children's Learning." *American Sociological Review*, 74: 685-708.
- Coussée, F. & G. Roets (2011). *Vrijetijdsbeleving van kinderen in armoede*. Gent, Vakgroep Sociale Agogiek, Universiteit Gent.
- De Clerck, O. & N. Vettenburg (2011). *Het schoolwelbevinden in Brussel*. N. Vettenburg, M. Elchardus & J. Put, *Jong in Brussel. Bevindingen uit de Jop-monitor Brussel*. Leuven, Acco, 69-106.
- De Graaf, N. D., M. P. De Graaf & G. Kraaykamp (2000). "Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: a refinement of the cultural capital perspective." *Sociology of Education*, 73(2): 92-111.
- Dekker, P. & J. De Hart (2001). "Levensbeschouwing en vrijwilligerswerk, het belang van netwerken in een seculariserende samenleving." *Tijdschrift voor Humanistiek*, 2(8): 9-17.
- Dekker, P. & J. De Hart (2002). "Het zout der aarde: een analyse van de samenhang tussen godsdienstigheid en sociaal kapitaal in Nederland." *Sociale Wetenschappen*, 45: 45-61.
- Dierckx, D., J. Vranken, J. Coene & A. Van Haarlem (2011). *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2011*. Leuven, Den Haag, Acco.
- DiMaggio, P. & J. Mohr (1985). "Cultural capital, educational attainment, and marital selection." *American journal of Sociology*, 90(6): 1231-1261.
- Dimaggio, P. (1982). "Cultural capital and social success: the impact of status culture participation on the grades of high school students." *American Sociological Review*, 47: 189-201.
- Downey, D. B. & J. W. Ainsworth (2002). "The search for oppositional culture among black students." *American Sociological Review*, 67(1): 156-164.
- Downey, D. B. (2008). "Black/White differences in school performance: the oppositional culture explanation." *Annual Review of Sociology*, 34: 107-126.
- Downey, D. B., P. T. von Hippel & B. A. Broh (2004). "Are schools the great equalizer? Cognitive Inequality during the summer months and the school year." *American Sociological Review*, 69(5): 613-635.
- Downey, D. B., P. T. von Hippel & B. A. Broh (2004). "Are schools the great equalizer? Cognitive Inequality during the summer months and the school year." *American Sociological Review*, 69(5): 613-635.
- Dumais, S. (2006). "Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions." *Poetics*, 34: 83-107.
- Dumais, S. A. & A. Ward (2010). "Cultural capital and first-generation college succes." *Poetics*, 38: 245-265.
- Dumais, S. A. (2002). "Cultural capital, gender and school succes: the role of habitus." *Sociology of Education*, 75(1): 44-68.

