

University of Groningen

Sociaal kapitaal van middelbare scholieren

Veenstra, David; Dijkstra, Anne; Peschar, Julien

Published in:
Gemeenschap der burgers

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
2004

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Veenstra, R., Dijkstra, A., & Peschar, J. (2004). Sociaal kapitaal van middelbare scholieren: Effecten van netwerkbindingen en intergenerationele relaties van leerlingen op scholen voor voortgezet onderwijs. In B. Völker (editor), *Gemeenschap der burgers: Sociaal kapitaal in buurt, school en verenigingen* (blz. 71-90). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Sociaal kapitaal van middelbare scholieren

Effecten van netwerkbindingen en intergenerationele relaties van leerlingen op scholen voor voortgezet onderwijs

71

René Veenstra, AnneBert Dijkstra en Jules Peschar¹

Inleiding

In de afgelopen decennia heeft het begrip sociaal kapitaal een snelle opgang gemaakt. Een veel gebruikte aanduiding van wat onder sociaal kapitaal wordt verstaan verwijst naar 'the information, trust and norms of reciprocity inhering in one's social networks'. Woolcock (1998: 153), aan wie de omschrijving is ontleend, beoogt in deze algemene definitie de posities van de voornaamste sociaal-kapitaal-theoretici tot uitdrukking te brengen en verwijst daarbij naar het werk van Bourdieu (1985), Coleman (1990), Burt (1992), Loury (1992), Putnam (1993) en Portes (1995). Achter deze algemene aanduiding van sociaal kapitaal als de normen en netwerken die collectieve actie faciliteren gaat echter een grote variatie in begrippen schuil. Zowel de vaak globale als uiteenlopende uitwerkingen maken het begrip sociaal kapitaal tot een diffuus, 'rather nebulous concept' (Morrow, 1999) en vragen om een zorgvuldige definitie van wat er wel en niet onder wordt verstaan.

Toegesplitst op de vraag naar de verklaringskracht van het concept sociaal kapitaal op het domein van onderwijs en vorming presenteren we in deze bijdrage een beknopte verkenning van de voornaamste conceptuele onderscheidingen die in de literatuur te vinden zijn en richting kunnen geven bij de beantwoording van de vraag. In paragraaf 2 worden daartoe de centrale theoretische inzichten op een rij gezet die het uitgangspunt vormen voor onze analyse van effecten van sociaal kapitaal op Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs. De daaropvolgende paragrafen beschrijven de gebruikte variabelen, analyses en bevindingen, en de conclusies die we daaraan verbinden.²

De theorie van sociaal kapitaal

Diffuus concept

De diffuse status van het concept sociaal kapitaal hangt samen met de uiteenlopende uitwerkingen die daar in theorie en onderzoek aan gegeven zijn. Bourdieu (1985:

248) omschrijft sociaal kapitaal als 'the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance or recognition'. Coleman (1988: S98) definieert sociaal kapitaal meer algemeen, als 'a variety of entities with two elements in common: They all consist of some aspect of social structures, and they facilitate certain actions of actors – whether persons or corporate actors – within the structure'. Een ander invloedrijk concept is te vinden in het werk van Putnam (1993: 167) die met sociaal kapitaal verwijst naar de 'features of social organization, such as trust, norms, and networks that can improve the efficiency of society by facilitating coordinated actions'. Ondanks het gemeenschappelijke element in dergelijke verschillende conceptualiseringen – dat met een formulering van Portes (1998: 6) te omschrijven is als 'the ability of actors to secure benefits by virtue of membership in social networks or other social structures' – behoeft het in het licht van het open karakter van deze definities geen verbazing dat de uitwerkingen die in theoretisch en empirisch onderzoek aan sociaal kapitaal gegeven zijn, divers zijn.

Woolcock (1998) wijst in dit verband op de verschillende theoretische tradities waarin het concept sociaal kapitaal tot ontwikkeling kwam, veelal zonder dat van dwarsverbindingen sprake was. In de rationele-keuzetheorie, bijvoorbeeld, neemt sociaal kapitaal de vorm aan van informatie, die als product van sociale interactie bijdraagt aan het oplossen van coördinatieproblemen. Vanuit een durkheimiaans perspectief, aldus Woolcock, ziet sociaal kapitaal veeleer op de normatieve randvoorwaarden die aan sociale interacties ten grondslag liggen. Toegesplitst op toepassing van het concept sociaal kapitaal in de onderwijscontext onderscheiden Dijkstra, Veenstra en Peschar (2004) een benadering vanuit de lijn van het sociale-netwerkonderzoek en van sociaal kapitaal als collectief goed.

In de netwerkbenadering verwijst sociaal kapitaal naar hulpbronnen die toegankelijk zijn via de relaties die een individu met anderen onderhoudt (zie bijvoorbeeld Lin, 1982). In deze benadering wordt sociaal kapitaal opgevat als het netwerk van sociale relaties die de toegang tot hulpbronnen vergroten. Sociaal kapitaal bestaat dan uit zogenoemde tweede-ordehulpbronnen: de hulpbronnen van een persoon waarmee ego een relatie onderhoudt, en die alter bereid is aan ego ter beschikking te stellen. Zo opgevat is het sociaal kapitaal waarover iemand kan beschikken van drie factoren afhankelijk: het aantal personen uit het netwerk dat bereid (of verplicht) is te helpen, de sterkte van de relatie en de aard van de hulpbronnen waartoe de ander toegang kan geven (Flap, 2002). Toegepast op voor onderwijs relevante hulpbronnen kan het dan bijvoorbeeld gaan om het kennen van iemand die kan helpen bij het uitleggen van huiswerk voor wiskunde.

Anderzijds is er de traditie waarin sociaal kapitaal betrekking heeft op collectieve hulpbronnen die voor ieder lid van de gemeenschap beschikbaar zijn (Coleman, 1988). Een voorbeeld daarvan is het zonder ouderlijk toezicht op straat spelen van jonge kinderen waarop – als uitvloeisel van de normatieve structuur van de gemeenschap – in sommige omgevingen wel en andere geen toezicht wordt gehouden door andere volwassenen dan de eigen ouders (Coleman, 1990). Het onderzoek

naar dergelijke, niet in persoonlijke relaties tussen alter en ego, maar in de sociale structuur opgeslagen hulpbronnen, heeft vooral vorm gekregen vanuit de onderzoekslijn rond functionele en waardengemeenschappen in de traditie van Coleman en Hoffer (1987).

73

Beide benaderingen verwijzen naar verschillende mechanismen waardoor sociaal kapitaal totstandkomt. In de netwerkbenadering bestaat sociaal kapitaal uit tweede-ordehulpbronnen, die een ander tot zijn of haar beschikking heeft en aan ego ter beschikking wil stellen. De 'waarde' van sociaal kapitaal bestaat dan uit 'the total expected value of the benefits that an individual can obtain from his ties to other individuals' (Snijders, 1999). Collectief sociaal kapitaal is daarentegen niet gebaseerd op individuele 'property rights', zoals in verplichtingen van persoon A ten opzichte van persoon B, maar ligt opgeslagen in de gemeenschap en komt ten goede aan alle leden van die gemeenschap.

Het is opmerkelijk dat beide benaderingen grotendeels gescheiden tot ontwikkeling kwamen en dat tussen beide lijnen nog steeds weinig verbindingen zijn gelegd. In het domein van het onderwijs domineerde het concept van sociaal kapitaal als collectief goed de theorievorming en het onderzoek. De al genoemde studie van Coleman en Hoffer (1987) speelde daarbij een belangrijke rol: de ideeën van Coleman inspireerden een groot deel van het onderzoek naar sociale hulpbronnen in het onderwijs en leidden ertoe dat onderzoek naar sociaal kapitaal in het onderwijs zich vooral richtte op de invloed van functionele en waardengemeenschappen (in Nederland onder meer: Dijkstra, 1992; Van Liere & Maas, 1994; Hofman, Hofman, Guldemond & Dijkstra, 1996).

