Later kan ik altijd nog worden wat ik wil

Statusbeleving, eigenwaarde en toekomstbeeld
van leerlingen in het voortgezet onderwijs,
met de nadruk op de relatieve positie van vmbo-leerlingen

Later I can still be what I want to be
(with a summary in English)

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit Utrecht
op gezag van de rector magnificus, prof. dr. J.C. Stoof,
ingevolge het besluit van het college voor promoties
in het openbaar te verdedigen op
vrijdag 11 februari 2011 des ochtends te 10.30 uur

door

Helena Christina Maria van den Bulk

geboren op 22 november 1953
te Berkel en Rodenrijs

Promotor: Prof. dr. H.P.M. Adriaansens
Co-promotor: Dr. M.J. de Jong, emeritus hoogleraar

De uitgave van het proefschrift werd gerealiseerd mede met financiële steun van de J.E. Jurriaanse Stichting.

Lenie van den Bulk

Later kan ik altijd nog worden wat ik wil

Statusbeleving, eigenwaarde en toekomstbeeld
van leerlingen in het voortgezet onderwijs,
met de nadruk op de relatieve positie van vmbo-leerlingen

Garant
Antwerpen-Apeldoorn

Lenie van den Bulk
Later kan ik altijd nog worden wat ik wil
Statusbeleving, eigenwaarde en toekomstbeeld
van leerlingen in het voortgezet onderwijs,
met de nadruk op de relatieve positie van vmbo-leerlingen
Antwerpen – Apeldoorn
Garant
2011

192 blz. – 24 cm
D/2011/5779/25
ISBN 978-90-441-2731-7
NUR 841

Omslagillustratie: Lenie van den Bulk, Hollanse IJssel, olieverf op linnen, 2004
Omslagontwerp: Koloriet
Foto's: Joop Reijngoud

© Lenie van den Bulk & Garant-Uitgevers n.v.
Een handelseditie van dit proefschrift verscheen bij Garant-Uitgevers, Antwerpen-Apeldoorn

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen
mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in
een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze ook,
zonder de uitdrukkelijke, voorafgaande en schriftelijke toestemming
van de auteur en van de uitgever.

Garant
Somersstraat 13-15, B-2018 Antwerpen
Koninginnelaan 96, NL-7315 EB Apeldoorn
www.garant-uitgevers.be info@garant.be
www.garant-uitgevers.nl info@garant-uitgevers.nl

Inhoudsopgave

Voorwoord 9

Deel 1 Probleemstelling 11

1 Ongelijkheid in een egalitaire samenleving 13
1.1 Stratificatie in het onderwijs 13
1.2 Gelijke kansen en ongelijke mogelijkheden 14
1.3 'Winners en losers' 15
1.4 De beleving van laagopgeleide jongeren 16

2 Schooluitval en relatieve deprivatie 17
2.1 Voortijdig schoolverlaten 17
2.2 Stapelen van opleidingen 18
2.3 Ongelijke kansen 20
2.4 De status van het vmbo 21

3 De gelijkheidsparadox 25
3.1 Het gelijkheidsideaal 25
3.2 Zelfrespect en ongelijkheid 27
3.3 Wetenschappelijke relevantie 28

Deel 2 Theoretische onderbouwing 31

4 Sociale klasse en sociale status 33
4.1 Startpositie 33
4.2 Sociale status 33
4.3 Sociale klasse 34
4.4 Sociale hiërarchie 35
4.5 Klassenbewustzijn 36
4.6 Socialisatie in sociale hiërarchie 37
4.7 Verschil in cultuur 38
4.8 Statusmobiliteit 39
4.9 Benadering vanuit het klassenparadigma 40

5 Sociale identiteit, sociale status en relatieve deprivatie 43
5.1 In- en outgroup 44
5.2 Behoefte aan eigenwaarde en zelfrespect 45

5.3 Bedreiging van eigenwaarde en zelfrespect 45
5.4 Stigmatisering 47
5.5 Neutralisatietechnieken 48
5.6 Zelfrespect 50
5.7 De beleving van sociale stratificatie 52

Deel 3 Onderzoek 55

6 Onderzoek vanuit het insiderperspectief 57
6.1 Operationalisering van de probleemstelling 58
6.2 Onderzoekspopulatie 60
6.3 Exploratie van de problematiek 61
6.4 Kwalitatief onderzoek 62

7 Combinatie van oude methoden in nieuwe onderzoeksmethode 63
7.1 Self-Anchoring Scale 63
7.1.1 Cirkel als symbool voor de maatschappij 64
7.2 Hardop denken methode (HOD) 66
7.2.1 Overleggen als vorm van hardop denken 66
7.3 Who am I? methode 68
7.4 Bekijken, bespreken en bepalen 69
7.5 Gebruik van foto's 69
7.6 Kleine groepjes 70
7.7 Samenvatting van de gevolgde methode 71

8 Analyse van de gegevens 73
8.1 Validering en betrouwbaarheid 73
8.2 Kwalitatieve analyse 74
8.3 Kwantitatieve analyse 74

9 Beschrijving van de gegevensverzameling 77
9.1 Groepssessies 77
9.2 Sfeer tijdens de gesprekken 78
9.3 Vragen stellen 79
9.4 Instructie 79
9.5 Interpretatie van de cirkel 80
9.6 De gebruikte foto's 81
9.7 Enkele voorbeelden van ingevulde cirkels 85
9.8 Toelichting bij de voorbeelden 91

Deel 4 Bevindingen en conclusies 93

10 Hiërarchie 95
10.1 Vergelijking tussen opleidingniveaus 96
10.2 Selectieve waarneming 96
10.3 Omgekeerde hiërarchie 97
10.4 Geen hiërarchie 98
10.5 Hiërarchie en iets toevoegen aan de samenleving 102
10.6 Conclusie 107

11 Relatieve positie 109
11.1 Eigen positie bepalen 109
11.2 Vergelijking tussen opleidingsniveaus 110
11.3 Identificatie met 'student' zijn 110
11.4 Identificatie met beroepen 112
11.5 Identificatie met positie in de samenleving 113
11.6 Omstandigheden en relatieve positie 114
11.7 Verschil in toekomstperspectief 116
11.8 Conclusie 118

12 Persoonlijke en sociale identiteit 121
12.1 Wie ben je? 121
12.2 Codering volgens Twenty Statements Test 123
12.3 Persoonlijke antwoorden 123
12.4 Wat kun je? 125
12.5 Etnische achtergrond 127
12.6 Interculturele relaties 130
12.7 Conclusie 133

13 Arbeidsoriëntatie 135
13.1 Aspecten van arbeid 135
13.2 Zwaar en minder zwaar werk 136
13.3 Salaris en sociaal belang 138
13.4 Omstandigheden en vooroordelen 140
13.5 Conclusie 141

14 Antwoorden op de onderzoeksvragen 143
14.1 Identiteit, hiërarchie en sociaaleconomische achtergrond 143
14.2 Houding t.o.v. sociale ongelijkheid 144
14.3 Bewustzijn van sociale positie 145
14.4 Frictie tussen verwachtingen en mogelijkheden 148
14.5 Omgaan met lagere statuspositie 149
14.6 Collectief stigma 151
14.7 Genoemde oorzaken voor 'falen' 151

14.8 Verliezen van motivatie 152
14.9 Goede voornemens 154
14.10 Ontplooiingsmogelijkheden 155
14.11 Reacties op sociale ongelijkheid 156
14.12 Conclusie 160

Deel 5 Discussie 161

15 Reflectie op het onderzoek en de uitkomsten 163
15.1 'Hogerop' komen 163
15.2 Methode 164
15.3 Nieuwe onderzoeksvragen 164

16 Het onderwijssysteem en verschillen tussen leerlingen 165
16.1 Socialiseren in stratificatie 165
16.2 Aansluiting van leefsfeer en onderwijs 166
16.3 Peer-group effect 166
16.4 Motivatie om te leren 167
16.5 Behoefte aan competentie, autonomie en relatie 168
16.6 Prestatiegericht onderwijs 169
16.7 Competitie 170

17 Nieuw perspectief 171
17.1 Een leven lang leren 171
17.2 The Equity Game 171
17.3 Onderwijs gericht op gelijke ontwikkelingsmogelijkheden 172

Literatuur 175

Bijlage 1 Percentages grafieken 185
Bijlage 2 Fotoselectie 187
Bijlage 3 Summary in English 188
Bijlage 4 Curriculum Vitae 192

Voorwoord

De eerste aanzet tot het onderwerp in dit proefschrift ontstond zo'n acht jaar geleden, toen ik een zestienjarige jongen een opmerking hoorde maken over 'jongens van de lagere klasse' en hij, als reactie op mijn verbazing, uitlegde dat hij daarmee vmbo-leerlingen bedoelde. Ik was volkomen perplex en vroeg me af "bestaat dit nog?". Daarna viel het mij steeds vaker op dat bijvoorbeeld in krantenartikelen op een vanzelfsprekende wijze gesproken werd over de 'onderklasse' als het ging over laagopgeleide volwassenen en vmbo-leerlingen, vaak in combinatie met integratieproblematiek en voortijdig schoolverlaten.

Sociale ongelijkheid en klassenverschillen zijn hoofdthema's uit de sociologie, maar deze onderwerpen worden vooral benaderd vanuit het metaniveau van de samenleving en er is nauwelijks aandacht voor wat zich afspeelt op het microniveau van het individu. Vooral in de jaren zestig tot negentig van de vorige eeuw werd het onderwerp sociale ongelijkheid vaak in verband gebracht met ongelijkheid in onderwijskansen, maar mogelijk is door de toename van onderwijskansen de aandacht daarvoor minder geworden. Recente literatuur over het onderwerp in relatie tot onderwijskansen was moeilijk te vinden. Dit was reden temeer om het onderwerp te benaderen vanuit het microniveau en in relatie tot het onderwijs.

Dit proefschrift is het verslag van een zoektocht naar de ervaring van sociale ongelijkheid onder hedendaagse jongeren en de betekenis daarvan voor jongeren in een 'lage' onderwijspositie. Het bestaat uit vijf delen. Het eerste deel bevat de probleemstelling; daarin licht ik toe waarom het van belang is deze problematiek te bestuderen. In het tweede deel volgt de theoretische onderbouwing van de gekozen onderzoeksopzet. Het derde deel is gewijd aan de beschrijving van de opzet en uitvoering van het onderzoek. Daarna volgt het vierde deel met conclusies en bevindingen in relatie tot de onderzoeksvragen. Het vijfde deel bestaat uit een bespreking van het onderwerp in het licht van de onderzoeksresultaten en presenteert een nieuwe vraagstelling. Het verslag van de zoektocht eindigt dus met een nieuwe bestemming.

Graag wil ik een aantal mensen bedanken. Op de eerste plaats is dat mijn begeleider Mart-Jan de Jong, die meteen enthousiast was over het onderwerp en mij steeds op een persoonlijke en betrokken manier met raad en daad terzijde stond. Ik dank Hans Adriaansens voor zijn rol als promotor. Graag bedank ik Diny Roodvoets voor het vertrouwen dat zij in mij stelde, en de docenten en leerlingen die aan het onderzoek hebben meegewerkt voor hun tijd en inzet. De fotograaf Joop

Reijngoud bedank ik voor het beschikbaar stellen van zijn prachtige foto's, en de mensen die de foto's selecteerden bedank ik voor hun moeite. Ik bedank collega's van de CED-Groep voor hun bijdrage en adviezen en Sylvia Pons voor het correctiewerk. Ik was erg blij met de vrienden en vriendinnen die mijn enthousiasme deelden en ten slotte bedank ik mijn echtgenoot Emile voor zijn steun en zorg tijdens dit avontuur.

Ik draag het proefschrift op aan mijn zus Lieneke (1944-1995).

Deel 1

Probleemstelling

1 Ongelijkheid in een egalitaire samenleving

In de huidige samenleving is gelijkheid van kansen een belangrijk ideaal. Tegelijkertijd wordt de ongelijkheid ten gevolge van cognitieve mogelijkheden en daarmee samenhangende opleidingsniveaus algemeen aanvaard. Er wordt aanvaard dat mensen met een hogere opleiding meer verdienen dan mensen met een lagere opleiding. Ze verdienen niet alleen meer geld, maar hebben ook een hogere sociale status en krijgen meer waardering. We spreken over 'hoger' en 'lager', of 'beter' en 'minder' bij de classificatie van sociale milieus, opleidingen en woonomgevingen. Ook al is de mobiliteit tussen de verschillende sociale klassen toegenomen, er zijn nog steeds verschillen en barrières die de mobiliteit belemmeren. Deze barrières worden in belangrijke mate bepaald door het opleidingsniveau. Het onderwijsniveau blijkt de belangrijkste toelatingseis te zijn tot een bepaalde klasse. Hoe hoger de klasse, hoe hoger het 'verlangde' opleidingsniveau (Dronkers, Ultee 1995). Deze combinatie van het ideaal van gelijke kansen en gelijke waardering van mensen, en de huidige meritocratie waarin mensen worden gewaardeerd naar wat zij presteren, met een hoge waardering van cognitief talent en opleidingsniveau, leidt tot een paradoxale situatie. Een sociologische vraag die voortvloeit uit deze paradox is: Hoe ervaren mensen die niet in staat zijn een hogere opleiding te volgen en zo een hogere status te bereiken, dat zij, in een samenleving die gelijkheid als basis heeft, minder kansen hebben om een hoge status te bereiken dan anderen die wel in staat zijn hoger onderwijs te volgen? Deze vraag heeft geleid tot het onderzoek dat in deze studie beschreven wordt.

1.1 Stratificatie in het onderwijs

Het Nederlandse schoolsysteem is een gestratificeerd systeem. Op 12-jarige leeftijd worden leerlingen onderscheiden naar de verschillende opleidingsmogelijkheden die zij hebben; voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo, bestaande uit 4 leerwegen: de theoretische, de gemengde, kaderberoepsgerichte en de basisberoepsgerichte), hoger algemeen vormend onderwijs (havo) en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo: atheneum, gymnasium). De toelating tot een bepaald onderwijsniveau gebeurt op grond van het schooladvies van de basisschool, meestal in combinatie met de uitslag van de Cito-eindtoets. Binnen het onderwijs-

systeem zijn verschuivingen naar beneden of naar boven mogelijk; 12 tot 13% van de leerlingen stroomt op naar een hogere onderwijssoort en ruim 11% stroomt af naar een lagere onderwijssoort (Dekker et al. 2008). Hoewel het schooladvies en het startniveau dus niet definitief bepalen wat het eindniveau van de leerling zal zijn, hebben ze wel een grote invloed op het verloop van de schoolcarrière en daarmee een grote impact op de beroepsmogelijkheden van de leerling. Niet iedereen kan dokter of advocaat worden, maar op 12-jarige leeftijd is duidelijk wie het hoogstwaarschijnlijk niet zullen worden. Recent onderzoek toont aan dat het schooladvies vooral samenhangt met de prestaties van de leerling op taal, lezen en rekenen aan het eind van de basisschool. Achtergrondkenmerken als etniciteit en het opleidingsniveau van de ouders spelen wel een rol, maar alleen voor zover ze de prestaties van de leerling op de basisschool hebben beïnvloed (De Jong 1987, Onderwijsraad 2010).

Uit het OECD-PISA-onderzoek (2005) blijkt dat in landen met gestratificeerd secundair onderwijs, zoals in Nederland, de spreiding in leerresultaten toeneemt na de overgang van het primair naar het secundair onderwijs, terwijl in landen met een geïntegreerd secundair onderwijs de verschillen juist verminderen. Hier gaan de excellent presterende leerlingen niet minder presteren, maar de minder presterende leerlingen lopen het verschil wel enigszins in. Bovendien is de voortijdige schooluitval in landen waar een meer egalitair schoolsysteem is, zoals in Noorwegen, het minst (Wilkinson, Pickett 2009).

1.2 Gelijke kansen en ongelijke mogelijkheden

De frictie tussen de ideologie van gelijke kansen en de werkelijkheid van ongelijke mogelijkheden, wordt dus pijnlijk duidelijk op het moment dat kinderen en hun ouders een hogere onderwijssoort ambiëren, maar daar op grond van het prestatieniveau van het kind geen toegang toe hebben. Het maakt verschil of dit gebeurt in een situatie waarbij de ouders een hoog opleidingsniveau hebben en beschikken over de benodigde middelen om 'afdalen' in de sociale hiërarchie te voorkomen, of dat dit niet het geval is (Dronkers, Ultee 1995, Ganzeboom, Ultee 1996, Dronkers 2007). In de eerstgenoemde situatie is er compensatie voor het 'tegenvallende prestatieniveau' bij de aanvang van de schoolcarrière in het voortgezet onderwijs, waardoor alles in het werk gesteld kan worden om toch een mooie positie op de maatschappelijke ladder te bereiken. In een situatie waar deze compensatie niet aanwezig is of waar sprake is van belastende factoren, is het opklimmen in de sociale hiërarchie vanuit een lage onderwijspositie erg moeilijk. Niet iedereen heeft de ambitie om advocaat of dokter te worden, en kinderen weten van zichzelf ook op jongere leeftijd wel of ze tot de 'slimme' kinderen behoren of niet. Toch blijkt vaak in gesprekken met jongeren, dat ze graag

'iets hogers' gehaald zouden hebben dan het vmbo-diploma, of dat ze neerkijken op het inhoudelijke en maatschappelijke niveau van hun mbo-opleiding en de beroepen die ze daarmee kunnen uitoefenen. In dergelijke uitspraken klinkt teleurstelling door.

De socioloog Merton wees in 1938 al op de frictie tussen cultureel hoogstaande doelen en de toegang tot de institutionele mogelijkheden om deze doelen te bereiken en introduceerde de Straintheory. Deze theorie veronderstelt dat wanneer de afstand tussen ambitie en de geoorloofde middelen om deze ambitie te verwerkelijken voor bepaalde groepen in de samenleving te groot is, dit kan leiden tot deviant gedrag. De vraag is of deze theorie nog steeds bruikbaar is bij de bestudering van de huidige problematiek rond jongeren die uitvallen in het onderwijs. De vraag die ik wil beantwoorden met het onderzoek is of het uitvallen van een deel van de leerlingen in het vmbo en mbo beter te begrijpen is wanneer we de relatief lage maatschappelijke status van het vmbo en de afstand tussen ambitieuze doelen van leerlingen en de werkelijke mogelijkheden om deze doelen te bereiken, in ogenschouw nemen. De sociale pijn die mogelijk veroorzaakt wordt door 'de mindere' te zijn en het hebben van minder mogelijkheden om via een schoolopleiding een, in eigen ogen, respectvolle plaats in de samenleving te bereiken, kunnen ertoe bijdragen dat leerlingen in het vmbo minder gemotiveerd zijn om te investeren in hun opleiding en dat zij eerder afhaken.

1.3 'Winners en losers'

Volgens Lenski (1984: 38) e.a. is statusbehoud of -verbetering, na overleven en gezondheid, de belangrijkste keuzemotivatie voor mensen, hoewel men dit zelden zal toegeven. Zeker in onze samenleving, waar gelijke rechten en kansen belangrijke waarden zijn, kan niet gemakkelijk gesproken worden over de posities op de maatschappelijke ladder. Terwijl er wel degelijk grote verschillen in aanzien, macht en privileges rechtvaardig worden geacht voor verschillende bevolkingsgroepen en er ook grote verschillen zijn in kansen en mogelijkheden om de status te verbeteren. De opwaartse sociale mobiliteit via onderwijs is een normale zaak geworden en overstijgt de mobiliteit naar beneden (Dronkers, Ultee 1995, Ganzeboom, Ultee 1996). Verschillen in beloning, zowel materieel als symbolisch, zijn veelal gekoppeld aan het verschil in onderwijsniveau en vormen een bevestiging van de waarde van de individuen die stijgen. Met meer 'winners' dan 'losers' wordt het meritocratische selectiesysteem als rechtvaardig ervaren, althans door de 'winners' (Erikson, Goldthorpe 1992, Swierstra, Tonkens 2010).

> "Gebrek aan respect kan, hoewel minder agressief, even kwetsend zijn als een regelrechte belediging. De ander wordt weliswaar niet beledigd, maar krijgt

geen erkenning. Hij of zij wordt niet gezien als een volwaardig mens die ertoe doet."
(Sennett 2003: 13)

1.4 De beleving van laagopgeleide jongeren

In een samenleving waar een steeds groter deel van de bevolking een middelbare of hogere opleiding heeft genoten en waar op de arbeidsmarkt de behoefte aan middelbaar en hoger opgeleiden stijgt, worden jongeren die laagopgeleid zijn vlug bestempeld als mislukkelingen en kan het voor hen moeilijker worden om voor zichzelf een respectvolle plaats te zien (Raes 1997, Elchardus 1999). Laagopgeleide jongeren uit bepaalde migrantengroepen hebben daarnaast te maken met een negatief maatschappelijk imago en met discriminatie, wat negatieve gevolgen kan hebben voor de ontwikkeling van hun sociale identiteit en voor hun positie op de arbeidsmarkt (Dagevos 1998, Crul 2000, Coenen 2001 Oreopoulos 2003, Van der Steeg en Webbink 2006). Ervaringen van sociale uitsluiting en een gebrek aan toekomstperspectief kunnen ertoe leiden dat jongeren in deze situatie zichzelf al bij voorbaat buitenspel zetten. Recent onderzoek toont aan dat sociale uitsluiting leidt tot emotionele pijn, sociale ongevoeligheid en zelfuitsluiting (De Wall, Baumeister 2006). Een negatief toekomstperspectief kan ertoe leiden dat jongeren die zich in deze positie bevinden, niet langer gemotiveerd zijn om een opleiding af te maken, en dat zij hun heil zoeken in een alternatieve loopbaan, buiten de normale maatschappelijke orde (Sansone 1992, Van San 1998). Niet alleen als een op rationele gronden gemaakte keuze om zo in hun levensonderhoud te voorzien, maar als een strategie om de lage klassenpositie te vermijden; om iemand te zijn die ertoe doet, die meetelt en waar men rekening mee moet houden.

2 Schooluitval en relatieve deprivatie

In dit hoofdstuk wordt schetsmatig een indruk gegeven van de maatschappelijke en sociaal- psychologische achtergrond van het probleem dat centraal staat in het onderzoek. Na een korte omschrijving van de huidige schooluitvalproblematiek worden de begrippen identiteit, sociale status en relatieve deprivatie kort uitgewerkt. Hierbij wordt gebruikgemaakt van literatuur die gebaseerd is op laboratoriumonderzoek en metastudies (o.a. Festinger 1975 origineel uit 1954, Argyle 1980, Tajfel 1981, Rosenberg 1986, Turner et al. 1987, Taylor, Brown 1988, Meertens 1991, Grusky et al. 1994, Worchel et al. 1998, Ellemers, Doosje 2000, Koole 2000, Leary, Tangney 2005, Kernis et al. 2006).

2.1 Voortijdig schoolverlaten

> "Jaarlijks stoppen circa 40.000 jongeren met hun vmbo-opleiding. Van hen beginnen er 15.000 opnieuw, waardoor er jaarlijks 25.000 zonder diploma blijven."
> (Nieuwsbrief ministerie van OCW juli 2006)[1]

> "Schooluitval wordt vaak als een potentiële indicator van criminaliteit gezien. De kans dat een jongere zonder schooldiploma verdacht wordt van het plegen van een misdrijf is, ook na correctie voor de overige achtergrondkenmerken, bijna 2,5 keer zo groot als de kans dat een jongere die wel een diploma behaalde verdacht wordt. Jongeren die geen diploma bezitten komen eveneens 2,5 keer zo vaak voor in de verdachtenregistraties vanwege een geweldsmisdrijf als jongeren die wel een diploma behaalden. Het belang van dit kenmerk blijkt ook uit het aandeel van de variantie dat hierdoor extra wordt verklaard: naast herkomstgroepering, leeftijd en geslacht verklaart diplomabezit de kans op registratie als verdachte méér dan alle overige hier onderzochte achtergrondkenmerken bij elkaar."
> (Blom et al. 2005: 7)

1 2,5% van de totale populatie verlaat het vmbo zonder diploma, 5% verlaat het onderwijs na het behalen van het vmbo-diploma, 16% verlaat het mbo zonder diploma. (Factsheet Voortijdig Schoolverlaten 2006, min. OCW)

Als we de groep deviante jongeren bekijken valt meteen op dat het voor een groot deel gaat om vmbo- of ex-vmbo-leerlingen zonder diploma, vaak kinderen van allochtone ouders. Behalve een grotere kans op een marginale maatschappelijke positie en deviante leefwijze, is de kans op werkloosheid groter, zijn de inkomsten uit arbeid lager en is de mate van welbevinden en gezondheid lager, met elk jaar dat eerder wordt gestopt met een secundaire opleiding (Oreopoulos 2003, OESO 2005, Van der Steeg en Webbink 2006).

De maatschappelijke reactie op het probleem van schooluitval bestaat uit het verbeteren van de begeleiding bij dreigende schooluitval en een uitbreiding van de Leerplichtwet in 2007, met een kwalificatieplicht tot het 18e jaar voor jongeren die nog geen startkwalificatie hebben behaald voor de arbeidsmarkt. Het gebrek aan stageplaatsen en banen aan de onderkant van de arbeidsmarkt wordt onderkend en ook daarvoor worden plannen gemaakt ter verbetering. Daarbij wordt geconstateerd dat het lage onderwijsniveau en de geringe sociale competenties van een aantal jongeren een probleem zullen blijven bij het vinden van een geschikte plaats op de arbeidsmarkt.

Over het gebrek aan motivatie bij hedendaagse risicojongeren, de verhouding tussen de investering van deze jongeren in hun opleiding en de te verwachten opbrengsten voor henzelf, hun perceptie van de toekomst en het omgaan met een lage statuspositie in relatie tot hun doelen en ambities, is weinig bekend. Wel is duidelijk dat voortijdig schoolverlaten relatief vaak voorkomt bij leerlingen uit de lagere sociale milieus (laag opleidingsniveau van de ouders), leerlingen uit éénoudergezinnen, leerlingen die met achterstand het voortgezet onderwijs betreden (lage Cito-eindtoetsscore), allochtone leerlingen en leerlingen uit de grote steden. Al deze factoren hebben zelfstandig invloed op het voortijdig schoolverlaten, een cumulatie van deze factoren versterkt het effect. De zelfstandige invloed van de allochtone herkomst heeft maar een beperkt effect, wanneer de verschillen in opleiding van de ouders, in de eindscore van de Cito-toets en andere kenmerken zijn verdisconteerd (Van der Steeg en Webbink 2006: 29).

2.2 Stapelen van opleidingen

Er is een grote groep jongeren die na het vmbo en het mbo, soms via een overstap naar havo, met succes doorstromen naar hbo of universiteit; de zogenaamde 'stapelaars'. Het stapelen van opleidingen in het voorgezet onderwijs was in het verleden dikwijls de enige mogelijkheid voor kinderen van laagopgeleide ouders om tot hoger onderwijs te komen (Herweijer 2008). In de jaren negentig van de vorige eeuw werd het stapelen van opleidingen enigszins afgeremd. Er lag een grotere nadruk op efficiëntie van leerroutes en het toetsen van kinderen aan het eind van de basisschool. Er werd sterker naar gestreefd leerlingen meteen in het passende

opleidingsniveau te plaatsen. Het motto was 'de juiste leerling op de juiste plaats'. Het stapelen werd als een dure omweg gezien.

Inmiddels is er weer meer aandacht en ruimte gekomen voor deze alternatieve route. Deels komt deze verschuiving voort uit de noodzaak om het aanwezige talent ten volle te benutten, en deels vanuit het besef dat het voor kwetsbare groepen in de samenleving dikwijls de enige route is om een hoger opleidingsniveau te bereiken (Herweijer 2008). Deze ontwikkeling is in lijn met de onderwijsdoelstellingen die in 2002 in Europees verband zijn afgesproken en een nadere invulling vormen van de strategie die door de Europese Raad werd ingezet (Lissabon 2002). Het vergroten van doorstroommogelijkheden is ook in lijn met de constatering van de OECD (2005) dat binnen het Nederlandse onderwijssysteem leerlingen te jong moeten kiezen voor een bepaalde beroepsrichting en te jong worden toebedeeld aan een bepaald opleidingsniveau. Dit verschijnsel wordt 'early tracking' genoemd en het is met name onvoordelig voor allochtone jongeren die hun capaciteiten niet volledig kunnen benutten, omdat zij vaak met een taalachterstand het onderwijs zijn ingekomen en iets meer tijd nodig hebben om te laten zien wat ze kunnen. Hetzelfde geldt voor kinderen uit de sociaal zwakkere milieus; zij hebben eveneens te maken met taalachterstand en aanpassingsmoeilijkheden aan het schoolmilieu, waardoor ze een vertraagde start maken en dan vaak blijvend achterop raken.

De hernieuwde visie op stapelen wordt onder meer tot uitdrukking gebracht in de kwaliteitsagenda Voortgezet Onderwijs 2008-2011, waarin wordt erkend dat sommige leerlingen tussenstappen moeten maken om tot een hoger onderwijsniveau te komen en dat daar mogelijkheden voor moeten zijn (Onderwijsraad, 2010).

Onderzoek naar de mate van opstromen en de belemmeringen daarbij, laat zien dat het de vmbo-havo-stapelaars niet altijd lukt om ook daadwerkelijk in het hbo terecht te komen. Van het cohort vmbo-leerlingen dat in 2003 overstapte naar de havo, bleek in 2007 dat 59% in het hoger onderwijs terecht is gekomen, waarvan het grootste gedeelte in het hbo (2% in het wo). Bijna een vijfde van het cohort is uiteindelijk toch terechtgekomen op het mbo (waarvan bijna 10% met een havodiploma). Deze leerlingen kunnen alsnog terechtkomen in het hbo via doorstroom vanuit het mbo. Bijna een op de vijf leerlingen staat niet meer ingeschreven in het reguliere onderwijs. Een klein deel staat ingeschreven bij het volwasseneneducatie of bij een vo-opleiding. Belemmeringen die genoemd worden zijn: de slechte aansluiting van vakken, het ontbreken van een tweede vreemde taal en specifieke wiskundeonderdelen (Dekker et al. 2008).

In de vroege jaren negentig van de vorige eeuw werden pogingen ondernomen om de scheiding tussen beroepsgericht en algemeen vormend onderwijs uit te stellen, bijvoorbeeld in de vorm van de ongedeelde, heterogene brugklas en de basisvorming. Dit beleid is weinig succesvol gebleken en grotendeels teruggedraaid. Heterogene brugklassen zijn vrijwel verdwenen; het gaat in 2002 nog om slechts

4% van alle brugklassers. Het grootste deel van de brugklassers; 53% in dat jaar, kwam terecht in zogenoemde 'dakpanklassen', waarin kinderen met een vmbo/mavo dan wel havo/vwo-advies samen onderwijs volgen. 43% van de instromende leerlingen kwam niet meer in een brugklas, maar begon meteen in vmbo, havo, vwo, in homogene groepen (Kleijer et al. 2004). Waarbij aangemerkt dient te worden dat de heterogeniteit in het vmbo het grootst is. Naast leerlingen die vanwege een extra zorgbehoefte of vanwege een lage begaafdheid op het vmbo terechtkomen, bestaat het grootste deel uit leerlingen die gerekend kunnen worden tot de middenmoot aan schoolse talenten (van Daalen, 2010).

2.3 Ongelijke kansen

Ook al bestaat er nu een 'open' onderwijssysteem en lijken er geen financiële belemmeringen meer te bestaan, het milieu waarin men opgroeit is nog steeds van invloed op het uiteindelijke niveau van onderwijs. Voor middelmatige leerlingen met ouders die beschikken over cultureel kapitaal is dit een onuitputtelijke hulpbron. Deze ouders bieden een opvoedingsmilieu waarbij kennis al van jongs af aan wordt overgedragen, bijvoorbeeld in de uitgebreide woordenschat en taalervaring die zij de kinderen meegeven. Ook zijn zij in staat om hun kinderen bijles te geven of te begeleiden bij het maken van huiswerk als dat nodig is. Kinderen die beschikken over deze hulpbron kunnen daardoor gemakkelijker een hoger type onderwijs bereiken dan zij alleen op grond van hun bekwaamheden zouden bereiken. Door dit ouderlijk cultureel kapitaal zijn de middelmatig bekwame leerlingen uit de hogere strata vaker in staat om een hoog onderwijsniveau te halen dan bekwame leerlingen uit de lagere strata (Dronkers, 2007). De kans dat een middelmatige leerling uit een laag onderwijsmilieu op het vmbo terechtkomt, is dus groter dan voor een middelmatige leerling uit een hoog onderwijsmilieu. Door de grote spreiding in schoolse talenten in het vmbo, functioneren de middelmatige talenten uit de lagere onderwijsmilieus, naast de minst schools begaafden. Hierdoor krijgt het vmbo ten onrechte een lagere status toegekend dan het qua onderwijsniveau zou moeten krijgen.

In maart 2010 kwam de Onderwijsraad met een advies aan de minister van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, in reactie op de kritiek van de OECD. Het advies werd door de Onderwijsraad samengevat als: Geen verplicht uitstel van selectie voor iedereen, maar wel verbeteringen in het huidige stelsel om bestaande zwaktes tegen te gaan.

Allereerst wordt erkend dat de vroege selectie vooral voor leerlingen met een lagere sociaal-economische achtergrond negatieve gevolgen heeft. Er wordt vastgesteld dat deze leerlingen lager presteren in een vroeg selecterende omgeving, maar dat de oorzaken daarvan niet geheel duidelijk zijn. Gedacht wordt aan het

'groepsgenoteneffect'; groepen van overwegend laagpresterende leerlingen in plaats van groepen waarin leerlingen zich kunnen optrekken aan beter presterende leerlingen.

De verbeteringen die in het advies worden voorgesteld zijn: eerder signaleren van achterstand bij leerlingen en daar in een vroeg stadium iets aan doen, een extra jaar tussen primair en voortgezet onderwijs, gemengde brugklassen voor havo en vmbo-tl, koesteren en verfijnen van doorstroommogelijkheden en stapelen van opleidingen, door interne hergroepering of samenwerking met andere scholen segregatie tegengaan (denk hierbij aan gezamenlijke vakken als gymnastiek, cultuureducatie e.d.), beroepsgerichte vakken opnemen in havo en vwo, juniorcolleges en scholen die een eigen koers bepalen op verschillende referentieniveaus (Onderwijsraad, 2010).

2.4 De status van het vmbo

Het vmbo ontstond in 1999 uit een samenvoeging van de volgende leervormen: het voorbereidend beroepsonderwijs (vbo), het lager beroepsonderwijs (lbo), het middelbaar algemeen voortgezet onderwijs (mavo) en sommige vormen van voortgezet speciaal onderwijs (vso). Het vmbo biedt vier leerwegen in het voortgezet onderwijs die toeleiden naar het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Deze leerwegen verschillen vooral in de mate waarin de praktijk een plaats heeft in het onderwijs.

De basisberoepsgerichte leerweg (BB) is bestemd voor leerlingen die vooral praktisch ingesteld zijn. Qua theoretische belasting is deze leerweg minder zwaar dan de kaderberoepsgerichte leerweg (KB). Het examenprogramma voor deze leerweg is minder uitgebreid en meer praktisch dan dat van de andere leerwegen. De kaderberoepsgerichte leerweg is sterk beroepsgericht. De leerlingen zijn al bezig met een opleiding die in zijn geheel gericht is op een functie op kaderniveau (niveau 3 of 4 in het mbo). De theorie wordt gekoppeld aan de praktijk.

De gemengde leerweg (GL) is bedoeld voor leerlingen die op zich weinig moeite hebben met leren, maar zich ook al gericht willen voorbereiden of oriënteren op bepaalde beroepen. De benaming 'gemengde leerweg' betekent dus een combinatie van theoretisch (algemeen) en praktisch (beroepsgericht) onderwijs. De gemengde leerweg is qua niveau gelijk aan de theoretische leerweg. Naast de algemene vakken kiezen leerlingen een beroepsgericht programma.