- Dumais, S., R. J. Kessinger & B. Ghosh (2012). "Concerted cultivation and teachers' evaluations of students: exploring the intersection of race and parents' educational attainment." *Sociological Perspectives*, 55(1): 17-42.
- Duncan, G. J., J. Brooks-Gunn & P. K. Klebanov (1994). "Economic Deprivation and Early Childhood Development." *Child Development*, 65: 296-318.
- Farkas, G., C. Lleris & S. Maczuga (2002). "Does Oppositional Culture Exist in Minority and Poverty Peer Groups?" *American Sociological Review*, 67(1): 148-155.
- Farkas, G., R. P. Grobe, D. Sheehan & Y. Shuan (1990). "Cultural resources and school success: gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district." *American Sociological Review*, 55: 127-142.
- Fordham, S. & J. Ogbu (1986). "Black Students' School Success: Coping with the Burden of 'Acting White'." *Urban Review*, 18(3): 176-206.
- Gainous, J., & Martens, A. M. (2012). The effectiveness of civic education are "good" teachers actually good for "all" students? *American Politics Research*, 40(2), 232-266.
- Garner, C. L. & S. W. Raudenbush (1991). "Neighborhood effects on educational attainment: a multilevel analysis." *Sociology of Education*, 64: 251-262.
- Garrett, P., N. Ng'andu & J. Ferron (1994). "Poverty Experiences of Young Children and the Quality of Their Home Environments." *Child Development*, 65: 331-345.
- Goyette, K. & Y. Xie (1999). "Educational expectations of Asian American youths: determinants and ethnic differences." *Sociology of Education*, 72(1): 22-36.
- Harding, D. J. (2011). "Rethinking the Cultural Context of Schooling Decisions in Disadvantaged Neighborhoods: From Deviant Subculture to Cultural Heterogeneity." *Sociology of Education*, 84(4): 322-339.
- Heard, H. E. (2007). "The family structure trajectory and adolescent school performance." *Journal of Family Issues*, 28: 319-354.
- Horvat, E. M., E. B. Weininger & A. Lareau (2003). "From social ties to social capital: class differences in the relations between schools and parent networks." *American Educational Research Journal*, 40(2): 319-351.
- Jacobs, D. & A. Rea (2011). Verspild talent. De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009. Brussel, Onderzoek uitgevoerd op verzoek van de Koning Boudewijnstichting door: Groupe de recherche sur les Relations Ethniques, les Migrations et l'Égalité (GERME) en Institut de Sociologie Université Libre de Bruxelles.
- Jaeger, M. M. & A. Holm (2007). "Does Parents' Economic, Cultural, and Social Capital Explain the Social Class Effect on Educational Attainment in the Scandinavian Mobility Regime?" *Social Science Research*, 36: 719-744.
- Jaeger, M. M. (2009). "Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society." *Social Forces*, 87(1943-1971).
- Jaeger, M. M. (2011). "Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data." *Sociology of Education*, 84(4): 281-298.
- Jarrett, R. L. (1999). "Successful parenting in high-risk neighborhoods." *The future of children*, 9(2): 45-50.
- Kohn, M. L. (1959). "Social Class and the Exercise of Parental Authority." *American Sociological Review*, 24(3): 352-366.
- Kohn, M. L. (1963). "Social Class and Parent-Child Relationships: An Interpretation." *American journal of Sociology*, 68(4): 471-480.

- Kohn, M. L. (1976). "Social Class and Parental Values: Another Confirmation of the Relationship." *American Sociological Review*, 41(3): 538-545.
- Kohn, M. L., K. M. Slomezynski & C. Schoenbach (1986). "Social stratification and the transmission of values in the family: a cross-national assessment." *Sociological Forum*, 1(1): 73-102.
- Kotchick, B. A. & R. Forehand (2002). "Putting Parenting in perspective: a discussion of the contextual factors that shape parenting practices." *Journal of Child and Family Studies*, 11(3): 255-269.
- Kraaykamp, G. & K. Van Eijck (2010). "The intergenerational Reproduction of Cultural Capital: A Threefold Perspective." *Social Forces*, 89(1): 209-231.
- Lamborn, S. D., S. M. Dornhusch & L. Steinberg (1996). "Ethnicity and community context as moderators of the relations between family decision making and adolescent adjustment." *Child Development*, 67: 283-301.
- Lareau, A. (2002). "Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families." *American Sociological Review*, 67(5): 747-776.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley, University of California Press.
- Lareau, A., E. B. Weininger, D. L. Swartz & V. L. Zolberg, Eds. (2004). *Cultural Capital in Educational Research: a critical assessment*. After Bourdieu. Influence, Critique, Elaboration. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Lin, N. (1999). "Building a Network Theory of Social Capital." *Connections*, 22(1): 28-51.
- McLanahan, S. & C. Percheski (2008). "Family structure and the reproduction of inequalities." *Annual Review of Sociology*, 34: 257-276.
- Mickelson, R. A. (1990). "The attitude-achievement Paradox among black adolescents." *Sociology of Education*, 63: 44-61.
- OECD (2008). *Growing unequal: income distribution and poverty in OECD countries*, OECD.
- Ooghe, E. (2011). De 'Gelijke onderwijskansen (GOK)-financiering: werkt ze? voor wie? en wat kunnen we er uit leren? Leuven, Departement Economie, K.U.Leuven: 15.
- Owens, A. (2010). "Neighborhoods and schools as competing and reinforcing contexts for educational attainment." *Sociology of Education*, 83(4): 287-311.
- Parcel, T. L. & M. J. Dufur (2001a). "Capital at home and at school: effects on child social adjustment." *Journal of Marriage and Family*, 63(2): 32-47.
- Parcel, T. L. & M. J. Dufur (2001b). "Capital at Home and at School: Effects on Student Achievement." *Social Forces*, 79(3): 881-911.
- Pattillo-McCoy, M. (1999). *Black Picket Fences: Privilege and Peril Among the Black Middle Class*, University of Chicago Press.
- Pelleriaux, K. (2001). *Demotie en burgerschap. De culturele constructie van ongelijkheid in de kennismaatschappij*. Brussel, VUBPress.
- Pels, T. (2000). "Muslim families from morocco in the Netherlands: gender dynamics and fathers' roles in a context of change." *Current Sociology*, 48(4): 75-93.
- Persson, M. (2011). "An empirical test of the relative education model in Sweden." *Political Behavior*, 33(3): 455.
- Persson, M. (2013). "Is the effect of education on voter turnout absolute or relative? A multi-level analysis of 37 countries." *Journal of Elections, Public Opinion & Parties*, 23(2): 111-133.
- Pong, S.-L. (1998). "The school compositional effect of single parenthood on tenth-grade achievement." *sociology of Education*, 71: 24-43.