Van een gemeenschappelijk conceptueel kader, waarin inzichten uit beide lijnen geïntegreerd worden, is nog steeds nauwelijks sprake. In de empirische analyses die we in dit artikel presenteren, combineren we conceptualiseringen uit beide tradities en maken we een begin met de vergelijking van de verklarende waarde van beide benaderingen. We richten ons daarbij op een centrale notie uit elk van beide lijnen: de aard van de bindingen en het bestaan van intergenerationele bindingen.

De mate waarin intergenerationele bindingen onderdeel zijn van een sociaal systeem, bepaalt in hoeverre dat systeem volgens Coleman en Hoffer (1987) een functionele gemeenschap vormt. In het verlengde daarvan wijst Coleman op de intergenerationele geslotenheid van het netwerk, als factor die de gemeenschap sociaal kapitaal verschaft (Coleman, 1990). Relaties die personen van verscheidene generaties omvatten bevorderen de uitwisseling van informatie, het ontstaan van normen en de handhaving daarvan door effectieve sancties. Als de ouders van leerling A ook klasgenoot B kennen én zijn of haar ouders, zijn zij voor informatie over het gedrag van A buiten de sfeer van het gezin niet uitsluitend afhankelijk van A, maar beschikken ze via hun relatie met B en de ouders van B tevens over alternatieve informatiestromen. Een relatie tussen de ouders van A en zijn of haar leraar of voetbaltrainer geeft, om een ander voorbeeld te noemen, die ouders een grotere kans op toegang tot informatie.

Conform Colemans theorie onderzoeken we met enkele maten die de intergene-

rationele geslotenheid van het netwerk aangeven, in hoeverre sprake is van een samenhang met de opbrengstmaten. Een grotere mate van intergenerationaliteit vergroot de toegang tot informatie en bevordert het functioneren van normen en sancties en verschaft daarmee hulpbronnen die de realisering van de nagestreefde doelen ten goede komt, zo is de verwachting.

Anders dan een verklaring op basis van de geslotenheid van het netwerk, waar het accent ligt op het bestaan van relaties als zodanig, speelt binnen de traditie van het netwerkonderzoek de aard van de binding een grote rol. Een klassieke illustratie daarvan is bijvoorbeeld het onderscheid van Granovetter (1973) tussen sterke en zwakke bindingen, en de uiteenlopende hulpbronnen die beide typen bindingen genereren. Ook het werk van Burt (1992, 2004), over de waarde van bindingen die 'gaten' in netwerken verbinden, is onderdeel van deze traditie. In het verlengde van de benadering van Snijders (1999), die de waarde van sociaal kapitaal definieert vanuit de verwachte opbrengst van een binding met een ander, willen we in onze analyse verkennen in hoeverre de centraliteit die ego toekent aan zijn binding met anderen, invloed heeft op het sociaal kapitaal dat aan die binding kan worden ontleend. Via enkele variabelen die de betrokkenheid bij verschillende netwerken meten, gaan we na in hoeverre de mate waarin iemand zich met zijn of haar netwerk verbonden voelt, van belang is voor de effecten daarvan. We verwachten dat naarmate de binding sterker is, de effecten intensiever zijn. Hierbij hangt het wel af van het doel dat wordt nagestreefd: zo zal bijvoorbeeld een sterke binding met andere jongeren naar verwachting niet bijdragen aan schoolprestaties maar wel positief samenhangen met deviant gedrag.

Heuristische waarde

Naast de uiteenlopende theoretische lijnen waarin het begrip sociaal kapitaal tot ontwikkeling kwam, is sprake van een grote verscheidenheid aan domeinen en thema's waarop het concept wordt ingezet, en zijn de toepassingen van sociaal kapitaal over een groot aantal velden uitgewaaierd. Dat betreft, naast opvoeding en onderwijs, onder meer het onderzoek naar gezinnen en jeugd, sociale gemeenschappen, werk en organisaties, samenlevingen en de instituties daarbinnen, en meer in het algemeen vraagstukken van collectieve actie (voor een overzicht, zie Woolcock, 1998). In verband met de grote variatie in verschijningsvormen en domeinen waarop vragen naar sociale transacties en coöperatie zich voordoen, wordt wel gewezen op het belang van sociaal kapitaal als een instrument waarmee theoretische integratie dichterbij gebracht kan worden. Een van de functies die het concept sociaal kapitaal vruchtbaar maakt betreft precies deze mogelijkheid voor uitwerking van een conceptuele verbinding tussen attributen van individuele actoren en de kenmerken van de sociale structuur waarin ze opereren (cf. Furstenberg & Hughes, 1995; Greeley, 1997). Toch wordt het belang van het concept sociaal kapitaal op dit punt verschillend getaxeerd. Zo valt wel de vraag te beluisteren of de theorie van sociaal kapitaal geen oude wijn in nieuwe zakken is, 'used largely as a metaphor

that encompasses existing sociological ideas' (Sandefur & Lauman, 1998), zoals bijvoorbeeld in de herformulering van effecten van eenoudergezinnen op schoolsucces in termen van sociaal kapitaal.

Overigens, ook vanuit de functie van effectieve metafoor om vigerende inzichten binnen een nieuw samenhangend perspectief te integreren, kan het concept sociaal kapitaal een nuttige bijdrage vervullen. Een illustratie daarvan biedt bijvoorbeeld de trendanalyse van Gesthuizen en Kraaykamp (2003) waarin sociaal kapitaal wordt gebruikt als label voor onderzoek naar verschuivingen in de effecten van sociale achtergrondkenmerken op de kans op ongediplomeerd schoolverlaten van geboortecohorten tussen 1940 en 1960. Onder sociale hulpbronnen verstaan deze auteurs het aantal broers en zussen, echtscheiding van de ouders, het hebben van een jonge moeder en het op jonge leeftijd verliezen van een of beide ouders.

De analyses laten zien dat kinderen van gescheiden ouders en jonge moeders een grotere kans hebben op ongediplomeerd schoolverlaten, zij het dat het effect van de laatste variabele in de loop van de tijd verminderd is. Variabelen zoals opgroeien in een eenoudergezin, het aantal broers en zussen, of ook het opleidings- of beroepsniveau van de ouders fungeren op deze wijze als indicatoren van vormen van sociaal kapitaal, zonder dat de achterliggende mechanismen gemeten worden. Zo wijzen Gesthuizen en Kraaykamp (2003) op het belang van intensieve contacten tussen ouders en kinderen als conditie voor het overdragen van hulpbronnen en het toezicht op kinderen, en veronderstellen dat in situaties waarin slechts één ouder beschikbaar is of de moeder jong is, in dat opzicht van een minder ideale situatie sprake is. Evenzo worden variabelen als opleiding of beroep wel opgevat als indicatie van de mate waarin ouders over relaties beschikken die toegang geven tot hulpbronnen.

Nadeel van een aanpak waarin de mechanismen niet direct gemeten worden is dat het unieke effect dat als sociaal kapitaal geïnterpreteerd kan worden, doorgaans niet goed is vast te stellen, omdat de proxy-variabele ook andere effecten uitdrukt. Een illustratie daarvan geven Dijkstra en Veenstra (2000) die voor religiositeit – regelmatig als indicator van sociaal kapitaal gebruikt – laten zien dat een interpretatie als zelfstandig effect van godsdienst evenzeer op zijn plaats kan zijn.