De theoretische leerweg (TL) heeft, samen met de gemengde leerweg, qua cognitieve vakken, het hoogste niveau. Deze leerweg is niet gericht op een bepaalde beroepskeuze, vandaar de benaming 'theoretische leerweg'. De leerlingen doen examen in zes algemene vakken zoals diverse talen, geschiedenis, wiskunde enzovoorts.

De theoretische leerweg lijkt het meest op de oude mavo. Evenals de oude mavo kent de theoretische leerweg geen praktische vakken. De basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen lijken op het oude vbo, maar hebben in vergelijking met het vbo meer theoretische vakken.

Het vmbo is geen eindopleiding. Het vmbo bereidt leerlingen voor op een vervolgopleiding (mbo). Een groter praktijkgehalte betekent niet automatisch een lager niveau. Zo leiden de kaderberoepsgerichte, de gemengde en de theoretische leerweg in principe op naar hetzelfde niveau van vervolgopleidingen in het mbo. In de praktijk komen leerlingen uit de kaderberoepsgerichte leerweg wel vaker op een lager niveau terecht. De theoretische leerweg sluit wel beter aan bij het havo. Van alle scholieren in het voortgezet onderwijs in Nederland zit meer dan 60% op het vmbo. Door het samenvoegen van vbo, lbo en mavo tot een brede opleiding gericht op het mbo, is er een onbedoelde tweedeling ontstaan; enerzijds havo, vwo voor de 'betere' leerlingen en gericht op hoger beroepsonderwijs of wetenschappelijk onderwijs, anderzijds vmbo voor de 'minder goede' leerlingen.

Het vmbo staat regelmatig in de belangstelling van het maatschappelijk debat, vaak ten gevolge van nieuwsfeiten die zelden of nooit een positieve boodschap inhouden. Een aantal zware geweldsincidenten heeft het imago van dit type onderwijs ernstig beschadigd. Maar ook het grote aantal uitvallende leerlingen, het lerarentekort en het feit dat er veel probleemleerlingen in het vmbo participeren, maken dat er in de media zelfs gesproken wordt over 'het afvalputje' van het onderwijs en van een 'maatschappelijk probleemveld'. Er kan gerust gesteld worden dat het vmbo gestigmatiseerd is als het onderwijstype waar geweld en andere gedragsproblemen aan de orde van de dag zijn (Kleijer et al. 2004, Paulle 2005, Swierstra, Tonkens 2010). In een artikel over de lage statuspositie van het vmbo in het NRC Handelsblad (Vink 2007) wordt gesteld dat studenten uit achterstandsmilieus nauwelijks doordringen tot het hoger onderwijs en dat dit grotendeels te wijten is aan de tweedeling in het Nederlandse onderwijs; kansrijke studenten gaan naar havo/vwo en kansarme studenten gaan naar het vmbo. Vmbo-scholen worden daardoor achterstandsscholen en versterken de achterstand. Dit is een politiek taboe en staat haaks op de ideologie van gelijke kansen. Er komen in het artikel o.a. drie schoolbestuurders/directeuren aan het woord:

> "Het vmbo en het mbo zijn niemands 'lovebaby'. We zijn niet aantrekkelijk genoeg voor de bovenlaag die ons onderwijs heeft ingericht. Die bovenlaag heeft geen gevoel voor het vmbo of mbo, ze komen er nooit. Zelf hebben ze vaak havo of hoger en ook hun kinderen gaan naar de havo en het vwo. Daardoor is het vmbo een soort waterige versie van de havo en het vwo geworden."
> (P. Boekhoud, bestuursvoorzitter Albeda College, Rotterdam)

> "Ik geloof ook niet in het verhaal dat alle leerlingen die naar het vmbo gaan doeners zijn en intellectueel niet mee kunnen komen. Heel wat allochtone kinderen moeten hun ouders door deze samenleving loodsen. Dat is voor een 14-jarige een hele klus. Zie jij kinderen van bevoorrechte ouders dat doen? Wij zijn gewoon niet in staat om te herkennen dat deze kinderen meer in hun mars hebben." (F. Schouten, directeur Montessori Scholengemeenschap Amsterdam)

> "Op twaalfjarige leeftijd krijgen mijn leerlingen de boodschap: je hoort er niet bij. Je moet naar de laagste regionen van het vmbo. Ze komen gedemotiveerd van de basisschool waar ze vaak niet eens een Citotoets hebben mogen maken vanwege een te grote achterstand."
> (S. Clancy, directeur Zuiderparkcollege, Rotterdam)

Deze citaten van insiders bevestigen het beeld van het vmbo als onderwijstype met een negatief imago. Door het verzamelen van achterstandsleerlingen in dit type onderwijs wordt de belasting zwaarder en het negatieve imago versterkt, dit werkt achterstandsbevorderend in plaats van achterstandsopheffend. Door de vroege scheiding tussen kansrijke en kansarme leerlingen wordt aan kansarme leerlingen de mogelijkheid ontnomen zich op te trekken aan de kansrijke leerlingen. Leerlingen van het vmbo worden daardoor ook gestigmatiseerd; als je op het vmbo zit behoor je automatisch tot de kansarmen. Dit geldt net zo goed voor autochtone als voor allochtone leerlingen.

3 De gelijkheidsparadox

> "Het propageren van een maatschappelijke structuur met 'gelijke kansen voor iedereen' kan een strategie zijn om de gevestigde orde te legitimeren."
> (Ellemers 1991)

Veelal wordt onderzoek naar schooluitval gedaan vanuit het maatschappelijke beleidsperspectief; er moeten oplossingen worden gevonden om de uitval te verminderen, of men wil nagaan of ingezet beleid effectief is geweest. De invalshoek die ik heb gekozen is een sociologische. Vanuit sociologisch perspectief kan het probleem worden bestudeerd op een abstracter niveau en met een bredere scope, om onderliggende patronen te ontdekken en beter zicht te krijgen op factoren die mogelijk een rol spelen. Het probleem wordt bestudeerd vanuit het perspectief van de desbetreffende jongeren zelf, in plaats van uit de instituties die deel uitmaken van het probleem. Het onderzoek is een verkenning van het krachtenveld waarin zij participeren en de betekenis en consequenties voor de betrokkenen, met name gaat het daarbij om aspecten van ongelijke mogelijkheden, afkomst en het bestaan van sociale hiërarchieën. De socioloog Touraine (1977) pleit voor deze benadering als hij stelt dat de betekenis van gedrag verklaard moet worden vanuit de sociale interacties van de betrokkenen in relatie tot het normen- en waardenstelsel, het krachtenveld waarin zij participeren. Dit is een dominant stelsel waarin naast open sociale relaties, gesloten en verborgen relaties bestaan en waarin belangen op het spel staan. De sociologie moet vanuit die visie de betrokkenen zelf als uitgangspunt nemen: 'een stem geven aan hen die geen stem hebben' en op die manier licht werpen op aspecten die niet gezien (mogen) worden. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de betekenis en consequenties voor de betrokkenen van de frictie tussen het ideaal van gelijke kansen en de werkelijkheid van ongelijke mogelijkheden en het bestaan van sociale hiërarchieën; de gelijkheidsparadox.

3.1 Het gelijkheidsideaal

In de twintigste eeuw heeft in landen met een westerse cultuur het gelijkheidsideaal zich gevestigd in alle lagen van de bevolking en worden de principes van gelijke behandeling en gelijke kansen in alle instituties, althans in woorden, nagestreefd. Het egalitarisme, in het Engeland van de achttiende eeuw, was in eerste instantie vooral gericht op het beperken van de macht van de koning en de

aristocratie om ruimte te maken voor de bezittende klasse. Het besef brak door dat alle mensen gelijk waren en dat de koning ook maar een mens was en niet de door God aangestelde hoeder van het volk. Het ging daarbij niet om het verheffen van de lagere klassen, maar om het omlaag halen van de hogere klassen (Bouter, 1994). Ook in de standenmaatschappij van de voorgaande eeuwen was het niet onmogelijk te stijgen in de sociale hiërarchie door eigen prestaties. Mensen van eenvoudige afkomst maar met uitzonderlijke capaciteiten konden het brengen tot admiraal, zoals Michiel de Ruyter en Piet Heyn. Of zoals Paus Adriaan VI, die als zoon van een timmerman via studie in een klooster in Leuven rector werd van de universiteit, vervolgens kardinaal werd en daarna in 1522 als paus werd verkozen. Toch bleef de nadruk, ook in latere periodes, liggen op de sociale hiërarchie als een door God gewilde ordening. Waarbij het zelfs als een zonde werd beschouwd als iemand zich wilde meten aan een hoger geplaatst persoon. Er was sprake van een 'intrinsiek' standsbesef. Iedereen kende zijn plaats en gedroeg zich daarnaar. Waarbij de vraag gesteld kan worden in hoeverre deze voorstelling van zaken ook echt zo beleefd werd door het 'gewone' volk. Degenen die in de positie waren om dit soort maatschappelijke visies vast te leggen, hadden ook het meeste belang bij het voortbestaan van de sociale orde en kunnen deze opvattingen ook hebben gebruikt om de strevingen van het 'gewone' volk te beteugelen. Het beeld van de standenmaatschappij als een gefixeerde sociale hiërarchie waarin ieder zijn plaats kende en zich ervan bewust was dat daarin geen verandering mogelijk was, is meer een ideaalbeeld dan een afspiegeling van de werkelijkheid, blijkt uit historisch mobiliteitsonderzoek (Boonstra, Mandemakers in Dronkers en Ultee 1995).

Ondanks dat mobiliteit tussen verschillende standen mogelijk was, bleven er grote verschillen bestaan in wat gepast of geschikt werd geacht voor verschillende lagen van de bevolking. Het onderwijs in Nederland was in de negentiende eeuw nog verdeeld in scholen voor onvermogenden, bestemd voor kinderen van fabrieks- en landarbeiders, voor minvermogenden, bestemd voor kinderen van ambachtslieden, waar een klein bedrag aan schoolgeld werd gevraagd, en burgerscholen voor de gegoede burgers die relatief veel schoolgeld betaalden. Onder invloed van de gestegen welvaart in de jaren 1860-1870, de individuele inkomensvooruitgang en de sociale stijgingskansen werden de bestaande ideologieën omtrent het nut van onderwijs voor de maatschappij versterkt. Steeds meer kinderen profiteerden van het geboden onderwijs en voorkomen moest worden dat een bepaalde groep kinderen daarbij zou achterblijven. In 1900 resulteerde dit in de leerplichtwet voor kinderen tussen 6 en 12 jaar en daarmee geleidelijk tot het normaliseren van het onderwijs (Veld 1987). De wet was tevens bedoeld om kinderarbeid tegen te gaan. In de wet werd een clausule opgenomen waarin werd gesteld dat armoede geen grond voor ontheffing gaf.

3.2 Zelfrespect en ongelijkheid

Een belangrijk aspect in een ordelijke samenleving is dat de verschillen in welstand en levensmogelijkheden niet zover uiteenlopen dat ze als stuitend worden ervaren. De sociale ongelijkheid die in elke samenleving aanwezig is, mag niet zo groot zijn dat het zelfrespect van de minst kansrijken wordt aangetast. Is dit wel het geval, dan kan dit aanleiding geven tot afgunst en opstand (Rawls 1999). Elke periode in de geschiedenis heeft een eigen verklaring, of met andere woorden een eigen 'verhaal', waarmee ongelijkheid acceptabel wordt gemaakt (De Botton 2004). Tijdens de industrialisatie en de opkomst van het kapitalisme, ontstonden tussen bevolkingsgroepen verschillen die op gespannen voet stonden met het besef van gelijkwaardigheid. De bezittende klasse maakte gebruik van de grote massa van afhankelijke bezitsloze arbeiders om hun bezit te vermeerderen. Waarbij succes door de eeuwen heen steeds meer ging samenvallen met economische waarde. De Botton (2004) noemt dit de morele dimensie van geld; de morele waarde van mensen wordt niet afgemeten aan de 'goedheid' van hun persoonlijkheid of hun gedrag, maar aan wat mensen bezitten.

De enorme tegenstellingen en slechte arbeidsomstandigheden vormden de aanleiding tot verzet, stakingen en de opkomst van de arbeidersbeweging. In tegenstelling tot bijvoorbeeld de feodale samenleving, waarin ongelijkheid was verankerd in ongelijke rechten en plichten en als een natuurlijk gegeven werd beschouwd, was in de burgerlijke samenleving ieder voor de wet gelijk. Dit maakte dat flagrante ondergeschiktheid en afhankelijkheid werden ervaren als onrecht en uitbuiting. Door deze grote klassentegenstellingen en de beperkte sociale mobiliteit, werd ongelijkheid tussen de verschillende sociale strata meer ervaren als een gevolg van de klassenpositie dan als het resultaat van eigen handelen.

In de huidige meritocratische samenleving is ook de ongelijkheid geïndividualiseerd en wordt achterstand veel meer ervaren als een persoonlijk falen (Young, 1976, Neckel 1996, Beck, Beck-Gersheim 2002, Swierstra, Tonkens 2010). Als gevolg van de gelijkheidsparadox ligt de verantwoordelijkheid voor gelijkheid uiteindelijk bij het individu zelf. Daarmee zijn de condities waaronder iemand zich minderwaardig voelt niet minder geworden, integendeel.

> "The arrival of the formal equality of the performance principle as the central norm of modern society made it possible to pose the problem of feeling inferior in comparison with others in a personal way."
> (Neckel 1996: 22)

3.3 Wetenschappelijke relevantie

Dit onderzoek kan gezien worden in lijn met de traditie van de Anomietheorie van Durkheim en de Straintheorie van Merton. Durkheim (1897) signaleerde dat in de snel urbaniserende, industrialiserende samenleving een toestand van anomie ontstond en stelde dat door sterke deregulering het individu kan vervallen tot deviant gedrag. Omdat persoonlijke doelen en verlangens niet van buitenaf worden gelimiteerd, zal het individu chronisch ontevreden zijn en hartstochtelijk de bevrediging van steeds opschuivende behoeften najagen. Volgens Durkheim is het een van de belangrijkste functies van de gemeenschap om deze regulering te bieden. Op macroniveau wijst deze theorie op de controlerende werking van de samenleving, op microniveau wijst de theorie op de verhoogde druk die ervaren wordt door het individu. Die verhoogde druk kan een uitweg zoeken in deviant gedrag. Het is dus zowel een 'strain theory' als een 'control theory' (Agnew, Passas 1997).

Merton veronderstelde dat groepen in de samenleving die weinig mogelijkheden hebben om op een legitieme manier maatschappelijk gerespecteerde doelen te verwezenlijken zullen proberen deze doelen op een niet-legitieme manier te bereiken, bijvoorbeeld door middel van criminele activiteiten of ander deviant gedrag.

> "The American stress on pecuniary success and ambitiousness for all thus invites exaggerated anxieties, hostilities, neuroses and antisocial behaviour."
> (Merton 1938: 680)

In een 'egalitaire' samenleving gelden dezelfde culturele doelen en successymbolen voor iedereen, terwijl het voor een groot aantal mensen bijna onmogelijk is deze doelen ooit te bereiken. Mensen kunnen daar op verschillende manieren op reageren in verschillende situaties. Hij benadrukt dat het niet gaat om het karakteriseren van persoonlijkheden maar van typen reacties op rollen in specifieke situaties. De typologie die Merton ontwikkelde, ziet er als volgt uit (Merton 1938: 676):

	Culture Goals	Institutionalized Means
Conformity	+	+
Innovation	+	_
Ritualism	_	+
Retreatism	_	_
Rebellion	+/_	+/_

Conformity: Mensen binnen deze categorie conformeren zich aan de gangbare opvattingen en gedragen zich aangepast; Merton noemt hen de conformisten. De

maatschappelijke doelen zijn in overeenstemming met de middelen om deze doelen te bereiken. Dit is de grootste groep in een samenleving. Zonder deze groep is een stabiele samenleving onmogelijk.

Innovation: Inadequate socialisatie kan leiden tot deze respons, waarbij de institutionele middelen worden losgelaten, maar het doel, bijvoorbeeld succes en aanzien, behouden blijft. Mensen in deze categorie gebruiken andere wegen dan de gebruikelijke, eventueel ook illegale wegen, om hun doel te bereiken.

Ritualism: Mensen kunnen het doel niet meer van belang achten, omdat ze beseffen dat ze het gestelde doel niet te kunnen bereiken, maar wel doorgaan op de ingeslagen weg.

Retreatism: Hieronder wordt verstaan de groep mensen die in feite niet deelneemt aan de samenleving maar in een eigen wereld leeft; bijvoorbeeld ernstig verslaafde drugsgebruikers, zwervers, ernstig psychiatrische patiënten en 'rustige' dropouts zoals mensen die langdurig werkloos zijn en zich daarbij hebben neergelegd. Zij hebben geen maatschappelijke doelen (meer) en maken geen gebruik van beschikbare mogelijkheden.

Rebellion: Hierbij gaat het om mensen die, als gevolg van frustratie over onbereikbare doelen of het vooruitzicht op een marginaal bestaan, de heersende opvattingen te lijf gaan en in opstand komen.

Merton wijst er op dat juist een hoge integratiegraad, waarbij doelen als maatschappelijk succes en een hoge statuspositie volledig onderschreven worden, ertoe kan leiden dat mensen die onvoldoende mogelijkheden hebben om deze doelen op de geschikte manier te bereiken, het op een andere wijze zullen proberen. Dit kan een legitieme manier zijn, bijvoorbeeld door een carrière als sporter of artiest, of op een niet-legitieme manier die leidt tot deviant gedrag.

> "It is only when the full configuration is considered, poverty, limited opportunity and a commonly shared system of success symbols, that we can explain the higher association between poverty and crime in our society than in others where rigidified class structure is coupled with different class symbols of achievement."
> (Merton 1938: 681)

Op basis van deze twee theorieën, de Anomie theorie en de Strain theory, en diverse empirische onderzoeken zijn er andere aanvullende theorieën en kritieken geformuleerd. Zo ontdekte Stouffer (1949) tijdens een studie onder Amerikaanse soldaten dat subjectieve tevredenheid niet zozeer bepaald werd door de objectieve situatie waarin een individu zich bevond, maar meer door de relatieve positie van dit individu ten opzichte van relevante anderen waarmee hij of zij zich vergeleek. Hyman (1968) beschreef in 1942 hoe het individu zijn status bepaalde in relatie tot groepen waartoe hij behoorde of wilde behoren. Hij noemde dit de referentie-

groeptheorie. Runciman (1972) bracht in 1966 een onderscheid aan tussen relatieve persoonlijke deprivatie en relatieve groepsdeprivatie. Relatieve groepsdeprivatie verwijst naar ontevredenheid over de ongunstige positie van de eigen groep in vergelijking met een relevante andere groep. Of het nu gaat om persoonlijke of groepsdeprivatie; het persoonlijke referentiekader is van doorslaggevend belang voor de mate waarin deprivatie wordt ervaren.

> "This raises the question of the mechanics and degree to which social structures may lead to patterned perceptions. The implications are of paramount importance as far as the strains toward anomie and deviance is concerned. It seems obvious that the more the discrepancy [between goals and means] is felt as such by the people involved, the higher the degree of strain in a group or society. On the other hand, the subjectively experienced gravity of such discrepancies depends on one's specific goals and actual position in the social structure. These goals depend in turn on the frame of reference within which they are conceived."
> (Agnew, Passas 1997: 65)

Bovengenoemde theorieën wijzen op het grote belang van de sociale omgeving voor het welbevinden van het individu. Niet alleen in die zin dat de samenleving met haar regulering van gedrag aanwezig of afwezig is, maar ook de perceptie van de sociale omgeving en de eigen plaats daarin. Empirisch onderzoek naar de subjectieve beleving van sociale status en de eigen relatieve positie in de samenleving, is nodig om te begrijpen hoe deze fenomenen kunnen doorwerken in de schoolmotivatie van minder kansrijke jongeren.

Een hedendaagse bevestiging van deze theorieën werd o.a. gevonden in een onderzoek naar deviant gedrag van Marokkaans Nederlandse jongens (Stevens et al. 2009). Eén van de conclusies was dat jongens die meer waarde hechten aan maatschappelijke status en succes, eerder geneigd zijn om door middel van deviant gedrag aanzien te bereiken, ook al is dat 'aanzien' alleen van waarde in hun vriendengroep en niet maatschappelijk geaccepteerd. Er wordt in het onderzoek geen expliciete relatie gelegd naar het opleidingsniveau van deze jongeren. De vraag is of diezelfde jongens ook deviant gedrag zouden vertonen als zij in staat zouden zijn op een maatschappelijk geaccepteerde manier aanzien te verwerven, bijvoorbeeld door een hoge opleiding te volgen en een goede baan in het vooruitzicht te hebben.

Deel 2

Theoretische onderbouwing

4 Sociale klasse en sociale status

In dit hoofdstuk worden verschillende sociologische begrippen kort beschreven en wordt duidelijk gemaakt waarom zowel sociale status als sociale klasse van belang worden geacht bij de analyse van deze problematiek.

4.1 Startpositie

Door de toegenomen sociale mobiliteit bestaat de opvatting dat iemand aan zijn lage positie in de sociale hiërarchie kan ontsnappen als hij goed genoeg is. Omgekeerd betekent dat iemand niet goed genoeg is als hij niet aan zijn lage positie kan ontsnappen. Het betekent ook dat iemand afkomstig uit de lagere klasse zijn respectabiliteit eerst moet verdienen, terwijl iemand uit de hogere klasse die als een vanzelfsprekendheid meekrijgt. Dit is een ongelijkheid die niet vanzelf verdwijnt wanneer iemand naar een hogere klasse stijgt (Bourdieu 1984).

> "Voor mensen uit een lagere klasse lijken mensen uit een hogere klasse meer innerlijk ontwikkeld. Door hun materieel betere positie en betere scholing zijn zij beter in staat allerlei persoonlijke eigenschappen te ontwikkelen, zoals rationaliteit en controle over zichzelf en dus over hun levensloop. Zij hebben meer kans om 'the waepons of the self' te ontwikkelen. Het is ten opzichte van iemand die deze kans niet heeft gehad een superieure kracht. Men heeft daardoor (als men vanuit de lagere klasse komt) altijd het gevoel zich te moeten verdedigen, men heeft gevoelsmatig minder recht op de verworven hogere positie'" (Sennett, Cobb 1972: 23)

4.2 Sociale status

Sociale status is een positie in een rangorde (stratificatie) die is gebaseerd op maatschappelijke waardering van bezit, kennis, afkomst, culturele bagage, consumptiepatroon, leefstijl, fysieke schoonheid of wat dan ook in een samenleving belangrijk wordt geacht.

Voor een deel is deze stratificatie verankerd in bestaande instituties, bijvoorbeeld in het onderwijs. Daarin wordt een bereikte positie vastgelegd met een diploma dat weer toegang geeft tot verder onderwijs of tot een beroep. Voor een

ander deel is de statustoekenning wisselend en afhankelijk van de waarderende instantie. Een kenmerk van sociale status is dat het door anderen erkend moet worden, het is een onderdeel van intra- en intergroepsprocessen.

Statusonderzoek is een bekend fenomeen binnen de sociologie. De maatschappelijke positie wordt daarbij meestal gedefinieerd aan de hand van variabelen als beroep, inkomen en opleidingsniveau, vaak in relatie tot een bepaald facet, zoals promotiekansen (Berting 1969), politieke voorkeur (Inglehart 1990), beroepsprestige (Goldthorpe 1980). Bourdieu maakte duidelijk dat de maatschappelijke positie voor een belangrijk deel afhankelijk is van de hoeveelheid cultureel kapitaal (Bourdieu 1984) en de daarmee samenhangende leefstijl. Deze factoren spelen een belangrijke rol bij het ervaren van de eigen positie ten opzichte van de positie van anderen, maar het zijn attributies die niet voor iedereen een gelijke waarde en betekenis hebben. De waarde van het bewegen in gelijkgestemde sociale groepen is erin gelegen dat mensen de status die zij hebben bevestigd zien in de herkenning en waardering van de anderen.

> "Het gevoel van eigenwaarde berust dan ook op zowel iemands positie in een reeks waardebepalende dimensies, als op de waarde die aan elk van deze posities wordt toegekend."
> (Argyle 1980)

4.3 Sociale klasse

Het begrip 'sociale klasse' is verbonden met de economische structuur van een samenleving, het gaat om een onderscheiding in groepen van mensen die overeenkomsten hebben in arbeidsmarktpositie; loon, inkomen, werkloosheidsrisico (Houtman, 2000), kwalificaties in het onderwijs of op de arbeidsmarkt (Goldthorpe [2], 1980) leefcondities (Sørensen in Crompton et al. 2000). Het gaat om objectieve feiten, niet om smaken of waarderingen. In een kapitalistische samenleving bestaat een fundamentele en systematische stratificatie van bezit, opleiding, beroep en levenskansen in het algemeen (Crompton et al. 2000). Het is gebruikelijk dat iemand met een hogere opleiding in een 'hogere' baan meer verdient dan iemand met een lagere opleiding in een 'lagere' baan. Vanuit een structureel-functionalistisch standpunt kan men stellen dat op deze wijze de samenleving ervoor zorgt dat de meest capabele en gekwalificeerde personen op de belangrijkste plaatsen komen. Hiervan profiteert de samenleving als geheel; de gestructureerde ongelijkheid bestaat vanuit die visie ook in het belang van de minder capabele personen.

---

2 EGP-klasseschema opgesteld door Erikson, Goldthorpe, Portocarero in 1970 en naar hen vernoemd.

Het begrip 'sociale klasse' kan ook worden gezien als de benaming van sociale macht. Gezien vanuit de conflicttheorie hebben de verschillende sociale klassen verschillende belangen, deze zijn in de kapitalistische samenleving tegengesteld aan elkaar. Klassenverschillen zijn vanuit de conflicttheorie op de eerste plaats verschillen in macht. Klassen zijn conflicterende groepen waarbij de groepen die de meeste macht hebben hun ideeën kunnen opleggen aan de groepen die minder macht hebben. De verdeling en regulatie van ongelijkheid is vanuit beide standpunten gezien een gegeven, de legitimatie is afhankelijk van de ideologie waarmee men naar deze verdeling kijkt. Het geloofssysteem of de ideologie maakt dat mensen de verdeling van ongelijkheid al dan niet accepteren (Giddens 1973, Rawls 1999, Sennett 2003, De Botton 2004, Swierstra, Tonkens 2010). In die zin noemt Giddens de conflicttheorie de andere kant van de structureel-functionalistische medaille. Vanuit het structureel-functionalisme gezien is structurele en geaccepteerde ongelijkheid een noodzakelijke voorwaarde voor een vreedzame samenleving, waarvan zowel de zwakkeren als de sterken profiteren. Ieder op de plaats waar hij/zij het best tot zijn/haar recht komt en daardoor de best passende bijdrage kan leveren aan het geheel. Belangenverschillen of machtsverschillen spelen hierbij geen rol, de ordening is in ieders belang. De conflicttheorie staat hier lijnrecht tegenover en benadrukt dat de ongelijkheid in het voordeel is van de groepen die de meeste macht hebben en daarom ook door deze groepen in stand wordt gehouden.

4.4 Sociale hiërarchie

De overeenkomst tussen sociale status en sociale klasse is dat zij beide indicaties zijn van ongelijkheid tussen mensen; met elkaar vormen zij de sociale hiërarchie. Sociale hiërarchie komt in elke samenleving voor, in verschillende vormen en met verschillende statussymbolen. Zelfs bij een groep kleine kinderen wordt al snel een hiërarchie waargenomen (Lippitt et al. in Wright 1995). Ook bij andere sociale dieren zien we dit patroon (De Waal 1998). Een sociale hiërarchie behoort tot de basiskenmerken van het sociale leven. De internalisering van maatschappelijke verhoudingen op intermenselijk niveau is een onderdeel van het socialisatieproces en noodzakelijk voor de reproductie van de samenleving. Dit onderdeel van het socialisatieproces is in een moderne samenleving gecompliceerder dan in een traditionele samenleving door de volgende factoren:

- In tegenstelling tot de traditionele samenleving waarin rigide scheidslijnen bestaan tussen verschillende rangen en standen, bestaat de hedendaagse stratificatie uit een complex van elementen die vanuit verschillende dimensies status verlenen, in elkaar overlopen en voor verschillende bevolkingsgroepen een andere betekenis en een andere waarde hebben.

- Door het gelijkheidsideaal in de moderne westerse samenleving worden statusverschillen niet openlijk erkend, er rust een taboe op het spreken over statusverschillen en statusverwerving.
- Door codes te herkennen en te gebruiken die soms heel subtiel zijn, vinden mensen van dezelfde status elkaar en weten ze wat iemand 'waard' is. Verschillen in status worden getoond, bevestigd en gelegitimeerd door statussymbolen (Wright Mills in Veblen 1974: 22). Deze symbolen kunnen gekopieerd worden, maar dan zijn het in feite niet meer dan verpakkingen zonder inhoud.
- In een traditionele samenleving zijn statussymbolen gebonden aan de bezittingen en machtsposities van de verschillende klassen. In de moderne samenleving hebben statussymbolen zoals luxe goederen en dure merkkleding zelf een normatieve betekenis gekregen en zijn ze eerder gebonden aan zelfgekozen leefstijlen.

4.5 Klassenbewustzijn

Sociale status en sociale klasse vertegenwoordigen elk een ander aspect van de hiërarchie. In 'The Blackcoated Worker' (1989, eerste druk in1958) maakt Lockwood duidelijk dat de economische positie van lager kantoorpersoneel objectief gezien gelijk was aan de positie van de arbeiders (laagbetaald, loonafhankelijk), maar dat hun werkomstandigheden en arbeidsvoorwaarden veel gunstiger waren, waardoor zij op de statusladder een betere positie hadden en zich niet verwant voelden aan de arbeiders in de fabriek. Daardoor verweet de arbeidersbeweging hen een vals klassenbewustzijn; het kantoorpersoneel was moeilijk tot actie te brengen omdat zij zich verwant voelden aan de directie en het hogere personeel. Het klassenbewustzijn hoeft niet overeen te komen met de feitelijke klassenpositie; het zijn twee verschillende fenomenen. De omstandigheden waaronder men werkt beïnvloeden het bewustzijn, er kan een verschil zijn tussen wat iemand gelooft dat zijn klassenpositie is en de klassenpositie die hij feitelijk heeft (Tawney in Lockwood 1989). De klassenpositie wordt bepaald door feiten: werkomstandigheden, zeggenschap over de eigen werkzaamheden, hoogte van het salaris, bezit van productiemiddelen, bezit van kwalificaties en afkomst. De statuspositie is daar een afgeleide van en is gebaseerd op waardering van deze feiten.

Het bepalen van de sociale positie t.o.v. iemand anders is voor een groot deel een onbewust proces, het gebeurt automatisch. Signalen die worden afgegeven zijn soms erg subtiel, maar worden door een sociaal vaardige persoon correct geïnterpreteerd en veroorzaken een adequate reactie. Non-verbale communicatie in de vorm van gedrag, houding, kleding, uitspraak en dergelijke, geven een indruk van de status en het dominantiegevoel van de persoon. In de sociale psychologie zijn

deze signalen en mechanismen grondig bestudeerd, onder andere door Maslow (1977), Argyle (1980), Extra (1983), Kalma (1989).

Bij het analyseren van de uitspraken en meningen van de leerlingen in mijn onderzoek wordt erop gelet of zij een statushiërarchie benoemen, of zij klassenverschillen aangeven en waar deze verschillen dan op zijn gebaseerd. Er wordt gekeken in hoeverre hun uitspraken en meningen samenhangen met hun positie in de onderwijshiërarchie.

4.6 Socialisatie in sociale hiërarchie

In 'Learning to labour' van Willis (1977) komt o.a. naar voren hoe de 'lads' door regels te overtreden op school een zekere status verwerven binnen hun subgroep. Ze ontwikkelen een 'counter school culture' en trekken zich steeds verder terug uit de formele cultuur op school. De informele cultuur van de subgroep paste bij de cultuur op de werkvloer van de fabrieken waar zij een baan hoopten te vinden; de school werd daarmee steeds onechter en onbelangrijker. Er was bij de 'lads', en bij hun ouders die als arbeider in de fabrieken werkten, weinig waardering voor theoretische kennis, het droeg niet bij aan hun status binnen de klasse waartoe zij zichzelf rekenden. Op deze manier draagt het klassenbewustzijn bij tot het behouden van de klassenpositie.

Vergelijken we de situatie die Willis bestudeerde met de situatie van de hedendaagse voortijdige schoolverlaters, dan zijn er sterke overeenkomsten in wat zich zichtbaar afspeelt: geen motivatie tot leren, tegencultuur waarin door overtreding van regels en geweld status wordt opgebouwd, het informele laten prevaleren boven het formele. Is hierbij ook sprake van een specifieke waardenoriëntatie die ertoe bijdraagt dat deze jongeren in hun lage klassenpositie blijven hangen? Dat waardenoriëntatie een belangrijke rol speelt bij de schoolmotivatie blijkt o.a. uit onderzoek naar de rol van subcultuur en etniciteit bij alternatieve overlevingsstrategieën (Sansone 1992) en de rol die de 'oudercultuur' speelt bij het schoolsucces van Turkse leerlingen (Coenen 2001). Een algemene indruk die vaak te horen is bij leerkrachten en jongerenwerkers, is dat jongeren juist grote ambities hebben, hoger dan hun ouders, vaak hoger dan het niveau van onderwijs dat zij volgen. Daaruit zou geconcludeerd kunnen worden dat klassenpositie geen rol speelt bij schooluitval, ze kiezen immers voor beroepen die niet verwant zijn aan de sociale klasse van hun afkomst maar die duidelijk veel hoger in aanzien staan. Het kan ook wijzen op een sterke mobiliteitsbehoefte, zo ver mogelijk weg van de lage positie van hun ouders. Of op een inadequate verwerking van sociale informatie, waardoor ze onvoldoende in staat zijn doelen te stellen die overeenkomen met hun mogelijkheden. Ten slotte kan het ook zo zijn dat de ingeschatte opbrengst van een voor hen bereikbare, lage beroepskwalificatie niet opweegt tegen de in-

spanning die geleverd moet worden om die kwalificatie te behalen (Oreopoulos 2003) .

In landen met een grotere ongelijkheid hebben kinderen een hoger aspiratieniveau dan in de landen waarin een grotere gelijkheid is (Wilkinson en Pickett 2009). Het kan er mee te maken hebben dat in landen waar meer gelijkheid is, meer waardering is voor de beroepen waar weinig scholing voor nodig is. Het laaggeschoolde werk zou daar minder gestigmatiseerd kunnen zijn dan in landen waar het hebben van een hoge opleiding, een mooie carrière en rijkdom sterker worden benadrukt.

4.7 Verschil in cultuur

Het onderwijs heeft een hiërarchische structuur, hetgeen leidt tot verschillende culturen tussen jongeren. Deze verschillen hangen enerzijds samen met de omgeving waarin de school staat; een vwo in een relatief arm stadsdeel is qua cultuur anders dan een vwo in een rijker deel van de stad. Anderzijds hangen deze verschillen samen met het type onderwijs. De verschillen zijn vergelijkbaar met de gewoonten en smaken van volwassenen uit diverse sociale milieus, zoals we deze kennen van de reproductietheorie van Bourdieu (1984). Het onderwijs heeft op die manier een structurerende werking en is in die zin vergelijkbaar met de latere arbeidsmarkt. Jongeren verwerven hun identiteit mede op grond van het onderwijs dat ze hebben genoten. Het is de vraag in hoeverre zij zich daarvan bewust zijn en zichzelf onderscheiden van anders geschoolden. Jongeren die in het onderwijssysteem succesvol zijn, zullen zich meer thuis voelen in een cultuur die overeenstemt met het onderwijssysteem. Jongeren die moeite hebben met het onderwijs en er weinig van te verwachten hebben, zullen zich sneller richten op culturele elementen die losstaan van, of controversieel zijn aan het onderwijs.

