

De rol van participatie en identificatie bij het voortijdig schoolverlaten van jongens

S. Beekhoven

Samenvatting

In dit artikel staat het voortijdig schoolverlaten van jongens in het boorbereidend beroepsopleidend onderwijs centraal. Ter verklaring van het feit dat sommige jongens wel en andere niet op school blijven om een startkwalificatie te behalen, wordt van twee theoretische invalshoeken uitgegaan. De eerste is het participatie-identificatiemodel van Finn, de tweede de invloed van sociaal milieu en hulpbronnen. Er wordt gebruikgemaakt van gegevens uit het LEO-VO-cohort, aangevuld met vragenlijstgegevens. Zowel structureel vergelijkende modellen als logistische regressieanalyses worden toegepast. Het participatie-identificatiemodel kan gedeeltelijk empirisch bevestigd worden, maar heeft weinig verklarende potentie. Participatie en identificatie hebben geen, en leerprestaties een geringe invloed op het wel of niet schoolgaand zijn. De mate waarin ouders over sociaal en/of cultureel kapitaal beschikken, heeft wel invloed op de kans wel of niet het onderwijstraject te verlaten.

1 Inleiding

Het onderwijs in Nederland is niet volledig meritocratisch. Het bereikte - of juist niet bereikte - onderwijsniveau is niet simpelweg het resultaat van iemands verdienste. Daarom is het belangrijk te weten welke factoren mede bepalend zijn voor onderwijsuitkomsten. In dit artikel zal het gaan om uitval in het voortgezet onderwijs.

Het is bekend dat schoolverlaten meer voorkomt onder bepaalde groepen. De belangrijkste zijn kinderen uit lagere sociaal-economische klassen, allochtonen en jongens. Het probleem van het voortijdig schoolverlaten speelt veel meer in de lagere typen van voortgezet onderwijs zoals het vmbo (vbo en mavo) dan in de hogere typen voortgezet onderwijs zoals havo en vwo (De Wit & Dekkers, 1997). De veronderstelling is, dat het

schoolverlaten zonder diploma ernstige gevolgen kan hebben voor de jongere en voor de samenleving. Voor de hand liggend is de lagere positie op de arbeidsmarkt of werkloosheid, maar vaak wordt de link gelegd naar allerlei verregaande consequenties zoals criminaliteit, en worden psychische klachten gevreesd (Natriello, 1997). Zowel in de Verenigde Staten als in Europa tracht men het voortijdig schoolverlaten te bestrijden en staat het volop in de belangstelling. Zo werd op de Europese top in 2000 in Lissabon (Commission of the European Communities, 2002) afgesproken in te zetten op een halvering van het aantal voortijdig schoolverlaters in 2010. Er is de afgelopen jaren meer aandacht ontstaan voor de beleving van de betrokken jongeren zelf en voor de constatering dat 'drop-outs' ook prima terecht kunnen komen (Dekkers & Claassen, 2001). De Nederlandse overheid heeft inmiddels een nauw omschreven startkwalificatie geformuleerd waarvan zij vindt dat alle 23-jarigen eraan moeten voldoen. Jongeren zonder diploma, en jongeren met enkel diploma's behaald in de lagere onderwijstypen (vbo, mavo) voldoen niet aan die startkwalificatie.

Los van de discussie of en wanneer iemand een al dan niet problematisch laag niveau van scholing bezit, is het vooral relevant te bekijken waardoor verschillende groepen onevenredig vertegenwoordigd zijn binnen de voortijdig schoolverlaters. Een dergelijke onevenredige vertegenwoordiging gaat in tegen het algemeen geaccepteerde streven dat het behaalde onderwijsniveau een gevolg moet zijn van capaciteit en inzet.

De meeste gerapporteerde cijfers over schoolverlaten schatten de percentages erg hoog in (bijvoorbeeld 28% volgens het CBS (CBS, 2002) en zijn bovendien niet erg accuraat (Lee & Burkham, 2003)). Echter, wanneer deze gegevens niet bij scholen, maar bij individuele leerlingen nagetrokken worden, blijkt het percentage echte drop-outs gering en blijken de schattingen overdreven; het

aantal scholieren dat het vbo zonder diploma verlaat, blijkt dan mee te vallen; veel jongeren zijn terug naar (een andere) school. In hun rapport uit 2000 komen Dekkers, Uerz en Den Boer (2000) op een cijfer van rond de 12% jongeren die geen startkwalificatie haalt.

Er is veel onderzoek gedaan naar de oorzaken van voortijdig schoolverlaten. Internationale studies wijzen in de richting van factoren op leerling-, gezins-, 'peer group'- en schoolniveau (Bosker & Hofman, 1994; Jordan, Lara, & McPartland, 1994; Lee & Burkham, 2003; Luyten, Bosker, Dekkers, & Derks, 2003; Rumberger, 1987). Belangrijke beïnvloedende variabelen zijn sociaal-economische status, etniciteit, sekse, eerdere leerprestaties, spijbelen, druk vanuit de peer group, motivatie en schoolklimaat. In dit artikel willen we gezinskenmerken zoals sociaal milieu en beschikbare culturele en sociale hulpbronnen, in verband brengen met meer individuele variabelen die gerelateerd zijn aan het naar school gaan, namelijk participatie en identificatie. Participatie en identificatie van leerlingen, begrippen uit het participatie-identificatiemodel (Finn, 1989), waarover meer in de volgende paragraaf, zijn factoren die van belang kunnen zijn bij het verklaren van voortijdig schoolverlaten, en verder onderzoek verdienen. Het benadrukken van participatie en identificatie sluit goed aan bij allerlei maatschappelijke discussies die zich afspelen rond het belang van de opvoedende taak van scholen, de noodzaak van maatschappelijk betrokken burgers, etc. Dergelijke begrippen staan eveneens centraal in een internationaal rapport van de OECD (2003) dat is gewijd aan het participeren van leerlingen op school en het schoolwelbevinden. De auteurs benadrukken het belang van deze variabelen voor later succes op de arbeidsmarkt en zelfs voor het psychisch welbevinden.