Vanwege de beschikbare variabelen ontkomen we er ook in onze analyses niet aan, op verschillende punten met dergelijke proxy-variabelen te werken. Waar mogelijk nemen we niettemin ook meer directe operationalisering van de veronderstelde mechanismen in de analyses op. Daarmee vermijden we zoveel mogelijk het probleem dat proxy-variabelen niet eenduidig als effect van sociaal kapitaal te interpreteren zijn. Met het opnemen van dergelijke schatters wordt bovendien voorkomen dat allerlei determinanten van schoolsucces met terugwerkende kracht als 'sociaal kapitaal' worden benoemd, en dat onduidelijk is waar sprake is van nieuwe inzichten dan wel van het opplakken van een nieuw etiket.

Functie-afhankelijke conceptualisering

Een andere factor die bijdraagt aan de complexiteit van het concept sociaal kapitaal vloeit voort uit de weinig bepaalde definitie van het begrip. Colemans invloedrijke, maar open definitie is daar een voorbeeld van en geeft ruimte aan een bont palet uitwerkingen. Coleman definieert sociaal kapitaal zoals al ter sprake kwam vanuit de functie die het vervult – ‘different entities (which) all consist of some aspect of social structures, and facilitate certain actions or actors’ – welke vervolgens ook de waarde van het sociaal kapitaal bepaalt: “those aspects of social structure to actors, as resources that can be used by actors to realize their interests” (Coleman, 1990: 305). Daarbij onderscheidt Coleman (1988) verschillende vormen die sociaal kapitaal kan aannemen, zoals verwachtingen en verplichtingen, de mate waarin de sociale structuur toegang geeft tot informatie, en door sancties ondersteunde normen.

Portes (1998) merkt op dat mechanismen, effecten en de sociale context waarin sociaal kapitaal ontstaat, in een dergelijke benadering gemakkelijk door elkaar gaan lopen en waarschuwt voor tautologische uitspraken waarin wat sociaal kapitaal is en wat het doet ongemerkt in elkaar overlopen (zie bijvoorbeeld Edwards & Foley, 1997). Woolcock (1998) bepleit in dat verband bij de verdere ontwikkeling van het concept vooral de bronnen van sociaal kapitaal als uitgangspunt te nemen. Aansluitend bij Colemans functie-specifieke definitie stellen Sandefur en Laumann (1998) daarentegen voor de opbrengsten – en niet de vormen – van sociaal kapitaal centraal te stellen om beter zicht te krijgen op de mechanismen die van belang zijn. Deze onderzoekers wijzen dan op de mate waarin sociaal kapitaal de stroom van informatie ten goede komt, de persoonlijke autonomie versterkt en bijdraagt aan sociale solidariteit als basiscategorieën van opbrengsten.

De complexiteit neemt nog toe op het moment dat sociaal kapitaal zowel op input- als output-kenmerken betrokken wordt. Concepten die opbrengsten als vertrekpunt nemen hebben gemeenschappelijk dat ze sociaal kapitaal – hoe divers ook – opvatten als een instrument dat bijdraagt aan realisering van doelen. In een dergelijke benadering gaat het bijvoorbeeld om informatie die ouders beter in staat stelt de vinger aan de pols te houden bij de vorderingen van hun kind op school. Sociaal kapitaal is dan een hulpbron die bijdraagt aan effectieve doelrealisering. In onderwijscontexten kan het dan gaan om verschillende actoren die baat bij dergelijke hulpbronnen hebben. Dat kunnen leerlingen zijn, of hun ouders, en de hulpbronnen waarover deze actoren binnen en rond het gezin kunnen beschikken. Evenzo kan het gaan om de hulpbronnen waarover een school kan beschikken, zowel op individueel (zoals leraren) als collectief niveau (de school). Afhankelijk van de doelen die worden nagestreefd, kan sociaal kapitaal in een dergelijke benadering dus uiteenlopende vormen aannemen, die niet noodzakelijk gelijk gericht zijn. Als, bijvoorbeeld, doelen van ouders (‘een diploma halen’) en kinderen (‘een plezierige tijd hebben’) verschillend zijn, zullen ook de hulpbronnen die daarvoor worden ingezet verschillend zijn.

Daarnaast wordt sociaal kapitaal ook als zodanig als opbrengst van onderwijs gezien. In een dergelijke benadering ligt het accent op de mate waarin onderwijs

bijdraagt aan voorwaarden die voor succesvol functioneren nodig zijn en zowel op individueel als collectief niveau gedefinieerd kunnen worden. Op individueel niveau betreft het de mate waarin de school competenties bijbrengt die leerlingen sociaal kapitaal verschaffen. Voorbeelden daarvan zijn te vinden in onderzoek naar niet-cognitieve opbrengsten van scholen, zoals op het terrein van sociale competenties (bijvoorbeeld Ten Dam et al., 2003). Op collectief niveau gaat de aandacht vooral uit naar condities voor economisch succes of maatschappelijk samenleven, zoals vertrouwen en integratie. Zo definieert de Wereldbank sociaal kapitaal als 'the institutions, and norms that shape the quality and quantity of a society's social interactions' (www.worldbank.org/poverty/scapital). Voorbeelden daarvan zijn onder meer de al genoemde studie van Putnam (1993) en, in Nederland, auteurs zoals Janssens en Leeuw (2001) en Groot en Maasen van den Brink (2002) die aandacht vragen voor sociaal kapitaal als voorwaarde voor maatschappelijke cohesie.

In deze bijdrage laten we de laatste lijn buiten beschouwing en vatten sociaal kapitaal op als hulpbron die individuele doelrealisering bevordert. Wel werken we de gedachte uit dat een functie-specifieke conceptualisering overweging verdient. Om een indruk te krijgen van de mate waarin de meting van effecten van sociaal kapitaal afhankelijk is van het resultaat dat wordt nagestreefd, betrekken we twee uiteenlopende domeinen van 'opbrengsten' in onze analyse. Gegeven het centrale doel van onderwijs, het leren van kennis en vaardigheden, kiezen we schoolprestaties als het eerste. Het andere domein betreft het gedrag van jongeren. We richten ons daarbij op deviante gedragingen. De keuze voor dit domein is met name ingegeven door de wens voldoende variatie in de opbrengstmaten te realiseren. Zowel de overweging dat schoolprestaties en kleine criminaliteit als uitkomst van verschillende dimensies van gedrag opgevat kunnen worden, als de gedachte dat het bij het remmen van niet gewenst gedrag (kleine criminaliteit) – tegenover het bevorderen van gewenste gedragingen (goede schoolprestaties) – mogelijk om uiteenlopende groepen jongeren en contexten van gedrag gaat, motiveert deze keuze. We verwachten dat, als sociaal kapitaal inderdaad als een functieafhankelijk concept moet worden gezien, de effecten van de gebruikte maten voor sociaal kapitaal tussen beide domeinen zullen differentiëren.

Netwerkbindingen of intergenerationele relaties?

De gegevens die voor de analyses zijn gebruikt zijn afkomstig van 1400 leerlingen afkomstig van 25 scholen voor voortgezet onderwijs. De scholen waren onderdeel van een gestratificeerde steekproef die de verscheidenheid in het Nederlandse voortgezet onderwijs zo goed mogelijk representeert en de voornaamste kenmerken van scholen voor voortgezet onderwijs weerspiegelt. Daarbij werd rekening gehouden met criteria als de door de school aangeboden onderwijsniveaus, de mate van urbanisatie van de plaats waar de school is gevestigd, het aandeel van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen in de totale schoolpopulatie en de richting van de school. Met deze aanpak beschikken we over gegevens die de variatie in de scholen-

populatie optimaal weergeven, die een goed uitgangspunt vormen om de veronderstelde effecten van sociaal kapitaal zichtbaar te kunnen maken, met name ook wanneer van specifieke effecten binnen groepen of contexten sprake is.