- Putnam, D. R. (1993). *Making democracy works. Civic traditions in modern Italy*. . New Jersey, Princeton University Press.
- Putnam, D. R. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York, A Touchstone Book, published by Simon & Schuster.
- Putnam, R. (1995a). "Bowling Alone: America's Declining Social Capital." *Journal of Democracy*, 6(1): 65-78.
- Reay, D. (1999). "Linguistic capital and home-school relationships: mothers' interactions with their children's primary school teachers." *Acta Sociologica*, 42: 159-168.
- Reay, D., G. Crozier & J. Clayton (2009). "'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education." *British Educational Research Journal*: 1-18.
- Reay, D., G. Crozier & J. Clayton (2009). "'Strangers in paradise'? Working-class students in elite universities." *Sociology*, 43(6): 1103-1121.
- Reay, D., J. Davies, M. David & S. J. Ball (2001). "Choices of degree or degrees of choices? Class, 'race' and the higher education choice process." *Sociology*, 35(4): 855-874.
- Reissman, L. (1954). "Class, Leisure, and Social Participation." *American Sociological Review*, 19(1): 76-84.
- Roberts, K. & G. Parsell (1994). "Youth cultures in Britain: the middle class take-over." *Leisure Studies*, 13(1): 33-48.
- Roets, G., R. Roose & M. Bouverne-De Bie (2013). "Researching child poverty: towards a lifeworld orientation." *Childhood*, 1: xx.
- Roggemans, L., W. Smits, B. Spruyt & F. Van Droogenbroeck (2013), Sociaal bekabeld of in vrije val: sociale participatie door kansengroepen in Vlaanderen. Onuitgegeven onderzoeksrapport, Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel, Brussel.
- Roksa, J. & D. Potter (2011). "Parenting and academic achievement: intergenerational transmission of educational advantage." *Sociology of Education*, 84(4): 299-321.
- Sewell, W. & R. Hauser (1976). *Causes and Consequences of Higher Education: Models of the Status Attainment Process*. W. Sewell, R. Hauser & D. Featherman, *Schooling and Achievement in American Society*. New York, Academic Press.
- Smits, W. (2004). Maatschappelijke participatie van jongeren. Bewegen in de sociale, vrijetijds- en culturele ruimte. Eindverslag van het Programma Beleidsgericht Onderzoek 'Maatschappelijke participatie van jongeren' (PBO99A/14/85) in opdracht van de Administratie Cultuur, Afdeling Jeugd en Sport van de Vlaamse Gemeenschap. Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.
- Smits, W. (2012a). Binding en burgerschap. De samenhang tussen maatschappelijke betrokkenheid en burgerschapshoudingen. Proefschrift ingediend met het oog op het behalen van de graad van doctor in de sociale wetenschappen: sociologie. Brussel, Vrije Universiteit Brussel.
- Smits, W. (2012b). Aparte leefwerelden? De rol van participatieprofielen in het verkleinen van de culturele afstanden tussen etnisch-culturele minderheden in Brussel. M. Elchardus & I. Glorieux, *Voorspelbaar uniek*, Lannoo.
- Steinberg, L., S. D. Lamborn, N. Darling, N. S. Mounts & S. M. Dornbusch (1994). "Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families." *Child Development*, 65: 754-770.
- Strohschein, L., R. Noralou & M. Brownell (2009). "Family structure histories and high school completion: evidence from a population-based registry." *Canadian Journal of Sociology*, 34: 83-103.