In dit artikel zullen participatie en identificatie en de eventuele bijdrage ervan aan voortijdig schoolverlaten, mede in verhouding met sociaal milieu en beschikbare hulpbronnen, centraal staan. Om ons specifiek te kunnen richten op andere dan de bekende factoren zoals schooltype en sekse, beperken we het onderzoek tot jongens die na de lagere

school het vbo (nu vmbo) betraden; een groep waar we redelijk wat uitval kunnen verwachten.

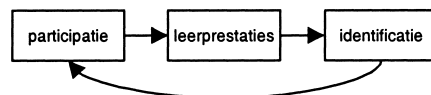
2 Theoretische achtergrond en vraagstelling

Schoolverlaten kan door zoveel factoren beïnvloed worden dat het problematisch is een compleet theoretisch model te toetsen. Mogelijk hierdoor is er weinig theoriegestuurd onderzoek gedaan, zoals vele auteurs constateren (Battin-Pearson et al., 2000; Dekkers, 1999; Rumberger, 1987). Het gaat om processen van jaren, die vaak noodgedwongen met cross-sectionele of retrospectieve data bestudeerd worden. Dat er (nog) geen nauwsluitend theoretisch model is, wil echter nog niet zeggen dat verschillende (deel)theorieën niet getoetst kunnen worden. We zullen twee theorieën bespreken, te weten het psychologische participatie-identificatiemodel van Finn, en een sociologische theorie over de invloed van hulpbronnen.

2.1 Participatie-identificatiemodel

In 1989 introduceert Finn een theoretisch model ter verklaring van drop-out, namelijk het participatie-identificatiemodel (zie Figuur 1; Finn, 1989).

Finn benadrukt in zijn model het onderscheid tussen gedragsmatige aspecten (participatie) en psychologische of emotionele aspecten (identificatie). Participatie (engagement) omvat bijvoorbeeld het aanwezig zijn in de les en het hebben van interactie met de docenten, tot extracurriculaire activiteiten als het maken van een schoolkrant. Met identificatie wordt door Finn zowel het zich thuisvoelen op school ('beloning'), als het waarderen en onderschrijven van school als doel ('valuering') bedoeld. Leerlingen moeten middels participatie goede schoolresultaten halen en zullen zich daardoor identificeren met de school. Deze identificatie heeft vervolgens



Figuur 1. Participatie-identificatiemodel.

weer een effect op participatie, en daarmee is het model rond en beginnen de processen opnieuw. Het fenomeen schoolverlaten kan een uitkomst van het model zijn wanneer er sprake is van een proces van niet participeren, slechte resultaten halen, zich niet identificeren maar emotioneel terugtrekken, en uiteindelijk fysiek stoppen met participeren, dat wil zeggen de school verlaten. Het participeren en de schoolprestaties zullen beïnvloed worden door de kwaliteit van instructie en door competenties van de leerling. Andere dan deze achtergrondkenmerken worden door Finn niet met zijn model in verband gebracht

Aan het model van Finn wordt veel gerefererd, maar het is weinig getoetst. In een publicatie uit 1993 (Finn & Voelkl, 1993) wordt de invloed van schoolkenmerken op het participeren van risicostudenten bekeken. Als uitkomsten op leerlingniveau worden hier een gedragsmatige en een emotionele component onderscheiden. De emotionele component *identificatie* is in dit onderzoek beperkt tot het zich thuis en welkom voelen op de school. Het aspect van het onderschrijven van onderwijs als doel komt niet aan de orde. Er wordt geen aandacht meer besteed aan de veronderstelde relatie van participerend gedrag op identificatie, en schoolprestaties komen ook niet in de analyse voor. Daarmee is het onderzoek geen adequate test van het participatie-identificatiemodel. In een later artikel uit 1997 (Finn & Rock, 1997) rept Finn noch over het model, noch over het begrip *identificatie*. Er wordt slechts gesproken over verschillen in participatie tussen groepen succesvolle en onsuccesvolle studenten. Voelkl (1996; 1997) gaat uitgebreid in op de vraag hoe het begrip *identificatie* adequaat geoperationaliseerd zou moeten worden, en met een door haar ontwikkeld instrument meet zij identificatie. Zij presenteert een analyse die het dichtst bij een toetsing van het participatie-identificatiemodel komt. Hoewel zij significante effecten vindt van participatie op identificatie (de geschatte gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt bedraagt .31), is het effect van prestatie gering ($\beta = .09$) en is de verklaarde variantie van identificatie klein (12%).

Johnson, Crosnoe en Elder (2001) pleiten

voor een striktere conceptualisatie en operationalisering van de begrippen *participatie* en *identificatie*. Het onderscheiden van een gedragsmatige en een affectieve of emotionele component wordt door de auteurs ondersteund. Zij stellen echter nadrukkelijk dat het affectieve aspect “zich thuisvoelen” niet moet worden verward met de waardering van het onderwijs (valuering zoals Finn (1989) dat omschreef); het eerste refereert namelijk aan gevoelens ten aanzien van school, het tweede aan het belang en het nut van onderwijs. Het nut van onderwijs is erg algemeen, terwijl het zich thuis voelen op school specifiek op de school- en klassituatie slaat. De auteurs stellen dat er een theoretisch verband moet zijn tussen participatie (de gedragscomponent), welbevinden (de affectieve component) en schoolprestaties, maar besteden er zelf verder geen aandacht aan.

Niet alleen in het model van Finn, maar veel vaker wordt er een verband tussen participatie, identificatie, schoolprestaties en schoolverlaten verondersteld. Het lijkt aannemelijk dat jongeren die zich niet verbonden voelen met school, slechter presteren en vaker stoppen met school. Echter, uit de onderzoeksresultaten (zie ook voorbeelden in Finn & Voelkl, 1993) blijkt een relatie tussen participatie en leerprestaties vaak aangetoond, maar een verband tussen identificatie en leerprestaties wordt zelden gevonden. In een internationaal vergelijkend onderzoek (OECD, 2003) wordt geen verband gevonden tussen schoolwelbevinden en prestaties, en een zwak verband tussen participatie en prestaties.