78

De gegevens werden verzameld in het schooljaar 1999-2000, onder leerlingen in het derde leerjaar. De metingen werden uitgevoerd met behulp van schriftelijke vragenlijsten en toetsen. De gegevens van leerlingen werden in de les door testleiders verzameld, aan de hand van twee prestatietoetsen en een schriftelijke vragenlijst. Daarnaast werd de leerlingen gevraagd om na die tijd, thuis, een tweede vragenlijst in te vullen. Leerlingen die de vragenlijst invulden en terugstuurden werden beloond met een cadeaubon. Ook van de ouders van de leerlingen zijn gegevens verzameld, eveneens met een schriftelijke vragenlijst. Voor een meer uitvoerige weergave van de dataverzameling en gegevensset verwijzen we naar Kassenberg (2002) en naar Van der Wal (2004).

In paragraaf 2 hebben we uiteengezet dat een functie-specifieke conceptualisering van sociaal kapitaal om uiteenlopende opbrengstmaten vraagt. Om een beeld te krijgen van de mate waarin dergelijke maten op uiteenlopende opbrengst domeinen verschillende resultaten laten zien, hebben we twee typen 'opbrengsten' van onderwijs en vorming in onze analyses opgenomen. Zoals genoemd gaat het om een centrale opbrengst gezien vanuit het oogpunt van onderwijs en leren (schoolprestaties) en een vanuit het perspectief van jongeren relevante categorie (gedragingen). Als maat voor schoolprestaties zijn de scores op een toets Nederlandse taal en wiskunde gebruikt, die werd afgenomen in het derde leerjaar voortgezet onderwijs. Als afhankelijke variabele op het domein van gedragingen is gebruikgemaakt van een door Baerveldt (1990) ontwikkelde schaal die het plegen van kleine criminaliteit meet. De variabele drukt uit in welke mate jongeren betrokken zijn bij vormen van kleine criminaliteit. De schaal omvat vormen van deviant gedrag zoals zwartrijden, vandalisme, spijbelen, het verwisselen van prijskaartjes, een brandje stichten of het slaan of schoppen van anderen (zie verder Kassenberg, 2002).

In de vorige paragraaf hebben we uiteengezet dat er twee hoofdlijnen van theorieën van sociaal kapitaal zijn. In de ene lijn wordt sociaal kapitaal opgevat als een collectieve hulpbron, die afhankelijk is van de mate waarin het netwerk gesloten is. Een belangrijke determinant van een gesloten netwerk zijn intergenerationele bindingen. Binnen de andere traditie wordt sociaal kapitaal gedefinieerd als de hulpbronnen die via relaties met anderen beschikbaar zijn. In deze traditie spelen dan ook de karakteristieken van het netwerk en de aard van de binding een centrale rol. Vanuit beide conceptualisering is een aantal maten voor sociaal kapitaal ontwikkeld.

De variabelen voor meting van sociaal kapitaal als collectieve hulpbron zijn toegespitst op verschillende typen intergenerationele bindingen. Onder verwijzing naar de verantwoording van deze variabelen in een eerdere analyse (Dijkstra, Veenstra & Peschar, 2003) beperken we ons hier tot een korte beschrijving.

De mate van intergenerationele geslotenheid van een netwerk is gemeten via de contacten tussen leerlingen, ouders en leraren, volgens opgave van zowel leerlingen

als ouders. Als intergenerationele bindingen zijn de relaties tussen ouders en ouders van klasgenoten (leerling-ouder-ouderbinding) en de relatie tussen leerling en leraar (leerling-leraarbinding) gemeten. Daarnaast zijn ook twee maten voor de intragenerationele geslotenheid van het netwerk gebruikt. Het betreft een variabele die de relatie tussen ouders en leraren (leraar-ouderbinding) uitdrukt en een maat die aangeeft in hoeverre de beste vrienden van de leerling naar dezelfde school gaan. Deze variabele laat zien in hoeverre de primaire relaties binnen de vriendengroep samenvallen met de binding met leerlingen op school, en geeft een indruk van de mate waarin het netwerk van de leerling ook intragenerationeel gesloten is. Van de eerste en voorlaatste variabele is zowel een meting via de leerling als via haar of zijn ouders in de analyses opgenomen, zodat in totaal zes maten voor de intergenerationele en intragenerationele geslotenheid van het netwerk beschikbaar zijn.

In paragraaf 2 werd tevens het gebruik bepleit van maten die een zo rechtstreeks mogelijke meting bieden van het mechanisme dat de sociale hulpbron genereert. De op het werk van Coleman gebaseerde maten voor de geslotenheid van een netwerk bieden een indirecte bepaling van het beschikbare sociaal kapitaal; gesloten netwerken vergroten de mogelijkheden voor uitwisseling van informatie, maar de werkelijke toegang tot informatie wordt niet gemeten. Om die reden gebruiken we ook variabelen die een meer directe meting van de beschikbaarheid van sociaal kapitaal bieden. De eerste betreft de toegang van ouders tot informatie over de school, en is gebaseerd op de mate waarin ouders in hun contacten met andere ouders wel eens over leraren of klasgenoten praten. Een tweede variabele meet in hoeverre de leerling van mening is dat op school effectieve sancties bestaan. Deze variabele is geoperationaliseerd als de mate waarin de leerling verwacht dat klasgenoten hem of haar anders zullen behandelen als (informele) regels overtreden zouden worden.

Aan de hand van het concept waardencongruentie (Coleman & Hoffer, 1987) is ten slotte ook de uniformiteit van normen gemeten. De variabele waardencongruentie geeft aan in hoeverre ouders van mening zijn dat ze over onderwerpen zoals het opvoeden van kinderen er min of meer dezelfde ideeën op nahouden als andere ouders.³

Daarnaast zijn verschillende maten voor de aard van de relaties uit het sociale netwerk van de leerling in de analyses opgenomen (bijlage 1). De eerste groep variabelen meet de mate waarin de leerling zich bij zijn of haar netwerk betrokken voelt. De leerlingen gaven antwoord op vragen over de betrokkenheid bij het gezin van herkomst, bij de buurt waar ze wonen, bij de klas en school, en bij de vriendengroep (onderscheiden naar jongeren 'op school' en 'in vrije tijd').⁴ De andere groep variabelen is gebaseerd op een naamgenerator, waarbij de leerlingen werd gevraagd aan te geven met wie ze uiteenlopende activiteiten doen, zoals bijvoorbeeld helpen bij huiswerk, of uitgaan. De namenlijst valt uiteen in vier groepen, te weten gezins- en familieleden, buurt, jongeren uit de eigen schoolklas, en overige jongeren. Op basis daarvan zijn vier daarmee corresponderende variabelen geconstrueerd, die aangeven wie de leerlingen als de belangrijkste personen in hun dagelijkse leven zien.

Analyse

De data zijn geanalyseerd aan de hand van een meerniveau-analyse (Bryk & Raudenbush, 1992; Goldstein, 1995; Snijders & Bosker, 1999). De resultaten zijn samengevat in de tabellen 1, 2 en 3. Tabel 1 bevat de uitkomsten voor de toets Nederlandse taal, tabel 2 voor de toets wiskunde en tabel 3 voor deviant gedrag.