- Swidler, A. (1986). "Culture in action: Symbols and Strategies." *American Sociological Review*, 51(april): 273-286.
- Van Aerden, K. & B. Cantillon (2010). De sociale gelaagdheid van schoolse achterstand in GOK en niet GOK scholen. Antwerpen, Centrum voor sociaal beleid, Universiteit Antwerpen: 13.
- Van Avermaet, P., K. Van den Branden & L. Heylen, Eds. (2010). *GOED GEGOKT? Reflecties op twintig jaar gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen*, Garant.
- van de Werfhorst, H. G. & S. Hofstede (2007). "Cultural Capital or Relative Risk Aversion? Two Mechanisms for Educational Inequality Compared." *British Journal of Sociology*, 58: 391-415.
- Van Droogenbroeck, F. (2013). Aan motivatie geen gebrek. De academische motivatie en waardering voor de school bij autochtonen en allochtonen. . N. Vettenburg, M. Elchardus, J. Put & S. Pleysier, *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent*. Leuven, Acco, 79-98.
- Van Houtte, M. & P. A. J. Stevens (2009). "School ethnic composition and students' integration outside and inside schools in Belgium." *Sociology of Education*, 82: 217-239.
- Vettenburg, N., M. Elchardus & J. Put, Eds. (2011). *Jong in Brussel. Bevindingen uit de Jop-monitor Brussel*. Leuven, Acco.
- Vettenburg, N., M. Elchardus, J. Put & S. Pleysier (2013). *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent*. Leuven, Acco.
- Vranken, J. & D. Dierckx (2011). Over kleurschakeringen en tinten van armoede en sociale uitsluiting. D. Dierckx, J. Vranken, J. Coene & A. Van Haarlem, *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2011*. Leuven, Den Haag, Acco, 37-52.
- Vranken, J., D. Geldof & G. Van Menxel (1998). *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 1998*. Leuven/Amersfoort, Acco.
- Weininger, E. B. & A. Lareau (2009). "Paradoxical pathways: an ethnographic extension of Kohn's findings on class and childrearing." *Journal of marriage and family*, 71: 680-695.
- White, C. R. (1955). "Social Class Differences in the Uses of Leisure." *American Journal of Sociology*, 61(2): 145-150.
- Wildhagen, T. (2009). "Why does cultural capital matter for high school academic performance? An empirical assessment of the teacher-selection and self-selection mechanisms as explanations of the cultural capital effect." *The Sociological Quarterly*, 50: 173-200.
- Wilson, J. & M. Musick (1998). "The Contribution of Social Resources to Volunteering." *Social Science Quarterly*, 79(4): 799-814.
- Wojtkiewicz, R. A. (1993). "Duration in Parental Structures and High school graduation." *Sociological Perspectives*, 36: 393-414.
- Wright, J. D. & S. R. Wright (1976). "Social Class and Parental Values for Children: A Partial Replication and Extension of the Kohn Thesis." *American Sociological Review*, 41(3): 527-537.
- Xiao, H. (2000). "Class, gender, and parental values in the 1990s." *Gender & Society*, 14: 785-803.
- Zhou, Q., N. Eisenberg, H. S. Losoya & e. al. (2002). "The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: a longitudinal study." *Child Development*, 73(3): 893-915.