Vaak worden participatie en/of identificatie afhankelijke variabelen in analyses, met als risico dat uit het oog wordt verloren wat de relevantie is voor het verklaren van schoolprestaties en schooluitval. Het lijkt daarom goed het participatie-identificatiemodel empirisch te toetsen en vervolgens te bestuderen of het model aanknopingspunten biedt voor een meer theoriegestuurde toetsing van processen die leiden tot drop-out.

2.2 De invloed van sociaal milieu en hulpbronnen

Er zijn diverse theorieën die verklaren waarom kinderen uit een lager sociaal-economisch

milieu in het algemeen een lager niveau van onderwijs bereiken en/of meer uitvallen. Bourdieu (1997) zag hierin het mechanisme van de heersende klasse om de klassenverhoudingen te reproduceren. Kinderen uit hoge sociaal-economische milieus vinden beter aansluiting bij het onderwijs; hun ouders beschikken over de kennis en financiële middelen om hen zo goed mogelijk op weg te helpen en bovendien beschikken ze daarbij vaak over het juiste cultureel kapitaal. Zij spreken als het ware dezelfde taal als de onderwijzers; ouders en docenten hebben een overlap in kennis en voorkeuren waardoor het kind gemakkelijk aansluiting vindt. DiMaggio (1982) wees erop dat kinderen uit lage milieus het meest kunnen profiteren van cultureel kapitaal; ze kunnen er hun minder gunstige uitgangspunt mee compenseren. DiMaggio testte beide hypothesen (het cultureel reproductiemodel van Bourdieu en het cultureel mobiliteitsmodel). Het bleek dat vooral jongens uit lagere of middenmilieus profijt hadden van cultureel kapitaal. Het had een gunstige invloed op cijfers voor Engels en geschiedenis en in mindere mate op het cijfer voor wiskunde. Voor meisjes werd een effect gevonden dat meer overeenkwam met de hypothese van Bourdieu; meisjes uit hoge milieus profiteerden meer van cultureel kapitaal dan meisjes uit lage milieus. DiMaggio controleerde in dit onderzoek ook voor de capaciteiten van de respondenten. Overigens ging het in het onderzoek van DiMaggio om cultureel kapitaal direct gemeten bij de leerlingen, en niet bij hun ouders. Vaker - en bij voorkeur - wordt cultureel kapitaal gemeten bij de ouders (De Graaf, 2002; De Graaf, De Graaf, & Kraaykamp, 2000) en in die onderzoeken blijkt het ouderlijk cultureel kapitaal, in het bijzonder het leesgedrag van ouders, van invloed op het opleidingsniveau dat kinderen uiteindelijk behalen.

Behalve hulpbronnen als opleiding, inkomen en cultureel kapitaal is ook sociaal kapitaal een potentiële hulpbron van ouders. De aanwezige hulpbronnen bieden meer voordeel als er veel contact is met de ouders. De fysieke afwezigheid van een ouder resulteert in een tekort in de sociale structuur en daardoor in minder sociaal kapitaal (Coleman, 1988). Hoe groter iemands netwerk, hoe meer

hulpbronnen iemand kan aanspreken. Kinderen die bij beide ouders wonen, hebben daardoor de beschikking over meer sociaal kapitaal. Optimaal is de situatie waarin het contact tussen ouders en kinderen goed is en waar er niet te veel kinderen zijn waarover de aandacht verdeeld moet worden. Het verminderde sociaal kapitaal in een eenoudergezin vormt een verklaring voor het vaak aangevoerde gegeven dat kinderen uit een eenoudergezin meer uitvallen en een lager onderwijsniveau bereiken (Coleman, 1988; Rumberger, 1987).

De verklaring voor het feit dat allochtonen het vaak slechter doen dan autochtonen in het onderwijs, overlapt voor een groot deel met de verklaringen voor de achterstandspositie van kinderen uit lagere sociale milieus, en de discussie is vaak of etniciteit nog zorgt voor invloeden boven op de invloeden van sociaal-economische achtergrond of niet (Dekkers, Bosker, & Driessen, 2000; Hustinx, 2002). Deze discussie reikt echter voorbij het doel van dit artikel en we zullen daarom volstaan met het meenemen van etniciteit als controlevariabele.

In dit artikel willen we twee vragen beantwoorden:

- 1 Hoe ontwikkelen participatie en identificatie zich door de jaren heen en hoe verhouden zij zich tot leerprestaties?
- 2 Hebben participatie en identificatie invloed op voortijdig schoolverlaten, en zo ja, hoe staat deze invloed in verhouding tot de invloed van sociaal milieu en het kunnen beschikken over diverse hulpbronnen?

Eerst zullen we het model van Finn toetsen met behulp van longitudinale data. Eveneens willen we kijken of en hoe eventuele effecten van participatie, schoolprestaties en identificatie op voortijdig schoolverlaten bestaan. Vervolgens kijken we naar effecten van sociaal milieu, en cultureel en sociaal kapitaal op het voortijdig schoolverlaten. Tot slot zullen we beide theoretische invalshoeken in één model combineren. Een dergelijke combinatie is goed mogelijk; effecten van milieu en kapitaal zijn gezinskenmerken, de participatie- en identificatievariabelen zijn meer individuele leerlingkenmerken.

3 Data en methoden

3.1 Data

Het LEO-VO- (Landelijke Evaluatie Onderwijsvoorrangsbeleid in het Voortgezet Onderwijs) onderzoek is een nationaal cohort dat de schoolloopbaan van leerlingen volgt vanaf de basisschool tot vier jaar in het voortgezet onderwijs (Uerz & Mulder, 1999). Uit de LEO-VO hebben we het cohort dat in 1997 de middelbare school binnenstroomde, genomen. De populatie jongens in het vbo uit dit cohort is benaderd. Het ging om 644 leerlingen. Over deze groep zijn zowel achtergrondgegevens als gegevens over de scholen beschikbaar. Om aanvullende data te verkrijgen, zijn de scholen waar deze jongens verbleven, in 2000 benaderd met een verzoek om medewerking. Via contactpersonen op de scholen werden in het schooljaar 2000/2001 enquêtes aan de leerlingen voorgelegd. Van de scholen benaderde 56% hun leerlingen. Van deze leerlingen vulde 65% de eerste vragenlijst in. In totaal zijn de leerlingen vier keer benaderd. In dit artikel grijpen we voornamelijk terug op de eerste leerlingvragenlijst. De jongens zitten dan in het vierde leerjaar van de middelbare school. In de vragenlijst is enerzijds een reeks vragen opgenomen waarmee leerlingen retrospectief bevraagd worden over het derde leerjaar, en anderzijds een reeks vragen over het vierde leerjaar.