We starten met de structurele effecten, voor elk van de drie afhankelijke variabelen. De variabele sekse heeft een significant ($p < 0.001$, eenzijdig) effect op elk daarvan. Meisjes presteren beter in taal, terwijl jongens hogere wiskundescores laten zien. De laatsten hebben bovendien een hogere score op deviant gedrag (0.4 SD). Leerlingen uit etnische minderheidsgroepen scoren een vijfde standaarddeviatie lager op wiskunde dan andere leerlingen. De score op deviant gedrag ligt daar een vijfde standaarddeviatie boven. Voor taal doet zich geen significant effect voor. Ook schooltype laat een effect zien, zowel voor taal als wiskunde. Zoals te verwachten is worden binnen het beroepsonderwijs de laagste prestaties gemeten en onderscheiden leerlingen in het vwo zich met de hoogste scores. Het simultaan geschatte effect van schooltype (zie verder Veenstra, 1999) is, met zes vrijheidsgraden, significant voor Nederlands en wiskunde, maar niet voor deviant gedrag (afname van de deviantie-scores is respectievelijk 29.2, 70.2 en 12.0).

De tweede kolom in de tabellen 1, 2 en 3 laat de effecten zien van de sociaal kapitaal maten die betrekking hebben op de netwerkbindingen van leerlingen. Het gezamenlijke effect van deze set variabelen is in alle gevallen significant (de afname in deviantie is ten minste 37.9 bij acht vrijheidsgraden; bijlage 2). Vier variabelen hebben een effect op de toets Nederlands, vijf op wiskunde en zes op deviant gedrag. Het gevoel bij het gezin te horen hangt positief samen met wiskunde ($\beta = 0.059$) en gaat samen met een lagere score op de variabele deviant gedrag ($\beta = -0.083$). Leerlingen die aangeven dat ze bij de buurt horen scoren eveneens beter op de wiskunde-toets ($\beta = 0.078$) en lager op deviant gedrag ($\beta = -0.066$). Horen bij de klas of school heeft een positief effect op beide prestatiescores en gaat samen met minder deviant gedrag (resp. $\beta = 0.070$, $\beta = 0.075$ en $\beta = -0.072$). Samengevat hangen het gevoel bij het gezin, de buurt of school te horen dus positief samen met schoolprestaties en negatief met deviant gedragingen. De andere sociaal-kapitaalmaat, het gevoel bij andere jongeren te horen, geeft een tegengesteld beeld: de effecten op schoolprestaties zijn negatief ($\beta = -0.066$ en $\beta = -0.054$) en het effect op deviant gedrag is positief ($\beta = 0.096$).

De tweede groep variabelen die de aard van de bindingen van leerlingen uitdrukt leidt tot een beeld dat daar enigszins op lijkt. Als het gezin de voornaamste groep is in het dagelijks leven van de leerlingen, scoren de leerlingen beter op de toets Nederlands ($\beta = 0.076$). Voor leerlingen die andere jongeren als belangrijkste groep noemen, blijkt een hogere score op deviant gedrag ($\beta = 0.107$). Dat geldt ook voor leerlingen die de klas als belangrijkste groep noemen in het dagelijks leven ($\beta = 0.055$), zij het dat deze groep betere schoolprestaties haalt ($\beta = 0.071$ en $\beta = 0.053$). Het effect van horen bij de klas op deviant gedrag is het enige effect dat niet in de

Tabel 1: Meerniveau-analyse voor de effecten van sociaal kapitaal op de score op de toets Nederlands (N=1215)

Structurele kenmerken	Model 1	Model 2	Model 3	81
Etniciteit (I=etnische minderheidsgroep)	-0,064 (0,072)	- 0,073 (0,072)	-0,055 (0,071)	
Geslacht (I=meisje)	0,161 (0,046) ***	0,142 (0,046) **	0,141 (0,046) **	
Schooltype (referentiegroep: MAVO)		***	***	***
VBO	-0,609 (0,236)	-0,577 (0,235)	-0,571 (0,236)	
VBO/MAVO	-0,178 (0,375)	-0,131 (0,377)	-0,140 (0,379)	
MAVO/HAVO	0,581 (0,312)	0,586 (0,309)	0,643 (0,310)	
HAVO	0,432 (0,161)	0,425 (0,160)	0,410 (0,162)	
HAVO/VWO	0,815 (0,261)	0,786 (0,259)	0,750 (0,260)	
VWO	0,952 (0,160)	0,925 (0,160)	0,881 (0,161)	
Netwerkbindingen				
Gevoel te horen bij ...				
... gezin		0,035 (0,023)	0,025 (0,023)	
... buurt		0,026 (0,026)	0,016 (0,025)	
... klas op school		0,070 (0,026) **	0,075 (0,027) **	
... jongeren		-0,066 (0,025) **	-0,051 (0,025) *	
Belangrijkste bindingen in dagelijks leven				
... gezin		0,076 (0,024) ***	0,071 (0,024) **	
... buurt		-0,034 (0,026)	-0,033 (0,024)	
... klas op school		0,071 (0,025) **	0,078 (0,025) ***	
... jongeren		0,015 (0,026)	0,025 (0,025)	
Intergenerationele bindingen				
Leerling-leraarbinding (via leerling)			0,071 (0,023) **	
Leraar-ouderbinding (via leerling)			0,020 (0,029)	
Leerling-ouder-ouderbinding, school-gerelateerd (via leerling)			-0,045 (0,028)	
Leraar-ouderbinding (via ouders)			0,031 (0,026)	
Leerling-ouder-ouderbinding, school-gerelateerd (via ouders)			-0,043 (0,027)	
Vrienden naar zelfde school (via leerling)			-0,001 (0,024)	
Toegang tot informatie over school (via ouders)			-0,012 (0,024)	
Waardencongruentie (via ouders)			0,043 (0,024) *	
Effectieve sancties op school (via leerling)			0,072 (0,022) **	
Constante	-0,451 (0,123)	-0,434 (0,123)	-0,409 (0,124)	
Verklaarde variantie				
Leerlingniveau	24,5%	26,4%	28,4%	
Klasniveau	54,6%	54,6%	54,6%	
Schoolniveau	53,8%	52,9%	52,6%	

*: p < 0,05 ; **:p < 0,01; ***:p < 0,001

Tabel 2: Meerniveau-analyse voor de effecten van sociaal kapitaal op de score op de toets wiskunde (N=1217)

82	Structurele kenmerken	Model 1	Model 2	Model 3
	Etniciteit (I=etnische minderheidsgroep)	-0,181 (0,067) ***	-0,191 (0,067) **	-0,194 (0,067) **
	Geslacht (I=meisje)	-0,222 (0,042) ***	-0,218 (0,042) ***	-0,216 (0,043) ***
	Schooltype (referentiegroep: MAVO)			
	VBO	-0,339 (0,186)	-0,341 (0,182)	-0,347 (0,186)
	VBO/MAVO	-0,168 (0,279)	-0,167 (0,274)	-0,183 (0,279)
	MAVO/HAVO	0,304 (0,280)	0,274 (0,274)	0,299 (0,274)
	HAVO	0,693 (0,138)	0,677 (0,136)	0,665 (0,138)
	HAVO/VWO	0,497 (0,233)	0,435 (0,229)	0,411 (0,231)
	VWO	1,445 (0,134)	1,395 (0,132)	1,374 (0,135)
	Netwerkbindingen			
	Gevoel te horen bij...			
	... gezin		0,059 (0,021) **	0,053 (0,022) **
	... buurt		0,078 (0,024) ***	0,080 (0,024) ***
	... klas op school		0,075 (0,024) ***	0,077 (0,025) **
	... jongeren		-0,054 (0,023) **	-0,051 (0,024) *
	Belangrijkste bindingen in dagelijks leven			
	... gezin		0,005 (0,022)	0,002 (0,022)
	... buurt		0,001 (0,024)	-0,004 (0,024)
	... klas op school		0,053 (0,023) *	0,061 (0,023) **
	... jongeren		-0,009 (0,024)	-0,003 (0,024)
	Intergenerationele bindingen			
	Leerling-leraarbinding (via leerling)			0,028 (0,021)
	Leraar-ouderbinding (via leerling)			0,016 (0,027)
	Leerling-ouder-ouderbinding, school-gerelateerd (via leerling)			-0,011 (0,026)
	Leraar-ouderbinding (via ouders)			0,047 (0,024) *
	Leerling-ouder-ouderbinding, school-gerelateerd (via ouders)			-0,016 (0,025)
	Vrienden naar zelfde school (via leerling)			-0,031 (0,022)
	Toegang tot informatie over school (via ouders)			-0,008 (0,022)
	Waardencongruentie (via ouders)			0,018 (0,022)
	Effectieve sancties op school (via leerling)			-0,007 (0,021)
	Constante	-0,459(0,100)	-0,437(0,099)	-0,425 (0,101)
	Verklaarde variantie			
	Leerlingniveau	41,1%	43,0%	43,5%
	Klasniveau	74,6%	75,7%	75,7%
	Schoolniveau	85,5%	86,0%	85,3%