Het onderwijssysteem is een verlengde van de dominante cultuur, de mate waarin jongeren kennis hebben van de dominante cultuur, houdingen en gedragsregels bepaalt mede hun schoolsucces. De sociale achtergrond, oftewel de habitus van waaruit jongeren deelnemen aan het onderwijs, is hun culturele kapitaal. Als dit niet overeenkomt met de habitus op school heeft dit een negatieve invloed op hun schoolsucces. Het falen op school zal hen verder verwijderen van de dominante cultuur, ze voelen zich er steeds minder thuis en zoeken een alternatieve status in cultuuruitingen die door de school worden afgewezen (Bourdieu in Elchardus, Frank 2001: 208-209).

4.8 Statusmobiliteit

Er worden verschillende strategieën herkend als het gaat om statusmobiliteit (identity management strategies). Te beginnen met de individuele strategie; dit is zorgen dat je voldoet of gaat voldoen aan de voorwaarden die gelden voor de hogere status, bijvoorbeeld door een goede opleiding te volgen en goed (aangepast) gedrag te vertonen. Uit sociaalpsychologisch onderzoek blijkt dat mensen pas moeite doen om een hogere statusgroep te bereiken als zij het idee hebben dat dit ook echt mogelijk is. Sociale identificatie is in dat geval gericht op het niveau dat zij willen bereiken (Ellemers et al. 2000). Iemand kan ook accepteren dat hij/zij in de lage statusgroep blijft en daar het beste uithaalt voor zichzelf.

Een andere mogelijkheid is de collectivistische strategie, waarbij actie wordt ondernomen om de lage statusgroep als groep in een betere positie te plaatsen, waardoor het individu mee stijgt. Enkele voorbeelden hiervan zijn de vroegere arbeidersbeweging, de vrouwenemancipatiebeweging en op emancipatie gerichte migrantenorganisaties.

Tajfel en Turner (1986) noemen sociale originaliteit als een andere mogelijkheid om de sociale identiteit te verbeteren, waarbij alternatieve statusdimensies ingebracht worden als vergelijkingsfactoren (niet de slimste zijn, maar wel de sterkste, of de brutaalste enz.). De behoefte aan statusverbetering kan op die manier een motivatie zijn tot deviant gedrag.

Complicerende factor bij sommige allochtone groepen is het negatieve imago dat hen wordt toebedeeld en de lage positie die zij innemen op de statusladder (Tesser in Dronkers en Ultee 1995). Ook al schuiven veel allochtonen op naar de midden- en hogere klassen, het grootste deel van de allochtonen is nog steeds werkzaam aan de onderkant van de arbeidsmarkt, is vaak minder goed opgeleid, woont in de minder goede buurten en wordt in verband gebracht met criminaliteit. De moslimminderheid wordt door velen bovendien in verband gebracht met radicaal fundamentalisme en terrorisme. Het onderdeel zijn van een minderheidsgroep is, (tenzij dit een minderheidsgroep is met een exclusieve status, de happy few, de elite) op zich al voldoende om bij te dragen aan een minder positieve sociale identiteit (Brewer & Hewstone 2004). De gevolgen van een lage maatschappelijke status voor allochtone jongeren die goede cijfers halen op school kunnen heel anders zijn dan voor jongeren die dat niet kunnen door gebrek aan capaciteiten, gedragsproblemen, verkeerde schoolkeuze, te weinig ondersteuning van thuis, taalachterstand of andere individuele factoren. De eerste groep kan door een goede opleiding opklimmen naar een betere positie, terwijl de tweede groep zich tevreden zal moeten stellen met een lage statuspositie en, in het beste geval, een baan met een relatief laag inkomen en weinig toekomstperspectief.

Dit onderzoek is erop gericht meer inzicht te krijgen in het sociologische en sociaal-psychologische proces dat zich afspeelt bij minder kansrijke jongeren op het

vmbo, binnen het hierboven geschetste krachtenveld. De allochtone achtergrond is een factor die een rol speelt, maar in dit onderzoek speelt deze niet de hoofdrol. Het gaat om de lage statuspositie van het vmbo zelf en de gevolgen daarvan voor de jongeren die daar deel van uitmaken. Daar waar het van belang wordt geacht, wordt een relatie gelegd met de etnische achtergrond van de betrokken jongeren.

4.9 Benadering vanuit het klassenparadigma

Centraal in deze problematiek staan jonge mensen die als overeenkomst hebben dat zij een grotere kans hebben om later een relatief lage positie in te nemen op de arbeidsmarkt, in werksituaties en in de maatschappelijke statushiërarchie. Dit zijn drie kenmerken om van een sociale klasse te kunnen spreken (o.a. Lockwood1989). De benadering vanuit het sociologisch perspectief kan een andere visie op de problematiek geven. Daardoor kunnen onderliggende patronen ontdekt worden en komen andere factoren in beeld die mogelijk een rol spelen. Het probleem kan bestudeerd worden van uit een klassenparadigma en vanuit het perspectief van de risicojongeren zelf, in plaats vanuit de instituties die verantwoordelijk zijn voor het oplossen of verminderen van het probleem en die mogelijk een rol spelen in het *bestaan* van het probleem (Touraine 1977). In een sociologische benadering kan de vraag gesteld worden of het verschijnsel van de schooluitval gezien moet worden als een reactie van jongeren die zichzelf ervaren als kansloos, of als een protestreactie op een ondergeschikte klassenpositie, of als een strategie om het sociale zelfbeeld te verbeteren (Neckel 1996, Wilkinson, Pickett 2009).

Om deze vragen te kunnen beantwoorden moet eerst duidelijk zijn of er überhaupt onder jongeren sprake is van status- en klassenbewustzijn. Welke statusopvattingen hebben zij, wat is voor hen relevant in het bepalen van de eigen positie in de samenleving? Zit het verschil in het dragen van hippe sportschoenen of merkkleding, of zien zij andere dingen als belangrijk, is dat verschillend voor verschillende groepen jongeren en weten zij dat ook?

De toenemende opwaartse sociale mobiliteit en het vager worden van grenzen tussen verschillende klassen betekenen nog niet dat de mate van ongelijkheid tussen bevolkingsgroepen is verminderd. De verwachting is dat vormen van ongelijkheid, en reacties daarop, in verschillende gedaanten tevoorschijn blijven komen (Foote in Ossowski 1969:100). Uit een recent internationaal onderzoek naar de effecten van ongelijkheid binnen samenlevingen, blijkt dat landen met de grootste ongelijkheid de meeste sociale problemen hebben (Wilkinson, Pickett 2009). De onderzoekers hebben officiële data uit een groot aantal ontwikkelde landen met elkaar vergeleken. De mate van ongelijkheid werd bepaald door het verschil in inkomen tussen de 10% met het laagste inkomen en de 10% met het hoogste inkomen. Vervolgens werden vergelijkingen tussen landen gemaakt voor wat betreft

de levensverwachtingen en problemen waarvan bekend is dat deze samenhangen met de sociaaleconomische situatie van mensen: fysieke en geestelijke gezondheid, drugsgebruik, overgewicht, tienerzwangerschap, geweld en schooluitval. Zonder uitzondering blijkt dat in de landen waar de grootste ongelijkheid is, deze problemen zich het vaakst voordoen, en niet alleen bij het armste deel van de bevolking, maar door de hele samenleving heen zijn er meer sociale problemen. Dit staat los van het algemene welvaartsniveau van een land. Gemiddeld zijn rijke mensen gelukkiger en gezonder dan arme mensen in hetzelfde land, maar als er een vergelijking wordt gemaakt tussen de landen, maakt het niet uit of mensen van het ene land gemiddeld tweemaal zo rijk zijn als mensen in een ander land. Verschillen tussen landen in het gemiddelde inkomen en de levensstandaard van de gehele bevolking maken geen enkel verschil, het verschil wordt bepaald door de verschillen binnen een samenleving.

Wilkinson en Pickett geven twee mogelijke verklaringen voor dit verschijnsel. De eerste is dat de positie die iemand heeft in vergelijking met anderen van groter belang is dan de feitelijke omstandigheden, de tweede verklaring is dat gelukkige en gezonde mensen vanzelf stijgen op de maatschappelijke ladder en daardoor de beste positie bekleden. Uit hun onderzoek blijkt dat de eerste verklaring bevestigd wordt. De mate van sociale problemen in een land hangt samen met de mate van ongelijkheid, en niet met het algemene welvaartsniveau of de mate van sociale mobiliteit.

Wanneer we het probleem vanuit het klassenperspectief benaderen moeten we zoeken naar gedeelde ervaringen op het sociaaleconomische, sociaalpsychologische en op het culturele vlak. Dit zijn ervaringen van feitelijke kansen en mogelijkheden op de arbeidsmarkt, ervaringen van acceptatie en uitsluiting, respect en disrespect, van status en mislukking, van verwachting en teleurstelling, van solidariteit en identiteit.

Dit onderzoek moet gezien worden als een exploratie van de statusopvattingen en ervaringen van jongeren. Daarbij worden de opvattingen en ervaringen van jongeren die weinig kans hebben hun positie te verbeteren, vergeleken met de opvattingen en ervaringen van jongeren die meer kans maken op een goede maatschappelijke positie. Het gaat om de vraag in hoeverre de maatschappelijke oriëntatie van jongeren wordt gekleurd door de eigen positie, sociale identiteit en de sociale interacties waarbij zij betrokken zijn (Touraine, 1977). Hierbij wordt zowel gebruikgemaakt van het begrip 'sociale status' als van het begrip 'sociale klasse'.

5 Sociale identiteit, sociale status en relatieve deprivatie

Volgens de 'social identity theory' (Festinger, 1975, Tajfel, 1981, Turner et al. 1987 en vele anderen die hierop aanvullingen hebben gemaakt), is het zich positief onderscheiden van anderen (upward drive) een van de sterkste drijfveren van het 'social self'. De groepen waartoe men zich rekent reflecteren terug op het individu. Het individu ontleent er zijn sociale identiteit aan. Behoren tot een maatschappelijk gewaardeerde groep levert een positieve bijdrage aan de sociale identiteit. Behoren tot een minder gewaardeerde of gestigmatiseerde groep levert een negatieve bijdrage aan de sociale identiteit. Experimenten in laboratoriumsituaties laten zien dat het behoren tot een hoge of lage statusgroep verschillende reacties geeft in verschillende situaties (Ellemers, Doosje, 2000). Als iemand hoort tot een groep met een lage status zal hij proberen, indien mogelijk, tot een hogere statusgroep toe te treden of toegelaten te worden. Maar hij heeft pas interesse voor het deel uitmaken van een hogere statusgroep wanneer die in principe ook bereikbaar is.

Er is sprake van relatieve deprivatie wanneer iemand het gevoel heeft in principe bij een hogere statusgroep te horen maar daar niet te worden toegelaten. Als er geen enkele mogelijkheid is om tot de hogere statusgroep te geraken is er minder sprake van relatieve deprivatie. Hoe meer bereikbaar de hogere statusgroep is, hoe meer iemand geneigd is te functioneren volgens de normen van die groep. Hoe minder bereikbaar, hoe meer men zich zal richten op het verwerven van status binnen de eigen groep. In de relatieve-deprivatietheorie is de bereikbaarheid van een hogere status (gekoppeld aan een referentiegroep) een belangrijke determinant voor het al dan niet tevreden zijn met de huidige positie. Het begrip 'relatieve-deprivatie' werd voor het eerst gebruikt in een studie genaamd 'The American soldier' (Stouffer 1949) en hoewel het moeilijk exact te definiëren is werd door de socioloog Runciman de volgende poging gedaan:

> "But we can roughly say that A is relatively deprived of X when (1) he does not have X, (2) he sees some other person or persons, which may include himself at some previous or expected time, as having X (whether or not this is or will be in fact the case), (3) he wants X, and (4) he sees it as feasible that he should have X. Possesion of X may, of course, mean avoidance of or exemption from Y."
> (Runciman 1972: 11)

Waaraan hij toevoegt dat de kwalificatie 'feasibility' nodig is om 'fantasiewensen' uit te sluiten. Relatieve deprivatie veroorzaakt gevoelens van onrechtvaardigheid en afgunst. Het is niet afhankelijk van de *feitelijke* positie die iemand inneemt, het gaat altijd om de vergelijking met anderen uit de referentiegroep.

5.1 In- en outgroup

Uit laboratoriumonderzoek naar in- en outgroup gedrag van individuen blijkt dat naarmate er minder kans is een hogere statusgroep te bereiken er een sterkere bias ten gunste van de ingroup wordt waargenomen; de ingroup wordt belangrijker voor de verbetering van de sociale identiteit dan de outgroup (Ellemers, Doosje et al. 2000). Dit zou een rol kunnen spelen bij het extremistisch worden van jongeren (of het religieus of politiekextremisme is, maakt niet zoveel uit) en ook bij deviant gedrag in groepsverband. Gebrek aan zelfvertrouwen om in de 'normale' samenleving iets te kunnen bereiken dat de moeite waard is, kan leiden tot zelfuitsluiting van de gangbare weg en een 'keuze' voor het alternatieve circuit (Sansone 1992, Leuw 1997, Van San 1998). De 'normale' samenleving wordt dan opgevat als de outgroup, terwijl het alternatieve circuit wordt opgevat als de ingroup.

Uit het onderzoek onder Antilliaanse jongens van Van San blijkt dat jongens die het redelijk goed doen op school en uit een gezin komen waar in materieel opzicht geen gebrek is, minder vaak met de politie in aanraking komen dan jongeren die minder goed presteren op school en thuis in materieel opzicht minder bedeeld zijn. De slechte prestaties gaan vaak gepaard met gedragsproblemen op school en spijbelen; een zichzelf versterkend proces dat uiteindelijk vaak leidt tot criminele activiteiten.

Van San beweert op basis van het empirisch materiaal, dat jongens die niet in aanraking komen met de politie veel vaker een positiever toekomstbeeld hebben dan jongens die wel in aanraking komen met de politie. De jongens met een positief toekomstbeeld zijn ervan overtuigd dat het ze lukt om een goed diploma te halen en later een goede baan te krijgen. Problemen als discriminatie en hoge werkeloosheid stimuleren hen om een 'hoger' diploma te halen en nog beter hun best te doen. Terwijl de groep die er niet in gelooft vervalt tot spijbelen en het plegen van delicten.

Uit haar onderzoek bleek dat het vooral de beleving van de achterstandspositie was die een doorslaggevende rol speelde bij het al dan niet crimineel worden van de jongens. Dus jongens die zowel objectief als subjectief in het nadeel verkeerden, hadden de meeste kans om af te haken van de 'normale' samenleving en delinquent te worden (Van San 1998). Dit komt overeen met het verschijnsel dat in laboratoriumonderzoek wordt gevonden, namelijk dat hoe groter de afstand tot de outgroup is, hoe groter de voorkeur voor de ingroup is. Jongeren die geloven

dat zij een goede kans hebben op een goed diploma en een goede baan, hebben minder reden om hun heil te zoeken in groepen die buiten de sociaal aanvaarde orde staan.

5.2 Behoefte aan eigenwaarde en zelfrespect

Mensen hebben het nodig om zich goed te voelen over zichzelf. Ze nemen afstand van anderen die duidelijk beter presteren dan zijzelf. De behoefte aan eigenwaarde en zelfrespect is een universeel menselijke eigenschap. In de sociale psychologie is 'self-enhancement', het vergroten van de eigenwaarde voor zichzelf en in de ogen van anderen, een thema dat breed bestudeerd wordt (o.a. Fiske, Taylor 1991, Leary, Tangney et al. 2005, Kernis et al. 2006).

De vragen die gesteld worden zijn: waarom hebben mensen die behoefte, welke functie vervult deze eigenschap en hoe werkt het mechanisme? Wanneer wordt het geactiveerd, wanneer is het voldoende, te weinig of te veel?

De studie van de functie van het vergroten van de eigenwaarde wordt gekenmerkt door vier invalshoeken volgens Koole (2000):

- Het geloof iets goed te kunnen draagt bij aan een gezonde geest en bevordert het succes van prestaties (Taylor, Brown 1988).
- Een goed gevoel van eigenwaarde maakt dat men zich een waardevol lid voelt van een betekenisvol universum (Greenberg et al.1986).
- Eigenwaarde is voorwaardelijk bij de constructie van het zelf ten opzichte van de ander; de mate waarin is cultureel bepaald (Leary, Baumeister 2000).
- Het vergroten van de eigenwaarde dient ertoe dat sociale uitsluiting wordt voorkomen, dat men 'erbij' hoort en zorgt voor een adequaat verwerken van teleurstellingen zodat men moed heeft om het opnieuw te doen of om verder te gaan (Heine et al. 1999).

5.3 Bedreiging van eigenwaarde en zelfrespect

Het vergroten van de eigenwaarde en het zelfrespect is nodig om het hoofd te bieden aan een negatieve zelfbeleving die kan ontstaan omdat anderen meer hebben, meer 'waard' zijn, beter presteren, of om uitsluiting te verwerken en te accepteren. Het is een soort optimisme dat ervoor zorgt dat iemand het niet opgeeft, blijft geloven in een gesteld doel, en wanneer uit alles blijkt dat het doel moeilijk of niet te realiseren is, het doel aanpast zonder gezichtsverlies voor zichzelf en de ander.

Er zijn verschillende manieren om de eigenwaarde te vergroten. Een van de manieren om een goede eigenwaarde te behouden of de eigenwaarde te vergroten is de egotistische vertekening; het fenomeen dat mensen geneigd zijn hun falen

toe te schrijven aan omstandigheden en succes aan de eigen kwaliteiten (Meertens 1991). Zij nemen meer verantwoordelijkheid voor hun succes dan voor hun falen. Als men positieve feedback heeft gekregen op het uitvoeren van een taak, wordt die taak als belangrijker voorgesteld dan wanneer men negatieve feedback heeft gekregen. Ditzelfde geldt voor de persoon of instantie waarvan men de feedback heeft gekregen. Bij positieve feedback is men veel positiever over de feedbackgever dan bij negatieve feedback. In het 'Self Evaluation Maintenance'-model beschrijven Tesser en Campbell (1980) dit fenomeen. Mensen vinden vooral die bekwaamheden en eigenschappen die zij zelf bezitten van belang. Negatieve feedback kan onschadelijk worden gemaakt voor het ego door het af te doen als onbelangrijk of door de feedback als iets anders te labelen, bijvoorbeeld als een uiting van discriminatie.

Er zijn echter verschillende condities ontdekt waarbij het tegenovergestelde gebeurt; het falen wordt aan zichzelf toegeschreven en het succes aan geluk en omstandigheden. De condities waaronder dat gebeurt zijn afhankelijk van de sociale context waarin iemand wordt geconfronteerd met succes en falen. Belangrijk hierbij is dat het niet zozeer om de feitelijke context gaat maar om de perceptie, veronderstelling en verwachting van de persoon in kwestie. Hieronder een aantal condities waarbij ontdekt werd dat proefpersonen het falen aan zichzelf toeschrijven en het succes aan externe factoren.

- Wanneer verwacht wordt dat bij de anderen al consensus bestaat over de reden van het falen of het succes, of wanneer vergelijkbare anderen in een soortgelijke situatie betere resultaten behalen.
- Wanneer anderen erachter kunnen komen dat de voorstelling van zaken te rooskleurig is.
- Wanneer verwacht wordt dat er nog eenzelfde taak gedaan moet worden. In een situatie waar zelfverzekerde uitspraken weerlegd kunnen worden door een slechte prestatie op een nieuwe taak, stelt men zich bescheiden op (Meertens 1991).
- Omdat mensen denken dat ze dan eerlijker en bescheidener overkomen. Dit gebeurt vooral wanneer men denkt dat bescheidenheid meer wordt gewaardeerd dan opschepperij. Het is vanuit een zelfpresentatiemotief dan gunstiger om juist het falen aan zichzelf toe te schrijven en bescheiden te zijn over het succes.

  (Rosenthal 1969, Hass 1981 in Meertens 1991, Mecca et al. 1989, Deci, Ryan 2004, Kernis et al. 2006)

Iemand die wil voldoen aan stereotype verwachtingen, bijvoorbeeld om in de smaak te vallen of om kritiek te vermijden, maakt minder gebruik van egotistische attributie-uitspraken dan wanneer er geen rekening hoeft te worden gehouden met een stereotypering. Dit verschijnsel doet zich vooral voor wanneer er een ongelijke

machtsverhouding is. Vrouwen stellen zich in een asymmetrische machtsverhouding bescheidener op dan mannen. Waarschijnlijk omdat ze veronderstellen dat die houding meer gewaardeerd wordt (Gould, Slone 1982 in Meertens 1991). Sociaal angstige personen nemen minder verantwoordelijkheid voor succes en doen minder egotistische attributie-uitspraken dan mensen die zelfverzekerd zijn (Arkin et al.1980).

De manier waarop iemand zich minderwaardig voelt of superieur, hangt niet alleen samen met de sociale omgeving waarin de ongelijkheid wordt gereproduceerd, maar ook met de perceptie van zichzelf en de ander. Minderwaardigheid en superioriteit zijn zelf symbolen van ongelijkheid en hun karakteristieken worden geconstrueerd in de sociale werkelijkheid. Minderwaardigheid bestaat alleen als het ervaren wordt. Niemand kan gedwongen worden zichzelf minderwaardig te vinden: het is een negatieve zelfevaluatie, onafhankelijk van, maar wel beïnvloed door de situatie (Neckel 1996). Een van de belangrijkste veroorzakers van dit verband is volgens Wilkinson en Pickett (2009) dat een samenleving die gebaseerd is op grote inkomensverschillen, een grotere nadruk legt op onderlinge competitie. Op alle niveaus speelt dit een rol, maar de behoefte van individuen om ervaren gezichtsverlies te compenseren, is op het laagste niveau het moeilijkst te bevredigen. Mensen uit de hogere en middenklassen kunnen het gebrek aan respect of gezichtsverlies compenseren doordat ze bijvoorbeeld gesteund worden door familie of vrienden, of door succes op een ander terrein; ze beschikken misschien over een mooi huis, nieuwe kleding, een goede baan, een goede opleiding. Voor mensen die dit niet hebben is het veel moeilijker om hun eigenwaarde overeind te houden. Vandaar dat bij een grotere ongelijkheid in de samenleving en een sterkere competitiedwang, op het laagste niveau de druk toeneemt en mensen eerder deviant gedrag vertonen.

5.4 Stigmatisering

De sociale identiteit is net als de persoonlijke identiteit geen statische toestand maar beweegt als het ware mee met de situatie waarin iemand verkeert. Gevoelens van eigenwaarde, zelfvertrouwen en zelfrespect worden geconstrueerd in de situatie. Wat meegebracht wordt door het individu in de situatie is een set van overtuigingen, waarden, attituden en standaards die gebaseerd is op eerdere ervaringen (Ellemers, Doosje 2000, Crocker, Quinn in Brewer, Hewstone 2004, Hoff, Pandey 2004). Tajfel definieerde sociale identiteit als volgt:

> "Social identity is that part of an individual's self-concept that derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership."
> (Tajfel 1978: 63)

Een geïnternaliseerd stigma kan het zelfrespect van het individu aantasten en bepaalde aspecten in een situatie kunnen het geïnternaliseerde stigma, als een soort schakelaar, aanzetten. Uit onderzoek via testen is gebleken dat een verwijzing naar het stigma al voldoende was om een gestigmatiseerde persoon beneden zijn/haar niveau te laten presteren. Individuen kunnen gestigmatiseerd zijn omdat zij tot een bepaalde bevolkingsgroep behoren die negatief wordt beoordeeld. Dat maakt hen extra gevoelig voor en afhankelijk van de sociale context en kenmerken van bepaalde situaties (Brown, Capozza 2006, Wilkinson, Pickett 2009).

Een veelzeggend experiment vond plaats in India, waarbij 321 leerlingen van een hoge kaste en hetzelfde aantal leerlingen van een lage kaste, de opdracht kregen getekende doolhoven in te vullen. De leerlingen van de lage kaste presteerden iets beter dan de leerlingen van de hoge kaste. Toen ze daarna een soortgelijke opdracht uitvoerden, maar ze eerst bij naam genoemd werden met vermelding van hun afkomst, presteerden de leerlingen van de lage kaste significant lager dan de andere leerlingen (Hoff, Pandey 2004).

Wanneer de sociale identiteit door een stigma kwetsbaarder is, ontstaat er een sterkere afhankelijkheid van de mening van anderen over wie men is en wat men waard is. Er ontstaat een grotere gevoeligheid voor respect, niet alleen individueel, maar ook als groep is men gevoeliger voor, en afhankelijker van de waardering van anderen (Smith, Mackie in Brown, Capozza 2006). De behoefte aan het handhaven van een positief zelfbeeld, het individueel of collectief zelfhandhavingsmotief, is waarschijnlijk sterker in situaties waarin de persoon geen mogelijkheid ziet om de eigen situatie te verbeteren en waarbij het om een gedwongen situatie gaat die men moeilijk kan verlaten. Dit kunnen situaties zijn die angst oproepen, die bedreigend zijn of uitzichtloos (Vermunt 1981).

5.5 Neutralisatietechnieken

Sociale pijn ten gevolge van statusverschil en relatieve deprivatie is niet gebonden aan een bepaalde klasse of groep. Het is niet zo dat het alleen voorkomt bij groepen en individuen aan de onderkant van de samenleving. Tussen en binnen de verschillende andere statusgroepen kunnen verschillen bestaan die door individuen als onrechtvaardig of pijnlijk worden ervaren. Ook binnen de hoogste statusgroepen is er verschil in status en zijn er situaties waarbij het pijnlijk is voor het individu dat status verliest of niet de erkenning krijgt die hij of zij naar eigen oordeel zou moeten krijgen. Voor een soort dat zijn kracht ontleend aan vriendschap, samenwerking en rechtvaardigheid, waarbij identificatie met anderen verankerd is in onze psyche, is het duidelijk dat structuren die gebaseerd zijn op ongelijkheid, minderwaardigheid en uitsluiting, sociale pijn veroorzaken (Wilkinson, Pickett 2009).

In het boek Verzoening beschrijft Frans de Waal het verzoeningsgedrag van verschillende soorten apen, hij trekt daarbij parallellen naar het sociale gedrag van mensen. Een van zijn waarnemingen is dat na een gevecht om de macht, de statushiërarchie opnieuw stabiliseert, o.a. doordat mechanismen in werking treden die gezichtsverlies bij de verliezende partij moeten voorkomen.

> "Een collectieve leugen maakt het mogelijk tot een compromis te komen zonder een duidelijke winnaar of verliezer aan te wijzen."
> (De Waal 1998: 241)

Zo'n collectieve leugen kan eruit bestaan dat de winnende partij zich kleiner maakt en de verliezende partij ophemelt. Zoals ouders een kind dat zijn zin niet heeft gekregen, overdreven kunnen prijzen als het zich daarna schikt naar de wens van de ouders. Het kind weet dat zijn 'goede' gedrag wordt geprezen omdat hij zich heeft aangepast, maar hij wil graag geloven dat hij iets bijzonders tot stand heeft gebracht en hij hecht waarde aan de goede verstandhouding met zijn ouders, dus accepteert hij hun 'leugen'.

Goffman beschrijft deze mechanismen onder de noemer 'cooling the mark out' (Goffman 1980: 98-120). Dit is een Amerikaanse uitdrukking, gebruikt door gangsters en oplichters voor het 'troosten' of 'misleiden' van het slachtoffer, zodat deze geen wraak zal nemen. Het komt neer op het laten accepteren door het slachtoffer van de verloren zaak; de teleurstelling en het gezichtsverlies. Deze mechanismen zijn terug te vinden in de manier waarop de sociale statushiërarchie wordt 'verkocht' en 'geaccepteerd' en dus ook binnen het schoolsysteem. Goffman wijst erop dat er in de samenleving veel vergelijkbare situaties zijn waarbij mensen de teleurstelling moeten verwerken dat redelijke of opgeklopte verwachtingen niet uitkomen. In dit onderzoek wordt nagegaan of er ook uitingen van deze neutralisatietechnieken terug te vinden zijn in de uitspraken die jongeren doen over de sociale status van henzelf en over de kansen voor een goede toekomst. Aangenomen wordt dat naarmate er vaker gebruikgemaakt wordt van deze technieken, er vaker sprake is van sociale pijn die geneutraliseerd moet worden.

Neutralisatietechnieken voor sociale pijn ten gevolge van sociale ongelijkheid zijn:

- Verheerlijking van de groep waartoe iemand zich rekent als reactie op kleinering en afkeuring door de oppositionele groep (Merton 1967).
- Doen alsof de mindere positie, ongelijke situatie of achterstelling op een eigen keuze is gebaseerd.
- De ongelijke situatie is maar tijdelijk, later zal het veranderen. Er zijn altijd nieuwe kansen.
- De nadelen die aan de betere positie kleven worden uitvergroot, evenals de voordelen aan de mindere positie.

- De verminderde situatie wordt anders benoemd, zodat het geen mindere situatie lijkt.
- Het individu dat gezichtsverlies heeft geleden haakt af en verlaat zelf de situatie of blijft voor de vorm aanwezig. Verlies van belangstelling voor de betere positie en het verminderen van het belang ervan.
- Verzet tegen de situatie, boosheid, protesteren.
- Successen die er wel zijn worden uitvergroot.
  (Goffman 1980)

5.6 Zelfrespect

Een van de onderliggende aspecten bij de vraag hoe mensen die zich in een lage sociale of maatschappelijk statuspositie bevinden daarmee omgaan, is de mate van zelfrespect, de zelfwaardering, het zelfvertrouwen.

In Engelstalige literatuur wordt het begrip 'self-esteem' gebruikt, maar dit omvat meer dan de Nederlandse term 'zelfrespect' (Rosenberg 1986, Branden 1992, Laery, Tangney 2005, Kernis (ed.) 2006). Bij 'self-esteem' spelen eigenwaarde, zelfvertrouwen en zelfwaardering een belangrijke rol. Wanneer ik in dit proefschrift de term 'zelfrespect' gebruik, doe ik dat in de bredere zin, vergelijkbaar met de Engelse term 'self-esteem'. Juist vanwege het feit dat er zoveel onder kan worden verstaan is het van belang te beginnen met de definitie. Hieronder de definitie zoals geformuleerd door Nathaniel Branden (1992).

> "Self-esteem is the experience that we are appropriate to life and to the requirements of life. More specifically, self-esteem is…
> 1. Confidence in our ability to think and to cope with the basic challenges of life.
> 2. Confidence in our right to be happy, the feeling of being worthy, deserving, entitled to assert our needs and wants and to enjoy the fruits of our efforts."
>
> (Branden 1992: vii)

De term 'self-esteem' wordt in onderzoek en literatuur op verschillende manieren gebruikt. Hieronder worden drie manieren beschreven die alle drie binnen het construct van de term passen maar wel duidelijk een eigen theorie en inhoud hebben.

'Global self-esteem', ook bekend als 'Trait self-esteem', refereert aan een persoonlijke eigenschap, een karaktertrek die iemand in meer of mindere mate bezit. Het heeft een genetische component en hangt samen met het temperament- en neurologisch systeem.

Met 'State self-esteem' of 'Feelings of self-worth' wordt bedoeld het gevoel van eigenwaarde dat gerelateerd is aan bepaalde ervaringen. Het beweegt mee met positieve of negatieve invloeden. Een promotie laat het 'State self-esteem' stijgen, een ontslag veroorzaakt een daling.

Ten slotte is er de 'Self-evaluation' of het 'Domain specific self-esteem', dit is gerelateerd aan de manier waarop individuen hun eigenschappen en vaardigheden evalueren en waarderen. Deze drie inhouden staan niet los van elkaar, en veel onderzoek is erop gericht te achterhalen in welke mate en in welke causaliteit deze inhouden met elkaar samenhangen (zie voor een actueel overzicht Kernis (ed.) 2006). Er is overtuigend bewijs voor de stelling dat denken dat je goed bent in bepaalde dingen, niet hetzelfde is als het hebben van een grote mate van zelfrespect (Brown, Marschall in Kernis 2006). Zelfvertrouwen en zelfrespect hangen wel nauw samen met elkaar maar zijn niet inwisselbaar. Zelfvertrouwen komt voort uit de overtuiging dat je in staat bent een bepaalde uitdaging of opdracht succesvol te volbrengen; het gevoel dat je in staat bent te laten gebeuren wat je voor ogen staat, ondanks mogelijke obstakels. Zelfrespect is meer dat je jezelf accepteert, je wensen en behoeften respecteert, dat je jezelf een waardevol persoon vindt, dat je tevreden bent met het type persoon dat je bent, ook al erken je je zwakke kanten en fouten (Rosenberg 1986). Het is voor elk individu goed mogelijk om tot een positief zelfbeeld en een hoge mate van zelfrespect te komen, onafhankelijk van werkelijke verdiensten en omstandigheden, omdat het individu zelf kiest op welke terreinen en met welke criteria hij zichzelf beoordeelt. Naarmate een individu meer belang hecht aan sociale status en maatschappelijk succes, zal het van grotere invloed zijn op zijn zelfbeeld en zelfrespect of hij dat in vergelijking met anderen meer of minder heeft. Rosenberg noemt dit de 'psychological centrality' van een bepaald aspect van de persoon (Rosenberg 1986).

De behoefte aan zelfrespect is een universele en een dominante factor in het motivatiesysteem van mensen. De mate waarin die factor een rol speelt bij het verwerven van sociale status is dus afhankelijk van het belang dat door het individu wordt toegekend aan sociale status en of de opvatting van sociale status van het individu is gekoppeld aan opleidingsniveau, beroepsniveau, economisch niveau, of op een andere dimensie van vergelijking is gebaseerd. Denk hierbij aan de dimensie van gedrag: 'streetwise' zijn, dominant zijn in gedrag naar anderen, aandacht krijgen, bewonderd worden vanwege talent voor sport, muziek of iets anders. Persoonlijke en sociale identiteit spelen hierbij een belangrijke rol, maar ook positieve en negatieve levenservaringen zoals gevoelens van trots of schaamte in bepaalde situaties. Het zelfconcept is een weerslag van wat het individu vindt van zichzelf en van wie hij denkt dat hij is, niet van wat hij volgens anderen is. Zelfrespect is op de eerste plaats afhankelijk van zelfevaluatie en zelfbeoordeling, niet van de beoordeling van anderen. Het zelfconcept is het fundamentele referentiesysteem waarop de meeste activiteiten, evaluaties en reacties van mensen zijn

gebaseerd (Rosenberg 1986). De vraag is in hoeverre leerlingen in het voortgezet onderwijs een deel van hun zelfrespect ontlenen aan de opleiding die zij volgen.

5.7 De beleving van sociale stratificatie

Sociale stratificatie is niet alleen een sociologisch begrip, het *bestaat* ook echt, als waarneming en emotie, als het antwoord op de behoefte aan rangorde in een sociale groep. Vroeger was deze rangorde zeer herkenbaar en institutioneel verdeeld, vaak bij geboorte bepaald. Nu ligt dat allemaal heel anders, minder duidelijk en niet voor ieder hetzelfde. Nu is het vaker gekoppeld aan leefstijl en groepsvorming. Moderne stratificatie is veel complexer dan de sociale hiërarchie in de standenmaatschappij en wordt mede bepaald, naast de overigens nog steeds erkende verschillen in opleidingsniveau en beroep, door consumptiegedrag, cultureel kapitaal, sociaal vermogen (bijv. hoe goed je 'bij de tijd' bent) en andere aspecten. Lenski (1984) wijst er nadrukkelijk op dat het verwerven van sociale status een bijzonder sterke drijfveer is in het handelen van mensen. De behoefte aan gelijkwording (uniformiteitsdruk) staat tegenover de prestatiedwang, die aanzet tot het nastreven van superioriteit boven anderen. Kennelijk is de behoefte om te domineren, in meer of mindere mate, bij veel mensen aanwezig. Wanneer men kan domineren komt er meer serotonine in de hersenen dan wanneer men niet kan domineren (McGuire et al. in Frank 1999). We krijgen er een kick van, we voelen ons er beter bij. Mensen, maar ook andere organismen, hebben behoefte aan competentie in en persoonlijke effectiviteit op hun omgeving. In de psychologie zijn vele onderzoeken gedaan die dit bevestigen. Er wordt gesproken van het competentiemotief (Vermunt 1981) en 'effectance motivation' (White 1959). Deze behoefte draagt ertoe bij dat mensen hun onzekerheid proberen te reduceren en hun invloed op de omgeving willen vergroten. Het is duidelijk dat emoties hierbij een belangrijke rol spelen (Frijda 1986). De mate waarin iemand deze behoefte heeft hangt af van karaktereigenschappen, socialisatieproces en omgeving. Dominantie heeft ook te maken met macht; de macht over het gedrag van anderen en de macht om de dingen te doen naar eigen inzicht. Klasse en status zijn twee fenomenen waaraan de distributie van macht in een samenleving kan worden herkend, volgens Weber (1987, eerste druk in1922).