11 Bijlage

11.1 Opvoedingsklimaat

11.1.1 Schoolbeleving

Om schoolbeleving te onderzoeken, is een nieuw instrument ontwikkeld dat relevant is voor zowel hogeschoolstudenten als secundaire scholieren. Dit instrument combineert elementen uit bestaande meetinstrumenten. Enerzijds bestaat het uit items die peilen naar schoolwelbevinden. Tot nu toe is deze schaal vooral gebruikt onder secundaire scholieren (De Groof, Elchardus & Stevens, 2001). Deze schaal van welbevinden op school is gebaseerd op de algemene schoolbelevingsschaal van Stoel (Stoel, 1980) en werd in Vlaanderen getest door Verhoeven, Vandenberghe en Van Damme (1992). De oorspronkelijke schaal van Stoel is aangepast aan het taalgebruik in Vlaanderen. Anderzijds zijn er items overgenomen uit een schaal die peilt naar de algemene tevredenheid met de opleiding gevolgd door hogeschoolstudenten. Deze schaal werd het eerst afgenomen onder studenten die een lerarenopleiding volgen aan een universiteit of een hogeschool (Matheus, Siongers & Vandenbrande, 2004). Verder bestaat de nieuwe schaal uit items die peilen naar contacten met leerkrachten. Deze items zijn ontleed aan een schaal die peilt naar het informeel klasklimaat bij secundaire scholieren (De Groof, Elchardus & Stevens, 2001).

TABEL 11-1: LADINGEN EN BETROUWBAARHEID VAN DE SCHAAL 'SCHOOLBELEVING'

Items	Ladingen
Ik zou graag van school veranderen	0,741
Ik vind de meeste lessen te saai	0,722
Ik voel me ongelukkig op deze school	0,647
Over het algemeen heb ik plezier in mijn studie	-0,592
Ik ben tevreden over mijn opleiding	-0,579
De inhoud van de vakken valt mij tegen	0,516
Eigenwaarde	2,441
Verklaarde variantie	40,68%
Cronbach α	0,702

(hogere waarden op somschaal indiceren negatieve schoolbeleving)

TABEL 11-2: LADINGEN EN BETROUWBAARHEID VAN DE SCHAAL 'RELATIE MET LEERKRACHTEN'

Items	Ladingen
De meeste leerkrachten zijn bereid om met mij te praten als mij iets niet bevalt	0,785
Ik ben tevreden over de contacten met de leerkrachten	0,785
Ik kan openlijk mijn mening geven, ook als die verschilt van die van de leerkrachten	0,705
Mijn leerkrachten nemen me niet serieus	-0,458
Eigenwaarde	1,938
Verklaarde Variantie	48,46%
Cronbach α	0,638

11.1.2 Schoolwaardering

TABEL 11-3: LADINGEN EN BETROUWBAARHEID VAN DE SCHAAL 'SCHOOLWAARDERING'

Items	Ladingen
Naar school gaan is tijdverlies.	-0,717
Studeren is voor losers	-0,709
Ik leer graag iets bij	0,688
Ik vind de school nutteloos	-0,657
Ik vind het leuk om les te volgen	0,636
Als je iets wil bereiken in het leven, moet je je best doen op school	0,625
Ik vind huiswerk maken nuttig	0,624
Wil je later een interessante job, dan moet je hard werken op school	0,619
Een mooie auto dwingt meer respect af dan een diploma	-0,506
Eigenwaarde	3,745
Verklaarde Variantie	41,61%
Cronbach α	0,817

(Hogere waarden op de somschaal indiceren minder schoolwaardering)

11.1.3 Academische motivatie

TABEL 11-4: LADINGEN EN BETROUWBAARHEID VAN DE SCHAAL 'STUDEERMOTIVATIE'

Items	Ladingen
Ik ben gewoon hard te werken voor school	0,850
Ik zet mij volledig in voor mijn studies	0,842
Ik probeer altijd mijn best te doen voor de school	0,799
Ik probeer de vakken zeer regelmatig te studeren (ook als er geen toets is)	0,768
Ook in het weekend steek ik wat tijd in mijn studies	0,756
Eigenwaarde	3,231
Verklaarde Variantie	64,62%
Cronbach α	0,857

11.1.4 Relatie met ouders

Om de relatie met ouders te bestuderen is gebruik gemaakt van vier schalen: responsiviteit vader, responsiviteit moeder, opvolging vader en opvolging moeder. Deze schalen zijn ontleend aan de Nijmeegse Opvoedingsvragenlijst, bewerkt door het project Opvoeden in Nederland (Van Ammers et al., 1998) en in Vlaanderen succesvol toegepast in het onderzoek 'Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld' (Decaluwé, Goedseels et al., 2000).