*: p < 0,05 ; **: p < 0,01; ***: p < 0,001

Tabel 3: Meerniveau-analyse voor de effecten van sociaal kapitaal op de score op (N=1097)

Structurele kenmerken	Model 1	Model 2	Model 3
Etniciteit (I=etnische minderheidsgroep)	0,196 (0,102) *	0,174 (0,101) *	0,187 (0,100) *
Geslacht (I=meisjes)	-0,399 (0,059) ***	-0,452 (0,059) ***	-0,396 (0,059) ***
Schooltype (referentiegroep: MAVO)			
VBO	-0,124 (0,181)	-0,152 (0,182)	-0,096 (0,171)
VBO/MAVO	0,017 (0,276)	-0,101 (0,280)	-0,167 (0,258)
MAVO/HAVO	0,087 (0,195)	0,145 (0,194)	0,047 (0,187)
HAVO	-0,023 (0,101)	-0,022 (0,101)	-0,007 (0,098)
HAVO/VWO	-0,012 (0,159)	-0,001 (0,159)	0,025 (0,154)
VWO	-0,266 (0,102)	-0,226 (0,102)	-0,177 (0,100)
Netwerkbindingen			
Gevoel te horen bij...			
... gezin		-0,083 (0,030) **	-0,058 (0,030) *
... buurt		-0,066 (0,033) *	-0,058 (0,033) *
... klas op school		-0,072 (0,033) *	-0,049 (0,034)
... jongeren		0,096 (0,032) **	0,077 (0,032) **
Belangrijkste bindingen in dagelijks leven			
... gezin		0,036 (0,030)	0,027 (0,030)
... buurt		0,027 (0,033)	0,014 (0,033)
... klas op school		0,055 (0,031) *	0,050 (0,031)
... jongeren		0,107 (0,033) ***	0,098 (0,032) **
Intergenerationele bindingen			
Leerling-leraarbinding (via leerling)			-0,172 (0,029) ***
Leraar-ouderbinding (via leerling)			0,051 (0,037)
Leerling-ouder-ouderbinding, school-gerelateerd (via leerling)			-0,025 (0,037)
Leraar-ouderbinding (via ouders)			0,005 (0,033)
Leerling-ouder-ouderbinding, school-gerelateerd (via ouders)			0,039 (0,034)
Vrienden naar zelfde school (via leerling)			-0,051 (0,030) *
Toegang tot informatie over school (via ouders)			0,032 (0,031)
Waardencongruentie (via ouders)			0,025 (0,030)
Effectieve sancties op school (via leerling)			-0,034 (0,028)
Constante	0,292 (0,086)	0,315 (0,087)	0,268 (0,084)
Verklaarde variantie			
Leerlingniveau	5,6%	9,2%	13,6%
Klasniveau	14,7%	12,5%	26,6%
Schoolniveau	14,4%	8,2%	29,6%

*: p < 0,05 ; **: p < 0,01 ; ***: p < 0,001

verwachte richting gaat. Nadat ook de maten voor de geslotenheid van het netwerk worden toegevoegd, is deze samenhang niet langer significant, zie de laatste kolom van tabel 3.

De laatste stap in de analyses bestaat uit toevoeging van de sociaal-kapitaalmaten die de aanwezigheid van intergenerationele bindingen meten.⁵ Het simultaan geschatte effect van deze variabelen is voor het model met wiskunde (tabel 2) niet significant.

De variabele binding leerling-leraar is zowel voor de prestaties op de taaltoets als voor deviant gedrag significant. Naarmate leerlingen deze binding positiever beoordelen scoren ze beter op Nederlands en lager op deviant gedrag. Het laatste effect ($\beta = -0.172$) is sterker dan het eerste ($\beta = 0.071$). De intragenerationele binding met andere leerlingen (mijn vrienden gaan naar dezelfde school) heeft eveneens een negatief effect op deviant gedrag ($\beta = -0.051$).

De variabelen die de meest directe meting bieden van het sociaal kapitaal dat door een gesloten netwerk wordt gegeneerd, hangen in twee van de drie gevallen positief samen met de prestaties op de taaltoets. Naarmate ouders meer van mening zijn dat ze er min of meer gelijke waarden op nahouden als andere ouders ($\beta = 0.043$) en leerlingen vinden dat op school van effectieve sancties sprake is ($\beta = 0.072$) worden betere taalscores behaald. Beide effecten komen overeen met de hypothesen van Coleman en Hoffer (1987) over de effecten van een gesloten gemeenschap, maar voor de – eveneens conform deze theorie te verwachten – invloed van toegang tot informatie en het merendeel van de intergenerationele bindingen wordt geen bevestiging gevonden.

Een relevante bevinding komt ten slotte naar voren uit vergelijking van de effecten in de beide laatste modellen. Hoewel na toevoeging van de variabelen uit het blok intergenerationele bindingen de effecten van de variabelen uit het blok betrokkenheid bij bindingen enigszins verschuiven, zijn de veranderingen beperkt. Dit gegeven wijst erop dat de sociaal-kapitaalmaten uit beide benaderingen inderdaad verschillend zijn, en ondersteunt voornamelijk de gedachte dat het zinvol is verschillende mechanismen voor de productie van sociale hulpbronnen te onderscheiden.

In bijlage 2 vergelijken we de variantiecomponenten en fit van de modellen. Vergelijking 1 bevat het lege model. In dit model zijn de variantiecomponenten voor taal 0.582, 0.256 en 0.137 op individueel, klas- en schoolniveau. De intraklasse-correlatiecoëfficiënt voor verschillen tussen klassen en scholen is $(0.256 + 0.137) / (0.582 + 0.256 + 0.137) = 0.40$. Voor wiskunde bedraagt deze parameter 0.51 en voor deviant gedrag 0.04.

In model 2 zijn de structurele variabelen toegevoegd. Deze kenmerken verklaren op individueel, klas- en schoolniveau 24.5, 54.6 en 53.8 procent voor de toets Nederlands, 41.1, 74.6, en 85.5 procent voor wiskunde, en 5.6, 14.7 en 14.4 procent voor deviant gedrag. De berekening van de verklaarde variantie (Snijders & Bosker, 1999; Veenstra, 1999) voor taal op individueel niveau is $1 - (0.579 + 0.098 + 0.065) / (0.582 + 0.256 + 0.137) = 0.245$. Op het niveau van de klas is de formule $1 - (0.579/20 + 0.098 +$

$0.065) / (0.582/20 + 0.256 + 0.137) = 0.546$. Op schoolniveau luidt de vergelijking $1 - (0.579/60 + 0.098/3 + 0.065) / (0.582/60 + 0.256/3 + 0.137) = 0.538$.⁶

Toevoeging van de variabelen die de betrokkenheid bij netwerkbindingen meten leidt tot een toename van de verklaarde variantie op individueel niveau met 1,9 procent voor zowel taal als wiskunde. Voor de afhankelijke variabele deviant gedrag bedraagt de stijging 3,6 procent. Uitbreiding met de intergenerationele bindingen leidt tot een extra verklaring op individueel niveau van 1,8 procent voor taal, en 4,4 procent voor deviant gedrag. Voor wiskunde was deze toevoeging niet significant.