Onder andere Blau (1977) en Rawls (1999) maken duidelijk dat een geaccepteerde rangorde of hiërarchie in een samenleving nodig is om sociale ongelijkheid te rechtvaardigen. Een geaccepteerde rangorde zorgt er ook voor dat elk lid de plaats krijgt die hij/zij 'verdient', daarin wordt gerespecteerd en zichzelf kan respecteren. Zelfrespect is een voorwaarde voor psychische gezondheid en tevredenheid, het bestaat voor een belangrijk deel uit het respect dat door significante anderen wordt verleend. Jongeren ontlenen in sterke mate hun zelfrespect aan hun

positie in de 'peergroup', tegen de achtergrond van de samenleving zoals deze door hen wordt waargenomen. De vraag is waarop jongeren zich oriënteren, waaraan zij zichzelf afmeten en in hoeverre zij daarin verschillen van elkaar. Het heeft te maken met identiteitsbeleving, maar ook met de relatieve positie die iemand inneemt t.o.v. (vergelijkbare) anderen, dus de sociale hiërarchie die iemand ervaart en de eigen positie daarin. Dit zijn ervaringen die kunnen samenhangen met de klassenpositie die men inneemt, met de etnische achtergrond en de sociale identiteit (het complex van rollen, attituden en overtuigingen waarin zij zichzelf herkennen) die men heeft. Door te onderzoeken hoe jongeren met verschillende achtergronden en verschillende kansen en mogelijkheden zich verhouden tot elkaar, zichzelf, de samenleving en hun relatieve positie daarin, ontstaat inzicht in de manier waarop jongeren hun positie al dan niet accepteren en rechtvaardigen.

Deel 3

Onderzoek

6 Onderzoek vanuit het insiderperspectief

In onderzoek naar schooluitval en probleemjongeren wordt veelal ingezoomd op de jongeren die uitvallen of problemen veroorzaken. Terwijl het eveneens van belang is om te onderzoeken waardoor jongeren die zich in een lage maatschappelijke positie bevinden en minder kans hebben om door middel van een hogere opleiding een betere status te bereiken, niet uitvallen en geen problemen veroorzaken. Deze jongeren hebben een sociaal geaccepteerde manier om hiermee om te gaan; ze accepteren en benutten hun kansen vanuit een 'mindere' startpositie. Vanuit deze benadering komen vragen op als: Is hun ambitieniveau lager? Kijken zij anders naar kansen en beperkingen dan leerlingen op havo en vwo? Welke neutralisatietechnieken en collectieve verklaringen gebruiken ze om de lagere positie zonder gezichtsverlies te aanvaarden? Nemen zij statusverschillen anders waar, is maatschappelijk succes voor hen meer of minder belangrijk dan voor hun leeftijdsgenoten in een hoger type onderwijs? Het onderzoeken van de visie van jongeren geeft meer zicht op hun beleving van de sociale werkelijkheid op dit punt. Vanuit het insiderperspectief worden factoren belicht die een rol spelen bij de acceptatie van de posities die zij innemen in de samenleving en de daarmee samenhangende kansen tot maatschappelijk succes. Deze factoren kunnen ook van belang zijn bij jongeren die niet kunnen accepteren dat zij minder mogelijkheden hebben om hooggespannen ambities te realiseren.

De vraag die in het onderzoek aan de orde komt, is op welke wijze vmboleerlingen omgaan met hun relatief lage onderwijspositie en welke rol die positie speelt bij de constructie van hun eigenwaarde en toekomstverwachting. Er wordt onderzocht of laagopgeleide jongeren een gebrek aan status en respect ervaren en of zij voldoende mogelijkheden zien om dat d.m.v. een beroepskwalificatie te veranderen. Er is gekozen voor een kwalitatieve benadering vanuit het insiderperspectief, waarbij het er om gaat de subjectieve beleving van de jongeren ten aanzien van hun relatieve positie te achterhalen. Er zijn in Nederland slechts enkele onderzoeken uitgevoerd die deze problematiek vanuit het insiderperspectief benaderen (o.a. Verkuyten 1984, Sansone 1992, Leuw 1997, Van San 1998, Nelis 1999, Coenen 2001, van Lieshout 2003, De Jong 2007, van Daalen 2010). De meeste studies zijn gericht op het weergeven van uitkomsten, ontwikkelingen en feiten in het kader van beleidsvoering en wetgeving (o.a.Van Esch, Neuvel 2007, Herweijer 2008), of zijn een combinatie van beide (o.a. Crul 2000, Heyl et al. 2001,

Severiens, Verstegen 2007), of vertrekken vanuit het school of docentperspectief (o.a. Kleijer et al. 2004). In dit onderzoek gaat het om het achterhalen van subjectieve gegevens: de beleving van mensen in die specifieke situatie, in het kader van hùn werkelijkheid. Er is gekozen voor een benadering vanuit het standpunt van jongeren zelf, in de leeftijdsfase waarin duidelijk wordt wat zij wel en niet kunnen bereiken.

6.1 Operationalisering van de probleemstelling

De vragen die centraal staan zijn:
Hoe en in welke mate ervaren hedendaagse jongeren sociale status en hoe rechtvaardigen zij ongelijkheid, of wijzen zij die af? Hoe gaan leerlingen van het vmbo om met de relatief lage maatschappelijke status van hun opleiding en is er een frictie tussen hun toekomstverwachtingen en de inschatting van hun mogelijkheden?

De subvragen die voortkomen uit de probleemstelling zijn:

1. Hoe en in welke mate ervaren hedendaagse jongeren sociale status en hoe rechtvaardigen zij ongelijkheid, of wijzen zij die af?
2. In hoeverre zijn er verschillen en overeenkomsten in hun waarnemingen en reacties, en in hoeverre correleren deze waarnemingen en reacties met hun opleidingsniveau en sociale identiteit?
3. Zijn jongeren die minder hoog scoren in het onderwijs en zich daardoor in een lagere sociale positie bevinden zich bewust van die positie en zien zij voldoende mogelijkheden om dat d.m.v. een beroepskwalificatie, te veranderen?
4. In hoeverre vinden zij dat belangrijk? Is er verschil tussen de ambities van leerlingen en correleren deze verschillen met hun opleidingniveau of sociale identiteit?
5. Hebben leerlingen van het vmbo last van de relatief lage maatschappelijke status van hun opleiding en ervaren zij een frictie tussen hun toekomstverwachtingen en de inschatting van hun toekomstmogelijk?
6. Welke neutralisatietechnieken en collectieve verklaringen worden gebruikt om de lagere positie zonder gezichtverlies te aanvaarden?

De eerste vraag die aan de orde is bij het operationaliseren van een probleemstelling is welke criteria we moeten waarnemen, ordenen, classificeren en meten om antwoord te krijgen op onze onderzoeksvragen. Dit is moeilijker naarmate de complexiteit van het vraagstuk toeneemt en de verschijnselen die een rol spelen niet duidelijk zijn te onderscheiden (de Groot 1994). De onderhavige onderzoeksvraag is breed en complex, en de verschijnselen liggen in de taboesfeer, wat het naar boven halen van te onderscheiden kenmerken extra bemoeilijkt.

De probleemstelling wordt geoperationaliseerd in drie delen:

- Op de eerste plaats wordt onderzocht hoe hedendaagse jongeren in het algemeen aankijken tegen mensen in verschillende situaties en of zij daarbij überhaupt maatschappelijke statusverschillen waarnemen.
- Daarnaast wordt onderzocht welke toekomstverwachtingen en ambities zij over het algemeen hebben en met welke kenmerken zij zichzelf beschrijven in reactie op de vraag: 'Wie ben je?'.
- Ten slotte wordt door een vergelijking van de maatschappijbeelden, zelfbeelden en toekomstverwachtingen van vwo/havo-leerlingen met die van vmbo-leerlingen duidelijk of er verschillen zijn die mogelijk samenhangen met de relatieve positie en de aard van hun opleiding.

Na een kwalitatieve analyse van open antwoorden en opmerkingen worden deze gecategoriseerd en vergeleken met elkaar. Verschillen en overeenkomsten tussen leerlingen van havo, vwo en vmbo worden vastgesteld, waarna wordt beoordeeld of en in welke mate deze verschillen en overeenkomsten samenhangen met het opleidingsniveau van de verschillende groepen leerlingen en andere persoonskenmerken zoals etnische achtergrond en arbeidspositie van de ouders. Ten slotte wordt nagegaan of de verschillen en overeenkomsten te begrijpen zijn in het licht van sociaalpsychologische en sociologische kennis over menselijke reacties op sociale ongelijkheid en wordt gekeken of vmbo-leerlingen blijk geven van bewustzijn van of problemen hebben met hun relatief lage status in het onderwijs.

De gesprekken en antwoorden worden geanalyseerd aan de hand van de vragen:

- Ervaren jongeren een sociale hiërarchische ordening, een maatschappelijke ladder?
- Welke indicatoren worden door jongeren gebruikt bij de beoordeling van de sociale status van anderen?
- Zijn deze indicatoren gebaseerd op (veronderstelde) feitelijke kansen en mogelijkheden op de arbeidsmarkt of hangen deze indicatoren af van cultuurbepaalde waarderingen?
- Beoordelen zij genuanceerd of hanteren zij een zwart-witredenering? Noemen zij aspecten die te maken hebben met acceptatie en uitsluiting?
- Geven zij blijk van solidariteit met anderen, en zo ja, wie zijn die anderen dan?
- Welke argumenten gebruiken zij om verschillen te verklaren en te rechtvaardigen, welke rol spelen klassenpositie, etniciteit en religie bij deze verklaringen?
- In hoeverre zijn er verschillen en overeenkomsten in hun waarnemingen en reacties, en in hoeverre correleren deze waarnemingen en reacties met hun opleidingsniveau?
- Is er verschil tussen de ambities en het zelfbeeld van leerlingen en correleren deze verschillen met hun opleidingsniveau of sociale identiteit?

6.2 Onderzoekspopulatie

Dit zijn leerlingen van het vmbo, havo en vwo (n=177) tussen 15 en 17 jaar, ongeveer gelijke spreiding in schooltype (beroepsgericht en theoretisch), sekse en etnische afkomst. De respondenten zijn leerlingen van een scholengemeenschap in Rotterdam-Zuid, met verschillende locaties in Rotterdam en een locatie in Barendrecht.

Het zuidelijk deel van Rotterdam wordt gekenmerkt door een hoog percentage allochtonen, ruim 60% van de leerlingen in het voortgezet onderwijs is van allochtone afkomst. De sociaal- economische positie is over het algemeen laag. Het gestandaardiseerde gemiddelde inkomen (gerelateerd aan gezinsgrootte) ligt lager dan in geheel Rotterdam. Dit wordt vooral veroorzaakt doordat een relatief groot aandeel van de bevolking een bijstands- of werkloosheidsuitkering heeft en door het grote aandeel niet-westerse allochtonen, die relatief vaak een laag inkomen hebben. In Barendrecht is het percentage bewoners van allochtone afkomst lager. Bovendien woont er een groter aantal gezinnen met een bovenmodaal inkomen. Daardoor is de economische positie van de bewoners gemiddeld beter dan die van de bewoners in Rotterdam Zuid; gemiddeld € 20.000 in Rotterdam Zuid versus € 26.000 in Barendrecht. Ter vergelijking: In 2007 is het gestandaardiseerde gemiddelde inkomen in Nederland € 23.300, in Rotterdam € 21.000 en in Rotterdam inclusief de stadsregio € 22.400 (COS 2007).

Op het vmbo in Barendrecht, waar een deel van de dataverzameling heeft plaatsgevonden, is het aandeel allochtone leerlingen eveneens ongeveer 60%. Veel van deze leerlingen zijn afkomstig uit Rotterdam-Zuid. De gemeente Barendrecht grenst aan Rotterdam-Zuid en is daarvandaan goed te bereiken. Leerlingen van de scholengemeenschap die starten op de havo of in het vwo, maar naar een lager schooltype moeten overstappen, komen vaak op deze vestiging in Barendrecht. Ouders kiezen dan voor deze locatie van de scholengemeenschap omdat de school bekendstaat als een degelijke school. Door deze vestiging voor vmbo in Barendrecht te betrekken bij het onderzoek, was het mogelijk voldoende differentiatie en spreiding te krijgen in achtergrondvariabelen zoals etnische afkomst en sociaaleconomisch milieu van vmbo-leerlingen.

Bij de selectie van de onderzoekspopulatie is gezocht naar een evenredige mix van achtergrondkenmerken: verschillende typen onderwijs (vwo, havo, vmbo), zowel allochtoon als autochtoon, jongens en meisjes, hoog- en laagopgeleide ouders.

Door een systematische vergelijking te maken tussen leerlingen van het vmbo en leerlingen van de havo en het vwo, wordt onderzocht of verschillen binnen de onderzoeksgroep samenhangen met opleidingsniveau of andere persoonlijke kenmerken, zoals etnische achtergrond of de sociaaleconomische situatie van de ouders. In deze studie wordt niet specifiek ingegaan op het 'allochtoon' zijn als

probleem. De karakteristiek 'allochtoon', in de betekenis van 'afkomstig van familie die niet Nederlands is', wordt behandeld als elk ander kenmerk van de jongeren in de onderzoeksgroep. Het kan een factor zijn die een belangrijke rol speelt, maar het is geen synoniem voor deprivatie en onderwijsachterstand.

6.3 Exploratie van de problematiek

De basisvorm van het onderzoek is een explorerend observatieonderzoek, aangevuld met diepte-interviews en vragenlijsten met open antwoorden. De observaties worden gedaan na een stimulustoediening die in hoofdstuk 9 uitvoerig wordt beschreven. De jongeren uit de onderzoeksgroep reageren op foto's van mensen in verschillende situaties, uit alle lagen van de bevolking. De opmerkingen, conclusies en indelingen die daar bij worden gemaakt, worden letterlijk opgetekend. De reacties worden gecategoriseerd en geanalyseerd. Daarnaast geven de jongeren d.m.v. vragenlijsten met open antwoorden aan hoe zij zichzelf zien in de maatschappij en beschrijven zij zichzelf, hun vaardigheden en toekomstverwachtingen. Ten slotte wordt met een aantal jongeren een open interview gehouden waarin hun schoolervaringen en toekomstverwachtingen worden besproken. Deze gecombineerde benadering maakt het mogelijk te onderzoeken of, en op welke wijze, vmbo-leerlingen verschillen van hun leeftijdgenoten die havo of vwo volgen. Bij alle leerlingen wordt gelet op uitspraken over hiërarchie, classificatie van mensen en de beoordelingscriteria die zij daarbij gebruiken, opmerkingen over rechtvaardigheid en onrechtvaardigheid, verschillen in kansen en mogelijkheden van mensen, opmerkingen over de etniciteit van mensen en opmerkingen over de eigen positie in de samenleving. De analyse van de reacties en zelfbeschrijvingen worden uitgevoerd in het licht van bekende inzichten uit de sociale psychologie en sociologie omtrent zelfattitude, zelfmanagement en klassenbewustzijn. Gekeken wordt in welke opzichten de reacties en zelfbeschrijvingen verschillen of overeenkomsten vertonen, en of bij vmbo-leerlingen vaker reacties en zelfbeschrijvingen voorkomen die herkend kunnen worden als neutralisatietechnieken voor een lage statuspositie of als klassenbewustzijn.

Bij de analyse van de observaties en interviews wordt gelet op uitingen van respect en disrespect, van bewondering en minachting, hoop en wanhoop, verwachtingen en teleurstelling. Recent sociologisch en sociaalpsychologisch onderzoek naar processen en gedrag dat te maken heeft met sociale status werd gebruikt bij het analyseren van de resultaten (o.a. Raes 1997, Roe 1999, van Leeuwen et al. 2003, Brewer & Hewstone 2004, Brown, Capozza 2006, Kernis 2006, Deci, Ryan 2004).

6.4 Kwalitatief onderzoek

Centraal in dit onderzoek staat de beleving van sociale ongelijkheid door jongeren. Beleving is per definitie een subjectief gegeven en is afhankelijk van de sociale en materiële context waarin de sociale actoren zich bevinden en de psychologische en emotionele condities die zij met zich meedragen. De actoren zijn verschillend en geven betekenis aan een situatie vanuit verschillende contexten, ze redeneren vanuit hun eigen referentiekader. De relatieve positie is de status die men ervaart in vergelijking met anderen. Wie deze anderen zijn, hangt af van het aspiratieniveau dat men heeft en de status die men aan anderen toekent. Dit zijn subjectieve gegevens die het best door de jongeren zelf te benoemen zijn. Om de eigen positie aan te kunnen geven moet er een duidelijk referentiekader zijn, tegelijkertijd moet vermeden worden dat er van buitenaf een referentiekader wordt opgelegd dat wellicht voor de jongere zelf niet relevant is. De vraag naar referentiegroepen en sociale vergelijking heeft een hoog abstractieniveau. Het is iets waar men in het dagelijks leven niet vaak (of nooit) bij stilstaat. Het zijn zaken die behoren tot de alledaagse 'common sense' en die zonder nadenken meestal feilloos worden toegepast.

Het gaat dus in het onderzoek om het verkrijgen van subjectieve gegevens die gebaseerd zijn op meerdere realiteiten en afhankelijk zijn van verschillende referentiepunten. Dit is al een gecompliceerde opdracht, maar daar komt nog bij dat het gaat om processen en ervaringen die men zich over het algemeen niet bewust is, in de taboesfeer van onze sociale interactie liggen en een behoorlijke abstrahering vragen als men er met elkaar over wil spreken.

De gegevens die verzameld moeten worden hebben de volgende kenmerken, ze zijn:

1. Subjectief;
2. gebaseerd op meerdere realiteiten;
3. vanuit verschillende referentiepunten;
4. het resultaat van onbewuste processen;
5. onderhevig aan de taboesfeer;
6. met een hoog abstractie niveau.

In een onderzoek waarbij dit soort gegevens nodig is, ligt het voor de hand te kiezen voor een kwalitatieve benadering. Observaties en diepte-interviews kunnen een goed beeld geven van opvattingen en attituden, maar om een vergelijking te kunnen maken tussen verschillende groepen is het nodig de observaties en interviews te stroomlijnen en in een bepaalde vorm te gieten. Dit stelde mij voor diverse methodologische problemen en overwegingen, die ik beschrijf in het volgende hoofdstuk.

7 Combinatie van oude methoden in nieuwe onderzoeksmethode

In dit hoofdstuk wordt toegelicht waarom het nodig was om met drie originele en beproefde methoden in gedachten, een nieuwe methode te ontwikkelen. De methoden die deels geschikt waren voor dit onderzoek zijn: The Self-Anchoring Scale, (Kilpatrick, Cantril 1960), de Hardop denken methode (HOD) (Vermunt, Lodewijks, Simons 1986) en de Who am I? of Twenty Statements method (Kuhn and McPartland 1954), Hier onder volgt een beschrijving van deze methoden, de redenen om er van af te wijken en de uiteindelijke vorm van de gebruikte methode.

7.1 Self-Anchoring Scale

De 'Self-Anchoring Scale' is een schaal waarvan de inhoud wordt bepaald door de perceptie, doelen en waarden van de respondenten zelf (Kilpatrick, Cantril 1960). De hoogste en de laagste score worden door de respondent benoemd. Er wordt door hen op een getekende ladder met vijf treden ingevuld wat op de bovenste trede staat en wat op de onderste. De vraag is dan bijvoorbeeld: 'Wat is uw opvatting van het gelukkigste leven en wat is uw opvatting over het ongelukkigste leven?' De omschrijving van het gelukkigste leven komt op de bovenste trede en de omschrijving van het ongelukkigste leven komt op de onderste trede. Dit door de respondent zelf gedefinieerde continuüm wordt gebruikt als maatstaf voor zijn eigen positie. De volgende vraag is dan ook: 'Op welke trede bevindt u zich momenteel?' De methode werd vaak toegepast bij onderzoeken naar 'life satisfaction' en geluk. Het gaat om het meten van een subjectieve beleving volgens de dimensies en attributies die voor het individu zelf van belang zijn in het bepalen van de mate van geluk. Hoofdkenmerk van de methode is dat het referentiekader door de respondenten zelf wordt benoemd. Door de afstand tussen de uitersten te verdelen in bijvoorbeeld vijf posities op de ladder, kan aan de mate van gelukservaring een getal worden toegekend, waardoor bijvoorbeeld kan worden berekend wat de gemiddelde mate van geluk is in een bepaalde populatie.

Er zijn verschillende factoren waardoor de methode niet voldoende aansloot op de onderzoeksvragen in dit onderzoek. Een van de onderzoeksvragen is of jongeren denken in sociale hiërarchieën of niet. Het vragen naar een positie op een

ladder en het benoemen van de onderste en de bovenste trede in verband met maatschappelijke posities of statusposities, neemt al meteen de mogelijkheid weg om te zien of kinderen van die leeftijd 'uit zichzelf' denken in een sociale hiërarchie. Er is gekozen voor de vorm van een cirkel in plaats van een ladder, om te vermijden al bij voorbaat een hiërarchie aan te geven. Een cirkel kan worden opgevat als een horizontaal of een verticaal vlak[3], er is geen bovenkant of onderkant als dat niet wordt benoemd door de respondenten zelf. De plaatsing van de foto's en de motivatie daarbij gaven aan of door de jongeren een hiërarchische ordening werd gemaakt of niet.

Het tweede aspect waardoor de Self-Anchoring Scale in de originele vorm niet geschikt was, is dat het benoemen van een bovenste en onderste trede ertoe kan leiden dat gekozen wordt voor het meest opvallende onderscheid tussen mensen, bijvoorbeeld geld (veel of weinig) of opleidingsniveau (hoog of laag), terwijl subtielere of verborgen aspecten dan niet benoemd worden. De Self-Anchoring Scale wordt voornamelijk gebruikt om statistische vergelijkingen te maken tussen posities van verschillende populaties in bijvoorbeeld waardenoriëntaties. De methode is met name geschikt voor kwantitatief onderzoek (Lefcowitz, Wallston 1973). In een recente studie naar de waarde van het gebruik van self-anchoring scales werd vastgesteld dat er een klein maar significant effect is op de scores van de proefpersonen, maar dat het verschil niet opweegt tegen het gemak van vaste ankerpunten. Alleen wanneer er een combinatie gemaakt wordt met kwalitatieve methoden kan het een extra waarde hebben, omdat het meer kwalitatieve informatie geeft dan wanneer de ankerpunten vooraf gegeven worden (Hofmans et al. 2009). Bij een kwalitatief onderzoek gaat het meer om inzicht en begrip, om het waarnemen van interactie en het achterliggende denkproces en minder om het vinden van statistisch bewijs. Wat overgenomen is van deze methode is het idee om de respondenten zelf het referentiekader te laten formuleren en hen daarna een positie voor zichzelf te laten bepalen.

7.1.1 Cirkel als symbool voor de maatschappij

Over de cirkel werd gezegd dat deze de maatschappij voorstelde, er werd verder geen uitleg gegeven aan de leerlingen. Op de foto's (23) zijn mensen te zien in verschillende situaties, uit verschillende lagen van de bevolking en met verschillende bezigheden. De opdracht was de foto's te rangschikken in, om of bij de cirkel, naar het inzicht van de respondenten. Door hen met elkaar te laten overleggen werd duidelijk welke afwegingen ze daarbij maakten. Dus welke facetten zij belangrijk vonden ter onderscheiding of groepering van mensen, welke afwegingen zij maak-

3 Het gebruik van ruimtelijke termen en metaforen is gebruikelijk in het benoemen van sociale verschijnselen en structuren. De term 'structuur' is zelf afkomstig uit de ruimtelijke wereld; een ruimtelijke ordening van elementen (Ossowski 1969).

ten bij het kiezen van een structuur, bij het maken van een indeling, welke aspecten ze meer of juist minder belangrijk vonden. Het gesprek werd opgenomen en later uitgeschreven. De foto's werden steeds in dezelfde volgorde één voor één aangeboden aan steeds een andere respondent in het groepje van drie. Daarna werd de foto bekeken en beschreven door de andere respondenten. Als na tien foto's nog geen indeling was gemaakt, werd gevraagd aan de respondenten te proberen een indeling te maken. Daarbij werd gezegd dat de indeling op elk moment weer veranderd kon worden wanneer de rest van de foto's zichtbaar was geworden. Dit gebeurde vaak. De indeling zelf was niet het voornaamste waarnemingsaspect van deze opdracht, het ging meer om het kunnen waarnemen van gedrag en overwegingen daarbij. Bovendien maakte het werken op deze manier het mogelijk om binnen enkele minuten een groepje jongeren met elkaar te laten praten over een abstract onderwerp als de sociale rollen en functies van mensen in de samenleving, zonder bij voorbaat te stigmatiseren of een bepaalde richting aan te geven.

De 23 foto's zijn door een panel van 17 personen geselecteerd uit een aanbod van 90 foto's. De panelleden verschilden met elkaar van achtergrond, leeftijd en opleidingsniveau. Hen werd gevraagd de 90 foto's te verdelen over een schematische weergave van de samenleving, in de vorm van een matrix waarin een onderverdeling naar niveau en dimensie was gemaakt. De onderverdeling bestond uit de drie dimensies die werden benoemd als: economische dimensie, culturele dimensie en politieke dimensie. Daarbinnen waren vier niveaus aangegeven: hoog, midden hoog, midden laag en laag. De foto's die door de meeste panelleden in dezelfde dimensie of in dezelfde sociale laag gelegd waren, werden geselecteerd voor het onderzoek (zie bijlage 2). De bedoeling van deze handelswijze was een meer representatieve selectie van foto's te verkrijgen dan wanneer alleen de onderzoeker de foto's selecteert. Hiermee is niet gezegd dat de selectie de best mogelijke weergave van de samenleving was, alleen dat de subjectiviteit in de selectie van de foto's werd verminderd en er een validering kon worden vastgesteld op basis van logisch verband (face validity) van de gebruikte foto's met het te onderzoeken onderwerp.

De foto's, in het klein en op stickers, werden later door de respondenten individueel op een formulier (met een cirkel) geplakt, met de nadrukkelijke boodschap dat het niet op dezelfde manier hoefde als in het groepje. De individuele cirkel, in combinatie met de uitspraken en overwegingen die gedaan waren in het groepje, vormde op dat moment het referentiekader waarbinnen de respondent antwoord gaf op de vraag: waar sta je zelf in de samenleving?

Bij het categoriseren van de antwoorden werd het antwoord van een respondent in deze context beoordeeld. De categorieën voor de registratie van de antwoorden werden gedeeltelijk benoemd na afloop van de dataverzameling, toen duidelijk was welke soorten antwoorden er gegeven werden. Het ontdekken van relevante categorieën, kenmerken en variabelen is bij een exploratief kwalitatief onderzoek onderdeel van de doelstelling (o.a. Swanborn 1981, Ten Have 2009).

7.2 Hardop denken methode (HOD)

Deze methode wordt bijvoorbeeld gebruikt bij het achterhalen van regulatieprocessen bij tekstbestudering of rekenopdrachten (Vermunt, Lodewijks, Simons 1986). Deze cognitieve processen hebben behalve meetbare oogbewegingen en het hardop spellen en rekenen bij beginnende leerlingen, geen uiterlijk waarneembare component. Daardoor wordt bij onderzoek naar deze processen vaak gebruikgemaakt van zelfrapportage door de lerende. Processen die automatisch verlopen, zoals herinnerings- en herkenningsprocessen en processen die door oefening geautomatiseerd zijn, zijn echter niet beschikbaar voor rapportage achteraf. De onderzoeker vraagt informatie waaraan door de proefpersoon geen bewuste aandacht is besteed. De informatie moet door de proefpersoon worden opgediept uit het langetermijngeheugen en onder woorden worden gebracht. Hierdoor is er grote kans op vervorming van de rapportage. Door de proefpersoon te vragen de gedachten direct te verwoorden tijdens het uitvoeren van de taak, wordt een verslag verkregen van de cognitieve processen die plaatsvinden. Op deze manier wordt het theoretiseren van de proefpersoon over het leerproces tegengegaan en wordt er gestreefd naar een zo accuraat mogelijke weergave van het proces zelf. Daarbij is het belangrijk dat het hardop denken het verloop en de structuur van de cognitieve processen niet verandert. De proefleider beperkt zich tot het uitleggen van de taak, de vraag om hardop te zeggen wat de proefpersoon denkt en, tijdens het uitoefenen van de taak, soms te vragen wat de proefpersoon denkt als het even stil is. Alle verbale uitingen worden op de band opgenomen en letterlijk uitgeschreven. De uitingen worden geanalyseerd en geïnterpreteerd volgens vooraf geformuleerde protocollen.

7.2.1 Overleggen als vorm van hardop denken

De hardop denken (HOD) methode was goed bruikbaar. Het verschil was dat het in dit onderzoek ging om het naar boven halen van meningen en redeneringen over een onderwerp in plaats van om het achterhalen van een leerstrategie. De taak waarbij hardop gedacht moest worden bestond uit het in een cirkel neerleggen van foto's van mensen in bepaalde situaties. Tijdens een vooronderzoek waarin 25 jongeren tussen 15 en 17 jaar hebben geparticipeerd, bleek dat jongeren veel gemakkelijker over het onderwerp spraken als ze de taak met twee of drie personen tegelijk uitvoerden. Ze verduidelijkten aan elkaar waarom de foto op een bepaalde plaats moest en niet op een andere, of waarom de plaats juist niet goed was. Het maakte hierbij geen verschil of de jongeren taalvaardig waren of niet, en ook niet of ze een lager of hoger type onderwijs volgden. De argumenten die zij gebruikten waren vaak verrassend, maar altijd begrijpelijk en hadden meestal betrekking op de sociale status die zij toekenden aan de personen en de context op de foto's. Het werd duidelijk dat het beoordelen van dit soort foto's hen goed afging.

Toen hen gevraagd werd de foto's (één voor één) neer te leggen langs een 'ladder' met treden genummerd van 1 tot 7, met de mededeling dat 1 de hoogste en 7 de laagste statuspositie in de samenleving is, deden ze dat zonder moeite, met de nodige argumenten die spontaan opkwamen. Zoals gezegd, is later gekozen voor een cirkel in plaats van een ladder om te voorkomen dat er al meteen een hiërarchische indeling zou worden neergelegd en er niet meer voor een ander soort indeling kon worden gekozen.

Van de gesprekken werden geluidsopnamen gemaakt die later, zo veel mogelijk letterlijk, werden uitgeschreven met vermelding van de persoon die bepaalde opmerkingen maakte. Dit was niet altijd gemakkelijk te horen. Aan het begin van het gesprek werden de namen genoemd, zodat duidelijk was wie bij welke stem hoorde. Bij non-verbale reacties tijdens het uitvoeren van de taak werd gevraagd wat deze te betekenen hadden. Het ging dan om een bepaalde gezichtsuitdrukking, een lach of een gebaar. Het gebeurde regelmatig dat een ander lid van het groepje de toelichting gaf, waarna de persoon in kwestie zelf nader uitlegde wat hij of zij ermee bedoelde. Het betrof dan vaak een mening waar hij/zij zich enigszins voor geneerde. Een van de voordelen van het gebruiken van de methode in een klein groepsverband is dat de meningen en overwegingen vaak ongecensureerd en ongepolijst werden gegeven, ze vertelden het in de eerste plaats aan elkaar, niet aan de onderzoeker. Dit veroorzaakte over het algemeen in korte tijd levendige en open gesprekken. Een nadeel was dat de mening van het groepje niet altijd de mening hoefde te zijn van elk individu in het groepje. Om dit enigszins te ondervangen werd uitgelegd dat na afloop van het gesprek ieder voor zich de foto's in het klein kon plakken in een kleine cirkel op een manier die totaal anders mocht zijn dan de manier waarop het groepje de foto's had neergelegd. Deze mogelijkheid werd benut door 10% van de deelnemers. Zij kozen een ander uitgangspunt om de foto's te rangschikken dan het uitgangspunt waarvoor in het groepje was gekozen; bijvoorbeeld een hiërarchische indeling terwijl dat in het groepje niet was gedaan, en ze maakten echt een heel andere ordening. Het grootste deel (60%) bleef bij de groepsmening, met wel kleine verschillen in de plaats waar de foto's precies werden opgeplakt. De groepsindeling werd weggehaald vóór het invullen van de individuele cirkels en kon dus niet als voorbeeld dienen. De overige 30% week enigszins af van de groepsindeling; bijvoorbeeld door het maken van een andere indeling, maar wel overeenkomstig de uitgangspunten van de groepsindeling. Ook werd in het verslag genoteerd wanneer in eerste instantie afwijkende meningen werden aangepast aan de groepsmening. In gevallen waarbij ik twijfelde aan de oprechtheid van het veranderen van de mening heb ik er specifiek naar gevraagd. Ik heb alle gesprekken zelf gevoerd en heb af en toe vragen gesteld om meer over de achtergrond van de antwoorden te weten te komen. Soms ontstond een gesprek met het groepje na afloop van het neerleggen van de foto's, waarbij ik zelf onderwerpen ter sprake bracht door vragen te stellen. De vragen die ik heb gesteld en de

gesprekken na afloop zijn eveneens opgenomen in de gespreksverslagen, voor zover ze op de geluidsopname stonden. De gespreksverslagen werden geanalyseerd met behulp van een coderingssysteem dat per persoon werd ingevuld.

7.3 Who am I? methode

Deze methode werd ontwikkeld als een instrument voor onderzoek naar zelfattitudes. De zelfconceptie van iemand is gevormd door een lange reeks ervaringen in het verleden; gebeurtenissen, socialisatieprocessen en zelfevaluatieprocessen. Het is geen vaststaand gegeven, maar een complex continu proces van interpretatieve activiteit. Het is een subjectieve stroom van bewustzijn; zowel reflexief als non-reflexief, resulterend in een structuur van zelfconcepties en zelfattitudes (het zelfreferentiesysteem) (Gordon, Gergen 1968). De methode was een poging 'het zelf' als een set van attituden te bestuderen. De Who am I? methode werd daarna op verschillende manieren gebruikt. De originele manier om de methode te gebruiken, is het tellen van het aantal en het soort antwoorden dat de respondent geeft op de vraag Who am I? Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen antwoorden die 'consensual' of 'subconsensual' zijn. Onder 'consensual' wordt verstaan: objectieve antwoorden die verwijzen naar groepen en classificaties waarvan de betekenis eenduidig en bekend is, zoals 'student', 'meisje', '16 jaar', 'wonend in Rotterdam'; enzovoort. Onder 'subconsensual' wordt verstaan: subjectieve antwoorden die verschillend geïnterpreteerd kunnen worden of waarbij de respondent nadere uitleg moet geven zoals: 'aardig', 'een grappenmaker', 'te klein', 'sportief' of iets dergelijks. De antwoorden worden geschaald volgens het principe van de Guttmanschaal waarbij het uitgangspunt is dat de items een ordening hebben waarbij de respondenten met de 'beste' antwoorden de hoogste score krijgen. Onder de 'beste' antwoorden worden verstaan die antwoorden die objectief zijn en volgens de toelichting van Kuhn en McPartland: "places the individual in a social system". Op een schaal van twintig (er worden twintig antwoorden gevraagd) worden de objectieve antwoorden geteld. Hoe groter het aantal objectieve antwoorden, hoe hoger de score. In de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw werd op diverse manieren gebruikgemaakt van de Twenty Statements Methode/Test. Er werd een analysesysteem ontwikkeld gebaseerd op de categorieën die iemand gebruikte om zichzelf te beschrijven, of de grammaticale tijd (tense) waarin iemand zichzelf beschrijft.