TABEL 11-5: LADINGEN EN BETROUWBAARHEID VAN DE SCHAAL 'RESPONSIVITEIT VADER'

Items	Ladingen
Als ik ergens over pieker of verdrietig ben, dan begrijpt mijn vader wat er aan de hand is	0,893
Als het niet zo goed gaat met mij, dan lukt het mijn vader om mij te troosten	0,875
Mijn vader weet precies wanneer ik het ergens moeilijk mee heb	0,866
Mijn vader weet heel goed wat ik wil of voel	0,856
Als ik met mijn vader over mijn problemen praat, dan helpt hij mij echt	0,855
Mijn vader helpt mij goed als ik het moeilijk heb	0,843
Als ik verdrietig ben of ergens mee zit, dan heeft mijn vader dat in de gaten	0,829
Ik kan goed met mijn vader praten over alles	0,823
Eigenwaarde	5,850
Verklaarde Variantie	73,13%
Cronbach α	0,947

TABEL 11-6: LADINGEN EN BETROUWBAARHEID VAN DE SCHAAL 'RESPONSIVITEIT MOEDER'

Items	Ladingen
Als ik ergens over pieker of verdrietig ben, dan begrijpt mijn moeder wat er aan de hand is	0,910
Als het niet zo goed gaat met mij, dan lukt het mijn moeder om mij te troosten	0,887
Als ik met mijn moeder over mijn problemen praat, dan helpt zij mij echt	0,882
Mijn moeder weet precies wanneer ik het ergens moeilijk mee heb	0,882
Mijn moeder helpt mij goed als ik het moeilijk heb	0,866
Mijn moeder weet heel goed wat ik wil of voel	0,856
Als ik verdrietig ben of ergens mee zit, dan heeft mijn moeder dat in de gaten	0,847
Ik kan goed met mijn moeder praten over alles	0,833
Eigenwaarde	6,067
Verklaarde Variantie	75,83%
Cronbach α	0,954

TABEL 11-7: LADINGEN EN BETROUWBAARHEID VAN DE SCHAAL 'OPVOLGING MOEDER'

Items	Ladingen
Mijn moeder weet wat ik doe in mijn vrije tijd	0,826
Mijn moeder weet waar ik mijn geld aan uitgeef	0,803
Mijn moeder weet waar ik ben na schooltijd	0,782
Mijn moeder weet waar ik naartoe ga als ik uitga	0,759
Mijn moeder weet welk huiswerk ik krijg	0,741
Mijn moeder weet wie mijn vrienden zijn	0,741
Mijn moeder weet wie mijn leerkrachten zijn	0,715
Mijn moeder weet welke leerstof ik op school krijg	0,695
Eigenwaarde	4,607
Verklaarde Variantie	57,59%
Cronbach α	0,890

TABEL 11-8: LADINGEN EN BETROUWBAARHEID VAN DE SCHAAL 'OPVOLGING VADER'

Items	Ladingen
Mijn vader weet wat ik doe in mijn vrije tijd	0,840
Mijn vader weet waar ik ben na schooltijd	0,822
Mijn vader weet waar ik mijn geld aan uitgeef	0,807
Mijn vader weet waar ik naartoe ga als ik uitga	0,800
Mijn vader weet wie mijn vrienden zijn	0,763
Mijn vader weet welk huiswerk ik krijg	0,730
Mijn vader weet welke leerstof ik op school krijg	0,700
Mijn vader weet wie mijn leerkrachten zijn	0,697
Eigenwaarde	4,763
Verklaarde Variantie	59,54%
Cronbach α	0,900

TABEL 11-9: LADINGEN EN BETROUWBAARHEID VAN DE SCHAAL OUDERLIJKE ONDERSTEUNING MET SCHOOLTAKEN

	componentlading
Mijn ouders wijzen me vaak op het belang van studeren	0,766
Mijn ouders vinden het belangrijk dat ik goed mijn best doe op school	0,758
Mijn ouders willen dat ik later verder studeer	0,670
Mijn ouders proberen steeds naar het oudercontact te gaan	0,615
Mijn ouders proberen me steeds verder te helpen als ik met vragen zit over de leerstof	0,602
Als ik mijn secundaire school niet zou afmaken, zouden mijn ouders kwaad zijn	0,556
Eigenwaarde	2,66
Percentage verklaarde variantie	44,3
Cronbach's alpha	0,72