85

Conclusie en discussie

De uitkomsten van de hier gepresenteerde analyses laten zien dat de aard van de binding, of meer precies, het gevoel bij die binding – zoals het gezin of de klas – te horen een substantieel effect heeft op schoolprestaties en deviant gedrag. Naarmate leerlingen zeggen meer bij het gezin, de buurt of klas te horen, behalen ze betere schoolprestaties en vertonen ze minder afwijkend gedrag. Een alternatieve maat, die eveneens een beeld geeft van de aard van de netwerkbinding die toegang kan geven tot sociale hulpbronnen, is de context waarbinnen de voornaamste sociale bindingen van een leerling te vinden zijn. Ook deze variabelen dragen op enkele punten bij aan de verklaring van verschillen in schoolsucces: leerlingen die het gezin als belangrijke binding ervaren, presteren beter op de taaltoets. Voor wiskunde doet een dergelijk effect zich niet voor.

Voor leerlingen die hun voornaamste bindingen aan de klas ontleen zijn de bevindingen gunstig: uit de analyses komt een positief effect op taal- en wiskunde-prestaties naar voren. Leerlingen die hun vrienden daarentegen buiten de klas hebben, presteren significant lager voor Nederlands en wiskunde. Deze klaarblijkelijk 'negatieve' vorm van sociaal kapitaal uit zich bovendien in een samenhang met deviant gedrag; een gevoel van binding met andere jongeren (buiten school), draagt significant bij aan de verklaring van deviant gedrag. Het ontbreekt ons hier jammer genoeg aan gegevens voor een verdere (causale) interpretatie van dit resultaat. Omdat de data op één tijdstip verzameld zijn, is niet te zeggen of de gemeten bindingen aan deviant gedrag voorafgaan of dat deviant gedrag samengaat met, bijvoorbeeld, een verschuiving in het netwerk waarbij het gewicht van andere jongeren toeneemt en dat van klasgenoten en gezinsleden afneemt.

In een eerdere analyse (Dijkstra, Veenstra & Peschar, 2003) bleek maar weinig sprake van substantiële effecten van sociale hulpbronnen op schoolprestaties. De hier gepresenteerde bevindingen maken het mogelijk dat beeld te preciseren. De eerder gerapporteerde bevinding dat meer algemene sociaal-kapitaalmaten, zoals intergenerationele geslotenheid, weinig of beperkte effecten op schoolprestaties lijken te hebben, kan worden aangevuld met de conclusie dat voor maten die een beeld geven van de aard van de bindingen wel effecten gevonden worden. Ook een van de maten voor intergenerationele binding (binding leerling-leraar) laat zich op deze manier interpreteren. Een interessante conclusie die bovendien aan het hier

en in Dijkstra, Veenstra en Peschar (2003) gepresenteerde resultaat – namelijk dat de variatie die door netwerkbindingen en collectieve hulpbronnen verklaard kan worden niet samenvalt – verbonden kan worden, is dat beide benaderingen met verschillende mechanismen lijken te corresponderen. Dat wijst erop dat sociaal kapitaal als tweede-ordehulpbron en collectieve hulpbron naar mechanismen verwijst, die elkaar aanvullen en gelijktijdig kunnen optreden. Verder onderzoek lijkt dan ook nuttig.

Dat bevestigt nog eens dat, zoals in paragraaf 2 naar voren kwam, sociaal kapitaal een begrip is dat verscheidene dimensies omvat. Om te voorkomen dat het daarmee een diffuus concept wordt zijn heldere conceptualiseringen nodig. Nauwkeurige en gedetailleerde specificatie van de veronderstelde mechanismen, en de condities waaronder die wel en niet te verwachten zijn, zijn van belang voor een goed inzicht in de bijdrage die sociale hulpbronnen kunnen leveren aan de verdeling van opbrengsten van onderwijs. Verdere theorievorming en empirisch onderzoek is derhalve gebaat bij ontwikkeling van gerichte hypothesen en een zo direct mogelijke meting van het veronderstelde mechanisme. Dat betekent dat in veel gevallen gerichte dataverzameling nodig zal zijn, omdat gebruik van binnen aanwezige bestanden beschikbare variabelen vaak een proxy-karakter hebben, en het veronderstelde mechanisme niet werkelijk gemeten wordt.

Wanneer we de resultaten uit de twee lijnen vergelijken, liet vooral de netwerklijn effecten zien, maar werden ook voor de lijn van intergenerationele bindingen een aantal aanwijzingen gevonden. Conform de verwachting bleek bij de toetscore Nederlands een positief effect van sancties. Dat een dergelijk effect niet bij deviant gedrag optreedt, zou wellicht te verklaren zijn met een verdere specificatie van de sociale condities waaronder sancties te verwachten zijn. Zo zouden er verschillende systemen van sancties en normen binnen één klas kunnen bestaan zodanig dat, bijvoorbeeld, de normen en sancties die voor de meeste leerlingen dominant zijn, dat niet zijn voor de deviante groep (zie bijvoorbeeld: Cialdini, 1988, Cialdini, Kallgren & Reno, 1991; voor een voorbeeld vanuit het onderwijsonderzoek: Chang, 2004).

Ook het effect van waardencongruentie is conform de verwachting. Een andere directe indicator, de toegang tot informatie, heeft echter geen effect. Ook de algemenere variabelen, die het bestaan van verschillende intergenerationele bindingen meten, lieten soms wel, maar vaker geen effecten zien. Tegen de achtergrond van de overweging dat toegang tot informatie een centraal element is in de functionele-gemeenschaptheorie, is dat een opmerkelijk resultaat. Zoals hierboven besproken, is voor variabelen uit de netwerklijn in meer gevallen steun gevonden, waarbij ook de richting van de effecten zich goed laat interpreteren. Al met al wijzen onze bevindingen uit dat verder onderzoek naar beide theorieën zinvol is, voornamelijk wanneer variabelen beschikbaar zijn die een directe operationalisering geven van de veronderstelde mechanismen.

Noten

- 1 Gelieve eventuele correspondentie te richten aan René Veenstra, Grote Rozenstraat 31, 9712 TG Groningen (E-mail: d.r.veenstra@ppsw.rug.nl).
- 2 Een eerdere versie van dit artikel werd gepresenteerd op het internationale Academy Colloquium Creation and Returns of Social Capital, Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, op 30 en 31 oktober 2003 in Amsterdam. We zijn de deelnemers aan dit Colloquium, en onze collega's van de researchgroep SCALE, Henk Flap, Arno Riedl, Beate Völker, Tom Sniijders en Frans van Winden, erkentelijk voor hun commentaar. Het onderzoek waarvan dit artikel verslag doet, is uitgevoerd als onderdeel van het door NWO gefinancierde onderzoeksprogramma Social Capital in Labor Markets and Education (projectnummer 510-05-0200).
- 3 In de analyses was tevens de variabele kerkelijke betrokkenheid opgenomen (geen significante effecten) die we in deze bijdrage verder buiten beschouwing laten.
- 4 De betrouwbaarheid van deze schalen is respectievelijk 0,64, 0,61, 0,81 en 0,58. Items die onvoldoende relevant waren zijn buiten de schalen gehouden (de vragen naar de betrokkenheid bij kerk, moskee of religieuze groep, of bij de mensen op het werk bleken slechts voor 38 en 43 procent van de respondenten relevant).
- 5 Voor de schatting van een model met alleen intergenerationele bindingen, en geen netwerkbindingen wordt verwezen naar Dijkstra, Veenstra en Peschar (2003).
- 6 Het representatieve aantal leerlingen per klas bedraagt 20 en het representatieve aantal klassen per school is 3.