Ik heb de methode aangepast naar tien gevraagde antwoorden in plaats van twintig. Twintig dingen over jezelf opschrijven is voor veel leerlingen van het vmbo een moeilijke opdracht. Tijdens het proefonderzoek bleek dat tien antwoorden wel haalbaar was. Bij de analyse van de antwoorden heb ik de originele vorm gehanteerd; de objectieve en subjectieve antwoorden geschaald volgens een Guttman-schaal. Daarnaast heb ik de antwoorden gecategoriseerd naar positieve of ne-

gatieve eigenschappen en gedrag, persoonsgebonden kenmerken met daarin een onderscheid naar privé- en maatschappelijke kenmerken en opmerkingen over geloof of etnische afkomst. De achterliggende gedachte bij deze categorisering was dat er wellicht verschil zou bestaan in de ervaring van zelfcompetentie, identificatiefocus (maatschappelijk versus privé) en identificatie gerelateerd aan geloof of etnische afkomst, tussen de drie onderzochte subgroepen: vmbo-, havo- en vwo-leerlingen.

7.4 Bekijken, bespreken en bepalen

De keuze voor het gebruik van foto's in plaats van beschrijvingen is ingegeven door de duidelijkheid die foto's bieden aan de ene kant, en de ruimte die zij overlaten voor interpretaties en eigen beschrijvingen aan de andere kant. Visuele beelden werken directer op het associatievermogen dan mentale beelden die via taal worden opgeroepen; om die reden worden vaak foto's gebruikt als het gaat om het herkennen van emoties (psychologie) of lifestyle (marketing). Een andere overweging was dat de respondenten een verschil in cognitieve ontwikkeling en abstractievermogen hebben; dit gegeven zou bij schriftelijke omschrijvingen al bij voorbaat een vertekening geven bij de interpretatie- en associatiemogelijkheden. Voor veel vmbo-leerlingen is het lezen van een stukje tekst dikwijls al een opgave waar zij tegenop zien, terwijl het bekijken van foto's voor hen net zo gemakkelijk en vanzelfsprekend is als voor een vwo-leerling.

7.5 Gebruik van foto's

Een ander aspect dat de keuze voor fotomateriaal rechtvaardigde, is het feit dat op foto's meerdere dimensies tegelijk zijn waar te nemen, terwijl bij verbale beschrijvingen gekozen moet worden voor een volgorde in dimensies en, tenzij het een literair verhaal wordt, veel minder dimensies genoemd kunnen worden. Op een foto is bijvoorbeeld tegelijkertijd te zien of het om jonge of oudere mensen gaat, de status die hun kleding uitstraalt, de straat waarin ze staan, hun lichaamshouding en de uitdrukking op hun gezicht, de culturele achtergrond die ze hebben, hun huidskleur, de activiteit die ze uitvoeren, de materialen die ze daarbij gebruiken enz. Bij een verbale beschrijving zou het niet mogelijk zijn dit alles op hetzelfde moment te presenteren, zonder in de beschrijving al een voorkeuze in de volgorde te maken. De foto's verbeelden, zo getrouw mogelijk, stukjes realiteit waarop gereageerd kan worden. Belangrijk bij de elicitatie is dat de onderzoeker zo min mogelijk 'stuurt'. Maar zoals bij elke kwalitatieve onderzoeksmethode is elicitatie een interactief gebeuren, een gevolg van een actie van de onderzoeker. De reacties

van de jongeren werd mede bepaald door de foto's die werden voorgelegd. Het zijn foto's van min of meer alledaagse taferelen in Rotterdam die in de periode 2000-2008 zijn gemaakt door een beroepsfotograaf, in opdracht van de gemeente Rotterdam. Ze zijn over het algemeen goed herkenbaar voor leerlingen van de verschillende onderwijsniveaus.

Het doel van de foto's was een beeld van 'de samenleving' aan de jongeren voor te leggen waarop zij konden reageren. De maatschappij werd verbeeld door een cirkel (met een doorsnede van 80 cm). De foto's konden binnen of buiten de cirkel worden neergelegd, volgens hun eigen idee. Er werd verder geen uitleg gegeven over de manier waarop de foto's beoordeeld moesten worden of over de betekenis van de cirkel. Er werd gezegd dat ze dat helemaal zelf mochten bepalen. De foto's werden één voor één, steeds in dezelfde volgorde, gegeven. Aan de leerlingen werd gevraagd om de foto te bekijken en eventueel te bespreken met elkaar en deze dan een plaats te geven. Ik vroeg hen te vertellen waarom die plaats gekozen werd. Het gesprek werd opgenomen en later uitgeschreven. De positie van de foto's werd genoteerd met een korte vermelding van het 'waarom'. De verklaring over de ordening van de foto's werd afgeleid uit het gespreksverslag.

Nadat alle foto's waren neergelegd en toegelicht, kregen zij dezelfde foto's in het klein op stickers. Er werd voor gezorgd dat de respondenten niet bij elkaar konden kijken. Op een vel papier met eenzelfde cirkel konden ze de stickers plakken waar ze wilden, er was één sticker bij met een leeg cirkeltje erop. Dat stickertje symboliseerde henzelf en de vraag was of ze die sticker ook een plaats wilden geven en eronder wilden schrijven waarom ze voor die plaats hadden gekozen.

7.6 Kleine groepjes

De keuze voor het werken met kleine groepjes in plaats van met respondenten individueel, komt voort uit het gegeven dat jongeren zich sterk richten op leeftijdsgenoten in het bepalen van hun mening. Door hen in groepsverband naar hun mening te vragen in de overlegvorm, is de overeenkomst met hun normale situatie groter en spreken zij zich gemakkelijker uit. De onderzoeksmethode vertoont overeenkomsten met het veldexperiment, waarbij het dagelijks leven van mensen zo gemanipuleerd wordt dat zij voor het onderzoek belangrijke gedragingen gaan vertonen.

De onderzoeker registreert en observeert en doet niet mee als gesprekspartner. In dit onderzoek was ik als onderzoeker neutraal behulpzaam bij het uitvoeren van de opdracht, bijvoorbeeld door het groepje op gang te helpen. Soms heb ik verduidelijkende vragen gesteld. De vragen die ik heb gesteld werden opgenomen in het verslag. Bij een individuele benadering zou de respondent haar [4]mening moeten

4 Met de vrouwelijke vorm wordt tevens de mannelijke vorm bedoeld.

geven aan de onderzoeker. Dat betekent dat de respondent haar mening zal geven met die woorden en uitdrukkingen (codering) waarvan zij veronderstelt dat de onderzoeker ze begrijpt en accepteert. Door de respondent met haar bekende leeftijdsgenoten te laten overleggen, wordt de precodering overgeslagen en ontstaat er een normaal gesprek over het onderwerp, in de taal die de jongeren onder elkaar gebruiken. Al moet een zekere mate van zelfcensuur wel worden verwacht, omdat er een volwassene bij is en er een geluidsopname van wordt gemaakt.

De beïnvloeding die over en weer tussen de jongeren plaatsvindt is geen bedreiging voor de authenticiteit van de antwoorden. In het dagelijkse leven, waarin zij gewoonlijk hun plaats ten opzichte van anderen bepalen, is onderlinge beïnvloeding een normaal verschijnsel. Het is een aspect van hun groepsidentiteit en voor de individuele respondent is de groepsidentiteit een integraal onderdeel van haar persoonlijke identiteit.

Tijdens deze kleinegroepsgesprekken kan iets zichtbaar worden van de geldende groepsnormen waaraan het individu zich moet conformeren. Na het overleg met leeftijdsgenoten is de individuele respondent er klaar voor om een eigen plaats in de cirkel te bepalen. Doordat bij elkaar niet te zien is hoe er individueel wordt geantwoord, is het gemakkelijker voor de respondent om af te wijken van het groepsstandpunt.

7.7 Samenvatting van de gevolgde methode

De leerlingen hebben aan elkaar (groepjes van drie personen) duidelijk gemaakt waarom naar hun mening, een foto op die bepaalde plaats in de cirkel thuishoorde. Via de Hardop denken methode (HOD) (Vermunt et al. 1986) werd duidelijk welke overwegingen de leerlingen maakten bij het plaatsen van de foto's. Toen alle foto's op die manier geplaatst waren, waarbij tot het laatste moment geschoven kon worden, werd dit onderdeel afgesloten. Het resultaat werd vastgelegd ter ondersteuning van het gespreksverslag en de analyse. Het gesprek werd opgenomen en later zoveel mogelijk letterlijk uitgetypt, en gekoppeld aan de persoon die het woord voerde.

Daarna kreeg elke leerling een invulformulier met een cirkel en een aantal vragen. Deze cirkel werd gevuld met dezelfde foto's (op stickers), waarbij de leerling geen rekening hoefde te houden met de eerder gelegde fotocirkel in het groepje. De leerlingen werden daarbij zo geplaatst dat ze niet bij elkaar konden kijken. Daarna bepaalden zij individueel in deze cirkel hun eigen positie en schreven op waarom ze die plaats hadden gekozen. De plaatsing van de foto's in de cirkel maakt duidelijk wat de context van hun zelfgekozen positie is en met wie zij zichzelf associëren.

Vervolgens werd hen op het invulformulier gevraagd 10 dingen over zichzelf te noemen als antwoord op de vraag 'Wie ben je?', in navolging van de Twenty State-

ments Test (TST) van Kuhn & McPartland (1954). De bedoeling van dit onderdeel was zicht te krijgen op het zelfbeeld van de leerling; de manier waarop de leerling zichzelf beschrijft maakt iets zichtbaar van haar referentiekader (persoonlijke of maatschappelijke focus) en haar gevoel van eigenwaarde. Er is gekozen voor deze methode omdat het ruimte laat aan de respondent die dingen te noemen die voor haar van belang zijn, de groepen waarmee zij zich identificeert en de dimensie waarin zij naar zichzelf kijkt (waarin zij zichzelf beoordeelt). Er werden geen voorbeelden gegeven. Als leerlingen ernaar vroegen werd gezegd dat ze moesten proberen zichzelf te beschrijven en dat alles wat ze konden bedenken goed was.

Na deze vraag kwam de vraag: Wat kun je? Ook hierbij werd gezegd dat van alles kon worden ingevuld en werden geen voorbeelden gegeven. Het idee achter deze vraag was een beeld te krijgen van de mate van zelfvertrouwen van de leerling, het soort activiteiten dat genoemd werd en het domein waarin zelfvertrouwen ervaren werd.

De volgende vragen op het formulier waren: 'Wat wil je bereiken?' en 'Wat is daarbij belangrijk?' Met de beantwoording van de open vraag 'Wat wil je bereiken?' werd duidelijk wat het toekomstbeeld is van de leerling. De vraag is opengelaten om de mogelijkheid te bieden zèlf een dimensie te kiezen. Het antwoord kon betrekking hebben op opleiding, beroep, leven in het algemeen, op de verre of nabije toekomst, of op het ambitieniveau. Het antwoord op de vraag 'Wat is daarbij belangrijk?' gaf een beeld van de mate waarin het toekomstbeeld uitgekristalliseerd is in daadwerkelijke plannen en voornemens en in hoeverre deze plannen en voornemens gerelateerd zijn aan onderwijs en een indicatie geven van de onderwijsmotivatie.

Ten slotte volgde een aantal concrete vragen over de thuissituatie. Deze vragen werden gesteld om een beeld te krijgen van de sociaaleconomische omgeving waarin de leerling opgroeit. De vragen waren kort en zakelijk gesteld, met een aankruismogelijkheid. De vraag naar beroep van vader/moeder, opleiding van broers en zussen was opengelaten. De vraag naar etnische afkomst is weggelaten om te voorkomen dat de respondent zich gestigmatiseerd zou voelen. Na afloop werd deze vraag gesteld aan de leerling of de docent, voor zover het tijdens het gesprek nog niet aan de orde was gekomen.

Met 20 vmbo-leerlingen werd, een paar maanden na het onderzoek, een open interview gehouden over hun toekomstverwachting in relatie tot hun opleidingsniveau en het beeld dat zij hadden van hun relatieve positie. Daarnaast kwamen onderwerpen aan de orde die overeenkwamen met de onderwerpen uit bovenomschreven gesprekken. Dit ter validatie van de onderzoeksmethode.

8 Analyse van de gegevens

Het ordenen en verwerken van kwalitatieve gegevens zodat subgroepen kunnen worden vergeleken, vraagt interpretatie van de gegevens; er moet besloten worden binnen welke categorie een open antwoord, observatie of een uitspraak valt. Een goed coderingssysteem helpt om de waargenomen verschijnselen te kwantificeren en te analyseren; de waarnemingen worden op nominaal niveau gecodeerd, en zijn geschikt voor frequentieanalyses, subgroepvergelijkingen en berekeningen van associatiematen (De Groot 2004).

8.1 Validering en betrouwbaarheid

Een controle op het coderingssysteem en de subjectiviteit van de onderzoeker kan bereikt worden door een tweede onderzoeker dezelfde data te laten coderen en daarna de inter-codeurbetrouwbaarheid te meten met Cohen's Kappa. Deze associatiemaat meet de mate van overeenstemming tussen twee beoordelaars of codeurs. Naarmate de categorisering van de twee codeurs sterker overeenkomt, is de betrouwbaarheid van het coderingssysteem groter. Een onderzoeker die verder niet betrokken was bij het onderzoek, heeft de codering uitgevoerd op een random steekproef van 30 cases. Zij deed dit op basis van de gespreksverslagen en ingevulde formulieren. Met een significante Kappa tussen 0.65 en 0.95 op alle relevante variabele kan worden vastgesteld dat er een redelijk sterke overeenkomst is tussen beide codeurs. Dit betekent dat het onderzoeksmateriaal in redelijke mate betrouwbaar en controleerbaar is.

Het gaat in dit explorerend onderzoek om inzicht, niet om statistisch bewijs. Er worden op basis van de uitkomsten vergelijkingen gemaakt binnen de onderzoeksgroep en er kunnen conclusies worden geformuleerd die aanleiding kunnen geven tot vervolgonderzoek en theorievorming. Op een inductieve manier wordt van observaties naar ideeën gegaan. De resultaten van de elicitatie zijn vergelijkbaar met het materiaal dat uit open interviews en observaties verkregen wordt. Tijdens de 20 open interviews werden zaken besproken die ook aan de orde waren gesteld bij de elicitatie, en er werd gesproken over de vragen die individueel werden beantwoord. Daarnaast werd in klassengesprekken in het vmbo na afloop van het onderzoek, aandacht besteed aan het onderwerp en werd een deel van de uitkomsten besproken met de leerlingen en getoetst op validiteit.

8.2 Kwalitatieve analyse

Bij de kwalitatieve analyse van de gegevens werden steeds de antwoorden van de individuele leerlingen beoordeeld in relatie tot het groepsgesprek en hun aandeel daarin. Alle gesprekken werden zoveel mogelijk letterlijk uitgeschreven, Bij de analyse van de cirkels en de gesprekken is niet speciaal gelet op de vorm van de indeling, maar meer op de inhoud en betekenis van de ordening. Er is gekeken naar welke aspecten van de foto's en van de samenleving werden waargenomen en benoemd, met name werd gekeken in welke mate en op welke manier de leerlingen hiërarchie en hiërarchische aspecten benoemden. Er werd zoveel mogelijk genoteerd welke respondent bepaalde wendingen in het gesprek aanbracht, bij de codering werd uitgegaan van de combinatie van het gesprek en hetgeen de respondent had ingevuld op het individueel ingevulde formulier. Van elke groepscirkel werd aangetekend hoe de (genummerde) foto's waren neergelegd. Bij enkele gesprekken zijn de geluidsopnamen verloren gegaan, bij die gesprekken ben ik afgegaan op mijn notities. De bevindingen werden gecodeerd volgens een coderingssysteem dat gemaakt was voorafgaand aan de groepsgesprekken op basis van het proefonderzoek. Deze codering moest later bijgesteld worden omdat sommige categorieën niet of nauwelijks voorkwamen en andere ontbraken.

De gegevens werden vervolgens geanalyseerd aan de hand van de volgende vragen:

- Waar wordt op gelet door de jongeren, welke dimensie is dominant in hun waarneming?
- Speelt sociale status een rol?
- Wat wordt gezien als statusverhogende factoren en wat als statusverlagende?
- Worden er meerdere factoren overwogen of komt men meteen tot een oordeel?
- Is het oordeel kleinerend of welwillend?
- Hoe ziet hun maatschappijbeeld eruit, volgens de plaatsing van de foto's en de motivatie daarbij?
- Hoe hebben zij zichzelf geplaatst en met welke motivatie?
- Hoe is de onderlinge beïnvloeding verlopen?
- Zijn er verschillen in het bovenstaande tussen vmbo-, havo- en vwo-leerlingen?

8.3 Kwantitatieve analyse

De kwantitatieve analyses werden uitgevoerd met behulp van SPSS. De meeste variabelen zijn van nominaal meetniveau. Er zijn frequentie- en bivariate analyses uitgevoerd om de samenhang vast te stellen tussen variabelen: bijvoorbeeld oplei-

dingstype en bepaalde antwoordcategorieën. Dit is gedaan door middel van een kruistabel met een onafhankelijke en afhankelijke variabele en de correlatiemaat Cramer's V. Dit is de meest geschikte maat om de sterkte van een verband tussen twee kwalitatieve variabelen vast te stellen.

9 Beschrijving van de gegevensverzameling

Het onderzoek onder vmbo-leerlingen werd in de periode 2008-2009 uitgevoerd op een vmbo-locatie in Barendrecht van een scholengemeenschap in Rotterdam-Zuid, eindexamenklassen vmbo, niveau basisberoepsgericht en kaderberoepsgericht, sectoren Handel en Economie en Zorg en Welzijn. De vmbo-leerlingen die de Theoretische Leerweg (TL) volgen zijn niet betrokken in het onderzoek, omdat de vmbo-TL een tussenpositie inneemt qua niveau en in dat opzicht lijkt op de oude mavo; tussen lager beroepsonderwijs en havo in. Het niveau en de gerichtheid van deze leerlingen wijken teveel af van de groep vmbo-leerlingen in de lagere niveaus, om hen als één groep te zien (Van Daalen 2010).

Het onderzoek onder havo- en vwo-leerlingen werd uitgevoerd op een andere locatie van dezelfde scholengemeenschap.

Er werden 32 groepssessies gehouden op de vmbo-locatie, daarbij waren 96 leerlingen betrokken, waarvan 53 jongens en 43 meisjes. Op de havo/vwo-locatie werden 27 groepssessies gehouden, waarbij 81 leerlingen waren betrokken, waarvan 39 jongens en 42 meisjes, gelijkelijk verdeeld over havo en vwo. De totale onderzoekspopulatie bestond uit 177 leerlingen, tussen 15 en 17 jaar oud.

9.1 Groepssessies

De groepssessie en het invullen van de vragen duurde ongeveer een lesuur van 50 minuten. De leerlingen deden vrijwillig mee aan het onderzoek. De animo om deel te nemen was groot, mede doordat de uitvoering meestal binnen de lestijd viel; de leerlingen waren blij om even iets anders te kunnen doen buiten de klas. Het feit dat dit samen met een paar klasgenoten gedaan kon worden maakte het extra aantrekkelijk. De leiding van de school vond het deelnemen aan het onderzoek waardevol voor de meningsvorming van de leerlingen en achtte het daarom legitiem om er tijdens lestijd gelegenheid voor te bieden.

Het onderzoek werd uitgevoerd in de vorm van een 'project' tijdens de lessen maatschappijleer. In de klas legde ik als volgt uit wat de bedoeling was van het onderzoek: "Het onderzoeken van de manier waarop jongens en meisjes van jullie leeftijd kijken naar de samenleving. Ik laat jullie daarbij foto's zien en vraag jullie een opdracht uit te voeren. Daarna vraag ik jullie een aantal vragen te beantwoor-

den over jezelf." De leerlingen die zich aanboden en toestemming kregen van de docent, omdat ze op dat moment 'bij' waren met hun werk, gingen vervolgens met mij mee naar een apart lokaal om de opdracht uit te voeren. De meeste leerlingen (ook de 'problematische' leerlingen) wilden meedoen en kregen toestemming van de docent. Aan de docent van de leerlingen was gevraagd een indeling in groepjes te maken van leerlingen die zich comfortabel voelen bij elkaar.

9.2 Sfeer tijdens de gesprekken

De sfeer in de groepjes was meestal goed. Bij twee gesprekken was sprake van onderhuidse spanningen (kattige reacties, vervelende opmerkingen over de overeenkomst tussen wat op de foto te zien was en een van de respondenten). De meeste gesprekken werden gevoerd in een ontspannen sfeer, waarbij ook vaak gelachen werd, soms om de foto's, soms om de opmerkingen die er gemaakt werden. Altijd werden de gesprekken serieus gevoerd, de jongeren deden hun best om de opdracht zo goed mogelijk uit te voeren. De gesprekken en reacties n.a.v. de foto's waren authentiek, vaak ging het reageren op de foto's over in een gesprek over werkelijke situaties die de leerlingen zelf inbrachten. Eenmaal werd een persoon op de foto herkend als de collega van een vader. Dat bracht als reactie teweeg dat de negatieve uitspraken die eerst met grote stelligheid gedaan werden over de 'mindere mensen' werden afgezwakt: het ging niet langer over 'de ander', maar over iemand die bekend was en op gelijke voet stond met hen. Deze reactie maakte zichtbaar dat het beoordelen van de foto's waarschijnlijk vanuit een zekere 'afstand' gedaan werd, want toen het 'dichterbij' kwam werd veel milder beoordeeld en minder stereotypisch gereageerd.

De meeste leerlingen vonden het over het algemeen een prettige ervaring. Na afloop werd er meestal even nagepraat en vroeg ik hen om er niet met de andere leerlingen over te spreken en legde uit waarom ik dat vroeg. Dat werd goed begrepen en ik heb niet gemerkt dat leerlingen elkaar vooraf hebben beïnvloed. Er zat een week tussen de sessies met leerlingen uit dezelfde klas en als ik leerlingen ophaalde werd er gereageerd door de leerlingen die al 'aan de beurt' waren geweest met: "Oh ja,dat is met die foto's." Ik denk dat ze het gewoonweg niet belangrijk genoeg vonden om er in de pauze met elkaar over te praten, zoals ze ook niet met elkaar over de leerstof napraten na de les.

Bij alle gesprekken waren de leerlingen serieus bezig en de opdracht werd door alle leerlingen goed begrepen, soms na wat extra toelichting in de vorm van neutrale vragen, bijvoorbeeld: 'Waar denk je aan als je naar de foto's kijkt?', 'Wat valt je op?', 'welke indeling zou je kunnen maken?' 'Welke verschillen of overeenkomsten zie je?' Steeds werd door mij benadrukt dat ze het zelf mochten bepalen, dat er geen goed of fout was. Het feit dat er een voice recorder werd gebruikt was nooit

een probleem. Regelmatig werd mij gevraagd of ik het ècht alleen zelf zou beluisteren en het niet aan de docent zou laten horen. Meestal waren ze na een paar minuten vergeten dat het apparaat aanstond. Het individueel opplakken van de fotostickers en beantwoorden van de vragen op papier gebeurde steeds in diepe stilte en met de nodige concentratie.

Eén groepje meisjes van het vmbo deed wel mee aan het neerleggen van de foto's maar weigerde de vragen te beantwoorden, omdat één van hen vond dat het te persoonlijk was. Eén groepje meisjes van de havo plaatste alle foto's op een stapeltje in het midden van de cirkel met de mededeling door een van hen, dat het ze niet kon schelen hoe de samenleving eruitzag en dat ze alleen met zichzelf te maken hadden. Ze hebben wel de vragenlijst ingevuld. Drie jongens van het vmbo kwamen door tijdgebrek niet toe aan het volledig invullen van de vragenlijst en beloofden na afloop van de lessen de lijst verder af te maken en in te leveren, maar dit is niet gebeurd. Ook niet nadat ik er verschillende malen om gevraagd had. Zij hebben wel enthousiast meegedaan aan de fotosessie. Het gesprek, de indeling van de foto's en de opmerkingen die ze daarbij maakten, zijn wel betrokken in de analyse.

9.3 Vragen stellen

Bij het beoordelen en neerleggen van de foto's kwam het voor dat ik bepaalde keuzes of motieven van de leerlingen niet meteen begreep. In die gevallen heb ik, zo neutraal mogelijk, verhelderende vragen gesteld. Ook heb ik soms, nadat de foto's waren neergelegd, doorgevraagd op een bepaald onderwerp dat spontaan ter sprake kwam en interessant was in het kader van deze studie. Dit is een geoorloofde methode bij kwalitatief onderzoek. De vragen werden door mij achteraf gesteld en hadden geen invloed op de manier waarop de foto's werden neergelegd en op het uitgangspunt dat gekozen werd om een indeling te maken. Ik heb de vragen die ik stelde vermeld in de gespreksverslagen. Bij alle vragen van de leerlingen heb ik geantwoord dat alles goed was, dat ze zelf konden bepalen hoe ze de foto's rangschikten. Het gevolg daarvan is dat er ook inderdaad heel verschillende indelingen werden gemaakt, met elkaar in het groepje en later individueel op het eigen formulier. Op de volgende pagina's is een aantal formulieren weergegeven om een indruk te geven van deze verschillende opvattingen.

9.4 Instructie

Aan het begin van elke sessie werd verteld: "De cirkel op tafel stelt de maatschappij voor. Ik laat jullie nu een aantal foto's zien van mensen in allerlei situaties. De bedoeling is dat je de foto's bekijkt en vertelt wat je ziet, dan kies je in de cirkel een

plaats voor de foto's en vertelt waarom ze daar komen te liggen." Verder werd geen uitleg gegeven. Als er een toelichting werd gevraagd, werd geantwoord dat het de bedoeling was dat zij er zelf een invulling aan zouden geven en dat ze hierover met elkaar moesten overleggen; "Elke invulling is goed, jullie mening is belangrijk", werd erbij gezegd. Vaak werd gevraagd wat de 'onderkant' of de 'bovenkant' was en of je ook foto's buiten de cirkel mocht leggen. Ik vertelde dan dat ze dat allemaal zelf mochten bepalen, dat er geen 'goed' of 'fout' was, maar dat ik juist graag hùn opvatting wilde weten. Als een groepje er moeite mee had om op gang te komen, adviseerde ik om nog wat foto's af te wachten en moedigde ik ze aan de foto's met elkaar te bespreken; wat zie je, wat valt je op? In alle groepssessies kwam het groepje met een bepaalde oplossing. Regelmatig werd de gekozen indeling weer verlaten als er meer foto's kwamen en werd met elkaar besproken hoe het ook anders kon.

9.5 Interpretatie van de cirkel

De cirkelvorm werd op de volgende manieren geïnterpreteerd:

1 Als een verticaal figuur met een midden, een onder- en een bovenkant, waarin de mensen op de foto's werden ingedeeld naar inkomen, opleiding en/of sociale status, soms op een van deze aspecten en soms in een combinatie.
2 Als een horizontaal figuur met een middelpunt en een rand, waarin de mensen op de foto's werden ingedeeld. Hierbij ging het dan meestal om de mate van belangrijkheid. Midden in de samenleving werd dan gezien als het belangrijkst, dichter naar de rand lagen de foto's met de minder belangrijke mensen, en buiten de rand de mensen die er eigenlijk niet echt bij hoorden.
3 Soms was het juist omgekeerd, dus de belangrijke mensen aan de rand en de minder belangrijke mensen en de mensen die zorg behoeven in het midden. De verklaring daarbij was dat de mensen die belangrijk zijn moeten zorgen voor de mensen die minder belangrijk zijn.
4 Als een vlak waarbinnen delen werden aangegeven die een eigen betekenis kregen, zoals vrije tijd, hoofdarbeid, handarbeid, dingen die je vaak ziet, dingen die je niet vaak ziet, goede dingen en verkeerde dingen.
5 Er werd geen vlak gezien, maar een doorlopende lijn. Soms werd deze lijn ingevuld met de foto's als een verhaallijn met een bepaalde volgorde. Ook hierbij werd voornamelijk gelet op de bezigheden die op de foto's te zien waren.
6 De cirkel werd als een lijn opgevat waarlangs de foto's in een hiërarchische volgorde werden gelegd naar inkomen, opleiding en/of sociale status, soms op één van deze aspecten en soms in een combinatie.
7 Soms werd er niets gedaan met de cirkel en werden de foto's op een betekenisvolle manier gerangschikt zonder de cirkelvorm daarbij te betrekken.

Uit bovenstaande beschrijving van de interpretatiemogelijkheden blijkt dat de cirkelvorm op zichzelf niet de gedachte aan een hiërarchische ordening oproept en meerdere opvattingen mogelijk maakt. Ditzelfde geldt voor de inhoud van de foto's. Ook daarin is een grote ruimte gelaten voor interpretatie. Die ruimte werd ook benut. Hierna volgen de gebruikte foto's in de volgorde waarin ze getoond zijn. De kwalificaties en interpretaties komen aan de orde bij de beschrijving van de resultaten in de volgende hoofdstukken. Daarin wordt de informatie die in dit onderzoek is verkregen, aan de hand van de onderzoeksvragen beschreven en geanalyseerd.