Hoe verhoudt zich deze groep tot de populatie in het LEO-VO-cohort? Non-responsanalyse laat zien dat de responsgroep bijna 0.2 hoger scoort op de cijfers voor Nederlands, Engels en wiskunde behaald in het derde leerjaar. Dit is niet meer het geval voor de eindexamencijfers in het vierde jaar. Verder is in de non-responsgroep het percentage allochtonen 38%, terwijl dit percentage in de responsgroep 24% bedraagt; een significant verschil. Overigens was de steekproef in het oorspronkelijke cohort zo opgebouwd dat het percentage allochtonen hoog was. Er zijn in ieder geval genoeg allochtonen in de responsgroep om er uitspraken over te kunnen doen.

Als indicator voor sociaal milieu hebben we de hoogst voltooide opleiding van de ouders genomen. Deze is ingedeeld in vier categorieën (1 = lagere school, 2 = lbo, 3 =

mbo en 4 = hbo of w.o.). Als indicator voor cultureel kapitaal dient de frequentie waarmee ouders boeken lezen, (1 = nooit, 2 = jaarlijks, 3 = maandelijks, 4 = wekelijks, 5 = dagelijks). Het sociaal kapitaal is gemeten door de variabele *gezinsamenstelling* (0 = compleet gezin, 1 = eenoudergezin). De variabele *etniciteit* is een dichtome variabele (0 = autochtoon, 1 = allochtoon). Respondenten kregen de score 1 als een van beide ouders een ander (niet-westers) land dan Nederland als herkomstland had.

Het model van Finn is een longitudinaal model dat per leerjaar geanalyseerd kan worden. Aangezien onze data de leerjaren 3 en 4 bestrijken, kunnen als het ware twee modellen achter elkaar gezet worden. De chronologische en causale keten ziet er dan als volgt uit:

participatie 3^e leerjaar → leerprestaties 3^e leerjaar → identificatie 3^e leerjaar → participatie 4^e leerjaar → leerprestaties 4^e leerjaar → identificatie 4^e leerjaar

Er waren twee items beschikbaar die een operationalisatie van het begrip *participatie in het derde leerjaar* mogelijk maken. Eén item over te laat komen en één over spijbelen. De items correleren 0.40 en zijn samengenomen en gehercodeerd naar een positieve formulering; de scores lopen van 1 = *nooit*, tot 5 = *altijd*. Hoe hoger de score, hoe meer participatie dus. Als indicator voor *leerprestaties* nemen we het gemiddelde van de cijfers voor wiskunde, Nederlands en Engels in het derde jaar.

Wat betreft de operationalisatie van *identificatie* sluiten wij ons aan bij de kritiek van Johnson e.a. (2001) dat het aspect het nut van onderwijs niet in het begrip identificatie thuishoort. De indicator voor het begrip *identificatie in het derde leerjaar* is een schaal bestaande uit vijf items. De schaal is opgebouwd uit items als “De leraren behandelen de leerlingen eerlijk” en “De sfeer op school is goed” (Cronbachs α .72.)

Participatie in het vierde leerjaar is gemeten over de twee weken voorafgaand aan de ondervraging. Twee items zijn beschikbaar, wederom over te laat komen en over spijbelen. De items correleren 0.63, zijn sa-

mengenomen en gehercodeerd naar een positieve formulering; de scores lopen van 1 = *nooit* tot 5 = *altijd*.

Als indicator voor *leerprestaties in het vierde jaar* nemen we het gemiddelde van de cijfers voor wiskunde, Nederlands en Engels. *Identificatie in het vierde leerjaar* is met een vergelijkbare schaal met vijf items gemeten als identificatie in het derde leerjaar. De Cronbachs α is ook hier 0.72.

De variabele *voortijdig schoolverlaten* gaat over de situatie na vijf schooljaren. Van de 20 jongeren die in dat jaar niet meer schoolgaand zijn, hebben er 11 een vbo-diploma gehaald.

De meeste leerlingen hebben een diploma gehaald en zijn verder gaan leren aan een ROC. Zij zijn dus nog in de ‘running’ voor een startkwalificatie. We gebruiken de term *niet meer schoolgaand zijn*, omdat de leerlingen nog niet de leeftijd bereikt hebben waarop ze een startkwalificatie kunnen hebben. De status van de 157 jongens is te zien in Tabel 1.

3.2 Methodes

We hebben het model van Finn zo optimaal mogelijk getoetst en daarvoor is AMOS (Arbuckle & Wothke, 1995) gebruikt, een programma voor structureel vergelijkende modellen dat ontbrekende waarden schat (middels Maximum Likelihood-imputaties), zodat we genoeg cases hebben om het model te toetsen.

Voor het beantwoorden van de tweede vraag (naar de invloeden op de kans niet meer schoolgaand te zijn) zijn logistische regressieanalyses uitgevoerd. Bij deze tech-

niek vallen normaliter de cases met ontbrekende waarden af. Dat is nogal problematisch bij een kleine steekproef. Om dit probleem te ondervangen zijn dummyvariabelen gemaakt van “wel of geen missende waarde”, voor elke variabele of groep van variabelen. Deze dummyvariabelen zijn getest op het hebben van significante effecten op schoolgaand zijn. Significante effecten zijn niet aangetroffen. Voor de gepresenteerde logistische analyses is gebruikgemaakt van alle beschikbare cases, waarbij de eventuele ontbrekende waarden vervangen zijn door de gemiddelde score, of door de categorie die het meest voorkwam in het geval van variabelen gemeten op nominaal niveau.