Literatuur

- Baerveldt, C. (1990). *De school: broedplaats of broeinest?* Arnhem: Gouda Quint.
- Bourdieu, P. (1985). The forms of capital. In J. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bryk, A.S. & Raudenbush, S.W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Burt, R.S. (1992). *Structural holes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burt, R.S. (2004). Structural holes and good ideas. *American Journal of Sociology* (in druk).
- Chang, L. (2004). Classrooms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology* (in druk).
- Cialdini, R. B. (1988). *Influence: Science and practice* (2nd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Cialdini, R. B., Kallgren, C.A. & Reno, R.R. (1991). A focus theory of normative conduct: A theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. In M. P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology: Vol. 24*. (pp. 201-234). San Diego, CA: Academic Press.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coleman, J.S. & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools. The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Dam, G. ten, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfram, P. & Ledoux, G. (2003). *Sociale*

- competenties langs de meetlat. Den Haag: Transferpunt Onderwijskansen.
- Dijkstra, A.B. (1992). *De religieuze factor. Onderwijskansen en godsdienst*. Nijmegen: ITS (dissertatie Rijksuniversiteit Groningen).
- 88 Dijkstra, A.B. & Veenstra, R. (2000). Functionele gemeenschappen, godsdienstigheid en prestaties in het voortgezet onderwijs. *Mens en Maatschappij*, 75, 2, 129-150.
- Dijkstra, A.B., Veenstra, R. & Peschar, J. (2004). Social capital in education. Functional communities around high schools in the Netherlands. In H. Flap, & B. Völker (eds.), *Creation and returns of social capital. A new research program* (pp. 119-144). London: Routledge.
- Edwards, B. & Foley, M. (1997). Social capital and the political economy of our discontent. *American Behavioral Scientist*, 40, 5, 669-678.
- Flap, H. (2002). No man is an island: the research programme of a social capital theory. In O. Favereau & E. Lazega (eds), *Conventions and structures in economic organizations: Markets, networks, and hierarchies* (pp. 384-432). Cheltenham: Edward Elgar.
- Furstenberg, F. & Hughes, M.E. (1995). Social capital and successful development among at-risk youth. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 580-592.
- Gesthuizen, M. & Kraaykamp, G. (2003). Becoming low-educated. A dynamic approach of the effects and composition of family background (te verschijnen).
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel models in educational and social research*. London: Griffin.
- Granovetter, M.S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380.
- Greeley, A. (1997). Religious structures as a source of social capital. *American Behavioral Scientist*, 40, 587-594.
- Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2002). Onderwijs en sociale cohesie: een economisch perspectief. In: Onderwijsraad, *Rondom onderwijs* (pp. 115-132). Den Haag: Onderwijsraad.
- Hofman, R.H., Hofman, W.H.A., Guldmond, H. & Dijkstra, A.B. (1996). Variation in effectiveness between private and public schools. The impact of school and family networks. *Educational Research and Evaluation*, 2, 4, 366-394.
- Janssens, F.J.G. & Leeuw, F.L. (2001). Schools make a difference, but each difference is different. On Dutch schools and educational equality: trends and challenges. *Peabody Journal of Education*, 76, 3/4, 41-56.
- Kassenberg, A. (2002). *Wat scholieren bindt. Sociale gemeenschap in scholen*. Groningen: ICS (dissertatie Rijksuniversiteit Groningen).
- Liere, C. van & Maas, C.J.M. (1994). Oudergemeenschappen en onderwijs. *Comenius*, 14, 83-99.
- Lin, N. (1982). Social resources and instrumental action. In P. Marsden en N. Lin (eds.), *Social structure and network analysis* (pp. 131-146). Beverly Hills: Sage.
- Loury, G. (1992). The economics of discrimination: getting to the core of the problem. *Harvard Journal for African American Public Policy*, Vol. 1.
- Morrow V. (1999). Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people: A Critical Review. *Sociological Review*, 47, 744-765.

- Portes, A. (1995). *The economic sociology of immigration. Essays on networks, ethnicity and entrepreneurship*. New York: Sage.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 22, 1-24.
- Putnam, R. (1993). *Making democracy work*. Princeton: Princeton University Press.
- Sandefur, R. & Laumann, E. (1998). A paradigm for social capital. *Rationality and Society*, 10, 481-501.
- Snijders, T.A.B. (1999). Prologue to the measurement of social capital. *La Revue Tocqueville* 20, 1, 27-44.
- Snijders, T.A.B. & Bosker, R.J. (1999). *Multilevel analysis. an introduction to basic and advanced multilevel modeling*. Newbury Park, CA: Sage.
- Veenstra, R. (1999). *Leerlingen, klassen, scholen. Prestaties en vorderingen van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Thela Thesis (dissertatie Rijksuniversiteit Groningen).
- Wal, M. van der (2004). *Competencies to participate in life. A study of the measurement of competencies and the impact of school*. Groningen: ICS (dissertatie Rijksuniversiteit Groningen).
- Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development. Toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27, 151-208.

Bijlagen

Bijlage 1: Betrokkenheid bij netwerkbindingen

	Min	Max	Gem. (SD)
Gevoel te horen bij...			
... gezin	1,0	4,0	3,8 (0,5)
... buurt	1,0	4,0	3,1 (0,6)
... klas op school	1,0	4,0	3,3 (0,8)
... jongeren	1,0	4,0	3,4 (0,6)
Belangrijkste bindingen in dagelijks leven in...			
... gezin	0	3,0	0,8 (0,4)
... buurt	0	4,0	0,6 (0,6)
... klas op school	0	10,0	2,0 (1,6)
... jongeren	0	7,0	1,2 (1,1)

Bijlage 2: Meerniveau-analyse: variantiecomponenten en model fit

90

	leerling	klas	school	deviance	afname	sign.
LEEG MODEL						
	PAR. (S.E.)	PAR. (S.E.)	PAR. (S.E.)			
Nederlands	0,582 (0,024)	0,256 (0,067)	0,137 (0,079)	2.951,9		
Wiskunde	0,500 (0,021)	0,277 (0,072)	0,235 (0,110)	2.790,1		
Deviant gedrag	0,957 (0,042)	0,006 (0,013)	0,036 (0,019)	3.095,8		
STRUCTURELE KENMERKEN (df=8)						
Nederlands	0,573 (0,024)	0,098 (0,030)	0,065 (0,036)	2.879,3	72,6	p<0,001
Wiskunde	0,484 (0,020)	0,107 (0,031)	0,005 (0,020)	2.672,1	118,0	p<0,001
Deviant gedrag	0,912 (0,039)	0,000 (0,000)	0,031 (0,015)	3.035,7	60,1	p<0,001
NETWERKBINDINGEN (df=8)						
Nederlands	0,554 (0,023)	0,096 (0,029)	0,068 (0,037)	2.839,3	40,0	p<0,001
Wiskunde	0,470 (0,020)	0,102 (0,029)	0,005 (0,019)	2.634,2	37,9	p<0,001
Deviant gedrag	0,872 (0,038)	0,000 (0,000)	0,035 (0,016)	2.989,1	46,6	p<0,001
INTERGENERATIONELE BINDINGEN (df=9)						
Nederlands	0,533 (0,022)	0,096 (0,029)	0,069 (0,037)	2.792,3	47,0	p<0,001
Wiskunde	0,465 (0,019)	0,098 (0,028)	0,009 (0,020)	2.623,5	10,7	n.s.
Deviant gedrag	0,839 (0,036)	0,000 (0,000)	0,024 (0,013)	2.939,1	50,0	p<0,001