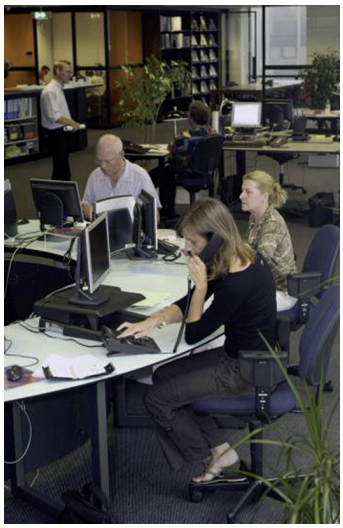
9.6 De gebruikte foto's

1 Man bij de slager

2 Studenten op carrièrebeurs

3 Zakenmannen bij vliegtuig

4 Vrouwen op straat



5 Mensen op kantoor

6 Burgemeester op plein

7 Lezende vrouw

8 Huisarts

9 Postbode

10 Man in sportauto

11 Man achter machine

12 Greenpeace

13 Dansende meisjes

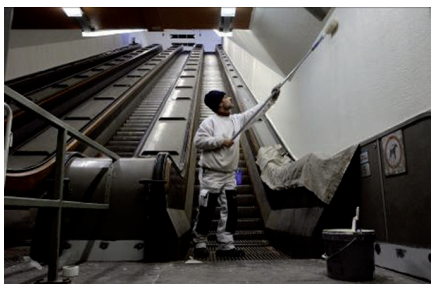
14 Echtpaar op straat

15 Druggebruiker

16 Leraar

17 Dakdekkers

18 Koffiehuis



19 Schilder

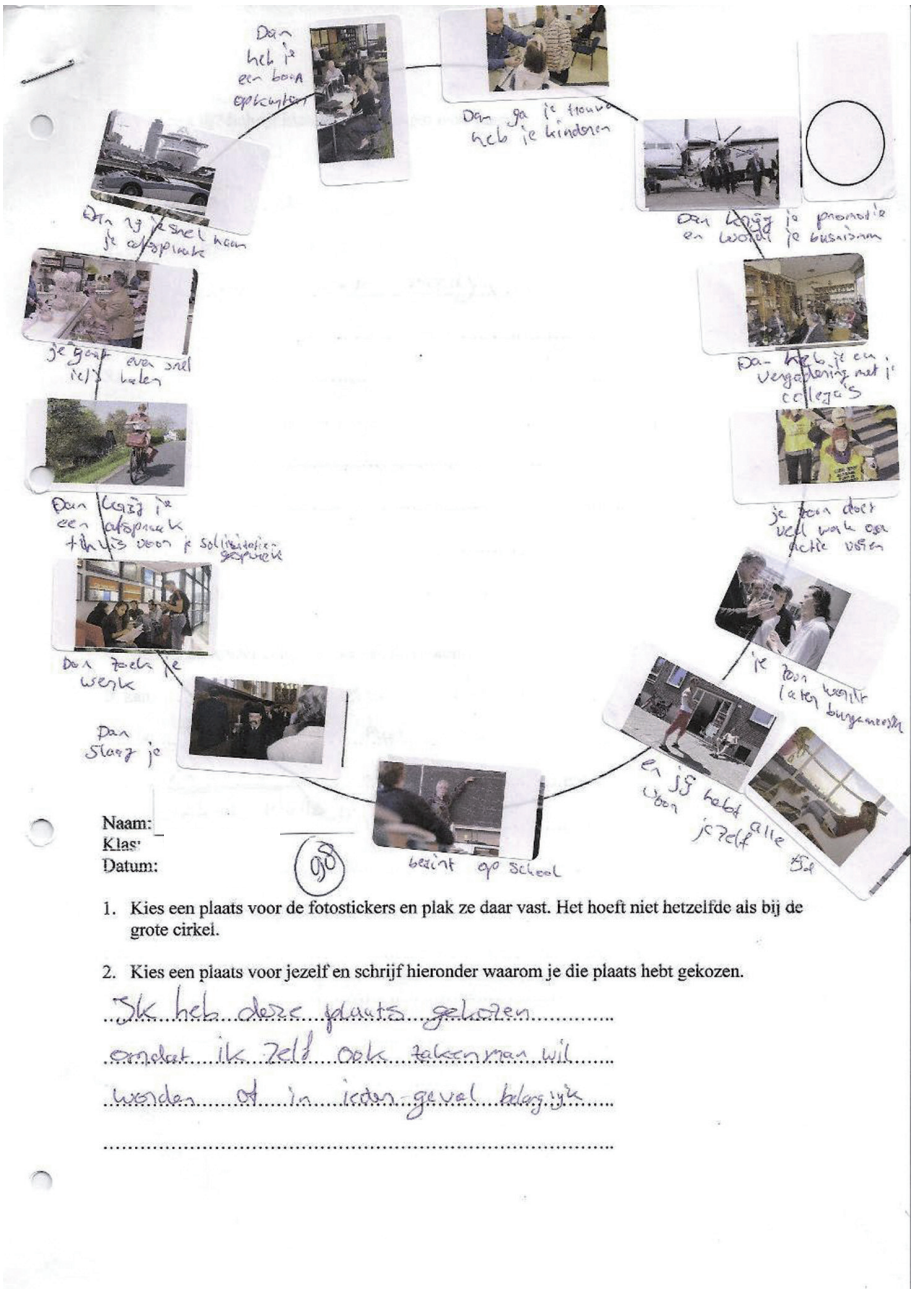
20 Jongens op motor

21 Paprikaplukker

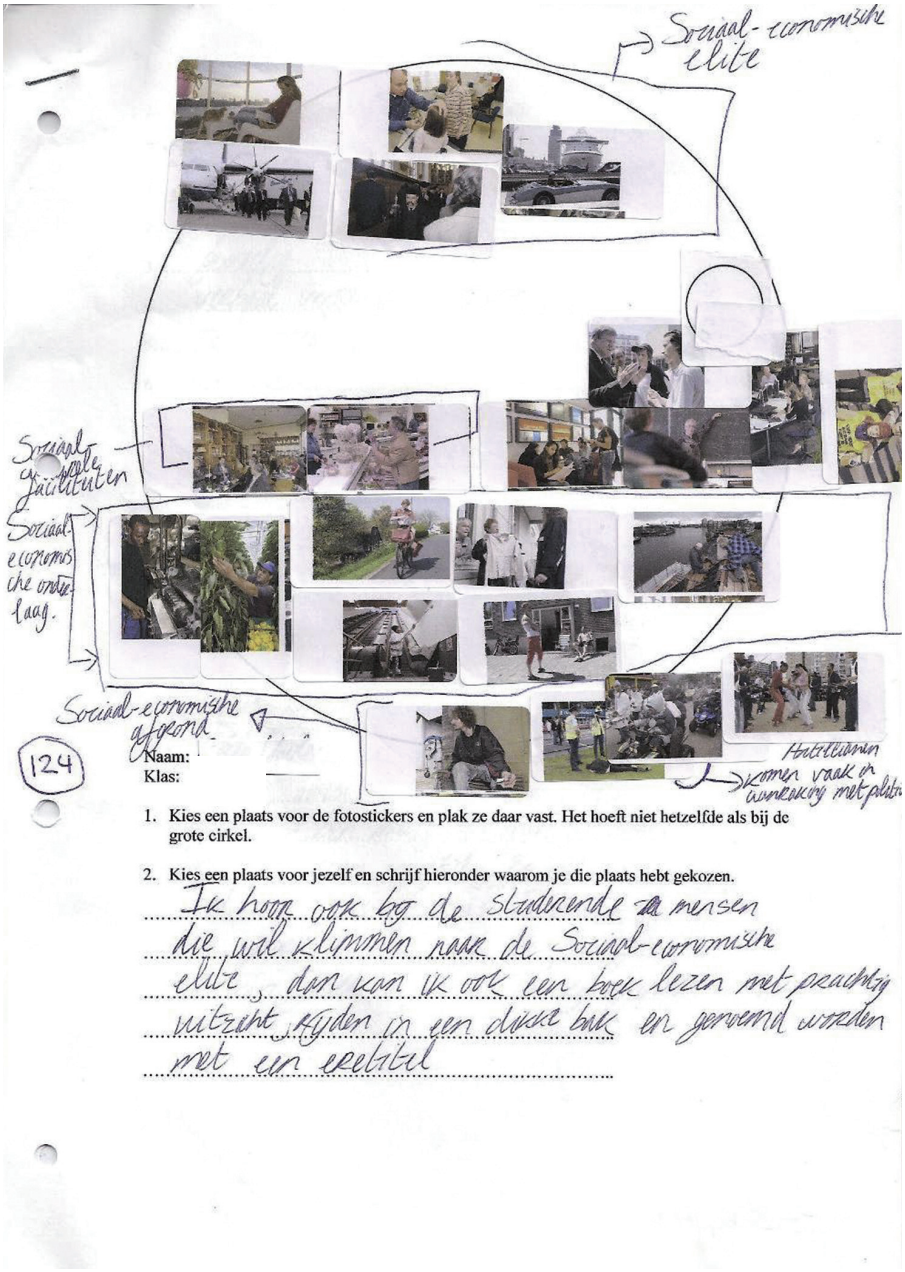
22 Professoren

23 Politie

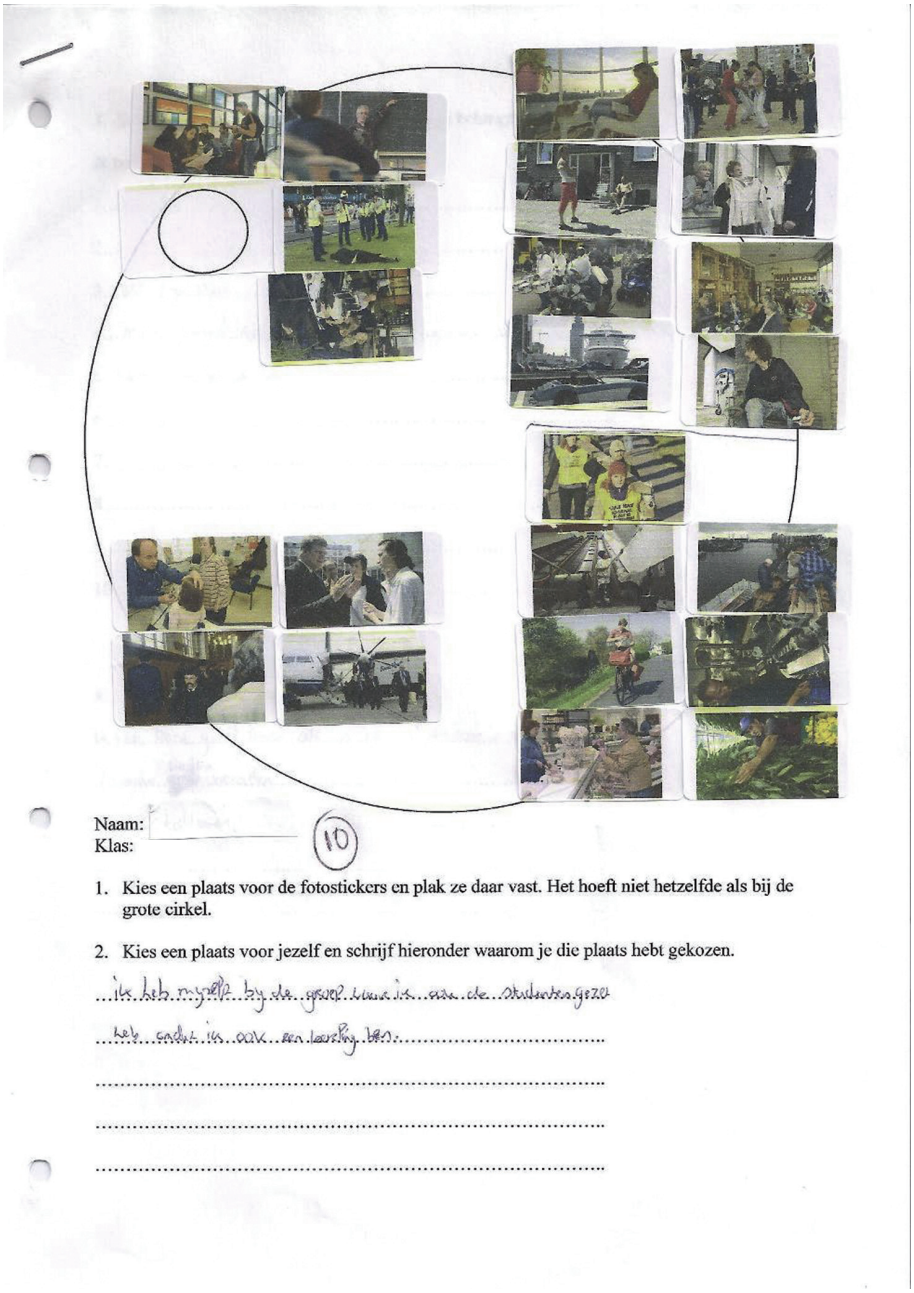
9.7 Enkele voorbeelden van ingevulde cirkels



Afb.1, respondent 98, havo



Afb. 2, respondent 124, gymnasium



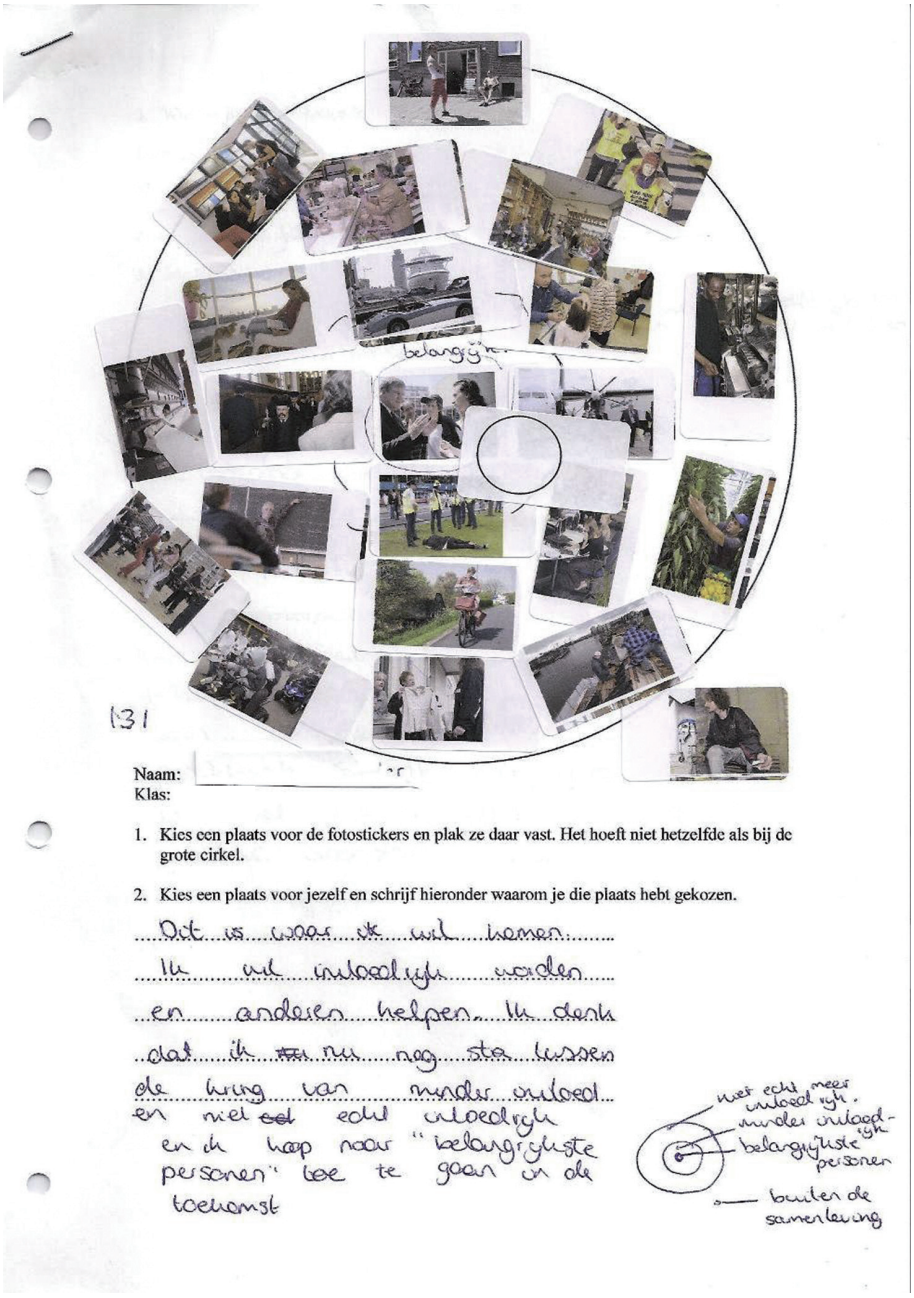
Naam:
Klas: (10)

1. Kies een plaats voor de fotostickers en plak ze daar vast. Het hoeft niet hetzelfde als bij de grote cirkel.

2. Kies een plaats voor jezelf en schrijf hieronder waarom je die plaats hebt gekozen.

ik heb mijzelf bij de groep waar ik aan de studieles geze
heb omdat ik ook een leerling ben.

Afb. 3, respondent 10, vmbo



131

Naam:
Klas:

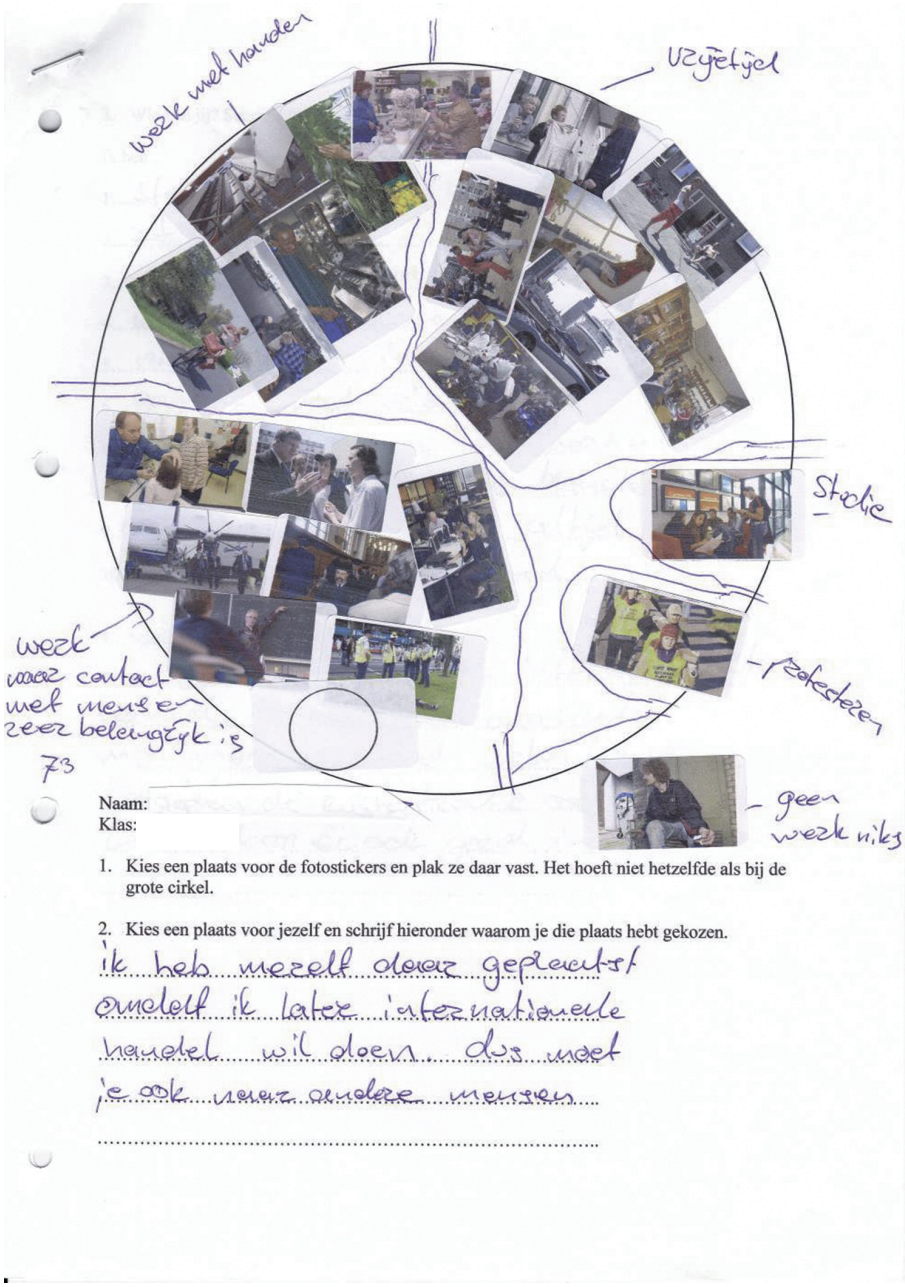
1. Kies een plaats voor de fotostickers en plak ze daar vast. Het hoeft niet hetzelfde als bij de grote cirkel.

2. Kies een plaats voor jezelf en schrijf hieronder waarom je die plaats hebt gekozen.

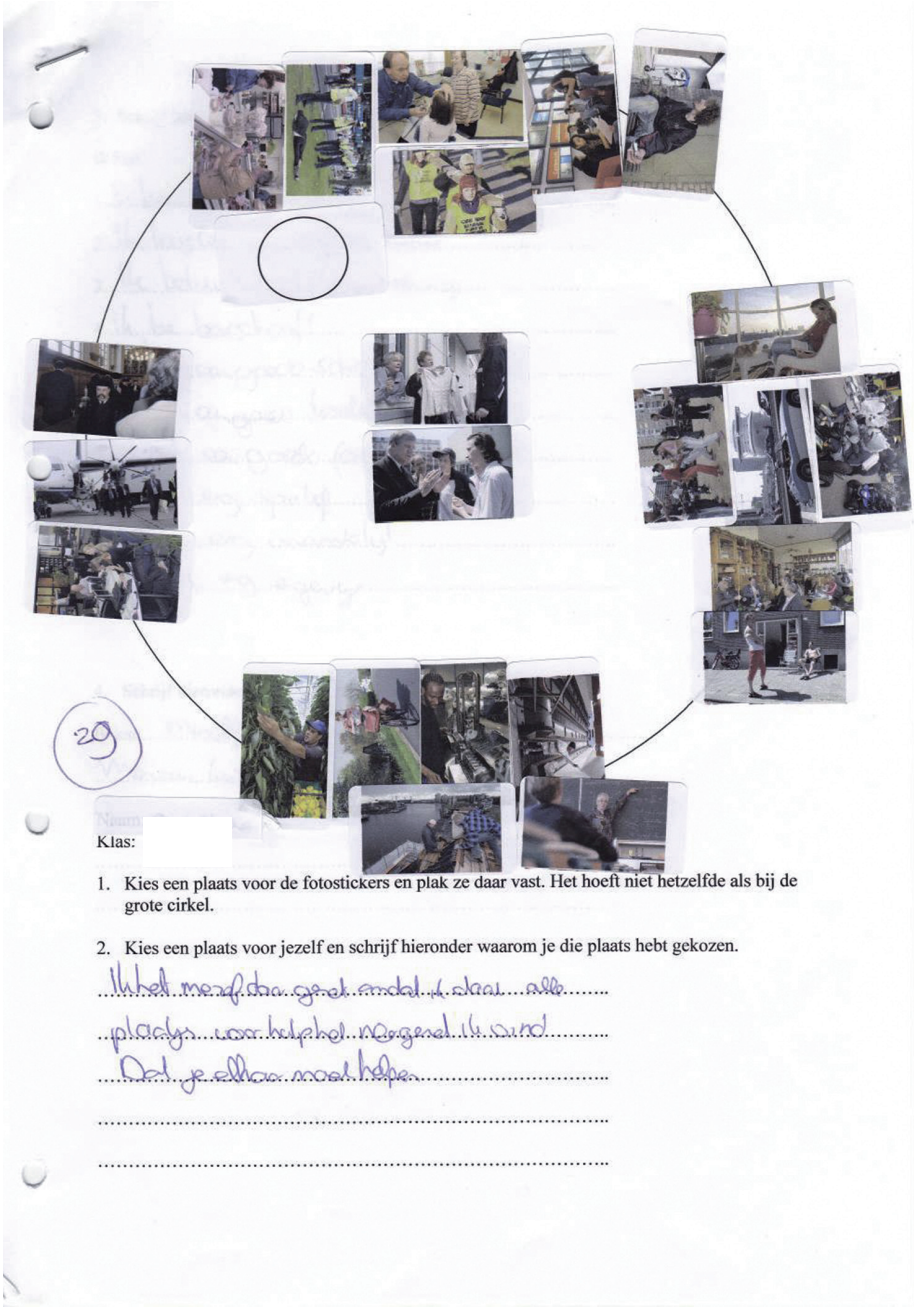
Dit is waar ik wil komen.
Ik wil invloedrijk worden
en anderen helpen. Ik denk
dat ik ~~zo~~ nu nog sta tussen
de kring van minder invloed
en niet ~~ed~~ echt invloedrijk
en ik hoop naar "belangrijkste
personen" toe te gaan in de
toekomst

niet echt meer invloedrijk.
minder invloedrijk
belangrijkste personen
buiten de samenleving

Afb 4, respondent 131, gymnasium



Afb. 5 respondent 73, vmbo



29

Klas:

1. Kies een plaats voor de fotostickers en plak ze daar vast. Het hoeft niet hetzelfde als bij de grote cirkel.

2. Kies een plaats voor jezelf en schrijf hieronder waarom je die plaats hebt gekozen.

Ik het mezelf daar gezet omdat ik daar alle plaatjs voor helpt het mogelijk is dand Dat je elkaar moet helpen

Afb. 6 respondent 29, vmbo

9.8 Toelichting bij de voorbeelden

De foto's worden door bijna 60% van de leerlingen volgens een hiërarchie ingedeeld. Bij de afbeeldingen 2, 3 en 4 is dat het geval. Deze leerlingen gebruiken bij de beschrijving van hun eigen positie dan ook vaak hiërarchische termen: elite, hogere of lagere opleiding, belangrijke en minder belangrijke mensen, rijke en armere mensen.

Bijvoorbeeld afbeelding 2, respondent 124 (gymnasium): "Ik hoor ook bij de studerende mensen die wil klimmen naar de sociaal-economische elite, dan kan ik ook een boek lezen met prachtig uitzicht, rijden in een dikke bak en genoemd worden met een eretitel."

Afbeelding 4, respondent 131 (gymnasium): "Dit is waar ik komen wil, invloedrijk worden en anderen helpen. Ik denk dat ik er nu nog sta tussen de kring van minder invloedrijk en niet echt invloedrijk en ik hoop naar 'belangrijkste personen' toe te gaan in de toekomst."

Leerlingen op het vmbo refereren vaker aan bezigheden die te zien zijn op de foto's dan aan het niveau van maatschappelijke posities, met name de bezigheid 'student' zijn of 'nog studerend' zijn populair. Afbeelding 3, respondent 10 (vmbo) is daar een voorbeeld van, bij de keuze voor zijn positie schrijft hij: "Ik heb mezelf bij de groep waar ik ook de studenten gezet heb, omdat ik ook een leerling ben." Tijdens de groepssessie werden door hem o.a. hiërarchische aanduidingen gebruikt om uit te leggen welke indeling was gemaakt: "Groep die niets aan het doen is, groep waar je niet goed voor hoeft te leren en de groep die een hoger niveau heeft. Dakwerkers, daar moet je wel goed weten wat je doet, constructies weten en zo. Belangrijkheid, daar zit een volgorde in, sommige zijn belangrijker dan anderen." (uit 4e gesprek).

Respondent 98 (havo), afbeelding 1, plaatst de foto's niet in een hiërarchie, maar gebruikt ze om zijn eigen verhaal mee te vertellen, bij de positie die hij kiest schrijft hij: "Ik heb deze plaats gekozen omdat ik ook zakenman wil worden, of in ieder geval belangrijk." Tevens zien we hier een voorbeeld van opwaartse sociale mobiliteitsbewustzijn als deze jongen met een Turkse achtergrond aan het eind van zijn fotoverhaal schrijft bij de foto van de burgemeester: "Je zoon wordt burgemeester", en bij de foto van de lezende vrouw en het echtpaar op de stoep: "en jij hebt alle tijd voor jezelf". Hij heeft een keuze gemaakt uit de beschikbare foto's, de meeste leerlingen hebben alle foto's gebruikt.

Afbeeldingen 5 en 6 zijn voorbeelden van groepering van de foto's naar bezigheden en niet volgens een hiërarchie. De foto's worden ingedeeld in categorieën als werk, vrije tijd, mensen die elkaar helpen (afb. 6), werk met handen, studie en werk waarbij contact met anderen belangrijk is. Respondent 29 (vmbo) zegt over de eigen positie: "Ik heb mezelf daar gezet omdat ik daar alle plaatjes voor hulp heb neergezet. Ik vind dat je elkaar moet helpen."

Deel 4

Bevindingen en conclusies

10 Hiërarchie

Als leerlingen de foto's bespreken en indelen, zien zij dan een hiërarchie? Zo ja, vanuit welke dimensie; sociale status, opleiding, salaris?

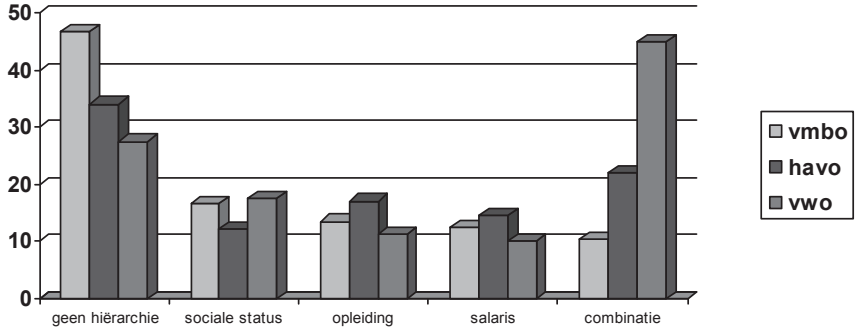
Bij het coderen van het onderzoeksmateriaal is onderscheid gemaakt tussen de verschillende dimensies waarin een hiërarchie benoemd wordt. De uiteindelijke indeling: sociale status, opleiding en salaris, is gebaseerd op de antwoorden die gegeven werden. Vooraf was niet te zeggen waar jongeren van deze leeftijd belang aan zouden hechten. Categorieën die in eerste instantie, n.a.v. het proefonderzoek, door mij gebruikt werden bij het categoriseren van de antwoorden, zoals leeftijd, leefstijl/uiterlijk en etnische afkomst, werden door de leerlingen wel genoemd maar niet gebruikt om een indeling te maken.

In de categorie 'sociale status' vallen opmerkingen als: 'hij is meer waard dan hij', 'heeft meer aanzien', 'wordt beter naar geluisterd', 'dat zijn de mindere mensen'. Als er tijdens het gesprek verschillende dimensies van hiërarchie werden aangegeven, dan werd hiervoor de combinatiecategorie gekozen. Als er geen indeling werd gemaakt naar 'hoger' en 'lager', 'meer' of 'minder', werd gecodeerd in de categorie 'geen hiërarchie'. De foto's werden dan door de leerlingen volgens een ander uitgangspunt gerangschikt, bijvoorbeeld naar het soort werk of de soort bezigheid die er te zien was op de foto's (zoals op afbeeldingen 5 en 6). Soms werden de foto's gebruikt om een eigen verhaal te vertellen, zoals bij afbeelding 1.

Als er geen hiërarchie wordt neergelegd en geen hiërarchische aanduidingen worden gebruikt, beschrijven de leerlingen ook hun eigen positie niet op die manier. Ze maken bijvoorbeeld een indeling naar bezigheden of omstandigheden en refereren daar dan ook aan als ze hun eigen positie benoemen. Zo zegt respondent 31: "Ik heb mezelf daar geplaatst omdat ik moet door andere mensen geaccepteerd worden omdat ik van een andere cultuur kom, maar ik zelf hou ook van rust en op me eigen."

De analyse van de gesprekken, het neerleggen van de foto's in het groepje en het individueel opplakken van de stickers, geeft het volgende beeld (figuur 1):

Figuur 1 Indeling foto's hiërarchie (percentages naar opleidingsniveau)[5]



10.1 Vergelijking tussen opleidingniveaus

Er is een significant verband gevonden tussen leerlingen en hun opleidingsniveau, in de mate waarin hiërarchische posities van mensen benoemd en gebruikt worden om een indeling met de foto's te maken[6]. Bijna de helft van de vmbo-leerlingen maakt geen indeling volgens een hiërarchie, in tegenstelling tot de vwo-leerlingen waarvan iets meer dan een kwart geen hiërarchie gebruikt om de foto's in te delen. De havo-leerlingen nemen een tussenpositie in. Is dit verschil te verklaren door een verschil in maatschappelijk inzicht of wijst het op een selectieve waarneming? Om de eerste mogelijkheid te onderzoeken is een test gedaan onder de vmbo-leerlingen waaruit bleek dat ze heel goed wisten wat de maatschappelijke ladder betekende en welke aspecten een rol spelen bij het stijgen of dalen op deze ladder. Toen in deze context aan de vmbo-leerlingen gevraagd werd naar hun eigen positie in de samenleving, werd in de antwoorden vaak verwezen naar de statuspositie in de hiërarchie, terwijl bij het benoemen van hun eigen positie in de context van de cirkel meestal niet in hiërarchische termen werd gesproken.

10.2 Selectieve waarneming

Dit verschil zou er op kunnen wijzen dat leerlingen van het vmbo, als ze de keuze hebben, liever niet kijken met een hiërarchische blik. Misschien is het voor mensen, geplaatst in de rangorde van een hiërarchie, gemakkelijker om vanuit de eigen positie omlaag te kijken dan omhoog. Deze mogelijke verklaring voor de verschillen tussen de opleidingsniveaus in het benoemen van een hiërarchie als er niet

5 Zie voor percentages bijlage 1

6 Cramers V .27 sig .00 /Cohen's Kappa .65, sig .00

naar gevraagd wordt, kan het gevolg zijn van selectieve waarneming. Het mechanisme dat in de sociale psychologie beschreven wordt als 'selectieve waarneming' staat ten dienste van het gevoel van eigenwaarde. Het komt erop neer dat je de dingen om je heen waarneemt op zo'n manier dat je er zelf het meest profijt van hebt, of de minste schade oploopt (o.a. Gordon, Gergen 1968, Leary, Tangney 2005). Rosenberg (1986) noemt selectiviteit zelfs het belangrijkste mechanisme voor de bescherming en verhoging van eigenwaarde. Het is goed te verdedigen dat dit mechanisme een rol speelt bij deze uitkomst in het onderzoek. De vmbo-leerlingen hebben minder belang bij een hiërarchische indeling omdat daaruit hun lagere positie blijkt. De vwo-leerlingen daarentegen weten dat ze door hun hoge opleiding later tot de top van de hiërarchie zullen behoren, voor hen is de hiërarchie in elk geval geen bedreiging voor hun eigenwaarde. De hypothese van de selectieve waarneming wordt ondersteund als we de uitkomsten van het onderzoek bekijken op de inhoud en betekenis van uitspraken en opmerkingen.

Bij de vmbo-leerlingen die wel een hiërarchie zagen, werden vaak opmerkingen gemaakt waaruit weinig waardering voor of zelfs vijandigheid bleek naar hoger opgeleide mensen op de foto's. Negatieve reacties op mensen die gestudeerd hebben kwamen niet voor bij vwo-leerlingen, en een enkele maal bij havo-leerlingen. Bij havo-leerlingen was ook een groot deel (1/3) dat geen hiërarchie heeft benoemd. Waar ze dat wel deden was het op de dimensie salaris en opleiding. Bij vwo-leerlingen werd vaker juist wel (72,5%) een hiërarchie benoemd. Vaak werd daarbij de politieke dimensie genoemd; de mate van belang in de samenleving. Als de nieuwe elite is die dimensie voor hen het meest relevant. Daarnaast werden veel opmerkingen gemaakt over opleiding en inkomen, maar bijna altijd in combinatie met maatschappelijk belang van de mensen. De foto's werden in een hiërarchie in de cirkel neergelegd, soms in lagen over de breedte van de cirkel waarbij er een top was, een middengebied en een bodem en soms werden de foto's van binnen naar buiten gelegd; de belangrijkste mensen binnen en daaromheen de minder belangrijke mensen, of juist andersom. Bij het beschrijven van de plaats die zij voor hun persoonlijke sticker hadden gekozen werd vaak gerefereerd aan hun toekomstige positie.

10.3 Omgekeerde hiërarchie

Bij vmbo-leerlingen was soms sprake van een omgekeerde hiërarchie. Enkele groepjes deelden de foto's bewust in volgens een omgekeerde hiërarchie; dus de fysiek harde werkers die weinig verdienen en weinig status hebben bovenaan, en de mensen die gestudeerd hebben en fysiek 'gemakkelijk' werk hebben onderaan. De argumentatie hierbij was dat die beroepen er meer toe doen dan de beroepen waarbij mensen op hun stoel kunnen zitten en toch veel geld verdienen. Een voorbeeld van een dergelijke redenering volgt hieronder.

Vmbo (sector Handel & Administratie) respondenten T 39, P 40, Y 41
P: "Hij komt boven, dat is de burgemeester, dan komen hun (zakenmensen)." Y is het er niet mee eens. Y: "Waarom moet hij daar?" T: "Hij is toch hoger dan hun." Y: "Ik begrijp niet waarom. Beter die jongen die hard werkt (met machine) bovenaan." Ik vraag waarom hij dat beter vindt. Y: "Die meneren doen de hele dag niks, alleen praten en zo, hij staat echt de hele dag te werken." P vindt toch dat de burgemeester bovenaan komt. T: "Het ligt eraan hoe je het neerlegt. Kijk het gaat nu om waar je staat, de burgemeester staat boven hem (machine werker). Dus dan zou hij (wijst naar de foto met de zakenmannen) eronder moeten staan, ze lopen in pak en misschien wel een privévliegtuig. Het zijn zakenmannen." P maakt een hiërarchische indeling. Hij let erop of het simpel werk is of niet. (…)[7] Y: "Deze moet boven, die anderen doen nog iets nuttigs." P: "De leraar komt ook bovenaan, hij helpt de studenten, dan komt hij daar bij de studenten te liggen. Een schilder, ook niet zo'n bijzondere baan, gaat onder het kantoor." (…) T: "Man die de paprika's plukt." Y: "Dat is toch ook moeilijk?" Komt onder de man aan de machine en boven de kantoor mensen." T: "Hij werkt hard." P: "Hun zitten gewoon de hele dag te bellen verder niets." T: "Als je het zo ziet is het niet logisch meer, van hard werken naar iemand die niets doet en meer verdient."

Op de vraag die ze na afloop schriftelijk beantwoorden wat ze zelf willen bereiken, geeft Y als antwoord: "Ik wil later een echte grote zakenman worden die in Turkije gaat werken en een nationalist worden. Ik wil veel macht krijgen." P: "Iets met computers, en verder zou ik het nog niet weten." T: "Iets in de mode doen en het liefst iets met tekenen."

Ze kiezen alle drie als hun eigen positie in de cirkel een plaats bij de studenten. Y schrijft er bij: "Ik kies die plaats omdat ik toch wel de toekomst ben van dit land, net als de andere studenten." P schrijft : "Rechts boven, want daar zijn de mensen die leren voor later." T schrijft: "Omdat ik nog op school zit heb ik me bewust onder de leraar en de studenten gezet, later kan ik altijd nog worden wat ik wil."

10.4 Geen hiërarchie

Bijna de helft van de vmbo-leerlingen maakte tijdens het bekijken en bespreken van de foto's geen hiërarchische indeling. Er werden ook weinig of geen hiërarchische termen gebruikt bij de beschrijving van mensen. De verschillen tussen mensen werden meestal wel benoemd.

7 (…) wil zeggen dat het gesprek hier doorloopt, maar omdat dit deel niets toevoegt aan de betekenis is het voor de leesbaarheid weggelaten.

> *Vmbo, gesprek 9 (sector Handel & Administratie) respondenten St 25, S 26, D 27*
> St: "Het zijn belangrijke mensen. Ze lopen in een pak. Het kan een privévliegtuig zijn, als je in een broodjeszaak werkt heb je zoiets niet." (…) D: "Weet je wat het is, dit is allemaal zakelijke arbeid en dit is normale arbeid". Hij wijst naar de zakenmensen en het kantoor en de groep arbeiders. "Maar dat is weer vrije tijd. Dit is vuil werk, de postbode heeft rustig werk, hij heeft geen baas boven zich." Ik vraag: "Wat is dan de overeenkomst met de dokter?" (want hij ligt in de groep normale arbeid waar je vuil van wordt). D: "Ze werken allemaal, de dokter heeft meer geleerd, maar hij werkt ook alleen, net als de postbode." St: "De jongen aan de machine, ik vind dat harder werken dan dat." St wijst op de arbeiders in vergelijking tot het werken op een kantoor. De foto's worden in de volgende categorieën ingedeeld: in het midden komt de overheid, 'want die zorgen voor alles'. Eromheen langs de rand van de cirkel komt de categorie 'eigen mening en voor rechten opkomen', dit zijn de studenten, Greenpeace en de burgemeester. Dan komen de categorieën 'werk waar je vuil van wordt', 'werk waar je niet vuil van wordt (zakelijk)' en vrije tijd.

De verklaring dat vmbo-leerlingen een maatschappelijke hiërarchie minder goed herkennen dan havo- en vwo-leerlingen omdat het een abstract begrip is, werd nader onderzocht. Ter controle van deze verklaring heb ik na afronding van het onderzoek in drie vmbo-klassen een test uitgevoerd rondom het thema maatschappelijke verschillen. Daaruit bleek dat deze vmbo-leerlingen (N=58) zonder dat er vooraf iets over gezegd was, feilloos konden benoemen wat een hiërarchische maatschappelijke ladder was. Zij noemden als dimensies van ongelijkheid: macht, status, afkomst, geld en opleiding. Daar werd ook aan gerefereerd toen ze op verzoek, in deze context, hun eigen positie in de samenleving beschreven. Terwijl respondent 31 (afbeelding 5) tijdens het leggen van de foto's refereert aan bezigheden en ook zijn zelfgekozen plaats op die manier benoemt, schrijft hij in een stukje tekst over zijn positie in de samenleving, nadat ze de maatschappelijke ladder hebben benoemd: "Mijn positie is op dit moment nog in ontwikkeling. Ik ben een vmbo-leerling en wil doorgaan tot ik het hbo heb afgemaakt, zodat ik stijg op de maatschappelijke ladder."