TABEL 11-10: KENMERKEN OPVOEDINGSCLUSTERS (KOLOMPERCENTAGES)

		Cluster1	Cluster2	Cluster3	Cluster4	Cluster5
Cluster grootte		26,4%	22,7%	17,8%	17,5%	15,6%
Gezinsmilieu	Negatief	12,84	60,37	65,19	12,3	19,01
	Midden	35,96	31,35	28,48	35,53	39,43
	Positief	51,19	8,28	06,33	52,17	41,56
	Gemiddelde	2,3835	1,4791	1,4113	2,3988	2,2255
Schoolmilieu	Negatief	06,01	49,63	65,39	03,69	43,88
	Midden	31,72	38,98	29,62	26,33	41,51
	Positief	62,27	11,39	04,99	69,98	14,61
	Gemiddelde	2,5627	1,6176	1,396	2,6629	1,7074
Hulp door ouders	Laag	14,52	53,12	67,75	15,78	17,1
	Midden	32,45	32,42	25,33	33,19	33,87
	hoog	53,03	14,47	06,92	51,03	49,03
	Gemiddelde	2,3851	1,6135	1,3918	2,3525	2,3193
Aantal uren huiswerk	< 00:51	09,06	38,9	51,38	13,98	64,0
	00:51-1:47	30,84	38,87	34,99	35,23	28,66
	> 1:47	60,10	22,22	13,63	50,79	7,34
	Gemiddelde	2,5104	1,8332	1,6226	2,3682	1,4334
Sportverenigingen	Geen lid	05,06	06,78	36,06	45,76	16,77
	lid	94,94	93,22	63,94	54,24	83,23
Doelgroepgerichte verenigingen	Geen lid	61,79	57,45	87,82	87,2	52,88
	lid	38,21	42,55	12,18	12,8	47,12
Sociale verenigingen	Geen lid	73,85	75,88	99,66	94,97	92,17
	lid	26,15	24,12	0,34	5,03	07,83
Culturele verenigingen	Geen lid	33,3	36,34	83,23	79,32	88,63
	lid	66,7	63,66	16,77	20,68	11,37
Jeugdverenigingen	Geen lid	14,27	08,42	64,94	70,02	46,13
	lid	85,73	91,58	35,06	29,98	53,87

11.2 Materiële deprivatie

TABEL 11-11: PRINCALSANALYSE OP ARMOEDE-INDICATOREN – COMPONENTLADINGEN EN CATEGORIEKWANTIFICATIES

	Component-lading (princals)	Categoriekwantificaties					
Kan jouw gezin rondkomen met het beschikbare inkomen (zeer moeilijk – zeer gemakkelijk)	-0,653	1,48 Zeer moeilijk	1,89 moeilijk	1,08 nogal moeilijk	0,36 nogal makkelijk	-0,22 makkelijk	-0,80 zeer makkelijk
Mijn ouders huren het huis of appartement	-0,540	0,89 Ja	-0,34 Nee				
Het huis of appartement waar ik woon heeft zowel een bad als een douche	0,389	-0,24 Ja	0,71 nee				
Het huis waar ik woon heeft een tuin (met gras)	0,483	-0,31 ja	0,82 Nee				
Heeft je gezin een computer of laptop	-0,551	2,71 Nee	1,03 Ja, 1	-0,24 Ja, 1+			
Heeft je gezin een tv	-0,444	2,23 nee	0,62 Ja, 1	-0,26 Ja, 1+			
Heeft je gezin een auto	-0,715	1,89 nee	0,33 Ja, 1	-0,60 Ja, 1+			
Heeft je gezin een wasmachine	-0,371	2,44 Nee	0,01 Ja, 1	-0,53 Ja, 1+			
Krijgen je ouders een studietoelage	-0,354	0,50 ja	-0,31 nee	-0,19 Weet niet			
Ben je gedurende het laatste jaar 7 opeenvolgende dagen of langer op vakantie geweest	-0,367	0,57 Nee	0,12 Ja, 1x	-0,35 Ja, 1x	-0,35 Ja, 3+		
Tevredenheid met je woning	-0,596	1,58 Helemaal niet	1,70 Niet tevreden	1,04 Tussen beide	0,10 Tevreden	-0,61 Heel tevreden	
Tevredenheid met je levensstandaard	-0,555	1,96 Helemaal niet	1,96 Niet tevreden	0,98 Tussen beide	0,04 tevreden	-0,62 Heel tevreden	
Eigenwaarde	0,2646						

Vervolgens construeerden we een categorische armoede-indicator op basis van de 12 kenmerken (Tabel 11-12).