4 Resultaten

Voordat het participatie-identificatiemodel getoetst wordt, kijken we enkel naar de gemiddelde mate van participatie en identificatie en naar de correlaties tussen gebruikte variabelen. In het derde leerjaar is de score op *participatie* (spijbelen en laatkomen) gemiddeld 4.1. De helft van de leerlingen is altijd of bijna altijd op tijd en aanwezig. In het vierde leerjaar participeren jongens redelijk; een kwart komt incidenteel te laat of komt soms helemaal niet, de gemiddelde score is 4.4. De meerderheid van de jongens heeft een behoorlijk hoge mate van identificatie, 8% scoort onder het schaal midden (3) op *identificatie* in het derde jaar. In het vierde jaar is het aantal jongens dat zich niet op school thuis voelt wel iets hoger, namelijk 12%. Het gemiddelde is 3.8, respectievelijk 3.6; gemiddeld voelen leerlingen zich dus prima thuis op school.

In Tabel 2 zijn de correlaties tussen de variabelen op een rij gezet. Participatie in het derde en vierde leerjaar correleren behoorlijk hoog (.59). Identificatie in het derde en in het vierde leerjaar zijn ook hoog gecorreleerd: 0.62. De correlaties tussen participatie en identificatie zijn niet hoog, maar wel significant. De enige significante samenhang tussen prestaties en participatie- of identificatievariabelen is die tussen leerprestaties en identificatie in het derde jaar.

Participatie en identificatie blijken niet samen te hangen met sociaal milieu of cultu-

Tabel 1

De positie van jongens, vijf jaar na de basisschool

	N	%
Doorleren met diploma	122	78
Doorleren zonder diploma	10	6
Gediplomeerd schoolverlater	11	7
Ongediplomeerd schoolverlater	8	5
Schoolverlater, diplomastatus onbekend	1	1
Doorleren, diplomastatus onbekend	5	3
Totaal	157	100

Tabel 2

Correlaties

	Leerprest. 3 ^o leerjaar	Identif. 3 ^o leerjaar	Particip. 4 ^o leerjaar	Leerprest. 4 ^o leerjaar	Identif. 4 ^o leerjaar	Opleiding ouders	Leesgedr. ouders
Participatie 3 ^o leerj.	.02	.33	.59	-.07	.28	.22	.03
Leerprest. 3 ^o leerj.		.15	.06	.23	.09	-.05	.02
Identificatie 3 ^o leerj.			.25	.04	.62	.02	-.10
Participatie 4 ^o leerj.				-.05	.18	.08	-.01
Leerprest. 4 ^o leerj.					.02	.16	.04
Identificatie 4 ^o leerj.						.06	.05
Opleiding ouders							.21

Noot. Vet gedrukt: $p < .05$.

reel kapitaal, op de correlatie van 0.22 tussen participatie in het derde leerjaar en het opleidingsniveau van ouders na. De gemiddelde scores op identificatie in het vierde leerjaar verschillen wel significant naar gezinssamenstelling. Jongens die leven in een eenoudergezin scoren lager op identificatie in het vierde leerjaar (volledig gezin $M = 3.6$, eenoudergezin $M = 3.2$). De jongens uit een eenoudergezin identificeren zich wat minder met school. Wat betreft etniciteit zien we als enige significante verschil dat allochtonen 0.3 lager scoren op participatie in het derde leerjaar (autochtoon $M = 4.2$, allochtoon $M = 3.9$).

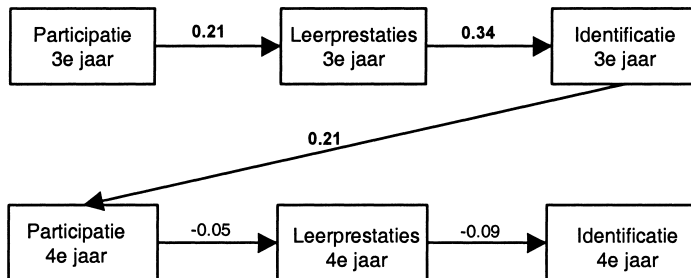
4.1 Het participatie-identificatiemodel

De school fysiek verlaten wordt door Finn gezien als de finale non-participatie. De positie van de jongens na vijf jaar (wel of niet schoolgaand) wordt hier toch niet gebruikt als de uiteindelijke participatievariabele, omdat deze dichotome variabele niet aan de

assumpties voor structurele vergelijkingmodellen voldoet. Bovendien is het beter Finns theorie te toetsen zonder de dichotome uitkomstvariabele gemeten na vijf leerjaren, omdat het wel of niet schoolgaand zijn in deze data niet hoeft te slaan op de school waarop de participatie- en identificatievariabelen betrekking hebben.

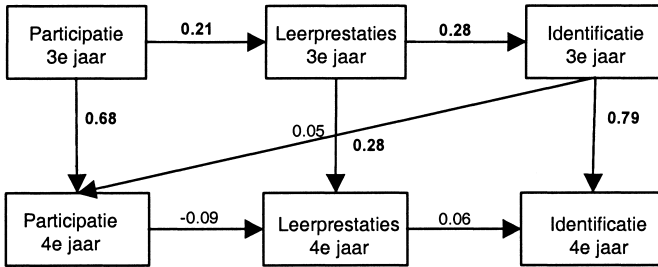
In Figuur 2 is te zien welk model getoetst is. De weergegeven parameters zijn gestandaardiseerde coëfficiënten.

Drie van de vijf veronderstelde effecten in het model zijn significant. Het effect van prestatie in het derde leerjaar op identificatie in het derde leerjaar is het sterkst ($\beta = .34$). Hoewel de verwachte effecten in het model van Finn in het derde leerjaar wel gevonden worden, zijn de verklaarde varianties van de variabelen in het model miniem. Van participatie in het vierde leerjaar wordt 4% verklaard, van identificatie in het vierde leerjaar wordt 1% verklaard. Het model fit de data



Figuur 2. Participatie en identificatie in het derde en vierde leerjaar.