Respondent 17 (vmbo) benoemt eveneens uit zichzelf geen hiërarchie in de foto's, maar als er nadrukkelijk naar gevraagd wordt geeft hij als antwoord: "Ik sta denk ik in het midden van de maatschappelijke ladder, want ik zit op school en ga naar het mbo en heb een bijbaantje en ik wil stijgen." Op de eerste plaats van zijn ladder staat: 'veel macht, kennis, rijk, goede baan', in het midden staat 'baan, goed gezin kunnen onderhouden', daaronder 'arm, misschien baan', en daaronder 'werkloos, geen geld'. Tijdens de fotosessie heeft hij zelf ingevuld bij de vraag wat hij later wil bereiken: "Een leuke baan, vrouw en kinderen, leuk leven."

Ook respondent 73 (vmbo) benoemt de foto's niet in hiërarchische termen, maar hij zegt over zijn positie op de maatschappelijke ladder: "Ik denk dat ik nu onder aan de ladder sta, maar ik ga verder studeren dus ik denk dat ik ga stijgen op de ladder." Hij wil later een baan in de internationale handel. Op zijn bovenste plaats staat: 'een topsalaris', daaronder 'baan met veel sociale contacten', daaronder 'vaste baan, goede opleiding en 'werkloos' op de onderste plaats. Op het formulier dat hij tijdens de fotosessie invulde, is zijn antwoord op de vraag wat hij later wil bereiken: "De internationale handel op, dus naar mensen toe om over bisnis te praten. En dan in te kopen en in eigen land te verkopen."

Dit zijn slechts een paar voorbeelden waarmee ik wil onderstrepen dat er heel goed werd begrepen door vmbo-leerlingen hoe de hiërarchie van de samenleving in elkaar steekt en dat het verschil maakt of de sociale hiërarchie een saillant gegeven is of niet.

Er is bij het bepalen van de onderzoeksgroep bewust gekozen voor vmbo-leerlingen van verschillende beroepsrichtingen om te voorkomen dat de beroepskeuze zelf, door een verschil in interpretatie van de foto's door de leerlingen, een nadrukkelijke rol zou spelen als interveniërende variabele bij de vergelijking met de leerlingen van havo en vwo. Ik veronderstelde dat leerlingen die kiezen voor een beroep in de handel of economische sector wellicht meer affiniteit zouden hebben met hogere beroepen, waarbij mensen geen fysieke arbeid verrichten. Er was inderdaad verschil in interpretatie van de foto's; bij de afdeling Zorg & Welzijn werd vaker gelet op de sociale aspecten van de foto's dan bij Handel & Economie. Bij het al dan niet benoemen van hiërarchische verhoudingen, een omgekeerde hiërarchie en waardering voor fysieke arbeid vond ik geen verschil. Hieronder een impressie van een gesprek door leerlingen van de afdeling Zorg & Welzijn.

Vmbo, gesprek 49 (sector Zorg & Welzijn) respondenten E 148, T 149, D 150
E: "Toch blijft die nummer 4 (vrouw met kleding) op 1". D: "Politieagenten op 2 ?" E: "Ja dat is goed, het is belangrijk om anderen te helpen. De man in de fabriek komt op 3. E: "Ik denk dat het heel zwaar werk is en dat hij niet veel verdient, en hij doet het toch." D. en T. zijn het ermee eens. Er klinkt waardering in haar stem en ik vraag of dat waarderend bedoeld is. E: "Ja zeker, dat mensen dat gewoon doen. Heel veel mensen willen hun handen niet vies maken. Of ze vinden het te zwaar en toch zijn daar mensen voor nodig. Die man die je op de foto ziet is er toch één van." D en T bevestigen dat. (…) De foto's worden in volgorde gelegd van sociaal belangrijk naar minder belangrijk. Hoe socialer hoe meer naar voren, ik vraag waarom de foto van de huisarts op een plaats meer naar achter ligt. T: "Ja de huisarts is heel belangrijk, als hij je op tijd doorstuurt naar het ziekenhuis heeft hij je misschien toch gered van de dood." E: "Ik vind, er zijn heel veel huisartsen, waar ik woon zijn er 4, en bij die man (achter de machine) is het werk loodzwaar en hij (de dokter) zit alleen maar op zijn

luie gat. (…) E: "Die dokter bijvoorbeeld kan even in je oor kijken, oh er is niets aan de hand. En dan heeft hij alweer duizend euro gescoord, snel verdiend. En die man (wijst naar de man achter de machine) moet er de hele dag hard voor werken." De anderen zijn het daarmee eens.
Uit het gesprek en uit de manier waarop zij zichzelf en hun toekomst beschrijven blijkt dat ze zich betrokken voelen bij anderen en daarin wel een rol voor zichzelf zien weggelegd.
Op de vraag wat ze zelf willen bereiken, die ze na afloop schriftelijk beantwoorden, geeft T als antwoord: Iets in de zorg doen of iets met kinderen. E wil kok of horecaondernemer worden, D wil met autistische kinderen werken (onderzoeken wat ze precies hebben en waardoor dat zo is geworden) of danseres worden en een eigen dansacademie opzetten.
Op het formulier met de cirkel beschrijven deze leerlingen hun positie als volgt: T kiest een plaats in het midden en schrijft erbij: "In het midden, want ik ben ook een mens." D plaatst zichzelf naast de foto op nummer 1 en schrijft: "Ik vind dat ik zelf val onder de mensen die anderen helpen en leuke dingen doen, ontspannen." E plaatst zichzelf bij de foto van de burgemeester met de vermelding: "Omdat ik zelf ook mensen wil helpen en dingen wil uitleggen."

Bovenstaande gesprekken zijn voorbeelden van gesprekken van vmbo-leerlingen, waarbij blijk werd gegeven van solidariteit met mensen die het minder goed hebben en zwaar werk moeten doen. De hiërarchie werd gekleurd door medeleven. Bij vwo- en havo-leerlingen was ook vaker sprake van medeleven met minderbedeelden, maar daar was geen vijandigheid naar mensen met een hogere opleiding die 'gemakkelijker' werk zouden hebben, en ook speelde het geen rol bij de manier waarop de foto's werden neergelegd.

Bij de havo-leerlingen was eveneens een groot deel (1/3) dat geen hiërarchische indeling maakte, de foto's werden dan bijvoorbeeld ingedeeld naar 'dingen die je elke dag ziet en dingen die je niet zo vaak ziet in je omgeving', of 'vrije tijd en werk', 'binnen of buiten de stad'. Dit is vergelijkbaar met de indelingen die door vmbo-leerlingen gemaakt werden.

Havo, gesprek 51, respondenten R 154, O 155, H 156, C 157
H: "We kunnen zo doen; rechts komt veel voor in de samenleving, links is bijna nooit en in het midden ertussenin." Ze delen de foto's in: luxe vrouw komt links; postbode, vrouw op straat, slagerij komen rechts; carrièrebeurs in het midden, zakenmannen in het midden; burgemeester "zie je ook niet altijd, die gaat links"; huisarts en kantoor in het midden, "want iedereen komt wel eens bij de huisarts of op een kantoor". R: "Een boot komt niet altijd voor, die gaat links." O schrijft bij de plaats die hij voor zichzelf heeft gekozen: "Ik lig in het midden van de samenleving. Aan de linkerkant komen dingen bij mij vaak

voor en onder en boven mij ook. Allemaal aan de rechterzijde komen niet echt vaak voor in mijn samenleving."

10.5 Hiërarchie en iets toevoegen aan de samenleving

Wanneer er wel een hiërarchie werd benoemd, was het vaak op de dimensie salaris en opleiding. Soms in combinatie met een ander criterium, bijvoorbeeld werk met stress en werk zonder stress.

Havo, gesprek 54, respondenten M 164, J 165, Be 167, Ba 166
Be: "Als je hoger opgeleid bent kun je beter aan je ontspanning denken." Ik vraag: "Is dat zo?" Be: "Ja, want je bent zeker van je werk, je weet wat je gaat verdienen." M: "Maar je kan ook stress hebben." J: "Of een hoge werkdruk." Ba: "Maar je verdient lekker, dus ga je meer aan je vakantie en je ontspanning werken. Ga je meer ontspannen dan die, want die (wijst naar de paprikaplukker) moet veel harder werken om op vakantie te gaan." J: "Ja dat is zo, als ie geen andere baan kan vinden."
Ba schrijft bij de plaats die zij voor zichzelf heeft gekozen (bij de zakenmannen en de professoren): "Ik heb die plaats gekozen omdat ik later hoogopgeleid wil zijn. Ik wil iets bereiken in me leven. En later wanneer ik hoog ben opgeleid, wil ik gaan ontspannen."
Of er werd een verdeling gemaakt naar arm en rijk, in combinatie met iets toevoegen aan de samenleving of niet. In het volgende voorbeeld is sprake van een negatieve houding t.o.v. mensen die 'rijk' zijn of profiteren van hun betere positie.

Havo, gesprek 41, respondenten T 117, A 118, M 119
T zegt: "O.k. zullen we doen dat de mensen die in het midden zitten iets toevoegen aan de maatschappij?" M zegt: "Hij niet zo erg veel (man in de slagerij)." T zegt bij de buurvrouwen op straat: "Dat zijn echt Tokkies." Ik vraag hoe ze dat ziet. T antwoordt: "Als je zo op straat staat." M: "Een beetje van die meutjes." T: "Nee geen meutjes, maar van die simpele mensen." A, M en T bij de zakenmannen: "Ja die voegen wel iets toe (lachen). Die ook (mensen op kantoor). De burgemeester hoort daar ook bij." A: "Maar die doet niet zoveel." M wijst naar de foto van de burgemeester: "Die doet niks." De andere twee beamen dat lachend. Bij de foto van de lezende vrouw zegt T: "Dat is zo'n rijkeluisvrouwtje, die mag er niet in." M vraagt: "Die mag er niet in?" T: "O, jawel hoor." M: "Die doet ook niets, alleen d'r man z'n geld opmaken." T: "Postbode, ja we moeten toch onze post krijgen." Bij de man in de ijzerfabriek zegt T: "We hebben toch ijzer nodig." M: "Maar hoe?" T: "Kijk, daar hou ik nou niet van hè, zo'n hele rijke man in

zo'n Amerikaanse auto." De anderen zijn het er mee eens dat hij aan de rand wordt neergelegd, want hij voegt niets toe. (…) "Wat is dit? Een zwerver, hé kijk die vingers." Alle drie kijken ze met een vies gezicht naar de foto. Hij komt niet in de cirkel. Leraar en dakdekkers komen wel in de cirkel van mensen die iets toevoegen, de schilder ook. Bij de professoren: "Die zijn wel heel slim, die moeten er wel bij. Ze zijn heel belangrijk." M lacht een beetje. T: "Ja, ze doen nooit wat, maar ze zijn wel erg belangrijk." "De indeling blijft zo", zeggen M en T. "Nee", zegt A, "ik vind de indeling niet helemaal zo kloppen. Ik vraag: "Hoe zou jij het dan doen?" A: "Hier de mensen die een goede opleiding hebben en van het leven genieten, rijk en daar de beetje armzalige mensen." T: "We moeten een beetje een scheiding maken, nu ligt alles teveel bij elkaar." Ik vraag aan M wat zij ervan vindt. M: "Ik vind het wel goed zo." T: "Ik vind het niet kloppen, hier ligt een gehandicapte man (man in de slagerij) en hier (er vlak naast) hele slimme mensen." M: "Wat zij zegt kan wel, dat het de iets mindere mensen zijn, die minder aan de samenleving toevoegen...en dat je dan wat ruimte openlaat en daar de belangrijkere mensen die iets meer toe te voegen hebben." A: "Zullen we dan hier die armere doen?" A: "Ja geef die rijkere maar aan mij" (om ze bij de rijkere kant van de cirkel te leggen). M: "Maar wat is dit dan?" Ze wijst naar de postbode en ze besluiten dat er ook een middengroep moet komen. T vraagt: "Doen we dan ook nog wat mensen toevoegen en wat niet?" De foto's worden op stapels gelegd, maar het blijft een probleem om rijk, midden en arm te combineren met iets toevoegen of niet. Zoals bijvoorbeeld de man in de dure auto. M zegt: "Ja hij zal wel iets toevoegen, anders heeft hij niet zoveel geld." T: "Precies!" Dit standpunt biedt wel een oplossing. A: "Ja dan leggen we deze aan de rand (de belangrijke (rijke) mensen)." Vrije tijd (arm) en niets toevoegen komen meer in het midden. Ik vraag of ze de cirkel willen beschrijven. A: "Dit zijn mensen die voor hun studie gaan, dit is meer, ja...mensen die een goede opleiding hebben en echt iets doen voor de samenleving, de politie, dokter, leraar. De mensen zonder diploma's, ja misschien moet je om te schilderen ook wel een diploma hebben. In principe kan je wel veel verdienen als je schilder bent. En de rijken die door hun familie rijk zijn geworden. Hun familie heeft carrière gemaakt en daardoor profiteren zij ervan. Ik denk wel dat ze ook de universiteit hebben gedaan. Dit zijn meer die mannetjes die in een familiebedrijf werken, van vader op zoon. Die hebben van jongs af aan cadeautjes gekregen."

T schrijft op haar formulier: "Ik heb mijn cirkeltje geplaatst bij de mensen die werk verrichten. De linkerkant dus." M schrijft: "Ik heb deze plaats gekozen omdat ik denk dat ik wel iets ga toevoegen in de maatschappij. Aan de buitenkant heb ik de mensen die niet echt iets toevoegen. Steeds meer naar binnen toe komen er mensen die meer toevoegen."

A schrijft: "Ik heb mezelf in het midden gezet, en daar vanaf heb ik de stickers geplakt die dicht bij mezelf staan en wat ik zelf ook wil worden."

Bij vwo-leerlingen werd vaak wel (73%) een hiërarchie benoemd, meestal werd daarbij de politieke dimensie genoemd; de mate van belang in de samenleving. Daarnaast werden veel opmerkingen gemaakt over opleiding en inkomen, maar bijna altijd in combinatie met het maatschappelijk belang van de mensen. De foto's werden in een hiërarchie in de cirkel neergelegd, soms in lagen over de breedte van de cirkel waarbij er een top was, een middengebied en een bodem, en soms werden de foto's van binnen naar buiten gelegd: de belangrijkste mensen binnen en daaromheen de minder belangrijke mensen, of juist andersom. Bij het beschrijven van de plaats die zij voor hun persoonlijke sticker hadden gekozen, werd vaak gerefereerd aan hun toekomstige positie. Hieronder enkele voorbeelden uit gesprekken en van beschrijvingen die respondenten geven als motivatie voor de gekozen plaats.

Gymnasium, gesprek 43, respondenten M 123, R 124, A 125
M zegt: "Ik denk dat we twee lagen kunnen maken, een laag met de rijkeren zeg maar en daar vallen die en die onder (wijst naar de foto's van de studenten, lezende vrouw, arts, professoren)". R vraagt: "Wil je die bij de rijken?" Hij wijst naar de foto met de studenten. M: "De aanstormende rijken zeg maar, het zijn studenten." R: "Die komen tussen rijk en arm, misschien." M: "Ondertussen hebben we deze mensen, dat is een kinderarts, die verdient ook bakken met geld. Deze verdient ook bakken met geld." Hij wijst naar de man in de auto. M: "Deze valt er een beetje buiten, het is wel een oude auto. Dan hoort die daar." R: "Ik vind dat de kinderarts hier meer tussenin hoort. Een kinderarts verdient misschien bakken met geld, maar hij ziet er niet echt rijk uit, het lijkt meer alsof hij gewoon arm is." A: "Ja maar...ook niet echt, misschien niet echt." M: "O.k. hij ziet er op de foto niet zo uit, maar hij is het wel, dus moet hij in de bovenlaag." M: "Dit zijn dan de armoedigen, om het zo maar eens te noemen." R: "Hij moet wel bovenaan qua aanzien, qua beroep." Na enige tijd vraag ik of ze kunnen beschrijven hoe ze de foto's hebben ingedeeld. A: "We hebben ongeveer qua inkomsten ingedeeld. Qua inkomsten horen deze hier, maar sommigen hebben we qua aanzien hoger gelegd." M: "Dat is de bovenlaag, de elite, dat is de middengroep en dat is de rest." Ik vraag: "Hoe noem je de rest?" M: "Dat is de sociale onderlaag." A: "Maar ik vind dat deze slager in de middengroep hoort, hij heeft een eigen bedrijf. M: "Want we hebben de Turkse tent (foto van het koffiehuis) ook in de middengroep gezet, dat komt misschien door de nationalistische gevoelens die op komen draven." (Alle drie zijn jongens van Turkse afkomst). R: "Ik vind bij nader inzien dat die Nederlandse slager ook in de middengroep moet." M: "Je kunt het ook zo zien, dit zijn de mensen die niet veel onderwijs hebben genoten en dit is iemand die les geeft, dit zijn mensen die studeren, je kan eigenlijk niet er een groep van maken."Hij wijst naar de onderste helft en zegt: "Dit heeft wel verband met elkaar, het zijn allemaal mensen die afkomstig zijn uit de laagste trede van de sociaal economische ladder."

Dit is wat M schrijft over de plaats waar hij zijn sticker heeft geplakt: "Ik vind dat ik behoor tot de groep werken met hoge aanzien, omdat ik studeer op het gymnasium. Later zal ik een belangrijke laag in de maatschappij bekleden, dus kan ik zelfs in de bovenste laag terecht komen." Bij de vraag wat hij later wil bereiken schrijft hij: "De wereld veranderen, van alle minpunten van de wereld nu, later pluspunten te maken."
R schrijft over de plaats waar hij zijn sticker heeft geplakt: "Ik hoor ook bij de studerende mensen die wil klimmen naar de sociaaleconomische elite, dan kan ik ook een boek lezen met een prachtig uitzicht, rijden in een dikke bak en genoemd worden met een eretitel."
A schrijft over de plaats waar hij zijn sticker heeft geplakt: "Ik heb mezelf bij de grootste deel van de samenleving gezet, omdat we niet rijk zijn en ik herken mijn buurt in sommige foto's".

Atheneum, gesprek 40, respondenten C 113, N 115, R 114
Bij de foto van de vrouwen op straat zegt N: "Een beetje een laag groepje." R: "Ja een lage groep die waarschijnlijk…" C: "Ze gaan winkelen." R: "Ik denk het juist niet, ik denk dat ze het gaat verkopen aan die met die sigaret." C: "Dat kan ook nog." N: "Het ziet er wel een beetje ordinair uit vind ik ook. Zullen wel bij de lagere groepen horen, asocialen met drie ringen." N vraagt terwijl hij wijst naar de cirkel: "Dit is de samenleving? Dus hoe dichter bij het midden hoe beter?" Ik geef als antwoord: "Je mag alles zelf bepalen." C: "We kunnen dat doen of doen we dit is de onderste laag en dit is de bovenste laag?" C wijst op de onderkant en de bovenkant van de cirkel. N: "Dat je met lagen werkt?" C: "Ja, dat je hier begint en dan steeds hogerop gaat." R: "We kunnen ook de rijken in het midden plaatsen en naar de rand steeds armer." Ze kiezen voor het laatste en leggen de foto's op volgorde. R: "Deze zal ook niet al te hoog zijn hoor." C: "Deze ietsje lager, kijk eens hoe die eruitzien, ik denk dat die toch iets meer geld hebben dan die." (…) De foto van de burgemeester is lastig. C: "Kijk, hij is eigenlijk de top, maar die drugsverslaafde juist niet dat is de laagste, dus waar moet de foto dan?" Ik zeg dat ze zelf kunnen kiezen. C: "Er staat meer laag op dan hoog." R: "Ik vind die lage overheersen dan die hoge. Wat vind jij ervan N?" N: "Je kunt het ook anders doen, kijk die groep studenten die zou ik in het midden zetten want die gaan goed met elkaar om, deze eenzaamheid moet dan verder naar de rand." C en R voelen er wel iets voor, de foto's worden nu ingedeeld naar wie met anderen goed bezig is of juist individueel. Er is meer waardering voor het goed met elkaar bezig zijn. C: "Het bedrijfsleven gaat altijd een beetje koud en kil met elkaar om. Deze man is eenzaam, deze is er tussenin, die man is op zich zelf maar ook weer niet, zakenmannen zijn nooit zo met gezinsleven." (…) C: "Wat mij wel opvalt is dat het alleen buitenlanders zijn die lager werk doen." N en R zijn het er niet mee eens. R: "Het callcenter is toch ook niet het hoogste

werk wat er is?" Bij de professoren zegt R: "Ze kijken chagrijnig en ze denken dat ze allemaal de slimste zijn, ze zien er arrogant uit." N: "Maar ze zijn wel belangrijk voor de samenleving." (…) N: "Dit lijkt me wel iets hoger dan die, maar niet echt gek hoog." Ze kijken heel erg zorgvuldig en wegen de foto's tegen elkaar af. N: "We hebben het ingedeeld naar wat ze bijdragen aan de samenleving. Mensen die een baan hebben komen hier te liggen en de omgang met elkaar is beter. Binnen in de cirkel het meeste inbreng en het meest sociaal."
C heeft op het formulier de stickers in een cirkel geplakt van belangrijk naar minder belangrijk. Ze schrijft bij de plaats die zij heeft gekozen: "Iets boven het midden, dus als je twee lagen hebt, in de bovenste laag in het midden. Omdat ik vind dat ik nu al sociaal en later ook financieel een vrij grote bijdrage lever aan de maatschappij." R plaatst zijn sticker in het midden en schrijft: "Omdat ik een goede opleiding heb, sociaal ben en toch tot de toekomst van de samenleving behoor." N plaatst zijn sticker ook in het midden en schrijft: "Ik heb voor deze plaats gekozen omdat ik goed met allochtone mensen op kan schieten wat de samenleving dichter naar elkaar toe trekt. Ik heb een goede opleiding en veel contacten."

Door de vwo-leerlingen werd vaker een combinatie gemaakt van verschillende aspecten dan bij de havo- en vmbo-leerlingen. Ik denk dat dit verschil te maken heeft met hun groter abstraherend vermogen. Bij het neerleggen van de foto's was het moeilijk om meerdere dimensies tegelijk in de gaten te houden en er een logische indeling van te maken. Dat lukte de vwo-leerlingen beter dan de havo-leerlingen en nog beter dan de vmbo-leerlingen. Het werd soms wel even aangetipt in het gesprek, maar het verder uitwerken en er iets mee doen bleef dan achterwege, zoals in het fragment hieronder te lezen is.

Vmbo (sector Handel & Administratie), respondenten A 28, D 29, M 30
A zegt: "Hij moet in het midden, dat zijn gewoon werknemers (foto van mensen op kantoor). Hier moeten de hoogopgeleiden, de arts ook." M wil de oudere mensen aan de rand leggen. "De postbode, kan het ook als bijbaan hebben", zegt M. Hij schuift de foto van sommige oudere mensen naar de rand van de cirkel. A stelt voor om een bepaalde indeling aan te houden: vrije tijd, werk, oudere mensen. M protesteert, hij zegt: "Je moet toch een bepaalde volgorde maken, van hoog naar laag en die ouderen is heel iets anders dan werk of vrije tijd." Groepen maken of volgorde? A en D willen groepen maken: "Dat past beter in de cirkel."
Op zijn individuele cirkel plakt M de foto's wel in een hiërarchie en schrijft over zijn eigen plaats (bij het kantoor, de leraar en de studenten): "Ik sta als 3e in de lijst omdat ik op school zit (een student)."

10.6 Conclusie

De onderzoeksvraag of leerlingen in het voortgezet onderwijs tussen 15 en 17 jaar überhaupt een hiërarchie waarnemen als ze foto's bespreken en indelen, kan op basis van het onderzoek positief bevestigd worden. De gesprekken verliepen spontaan. De onderwerpen die naar voren kwamen tijdens de gesprekken waren niet geforceerd, er werd niet naar een hiërarchie gevraagd. Er is echter wel een belangrijk verschil in de mate waarin de foto's hiërarchisch werden ingedeeld, zoals te zien in figuur 1.

Het significante verschil hangt samen met het opleidingsniveau van de leerlingen. Naarmate ze een hogere opleiding volgen maken ze vaker een hiërarchische indeling. Ik veronderstel dat dit te maken heeft met selectieve waarneming. De vwo- en havo-leerlingen hebben een betere startpositie bij het beklimmen van de maatschappelijke ladder dan vmbo-leerlingen. Zij hebben meer te verwachten van de bestaande hiërarchie die voornamelijk wordt bepaald door het opleidingsniveau van mensen. Bovendien zijn vwo-leerlingen al zo goed als zeker van een goede plaats op de maatschappelijke ladder. Ze zijn zich daar ook van bewust. Deze selectieve waarneming klinkt ook door in de beschrijving van de plaats die de vwo- en havo-leerlingen voor zichzelf noemen. Vaak wordt daarbij verwezen naar hun opleidingsniveau en naar hun toekomstige goede positie. Deze veronderstelling wordt onderschreven door een leerling (respondent 60) van het vmbo die na afloop van het onderzoek werd geconfronteerd met de uitkomst. Op de vraag waarom hij dacht dat leerlingen van het vwo vaker de foto's in een hiërarchie indeelden dan vmbo-leerlingen antwoordde hij: "Ik denk dat ze, omdat ze een hogere vooropleiding gehad hebben, dat ze hoger komen dan iemand met een vmbo opleiding. Dat wij ook denken hun gaan meer verdienen. Dat je zoiets hebt van dat gaan wij niet neerleggen, terwijl het bij hun het eerste is wat bij hun boven komt." Opvallend is dat de havo-leerlingen zich over het algemeen iets voorzichtiger uitlaten dan de vwo-leerlingen; het kan goed gaan, maar het kan ook fout gaan. De vmbo-leerlingen kiezen vaker voor hun 'eigen positiesticker' een plaats tussen de foto's waarop iets staat wat zij ook graag doen, ze richten zich meer op de bezigheden en omstandigheden, dan op de maatschappelijke positie van de mensen op de foto's. In de beschrijving van hun eigen positie doen ze dat ook. Als ze al refereren aan hun opleidingsniveau is dat bijna steeds met de vermelding dat het nu nog niet zo hoog is, maar dat ze nog op school zitten, nog 'student' zijn en nog alle kanten op kunnen.

Je zou kunnen zeggen: De vwo-leerling *weet* dat hij of zij later een goede plaats in de samenleving kan innemen *dankzij* het vwo-diploma, en de vmbo-leerling *hoopt* op een goede plaats in de samenleving *ondanks* het vmbo-diploma. De havo-leerlingen nemen een tussenpositie in. Ik denk dat op basis van deze uitkomsten de conclusie gerechtvaardigd is dat leerlingen in het voortgezet onderwijs

zich bewust zijn van hun positie in de samenleving en de kansen die daarmee samenhangen.

Op de vraag welke dimensie voor de respondenten de belangrijkste rol speelt als er een hiërarchie wordt benoemd, kan op basis van dit onderzoek worden geantwoord dat er geen noemenswaardig verschil was tussen de opleidingsniveaus in de dimensies die genoemd werden. De nadruk lag in sommige gesprekken duidelijk op het economische verschil tussen mensen, soms op het opleidingsniveau en soms op het maatschappelijk belang. De culturele dimensie (hoe mensen er uitzien qua kleding en houding) kwam wel vaak ter sprake en werd ook gebruikt als indicator om het economische niveau te bepalen, maar werd niet gebruikt als factor voor de indeling van mensen. Er werd wel vaak geconcludeerd dat je aan mensen kon zien dat ze armer of rijker waren, ook of ze belangrijk waren of niet. Maar dit aspect werd dan benoemd als een bijkomstig gevolg, het was op zichzelf niet erg belangrijk. De indelingen die volgens een hiërarchie werden neergelegd waren meestal gebaseerd op verschil in salaris, opleidingsniveau en maatschappelijk belang. De vwo-leerlingen maakten vaker een combinatie van deze drie aspecten, dit kan te maken hebben met de moeilijkheidsgraad daarvan. Het werd soms door de havo- en vmbo-leerlingen geprobeerd, maar na een paar pogingen werd dan toch gekozen voor één of twee aspecten om een indeling te maken. Het neerleggen van de foto's in een hiërarchische volgorde was op zichzelf niet te moeilijk voor havo- en vmbo-leerlingen, maar dan werd gekozen voor één dimensie, bijvoorbeeld de hoogte van de opleiding of het maatschappelijk belang.

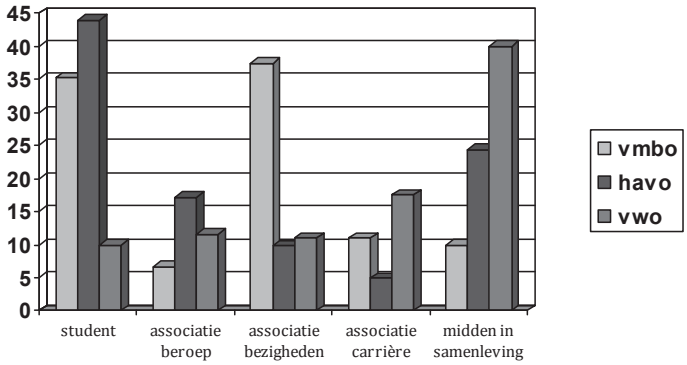
11 Relatieve positie

11.1 Eigen positie bepalen

Een van de onderdelen van het onderzoek was het bepalen van de eigen positie. In een cirkel werd van dezelfde foto's, maar nu in het klein op stickers, een indeling gemaakt. Deze opdracht werd uitgevoerd na afloop van de groepssessie. Op het stickervel was een sticker met een klein cirkeltje waarvan gezegd werd dat het de respondent voorstelde. Hij of zij moest zichzelf ook een plaats geven in het geheel en opschrijven waarom voor die plaats gekozen was. De bedoeling van deze opdracht was om zicht te krijgen op de sociale identiteit van de leerlingen en te kijken welke verschillen er eventueel zouden blijken als de onderwijsniveaus met elkaar vergeleken worden. Hiermee beantwoorden we de volgende onderzoeksvragen: Zijn de leerlingen zich bewust van hun toekomstige positie? Waarmee associëren en identificeren zij zichzelf?

De opdracht werd individueel uitgevoerd op een manier waarbij de leerlingen niet bij elkaar konden afkijken. Uit de beschrijvingen van de respondenten blijkt dat deze opdracht inderdaad een indicatie geeft van de sociale identiteit van de respondent. Er werd steevast geantwoord met "ik heb mezelf daar gezet (of geplakt) omdat …" De antwoorden die gegeven werden stonden meestal in relatie tot de manier waarop de foto's waren opgeplakt. Het waren toelichtingen op de keuze van de plaats. In figuur 2 is een weergave te zien van de antwoorden op de vraag: Waar plaats je jezelf en waarom?

Figuur 2 Eigen positie (percentages naar opleidingsniveau)[8]



8 N=172, Cramer's V .34 sig .00, Cohen's Kappa .77 sig .00, zie bijlage 1

11.2 Vergelijking tussen opleidingsniveaus

Wat meteen duidelijk opvalt is dat havo- en vmbo-leerlingen zichzelf veel vaker associëren met 'studenten' (foto's 2 en 16) dan vwo-leerlingen. Vwo-leerlingen geven zichzelf opvallend vaak een plaats geven 'midden in de samenleving'. Door analyse op betekenis en inhoud van de motivaties die de respondenten hebben gegeven voor hun keuze, is een mogelijke verklaring voor deze verschillen te vinden. Hierbij wordt soms ook teruggegrepen naar wat 'hardop denkend' is gezegd tijdens de groepssessies.

Vmbo-leerlingen kozen net als havo-leerlingen vaak als positie 'student', er is echter wel een verschil in de motivatie die zij daarvoor gaven. Het gaat hierbij om kleine maar betekenisvolle nuanceverschillen, die zich het best laten uitleggen door er voorbeelden bij te geven.

Er werd bijvoorbeeld gezegd door respondent 39 (vmbo): "Omdat ik nog op school zit heb ik me bewust onder de leraar en studenten gezet, later kan ik altijd nog worden wat ik wil."

Of door respondent 41 (vmbo): "Ik kies die plaats omdat ik wel de toekomst van dit land ben, net als de andere studenten."

Respondent 49 (vmbo) zegt het als volgt: "In het midden op school heb ik mezelf gezet, want ik zit op school en dat is mijn toekomst, daarna ga ik bepalen waar ik terechtkom."

Of zoals respondent 68 (vmbo) het zegt: "Want ik wil later ook een goede baan en wil verder gaan studeren." De belangrijkste tendens in hun uitspraken was die van 'ik kan nog alle kanten uit, maar ik ben nu nog student'.

11.3 Identificatie met 'student' zijn

De vmbo-leerlingen identificeren zich graag met studenten en hebben het gevoel dat in de toekomst alles nog mogelijk is. Het behalen van het vmbo-diploma is de eerste stap naar een verder gelegen bestemming. Deze beleving van de leerlingen kwam ook tot uiting in de manier waarop heel vaak gereageerd werd op de foto van de man achter de machine (foto 11). Heel vaak werd gezegd: "Die heeft zijn school niet afgemaakt." of iets van gelijke strekking. De foto werd door veel van de vmbo-leerlingen gezien als de verbeelding van het eindstation als je op school mislukte, een soort doemscenario. Dit werd, op één uitzondering na, uitsluitend door vmbo-leerlingen gezegd, havo- en vwo-leerlingen reageerden niet op die manier. Het is alsof de vmbo-leerling zich meer bewust is van de mogelijkheid om te mislukken op school en de gevolgen daarvan.

> *Vmbo, sector Handel & Economie, groepsgesprek 8, respondenten K 22, M 23, S 24*
> K zegt: "Leraar wiskunde, uitleggen aan leerlingen in de klas, hij kijkt een beetje raar. Hij legt iets uit." M vult aan: "Ik denk dat hij hier hoort (bij de studenten) want hier hebben ze ook al een keuze voor MBO gedaan." De foto van de donkere man aan de machine wordt er ook bijgeschoven met de verklaring van K dat hij zijn school niet heeft afgemaakt. En dat deze hun school wel hebben afgemaakt en dat hun wel…, en die niet. Ik vraag waarom ze denken dat hij z'n school niet heeft afgemaakt. K antwoordt: "Hij is best nog wel jong en voor een fabriek hoef je niet echt een diploma te hebben. Of hij vindt het leuk, dat kan ook nog, dat hij z'n school wel heeft afgemaakt." Ik vraag: "Er zijn toch ook opleidingen voor dit soort werk?" S legt uit dat ze denkt dat de andere jongeren scholieren zijn en dat ze nog een kans hebben op een betere toekomst. S zegt: "Ze kunnen nog andere, betere dingen gaan doen." K zegt: "Deze ziet er juist ook oud uit (ze wijst naar de machinebankwerker) en ik denk dat hij al lang bezig is met zijn werk en dat zij langer op school zitten (ze wijst naar de studenten)." Ze schatten de machinebankwerker ouder dan de studenten, maar M doet dat niet, ze zegt: "Hij ziet er wel ouder uit maar hij is het denk ik niet."

In het vmbo zitten betrekkelijk veel leerlingen die afkomstig zijn uit een hoger onderwijstype; zij weten al hoe het voelt om naar beneden af te glijden. Bovendien hebben veel vmbo-leerlingen een gebrekkige leermotivatie en vinden zij het niet gemakkelijk om op school te zijn; 'mislukken' is dan ook een reële mogelijkheid (Severiens, Verstegen 2007). Het vmbo is de onderste sport op de onderwijsladder; als het daar niet lukt rest er niet veel anders dan te gaan werken in een baan die niet aantrekkelijk is. Het doemscenario maakt wellicht ook dat de vmbo-leerlingen, meer dan de havo- en vwo-leerlingen, belang hechten aan hun positie als 'student' of 'nog op school'. Ze zijn zich er terdege van bewust dat een goede schoolopleiding het verschil kan maken tussen slagen en falen in de maatschappij.