TABEL 11-12: FREQUENTIEVERDELING VAN 12 ARMOEDE-INDICATOREN

		N	%
Rondkomen met inkomen	Nogal tot zeer makkelijk rondkomen (0)	2427	85,5
	Nogal tot zeer moeilijk rondkomen (1)	413	14,5
Koop- of huurhuis	Koophuis (0)	1870	70,6
	Huurhuis (1)	777	29,4
Bad en douche	Bad en douche (0)	2064	76,6
	Geen bad en douche (1)	630	23,4
Tuin	Tuin (0)	2034	74,4
	Geen tuin (1)	699	25,6
Pc	Meerdere pc's (0)	2330	81,1
	(g)een pc (1)	543	18,9
TV	Meerdere tv's (0)	1997	69,7
	(g)een tv (1)	870	30,3
Auto	Meerdere auto's (0)	1383	48,4
	(g)een auto (1)	1474	51,6
Wasmachine	Een wasmachine (0)	2814	98,3
	Geen wasmachine (1)	48	1,7
Vakantie	Meerdere vakanties (0)	1381	48,3
	(g)een vakantie (1)	1476	51,7
Tevredenheid huis	(heel) tevreden met huis (0)	2412	86,3
	niet tevreden met huis (1)	384	13,7
Tevredenheid levensstandaard	(heel) tevreden met levensstandaard (0)	2420	86,6
	Niet tevreden met levensstandaard (1)	373	13,4
Studietoelage	Geen studietoelage/weet niet (0)	1869	65,7
	Studietoelage (1)	977	34,3

Een leerling scoort 0 als hij op geen enkele van de 12 indicatoren aantikt; een leerling scoort 12 als hij/zij op alle armoedeindicatoren aantikt (Tabel 11-13)²⁰.

²⁰ Op Europees niveau gebruikt men een armoede-indicator die gebaseerd is op hoeveel basisitems (uit een lijst van 9 items) elk gezin moet missen omwille van financiële redenen. Een materieel gedepriveerd gezin is een gezin dat minstens 3 items mist om financiële redenen. Volgens de EU-SILC ('European Union Statistics on Income and Living Conditions') van 2009 leeft 6% van de Vlamingen in een materieel gedepriveerd gezin.

TABEL 11-13: CATEGORISCHE ARMOEDE-INDICATOR OP BASIS VAN 12 INDICATOREN

	N	%
0	288	12,0
1	456	19,0
2	412	17,2
3	358	14,9
4	308	12,8
5	217	9,0
6	147	6,1
7	102	4,2
8	57	2,4
9	30	1,3
10	18	0,8
11	6	0,3
Totaal	2399	100,0

De princals en categorische armoede-indicator correren 0,94 met elkaar en meten bijgevolg voor 89% hetzelfde achterliggende concept.

TABEL 11-14: DISCRIMINANTANALYSE OP MATERIËLE DEPRIVATIE EN INDICATOREN VAN HET PARTICIPATIEF OPVOEDINGSKLIMAAT

Groepscentroide: 80% minst gedepriveerden=0,129	Discriminatie -kracht	Groepscentroide= 20% meest materieel gedepriveerden=-0,660
gezinsmilieu	0,748	
Lid van sportvereniging	0,597	
Ouderlijke hulp met school	0,399	
Lid van jeugdvereniging	0,283	
Schoolmilieu	0,181	
Lid van culturele vereniging	0,177	
Lid van doelgroepgerichte vereniging	0,095	
Tijd besteed aan huiswerk	0,027	
Lid van sociale vereniging	0,006	
Eigenwaarde=0,085; wilks' lambda=0,922; df=9; p=0,000; canonische correlatie=0,28		
67,4% juist geklasseerd; 69,3% van de 80% minst gedepriveerden; 58% van de 20% meest gedepriveerden		