Noot. Vet gedrukt: $p < .05$.



Figuur 3. Herzien participatie- en identificatiemodel.

Noot. Vet gedrukt: $p < .05$.

niet goed¹ ($\chi^2 = 177.48$, $df = 7$, $p = .00$, $NFI = .94$, $TLI = .88$, $RMSEA = .33$). De modellen zijn ook apart per leerjaar getoetst²; de fit met de data was dan wel acceptabel en de modellen lieten verder dezelfde resultaten zien qua significantie.

Uitgaande van het model in Figuur 2 hebben we gezocht naar een beter fittend model. Omdat de correlaties tussen de variabelen per leerjaar behoorlijk hoog waren, hebben we

deze verbanden aan het model toegevoegd. Zodoende ontstond het volgende model, gepresenteerd in Figuur 3, waarin de verklaarde variantie van identificatie in het vierde leerjaar erg groot is, namelijk 60%.

Identificatie van jongens wordt dus voornamelijk bepaald door de eerdere identificatie en in veel mindere mate door de direct voorafgaande participatie en leerprestaties. Wederom zien we de door Finn veronderstel-

Tabel 3

Verschillen tussen schoolgaande en niet schoolgaande jongens

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Participatie 3 ^o leerjaar	Schoolgaand	4.19	.65	108
	Niet schoolgaand	4.11	.53	14
Leerprestaties 3 ^o leerjaar	Schoolgaand	6.34	.90	105
	Niet schoolgaand	6.24	.71	14
Identificatie 3 ^o leerjaar	Schoolgaand	3.79	.56	108
	Niet schoolgaand	3.76	.67	14
Participatie 4 ^o leerjaar	Schoolgaand	4.47	.86	106
	Niet schoolgaand	4.54	.77	14
Leerprestaties 4 ^o leerjaar	Schoolgaand	6.54	.65	81
	Niet schoolgaand	6.06	.32	8
Identificatie 4 ^o leerjaar	Schoolgaand	3.61	.61	108
	Niet schoolgaand	3.70	.56	14
Opleiding ouders	Schoolgaand	1.41	.60	115
	Niet schoolgaand	1.36	.68	19
Lezen van boeken vader en moeder	Schoolgaand	2.88	1.11	97
	Niet schoolgaand	1.86	.81	11
Percentage uit eenoudergezin	Schoolgaand	6		121
	Niet schoolgaand	20		20
Percentage allochtonen	Schoolgaand	23		137
	Niet schoolgaand	30		20

Noot. Vet gedrukt: $p < .05$.

de effecten gedeeltelijk terug. De resultaten wijzen erop dat de beïnvloeding van participatie en identificatie meer rechtstreeks plaatsvindt dan in het in Finns model gesuggereerde proces. Participatie en identificatie in het ene leerjaar hebben zeker invloed op participatie en identificatie in het volgende leerjaar. De relatie met leerprestaties is gering. Het model in Figuur 3 fit de data behoorlijk goed ($\chi^2 = 32.72$, $df = 10$, $p = .00$, $NFI = .99$, $TLI = .97$, $RMSEA = .15$).

4.2 Invloeden op schoolverlaten

Voordat we onderzoeken welke variabelen de kans op schoolverlaten kunnen voorspellen, kijken we eerst welke verschillen we tussen wel en niet schoolgaande jongens kunnen beschrijven. In Tabel 3 staan de scores van schoolgaande en niet schoolgaande jongens op de diverse variabelen. De verschillen zijn klein en slechts bij drie variabelen significant. In het vierde leerjaar waren leerprestaties van de later nog schoolgaande jongens een halve punt hoger dan die van de niet meer schoolgaande jongens. Ouders van schoolgaande jongeren lezen vaker boeken. Veel jongeren die niet meer naar school gaan, komen uit een eenoudergezin (20% in plaats van 6%) en dat verschil is significant. De

steekproef bevat 37 allochtone jongeren, waarvan er 6 tot de 20 schoolverlaters behoren (geen significant verschil met autochtone jongeren).

Om te onderzoeken hoe de variabelen in samenhang effect hebben op het niet meer schoolgaand zijn, hebben we logistische regressieanalyses uitgevoerd. Er zijn drie modellen getoetst: een eerste model met variabelen gebaseerd op Finns ideeën, een tweede model met de sociologische variabelen en een derde model met beide groepen variabelen. In Tabel 4 is te zien welke resultaten de analyses opleverden.

Het eerste model, met de “Finn-variabelen”, laat zien dat geen van de variabelen een significant effect heeft op schoolverlaten. Het model fit niet ($\chi^2 = 5.34$, $p = .50$), dat wil zeggen, het model zonder predictoren past beter bij de data dan een model mét predictoren. Model 2 fit wel goed ($\chi^2 = 14.45$, $p = .00$). Het effect van cultureel kapitaal is significant; hoe meer boeken ouders lezen, hoe groter de kans dat jongens nog schoolgaand zijn (een ‘odds ratio’ < 1 betekent een kleinere kans op niet schoolgaand zijn, een odds ratio > 1 een grotere kans). Jongens uit een eenoudergezin hebben een bijna zes maal zo grote kans om niet schoolgaand te zijn dan

Tabel 4

Analyses op wel of niet schoolgaand zijn na vijf leerjaren

	Model 1		Model 2		Model 3	
	Odds ratio (exp) b	p	Odds ratio (exp) b	p	Odds ratio (exp) b	p
Participatie 3 ^o leerjaar	.63	.45			.74	.62
Prestatie 3 ^o leerjaar	.87	.71			.70	.41
Identificatie 3 ^o leerjaar	.69	.58			.42	.20
Participatie 4 ^o leerjaar	1.30	.53			1.54	.40
Prestatie 4 ^o leerjaar	.43	.09			.54	.28
Identificatie 4 ^o leerjaar	1.57	.44			2.79	.15
Opleidingniveau ouders			.73	.46	.67	.36
Leesgedrag ouders			.42	.00	.39	.01
Eenoudergezin			5.78	.02	9.24	.01
Allochtoon			1.13	.84	1.04	.96
Constante	99.27	.27	1.90	.56	437.66	.21
N	157		157		157	
Nagelkercke R ²	.06		.17		.24	

Noot. Logistische regressie, 0 = *nog schoolgaand*, 1 = *niet schoolgaand*, vet gedrukt: $p < .05$.

jongens uit een tweeoudergezin. Ook in deze multivariate analyse heeft het opgroeien in een eenoudergezin veel effect. De analyses bevestigen dat allochtone jongens niet vaker de school verlaten hebben dan autochtone jongens.

Zoals aangegeven, wilden we graag een model met effecten van beide theoretische achtergronden toetsen. Gezien de resultaten tot nu toe, verwachten we echter geen bijzondere veranderingen in de resultaten aan te treffen. Inderdaad blijkt uit het derde model dat alleen de effecten van cultureel en sociaal kapitaal significant zijn. Het model fit wel ($\chi^2 = 21.30, p = .02$) en de Nagelkercke R^2 , een maat voor verklaarde variantie (die op dezelfde manier te interpreteren is als de verklaarde variantie in een regressieanalyse), is hoger dan in de voorgaande modellen.

5 Conclusie en discussie

In dit onderzoek hebben we gekeken naar voortijdig schoolverlaten onder jongens in het voorbereidend beroepsonderwijs. Hoewel de laatst beschikbare informatie omtrent de positie van deze jongens stamt van voordat ze 23 jaar zijn, kunnen we constateren dat 12% van de jongens in het zesde jaar na het verlaten van de basisschool, niet meer op weg is een startkwalificatie te halen. Dit percentage komt overeen met eerdere cijfers van Dekkers, Uerz en Den Boer (2000). Ongeveer de helft van de betreffende 20 jongens heeft wel een vbo-diploma op zak en is dus geen ongediplomeerd schoolverlater. Van de jongens die wel verder leren, doet een aantal dat zonder vbo-diploma, dat wil zeggen dat zij waarschijnlijk ingestroomd zijn in een opleiding op het assistentenniveau aan een ROC. Een diploma op het laagste niveau van een ROC telt niet als startkwalificatie. Van de opleidingen aan het ROC weten we dat de uitval hoog is, zeker bij de niveaus 1 en 2 (Voncken, Van de Kuip, Moerkamp, & Felix, 2000; Rijken & Van de Wal, 2002). Alles wijst erop dat het uiteindelijke aantal jongens dat geen startkwalificatie haalt nog zal stijgen.

Twee theoretische uitgangspunten zijn aan bod gekomen. Ten eerste het participatie-identificatiemodel van Finn. Het model spe-

cificeert een aantal causale verbanden tussen participatie, leerprestaties en identificatie. Deze zijn getoetst op de situatie in het derde en in het vierde leerjaar. Alleen in het derde leerjaar werden de hypothesen bevestigd, hoewel het om kleine effecten ging en er weinig variantie verklaard werd. Participatie en leerprestaties waren hier van weinig belang voor de mate van identificatie. Een beter resultaat werd bereikt door aan het model effecten van participatie in het derde leerjaar op participatie in het vierde leerjaar toe te voegen, en hetzelfde te doen voor identificatie en leerprestaties. De mate van identificatie kon wel voor een groot deel verklaard worden door voorafgaande identificatie.

Gezien de enigszins beperkte instrumentatie van enkele variabelen en de kleine steekproef, kunnen de resultaten gezien worden als een eerste exploratie van het participatie-identificatiemodel. De resultaten wijzen er niet op dat het model empirisch onderbouwd kan worden, in ieder geval niet als het gaat om het lagere type voortgezet onderwijs. Een aantal van de verwachte effecten zien we wel terug in het derde leerjaar. Participeren op school leidde tot het halen van goede cijfers door de jongens, en dat maakte dat zij zich meer identificeerden met de school. Het gegeven dat jongens zich goed identificeerden met school zorgde voor een wat betere participatie in het volgende leerjaar. In het vierde leerjaar waren vervolgens de effecten niet meer significant.

In de logistische regressieanalyses kwam naar voren dat participatie of identificatie geen rol speelden bij het blijven participeren later in de onderwijsloopbaan. Ook de gemiddelde leerprestaties leverden geen bijdrage aan de kans het onderwijs verlaten te hebben. Het tweede theoretische uitgangspunt, waar we uitgingen van het sociaal milieu en de hulpbronnen waarover jongens konden beschikken, leverde wat meer resultaat. Het sociaal milieu, gemeten met het opleidingsniveau van ouders, en etniciteit hadden geen effect. In de bivariate analyse hadden deze variabelen eveneens geen effect op schoolgaand zijn, dus het lijkt hier geen kwestie van effecten die elkaar opheffen. Het cultureel kapitaal van de ouders, om precies te zijn hoe vaak ouders boeken lezen, had een positief

effect op het nog schoolgaand zijn. Het sociaal kapitaal, hier gemeten als de samenstelling van het gezin, had eveneens effect. De kans om de school te hebben verlaten, is aanzienlijk groter voor jongens die in een eenoudergezin wonen. Een model waarin deze variabelen gecombineerd werden met de Finn-variabelen leverde hetzelfde beeld op. Een combinatie van beide theoretische inzichten lijkt hier weinig profijt te brengen.

Zoals al vaker opgemerkt werd in onderzoek, is er ook hier weinig samenhang tussen leerprestaties en het participeren en identificeren van leerlingen. Het spijbelen en op tijd komen, met andere woorden het participerend gedrag, lijkt slechts beperkt van belang voor de behaalde prestaties. Identificatie, het zich prettig voelen op en verbonden zijn met de school, lijkt daarvoor helemaal niet van belang. Uiteraard zou het de voorkeur hebben de verklarende kracht van het participatie-identificatiemodel nog eens te toetsen met een uitgebreidere instrumentatie en grotere steekproef. Vervolgens zou het interessant zijn het participatie-identificatiemodel te bestuderen in andere schooltypen en/of later in de schoolloopbaan, zoals op een regionaal opleidingscentrum.

De invloeden van sociaal kapitaal en cultureel kapitaal die we vonden, zijn niet verrassend; zoals eerder besproken, zijn deze effecten herhaaldelijk aangetoond. Deze factoren bieden beleidsmakers weinig meer perspectief dan herkende achterstandsposities proberen te compenseren, bijvoorbeeld middels voorschoolse educatie. Het lijkt echter niet zinvol om vol vertrouwen in te zetten op participatie en identificatie, zoals de OECD in haar rapport uit 2003 lijkt te doen. In ieder geval niet in de hoop daarmee drop-out te verminderen. Als het doel op zich is, te zorgen dat leerlingen zich prettig voelen en graag naar school gaan, dan is dat een prima streven. Voor de veronderstelling dat dat betere schoolresultaten en een langere schoolloopbaan tot gevolg heeft, zijn echter geen concrete aanwijzingen gevonden.

Noten

- 1 De χ^2 -maat is een geijkte fitmaat voor kleine steekproeven. We rapporteren nog een aantal andere gangbare fitmaten. *NFI* is de Normed Fit Index, welke waarden van 0 tot 1 kan hebben, waar 1 op een perfecte fit wijst. Als vuistregel geldt dat een *NFI* onder 0.90 niet acceptabel is. De Tucker Lewis Index (*TLI*) is vergelijkbaar met de *NFI*, maar compenseert voor de complexiteit van een model. Een *TLI*-waarde boven de 0.95 wijst op een goed fittend model. Tot slot, de Root Mean Square Error of Approximation (*RMSEA*) geeft een indicatie van de fit gerelateerd aan het aantal vrijheidsgraden in het model. Een *RMSEA* vanaf 0.05 of lager geeft aan dat het model goed fit (zie Arbuckle & Wothke, 1995; Hox & Bechger, 1998).
- 2 De gegevens hierover rapporteren we niet, maar zijn eventueel op te vragen.

Literatuur

- Arbuckle, J., & Wothke, W. (1995). *AMOS users' guide*. Chicago: Smallwaters.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbot, R. D., Hill, K. G., Catalano, F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: a test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 568-582.
- Bosker, R. J., & Hofman, A. W. H. (1994). School effects on drop out. A multi-level logistic approach to assessing school level correlates of drop out of ethnic minorities. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 19*, 50-64.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & Stuart Wells, A. (Eds.), *Education. Culture Economy Society* (pp. 46-58). Oxford: Oxford University Press.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2002). *Allochtonen in Nederland*. Voorburg: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*, 95-120.
- Commission of the European Communities. (2002). *Communication from the commission: European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European*

- Council. Brussel: Commission of the European Communities.
- Dekkers, H. (1999). *Toegankelijk en effectief onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Dekkers, H., Bosker, R. J., & Driessen, G. (2000). Complex inequalities of educational opportunities. A large-scale longitudinal study on the relation between gender, social class, ethnicity and school success. *Educational Research and Evaluation*, 6(1), 59-82.
- Dekkers, H., Uerz, D., & Boer, P. den. (2000). *Early school leaving from an international perspective*. Nijmegen: ITS.
- Dekkers, H., & Claassen, A. (2001). Dropouts. Disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 341-354.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Graaf, N. D. de (2002). De verklaringkracht van cultuur. *Mens en Maatschappij*, 77(2), 137-152.
- Graaf, N. D. de, Graaf, P. M. de, & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- Hox, J. J., & Bechger, T. M. (1998). An introduction to structural equation modeling. *Family Science Review*, 11, 354-373.
- Hustinx, P. (2002). School careers of pupils of ethnic minority background after the transition to secondary education: is the ethnic factor always negative? *Educational Research and Evaluation*, 8(2), 169-195.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-340.
- Jordan, W. J., Lara, J., & McPartland, J. M. (1994). *Exploring the complexity of early dropout causal structures*. Center for research on effective schooling for disadvantaged students. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University.
- Luyten, H., Bosker, R. J., Dekkers, H., & Derks, A. (2003). Dropout in the lower tracks of Dutch secondary education. Predictor variables and variation among schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(4), 373-411.
- Lee, V. E., & Burkham, D. T. (2003). Dropping out of high school: the role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Natriello, G. (1997). Dropouts, school leavers, and truancy. In L. J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 577-581). Exeter, UK: Pergamon.
- OECD (2003). *Student Engagement at School - a sense of belonging and participation*. Paris: OECD.
- Rijken, S., & Wal, G. van de. (2002). *Voortijdig schoolverlaten in het middelbaar beroeps-onderwijs, deel 1 en deel 2*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.
- Uerz, D., & Mulder, L. (1999). *Onderwijsachterstanden in het voortgezet onderwijs. Deel 1: De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs van cohort 96-8*. Nijmegen: ITS.
- Voelkl, K. E. (1996). Measuring students identification with school. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 760-770.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318.
- Voncken, E., Kuip, I. van de, Moerkamp, T., & Felix, C. (2000). *Je bent jong en je weet niet wat je wilt. Een inventaristie van push- en pull-factoren die leiden tot voortijdig schoolverlaten in de bve-sector*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Wit, W. de, & Dekkers, H. (1997). Drop-out of startkwalificatie. Voortijdig schoolverlaten binnen vijf jaar voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 22(4), 211-227.

Auteur

Sandra Beekhoven is postdoc bij de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Correspondentieadres: S. Beekhoven, Faculteit Sociale Wetenschappen, Katholieke Universiteit Nijmegen, Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen, e-mail: s.beekhoven@ped.kun.nl

Abstract

The influence of participation and identification on early school leaving of boys in junior vocational education

Why do some students drop out while others do not? The role of participation and identification in the process of early school leaving is studied. In addition, the contributions of socio-economic background and available resources are assessed. Boys in the lower vocational track of education, which traditionally has a large number of early school leavers, were studied using the variables from a national cohort study and the responses to some additional questionnaires. The participation-identification model is not found to have much explanatory power. Participation, achievement nor identification but only the cultural and social resources provided by the parents appear to be determinants of school continuation or discontinuation.