Na afloop van het onderzoek werden de uitkomsten tijdens een interview besproken met een aantal leerlingen. Aan een vmbo-leerling stel ik de vraag: "Weet je nog het plaatje van de man achter de machine? Bij jullie werd vaak gezegd; 'o die heeft z'n school niet afgemaakt' bij de havo en vwo leerlingen werd dat bijna nooit gezegd. Weet jij hoe dat komt?"

Respondent 60 (vmbo) antwoordt: "Vmbo is een van de laagste treden en als je dan weet wat je met vmbo kan bereiken en je ziet een plaatje, dat je denkt van zelfs dat hoef je niet te worden met vmbo, dus iets wat onder jouw niveau is. Op een havo weten ze niet echt wat een vmbo inhoudt en dan denken ze dat kan je daarmee bereiken. Ze denken die heeft wel een diploma nodig maar…, het is niet iets waar je een diploma voor nodig hebt."

Door havo-leerlingen werd vaak gezegd 'ik zit nog op school, dus heb ik mezelf bij de studenten geplaatst', 'omdat ik studeer en de mensen op de foto zijn ook stu-

denten', of iets van soortgelijke strekking. De uitspraken waren neutraler en vaak gecombineerd met het noemen van een bepaald beroep waarvoor ze willen leren. Navraag bij havo-docenten leerde dat veel leerlingen van het havo bang zijn voor een gedwongen overstap naar het vmbo als ze niet voldoende studiepunten halen. Ouders maken er vaak een drama van en gaan op zoek naar een andere havo waar hun zoon of dochter wel verder kan. Lukt dit niet en 'moet' de leerling toch naar het vmbo, theoretische leerweg in de meeste gevallen, dan voelt dat als een enorme blamage voor de ouders en de leerling. Een leerling met een niet-westerse achtergrond vertelde tijdens een interview dat hij de neerwaartse overgang van het havo naar het vmbo voor zijn ouders verborgen had weten te houden. Totdat na de zomervakantie zijn boekenpakket arriveerde waarop duidelijk stond dat die voor het vmbo bestemd was. Hij moest zijn ouders beloven dat zijn familie en zijn jongere broertje en zusje er nooit achter zouden komen. Hij had daar alle begrip voor, want zoals hij zelf zei: "Ze zouden alle respect voor mij verliezen." Hij hield dus de schijn op en, ook terwijl hij op het vmbo nog verder 'afdaalde', hij had voor 100% de overtuiging dat hij later zou gaan studeren via mbo en hbo.

11.4 Identificatie met beroepen

Havo-leerlingen refereren meer dan vmbo-leerlingen aan hun latere arbeidsplaats, bijvoorbeeld: "Ik heb mezelf bij de mensen op het kantoor gezet, want zoiets ga ik later ook doen." Vmbo-leerlingen refereren meer aan de bezigheden die zij zien op de foto's en hebben het zelden over hun toekomstige arbeidspositie. In de meeste gevallen gaat het dan om bezigheden die niet direct met een beroep te maken hebben, bijvoorbeeld respondent 20 (vmbo): "Ik kies voor de ontspanning, omdat ik dat belangrijk vind, en dat je elke dag tot rust moet komen."

Of zoals respondent 29 (vmbo): "Ik heb mezelf daar gezet omdat ik daar alle plaatjes voor hulp heb neergezet, ik vind dat je elkaar moet helpen."

Respondent 32 (vmbo) zegt het zo: "… ik ga met iedereen om, mij maakt (het) niet uit waar je vandaan komt. Ik heb een goede vriendenrelatie met mijn buren, daarom is mijn sticker tussen de multicultie en buren (geplakt)."

Respondent 167 (havo) schrijft: "Ik zou bij nr. 4 (foto van de huisarts), dus hoogopgeleide willen, omdat ik later veel kennis wil hebben en apotheker wil worden. Daarvoor moet je natuurlijk veel studeren en goed opgeleid zijn."

Over het algemeen zijn havo-leerlingen positief over hun opleidingsniveau en over hun kansen op de arbeidsmarkt. Vaker dan bij vmbo-leerlingen wordt aan hun opleiding en aan het toekomstige beroep gerefereerd.

Respondent 80 (havo): "Ik heb hem daar neergezet omdat ik nu nog een redelijk hoge opleiding heb en ik niet weet wat de toekomst zal brengen. Ik ga voor de opleiding voor officier bij de landmacht."

Respondent 83 (havo) kiest een plaats bij de studenten en schrijft: "Ik zit zelf ook nog op school en ik wil later lerares worden."

Respondent 163 (havo) plakt zijn sticker bij de leraar en schrijft: "Ik doe havo en dat is een hoge opleiding. Ik kom later in de hoge beroepen terecht omdat ik hbo ga doen en daarna waarschijnlijk naar de universiteit en dan behoor je tot het centrum van de samenleving."

11.5 Identificatie met positie in de samenleving

Het grootste verschil is er tussen vmbo- en havo-leerlingen enerzijds en vwo-leerlingen anderzijds. Van de vwo-leerlingen geeft maar een klein deel zichzelf de plaats van 'student'. Zij refereren vaak al aan hun toekomstige arbeidspositie en zeggen opvallend vaak dat ze midden in de samenleving staan, soms met een verwijzing naar hun hoge opleiding. Opvallend is dat vwo-leerlingen, meer dan havo- en vmbo-leerlingen, bij het beschrijven van hun gekozen positie aangeven dat zij later iets gaan 'toevoegen' aan de samenleving of later dingen willen 'verbeteren'.

Zoals respondent 112 (gymnasium) schrijft: "Niet alleen iets doen voor mezelf en mijn directe naasten, maar ook iets voor de rest, als ik daar niet teveel voor moet opofferen. Ik wil later wat ik kàn ook kunnen gebruiken."

Respondent 110 (gymnasium) schrijft op de vraag wat hij later wil bereiken: "Heel veel bereiken; iets dat heel moeilijk, maar zeker niet onmogelijk is, namelijk een betere wereld. Dat kan ik bereiken door bijvoorbeeld premier te worden, die ambitie steek ik niet onder stoelen of banken."

De overgang van de huidige status naar de toekomstige status is een onderwerp dat vaker voorkomt in de beschrijving van de relatieve positie die de leerlingen voor zichzelf hebben bepaald. Op het gymnasium van de scholengemeenschap in Rotterdam-Zuid zijn relatief veel leerlingen te vinden die afkomstig zijn uit gezinnen waarvan zij de eersten zijn die een gymnasium- of atheneumopleiding volgen. Zij ervaren het verschil tussen de twee uitersten van de maatschappelijke ladder. Wat opvalt is dat zij hun persoonlijke sticker over het algemeen een wat bescheidener plaats geven dan de plaats die ze beschrijven. Ze refereren bijna allemaal aan hun toekomstige positie in hun beschrijving, maar plaatsen de persoonlijke sticker bij hun huidige situatie. Hieronder een paar voorbeelden van dit soort beschrijvingen door vwo-leerlingen. Ik heb hierbij de afkomst van de leerlingen vermeld omdat het verschijnsel mogelijk te maken heeft met de verschuivende sociaaleconomische status van leerlingen.

Respondent 123 is een Nederlands-Turkse jongen, zijn vader is rij-instructeur, zijn moeder is huisvrouw, zijn zus studeert psychologie. Hij zegt: "…omdat ik studeer op het gymnasium (…) kan ik zelfs in de bovenste laag terechtkomen." Hij heeft zijn sticker geplakt bij de 'normale arbeiders'.

Respondent 110 is een Nederlandse jongen met werkloze ouders. Hij plakt zijn sticker ergens aan de 'onderkant' en schrijft: "Ik doe een vrij hoge opleiding, gymnasium,… Ik heb geen strafblad en kom niet met de politie in aanraking. Men verwacht van mensen zoals ik dat wij de toekomst zijn, dus ik probeer me steeds verder naar het midden van de samenleving op te werken. Mijn ouders zitten krap, dus het wordt moeilijk."

Respondent 125 (gymnasium) heeft de foto's gerangschikt naar de mate van aanzien, waarbij een groot deel van de foto's in het midden ligt: "Ik heb mezelf bij het grootste deel van de samenleving gezet, omdat we niet rijk zijn en ik herken mijn buurt in sommige foto's." Zijn moeder is schoonmaakster, vader is fabrieksmedewerker. Twee kinderen uit het Turkse gezin van waaruit hij afkomstig is, zijn afgestudeerd als accountant, een derde kind doet de havo. Hij wil zelf later tandarts of cardioloog worden. Wat hij precies bedoelt met die laatste opmerking wordt duidelijk als we een stukje tekst weergeven uit het gesprek van het groepje waarmee hij de indeling van de foto's maakte.

A (respondent125): "Deze mensen kom je als je op straat loopt altijd wel tegen (hij wijst naar de onderlaag, en terwijl hij naar de bovenlaag wijst zegt hij: "Als je uit je raam kijkt zul je er niet snel eentje zien, de rijken zie je niet vaak." M (respondent 123) legt uit: "Die mensen zijn er ook wel in Rotterdam (wijst naar de 'hogeren'), maar niet in de buurten waar wij wonen. Wij wonen als allochtonen, om het zo maar te zeggen, wij wonen of in Zuid, of in West, vaak ook wel in Noord. Maar in plaatsen als Hillegersberg, Schiebroek en Kralingen is er geen plek voor ons weggelegd. Dat is economisch niet haalbaar voor ons. Vandaar dat we die mensen ook niet vaak zien, want hier is het een en al zwart, om het zo maar te zeggen." A: "Hier in de bovenlaag zie je de goedverzorgde mensen en als je hier naar de onderlaag kijkt zie je de niet- verzorgde mensen."

11.6 Omstandigheden en relatieve positie

Hieronder een voorbeeld waarin een relatie wordt gelegd naar de goede omstandigheden waarin iemand zich bevindt:

(Respondent 94, gymnasium) "Ik heb mezelf halverwege de cirkel, een beetje rechts, geplaatst. Rechts was voor mij de kant voor 'de beste omstandigheden' en ik leef ook best goed. En hoe hoog of hoe laag, had ik aangegeven op basis waarvan je staat economisch. En als ik mijn gymnasium haal, sta ik dan ook wat hoger dan normaal. Maar nu zit ik nog op school, dus heb ik mezelf halverwege geplaatst." Haar moeder is verpleegkundige en haar vader is bedrijfsarts; zij is dus niet de eerste in het gezin met een hoge opleiding. Haar omschrijving van haar positie als aan de kant van de 'beste omstandigheden' en een goed leven kan daarmee te maken hebben.

Andersom geldt hetzelfde voor leerlingen van het vmbo die afkomstig zijn uit een gezin waarvan de ouders, broers of zussen wel een hoge opleiding hebben gevolgd. Verschillende vmbo-leerlingen gaven tijdens het onderzoek aan, meestal met een diepe zucht, zich 'dom' te voelen om die reden.

Zoals uit de hierboven geplaatste voorbeelden blijkt wordt, over het algemeen, door de leerlingen bij het bepalen van de eigen positie gekeken naar: Waar sta ik nu? Hierbij wordt soms verwezen naar het gezin waaruit de leerling afkomstig is. Waar sta ik qua opleiding? Wat is mijn toekomstverwachting? Uit de manier waarop de leerlingen 'hun positie' beschrijven blijkt dat ze met het opplakken van de persoonlijke sticker met het cirkeltje, echt iets zeggen over de maatschappelijke positie die zij ervaren of kiezen. Ze gebruiken termen als 'ik lig hier' of 'ik heb mezelf daar geplakt'. Ze plakken de sticker in een 'veld' waaraan ze zelf een betekenis hebben gegeven.

De 'maatschappij' is verdeeld in mensen die meer of minder toevoegen, die meer of minder verdienen, hoger of lager opgeleid zijn, bepaalde activiteiten uitvoeren, met hun hoofd of met hun handen werken. Dat zij zelf betekenis hebben gegeven aan het 'veld' waarin ze zelf ook een rol spelen, is van groot belang. Want de betekenis van de posities die zij kiezen en de mate van zelfwaardering die zij verwoorden kan niet worden beoordeeld zonder daarbij het waardesysteem, de achtergrond, de visie en de ambities van de leerlingen te betrekken.
Het zelfwaarderingsysteem van mensen is bijzonder ingenieus in het bewerkstelligen van een 'goed gevoel' over zichzelf. Allerlei mechanismen komen in actie en een 'objectieve' zelfbeoordeling is wellicht onmogelijk. Er wordt een inschatting gemaakt van de mogelijkheden en er wordt een keuze gemaakt uit de verschillende opties. De keuze moet geloofwaardig zijn voor zichzelf en voor de ander.

> "Few activities engage our lives so profoundly as the defence and enhancement of the self. The self-esteem motive intrudes on many of our daily activities, influencing what we say, how we act, what we attend to, how we direct our efforts, how we respond to stimuli. The individual is constantly on the alert, dodging, protecting, feinting, distorting, denying, forestalling, and coping with potential threats to high self-esteem."
> (Rosenberg 1986: 260)

Door de antwoorden van verschillende personen op dezelfde vraag in te dikken tot een beperkt aantal categorieën en deze, per opleidingsniveau, te vergelijken met elkaar is er een patroon zichtbaar geworden dat kan dienen als vertrekpunt. Maar om zo goed mogelijk te begrijpen welke overwegingen en mechanismen een rol spelen, moet worden ingezoomd op hetgeen zij zelf hebben geschreven en tijdens de gesprekken hebben gezegd. Het gaat dan vooral om de manier waarop iets gezegd wordt en wat de achtergrond is van de desbetreffende respondent. Tijdens

de kwantitatieve analyse worden uitspraken en keuzes opgevat als geïsoleerde, telbare elementen, terwijl het bij de kwalitatieve analyse gaat om het terugplaatsen van deze elementen in het geheel van de figuratie waarin de specifieke uitspraak of keuze tot stand is gekomen. Deze combinatie van een kwantitatieve (vereenvoudigen, tellen en vergelijken) en kwalitatieve content analyse wordt o.a. toegepast en verdedigd door Elias en Scotson (1976) in hun beroemde studie over de spanningen tussen twee arbeidersbuurten: 'De gevestigden en de buitenstaanders'.

> "Sociologische analyse berust op de veronderstelling dat elk element van een figuratie en zijn eigenschappen of kenmerken slechts zijn wat ze zijn dankzij hun positie en functie binnen de figuratie. In dat geval is analyse of scheiding van elementen niet meer dan een tijdelijke stap in een onderzoeksproces, die aanvulling behoeft door een andere stap, door integratie of synthese van elementen, precies zoals de laatste aanvulling behoeft door de eerste; hier kent de dialectische beweging tussen analyse en synthese geen begin en geen eind." (Elias, Scotson 1965, in vertaling 1976 Wouters, Van Stolk: 234)

Buiten de verschillen tussen leerlingen van de verschillende opleidingsniveaus werden er nauwelijks verschillen gevonden tussen de leerlingen, ook niet tussen allochtone en autochtone leerlingen en tussen jongens en meisjes. Het enige noemenswaardige verschil dat in het onderzoek gevonden werd tussen jongens en meisjes was dat vwo-meisjes vaker dan vwo-jongens een plaats kozen op basis van de associatie met bezigheden (23% - 5,3%), jongens associeerden zich vaker met carrière en universitaire opleiding (21% - 9,5%).

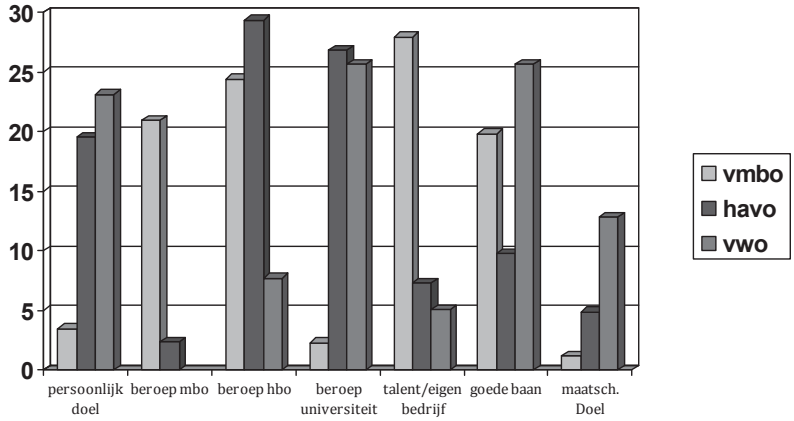
11.7 Verschil in toekomstperspectief

Niet alleen de positie die de respondent nu kiest is van belang. De vraag is ook welk toekomstperspectief de leerling heeft. Een van de vragen op het invulformulier was dan ook: Wat wil je bereiken? In figuur 3 is een weergave van de antwoorden te zien.

De vraag: 'Wat wil je bereiken?' wordt verschillend beantwoord door de leerlingen van de verschillende opleidingsniveaus. Het is vanzelfsprekend dat havo-leerlingen vaker kiezen voor een beroep op hbo-niveau dan vwo-leerlingen, en dat vmbo-leerlingen vaker een beroep op mbo-niveau noemen dan havo- en vwo-leerlingen. Hoewel het opvallend is hoeveel vmbo-leerlingen een beroep op hbo-niveau noemen; ze zijn hoopvol gestemd en optimistisch over de kans dat ze hun doel bereiken, bleek tijdens de interviews. Maar er zijn andere verschillen waar we vragen bij kunnen stellen; waarom zouden havo- en vwo-leerlingen vaker een persoonlijk doel of een maatschappelijk doel noemen dan vmbo-leerlingen? En

waarom zouden vmbo-leerlingen vaker kiezen voor een eigen bedrijf of voor het ontwikkelen van een bepaald talent? Ook als we de keuze voor beroep op mbo-, hbo-, of universiteitsniveau buiten beschouwing laten, is er een significante samenhang tussen de antwoorden en het opleidingsniveau van de leerlingen.

Figuur 3 Toekomstperspectief (percentages naar opleidingsniveau)[9]



Voor we deze uitkomst bespreken volgt eerst een toelichting op de codering van de antwoorden, zodat ook duidelijk wordt op welke wijze de open antwoorden zijn geïnterpreteerd.

Onder 'persoonlijk doel' vallen uitspraken als: 'een leuk leven, een gezin, enz.', 'maakt niet uit wat ik ga doen als het maar leuk is', of 'een baan waar ik gezellig met mensen om kan gaan'.

Onder de categorie 'talent gebruiken' vallen uitspraken als: 'profvoetballer worden' of 'bij het theater gaan', 'designer worden', het verschil met de 'gewone' beroepen is dat je er een bepaald talent voor nodig hebt, anders dan cognitief talent, om er iets in te kunnen bereiken. De categorie 'eigen bedrijf' spreekt voor zich: 'eigen bedrijf beginnen' of 'iets voor mezelf gaan doen'. In figuur 3 is deze categorie samengevoegd met 'talent'. Bij antwoorden die vallen onder de categorie 'goede baan' vallen alle antwoorden die aspecten van een baan bevatten, anders dan gezellig of leuk. Het gaat om de verwijzing naar de belangrijkheid of het aanzien van een baan. Bijvoorbeeld 'ik wil later een baan met macht hebben', of 'een hoge baan'. Maar ook verwijzen naar het verdienen van geld, bijvoorbeeld 'een baan waar ik later mijn gezin van kan onderhouden', of 'genoeg geld verdienen' enz. Bij 'maatschappelijk doel' gaat het om uitspraken als: '(in Afrika) mensen helpen' of 'ik wil

9 N=169, Cramer's V .32 sig. 00 Cohen's Kappa .95, sig. 00, zie bijlage 1

minister-president worden' enz. Het gaat om de formulering van het antwoord of iets als maatschappelijk doel, persoonlijk doel of als beroep gecodeerd werd. Bij het noemen van een specifiek beroep werd gekeken welk opleidingsniveau voor dat beroep vereist is.

Waarom noemen havo- en vwo-leerlingen vaker een persoonlijk doel of een maatschappelijk doel als gevraagd wordt wat zij willen bereiken, dan vmbo-leerlingen? En waarom kiezen vmbo-leerlingen vaker voor een eigen bedrijf of voor het ontwikkelen van een bepaald talent?

Het kiezen voor een eigen bedrijf of het ontwikkelen van een talent kan evengoed gezien worden als een persoonlijk en een maatschappelijk doel. Het verschil is dat havo- en vwo- leerlingen meer redeneren vanuit een positie die ze al hebben, die aansluit op een positie op de arbeidsmarkt. Terwijl bij vmbo-leerlingen doorklinkt dat ze eerst een positie moeten bereiken voor ze iets kunnen zijn. Ze beseffen dat daarvoor doorzettingsvermogen nodig is en eigen initiatief. Op de vraag die volgt op de vraag naar de toekomstvisie: 'Wat is er nodig om dit te bereiken?' worden door vmbo- en havo-leerlingen vaak antwoorden gegeven als: 'dat ik alles geef', of 'dat ik mijn best doe', 'de juiste stappen neem'. Vaak zijn dat antwoorden in de persoonlijke sfeer. Bij vwo-leerlingen wordt vaker gezegd: 'dat ik m'n diploma haal en verder studeer.' Dit verschil tussen de opleidingsniveaus in wat belangrijk wordt gevonden, is niet significant, maar in combinatie met de keuze voor de eigen positie, waarbij havo- en vmbo-leerlingen vaker kiezen voor de positie van student en de toekomstige positie nog min of meer onzeker is, terwijl vwo-leerlingen vaker een plaats kiezen die ze in de toekomst zullen bekleden, is het nuanceverschil te begrijpen. Er klinkt bij de vmbo- en havo-leerlingen meer onzekerheid en een sterker bewustzijn van benodigde eigen inspanning en doorzettingsvermogen door in hun antwoorden dan bij de vwo-leerlingen. De eerste groep heeft al vaker te maken gehad met allerlei vormen van falen, zoals een tegenvallende Cito-eindtoets, een laag schooladvies, zitten blijven of afdalen van een hoger schoolniveau.

11.8 Conclusie

Op basis van de hiervoor beschreven bevindingen kom ik tot de conclusie dat er betekenisvolle verschillen zijn tussen de leerlingen van de drie opleidingsniveaus in de beleving van hun relatieve positie in de samenleving. De havo- en vmbo-leerlingen identificeren zich vooral met studenten en voelen zich veilig 'omdat ze nog op school zitten'; ze kunnen nog alle kanten uit en zolang ze nog op school zitten gaat het de goede kant uit. Bij de havo-leerlingen is dat vooral in de richting van een beroep en bij de vmbo-leerlingen is het vooral in de richting van een hogere opleiding. De vwo-leerling daarentegen is veel meer overtuigd van haar toekom-

stige rol in de samenleving en denkt veel bij te kunnen dragen. De vwo-leerling is in gedachten al voorbij het stadium van student en ziet zichzelf al midden in de samenleving. Als de vwo-leerling aan haar toekomst denkt kiest ze vaak een persoonlijk of een maatschappelijk doel. De vmbo-leerlingen moeten eerst nog heel hard knokken om hogerop te komen, dit lijkt voor veel van hen het belangrijkste te zijn. De havo-leerlingen bevinden zich in een middenpositie; enerzijds bezig met het toekomstige beroep en de positie in de samenleving, en anderzijds zich bewust van het 'gevaar' om het havo-niveau niet te halen en naar het vmbo te moeten.

De omstandigheden waarin de leerlingen zich bevinden spelen waarschijnlijk een rol bij de positie die zij zichzelf geven. Het lijkt erop dat leerlingen die zelf een hoge opleiding volgen maar uit een ouderlijk milieu komen waar dat niet gebruikelijk is, zichzelf een lagere plaats toekennen dan de leerlingen die nu al in 'goede' omstandigheden verkeren. Afgezien van deze verschillen die naar boven komen als er een vergelijking wordt gemaakt tussen de opleidingsniveaus, zijn er weinig verschillen tussen de leerlingen. Jongens en meisjes verschillen niet veel van elkaar, behalve dat vwo-jongens zich vaker associëren met carrière en een universitaire opleiding en meisjes vaker met bepaalde bezigheden die op de foto's te zien waren. Er is bij de bepaling van de eigen positie en het toekomstperspectief geen verschil gevonden tussen autochtone en allochtone leerlingen. Op basis van deze uitkomsten concludeer ik dat het opleidingsniveau voor jongeren waarschijnlijk een heel belangrijke rol speelt bij de door hen ervaren relatieve positie: belangrijker dan gender en etnische achtergrond.

12 Persoonlijke en sociale identiteit

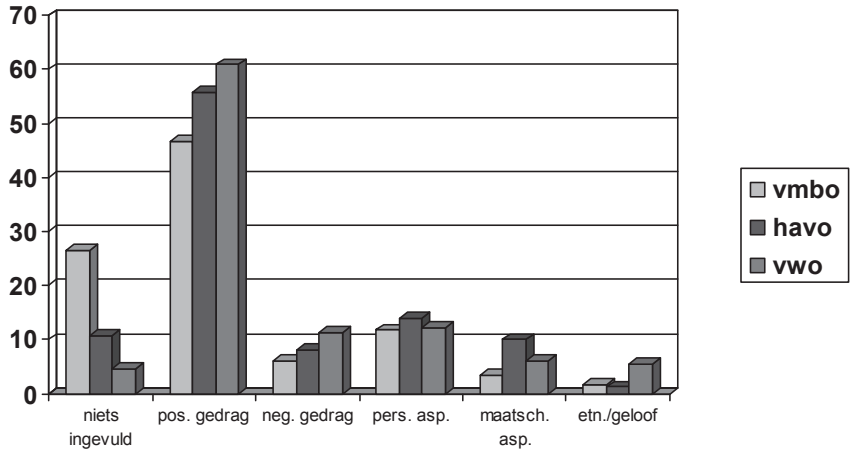
Als we kijken naar de persoonlijke identiteit die naar voren komt als antwoord op de vraag en opdracht 'Wie ben jij, schrijf tien dingen op over jezelf' zien we een grote mate van overeenkomst tussen de leerlingen van de drie opleidingsniveaus. In alle groepen ligt een sterke nadruk op positieve eigenschappen en gedrag. De antwoorden wijzen over het algemeen op een positief zelfbeeld en betreffen meestal een persoonlijke voorkeur of een persoonlijke eigenschap, bijvoorbeeld: 'ik hou van voetballen' of 'ik ben aardig'. In het *aantal* antwoorden dat gegeven werd op de vraag 'wie ben je?' is er echter een groot verschil tussen de opleidingsniveaus.

12.1 Wie ben je?

Slechts 26% van de vmbo-leerlingen geeft tien antwoorden, tegenover 68% van de havo-leerlingen en 78% van de vwo-leerlingen. Veel vmbo-leerlingen komen niet verder dan vijf antwoorden (25%), tegenover 5% van de havo-leerlingen en 3% van de vwo-leerlingen. Het verschil in aantal antwoorden kan uitgelegd worden als het verschil in vaardigheid om iets onder woorden te brengen, maar ook als indicatie voor verschil in zelfvertrouwen en zelfbewustzijn. Het invullen van de antwoorden kostte de vmbo-leerlingen veel meer moeite; ze moesten er langer over nadenken en vroegen vaak of het echt tien antwoorden moesten zijn. Hieronder een willekeurige greep uit de antwoorden die gegeven werden op de vraag 'Wie ben jij, schrijf tien dingen op over jezelf':

aardig persoon	blij in rijk land	iemand die gedichten schrijft
altijd vrolijk	gelovige moslim	iemand die goed met mensen omgaat
assertief	kind/puber	iemand die houdt van winkelen
denker	harde werker	optimistisch
stil meisje	beetje agressief	¼ Duits, ¾ Nederlands
scholier	gymnasiumstudent	Feyenoordfan
grappig	redelijk zelfstandig	gerechtigheid
muzikaal	werkt in supermarkt	let niet op uiterlijk
niet erg lang	prettig gestoord	iemand die niemand kwaad doet
Turks meisje	iemand die veel lacht	open voor anderen

Figuur 4 Antwoorden op de vraag 'Wie ben je?' (percentages naar opleidingsniveau)[10]



In figuur 4 is te zien hoe deze antwoorden verdeeld waren over de opleidingsniveaus. Onder 'Positief gedrag' vallen uitspraken die iets zeggen over hoe de persoon zichzelf ziet qua karakter met een positieve connotatie: 'ik ben lief, aardig, geduldig' enz. Het gaat erom wat de persoon zelf goed vindt. Soms met een toevoeging als 'ik doe aardig tegen mensen, ik kan goed luisteren naar mensen' enz. Positief gedrag is ook 'ik hou van….winkelen, sporten, computeren' en 'ik ben goed in taal, computeren, rekenen' enz.

Onder 'negatief gedrag' vallen uitspraken die iets zeggen over hoe de persoon zichzelf ziet qua karakter met een negatieve connotatie: 'ik ben te impulsief, ik kan erg (of een beetje) ongeduldig zijn'. Vaak wordt er een verkleinwoordje gebruikt of wordt er een 'te' voor gezet om te laten zien dat een beetje van die eigenschap of dat gedrag wel oké is maar dat het in dit geval iets teveel is. Het gaat erom wat de persoon zelf niet zo goed vindt of wat de persoon niet zo goed doet. Het maakt niet uit wat het is. Negatief gedrag is ook 'ik hou niet van…' of 'ik ben niet goed in…" enz., tenzij het positief bedoeld is, bijvoorbeeld: 'ik hou niet van liegen, luieren', enz. Vaak komt een negatief geluid na een opsomming van positieve geluiden, alsof de respondent denkt: 'laat ik nu ook maar eens iets ten nadele van mezelf zeggen, anders klinkt het opschepperig'. Onder 'persoonlijk aspect' vallen: naam, leeftijd, jongen, meisje, opmerkingen over broertjes/zusjes/ouders, bezittingen, uiterlijke kenmerken enz. Onder 'maatschappelijk aspect' vallen: leerling van vmbo/havo/vwo, woonplaats, school, werk, enz. Onder 'etnische afkomst en geloof' vallen uitspraken als 'ik ben een (Neder)Turk, ik kom uit Turkije' enz. en geloof.

10 N=170, Cramer's V .31, sig .00, op 1e antwoord, zie bijlage 1

12.2 Codering volgens Twenty Statements Test

Over het gebruik en de codering van de 'Who am I?' methode of Twenty Statements Test (TST) zijn vele varianten beschreven (zie Gordon & Gergen 1968). Het aantal objectieve antwoorden bepaalt de 'locus score' van het individu en geeft een indicatie van de mate van sociale verankering van het individu in de samenleving; hoe hoger de score, hoe beter verankerd stellen Kuhn en McPartland (1954). De constatering van Kuhn en McPartland dat mensen veelal in de eerste plaats maatschappelijke rollen noemen en daarna pas eigenschappen en persoonlijke omstandigheden, komt niet overeen met de uitkomst van dit onderzoek. Het kan te maken hebben met het feit dat het hier gaat om jongeren die zich minder bewust zijn van hun maatschappelijke rollen dan volwassenen. Daarnaast kan het verschil te maken hebben met de sterkere individualisering sinds de jaren vijftig van de vorige eeuw, waarin deze methode ontwikkeld werd.

De hierboven beschreven antwoorden van de respondenten zijn, naast de inhoudelijke vergelijking, ook vergeleken met gebruikmaking van de originele TST-codering. Voorbeelden van objectieve antwoorden zijn: ik ben leerling, naam, woonplaats, leeftijd, andere rollen en condities. Op die manier vergeleken was eveneens weinig verschil in de antwoorden tussen de opleidingsniveaus en nog minder tussen autochtone en allochtone leerlingen. De verschillen zijn niet statistisch significant. Hieronder een overzichtje van het aantal objectieve antwoorden per respondent, onderverdeeld naar opleidingsniveau.

Tabel 1: Antwoorden in TST (in percentages)

	Geen objectieve antwoorden	1 t/m 4 objectieve antwoorden	5 t/m 7 objectieve antwoorden	8 t/m10 objectieve antwoorden	Totaal
vmbo	48	42	6	4	100
havo	39	39	17	5	100
vwo	42	43	11	3	99

Door de vmbo-leerlingen werden in totaal veel minder antwoorden (gemiddeld 7) gegeven op de vraag 'Wie ben jij?' dan vwo-leerlingen (10 antwoorden) en havo-leerlingen (gemiddeld 9 antwoorden). Vaak werd de lijst met antwoorden afgemaakt met algemene objectieve antwoorden.

12.3 Persoonlijke antwoorden

We zien dat alle leerlingen over het algemeen zeer persoonlijk en individualistisch antwoord geven op de vraag: 'Wie ben je?' Vwo-leerlingen verwijzen iets vaker

naar hun idealen en maatschappelijke betrokkenheid. Maar wel vanuit een duidelijk individueel standpunt, bijvoorbeeld "Ik ben een individu dat later zijn best zal doen om de wereld te verbeteren" (respondent 123, vwo-gymnasium). Wellicht is in de huidige samenleving een zelfverzekerd individualisme, waarin met een open blik gekeken wordt naar wat je als individu voor de samenleving kan betekenen, wel de beste verankering.

Het is niet zo dat vmbo-leerlingen niet toekwamen aan de meer persoonlijk getinte, subjectieve antwoorden; deze antwoorden waren ook bij de vmbo-leerlingen favoriet, maar hadden betrekking op hun eigen leven en directe leefomgeving. Het antwoord 'mensen helpen' dat een paar keer door vmbo-leerlingen gegeven werd, kan ook gezien worden als verwijzing naar een rol in de samenleving buiten hun directe leefomgeving. Voorbeelden van antwoorden zijn: 'Altijd op tijd, houden aan de regels, goed eten, mijn voetbalcarrière' (respondent 1, vmbo), of 'gelukkig, ik gebruik geen drugs, ik rook niet, ik weet wat ik wil, ik denk na over wat ik doe' (respondent 2, vmbo), of 'aardig, als het om geld gaat meedogenloos, zakelijk, netjes, geduldig, iemand die ergens voor wil gaan, spontaan, stil en rustig, beheerst' (respondent 6 vmbo). De meest genoemde eigenschappen zijn: aardig, behulpzaam, rustig, grappig, vrolijk en goed met mensen omgaan. Verder wordt door vmbo-leerlingen vaker geantwoord met 'ik rook niet, ik drink niet, ik gebruik geen drugs, ik word niet snel agressief'.

De havo-leerlingen nemen in het opzicht objectief/subjectief weer de tussenpositie in en geven zowel heel persoonlijke als de neutralere objectieve antwoorden. Ook zijn de antwoorden van havo-leerlingen uitgebreider dan die van de vmbo-leerlingen en lijken in dat opzicht meer op de antwoorden van de vwo-leerlingen. Bijvoorbeeld: 'Ik ben/kan een aardig persoon zijn, ben betrouwbaar, kan hele goede vrienden worden/maken, ben 9 van de 10 keer eerlijk, ik doe niet meer dan nodig is, ik ben of heel blij of een beetje down, ik kan goed gevoelens/emoties verbergen, ik ben een goede luisteraar, een minder goede spreker, ik kan af en toe een beetje eigenwijs zijn' (respondent 162, havo). Mogelijk speelt een verschil in schrijfvaardigheid tussen de vmbo- en havo/vwo-leerlingen hierbij een rol. De antwoorden van de leerlingen verschillen, zoals gezegd, qua inhoud nauwelijks van elkaar.

Er was ook nauwelijks verschil tussen de antwoorden van de jongens en de meisjes. Ook de meest stoer uitziende jongens vulden als antwoord in dat ze lief en aardig waren. Ook de etnische achtergrond levert weinig verschillen op tussen de leerlingen. Op zichzelf is dit een gegeven dat het vermelden waard is. Al te gemakkelijk wordt bij de bespreking van maatschappelijke problemen door politici gebruikgemaakt van het 'culturele verschillen'- argument. Het is een symbolische benadering die losstaat van de werkelijke samenleving.

> "In the political discussions which concern the immigrants and their integration in Dutch society, the political participants do not stop to speak about the

> 'communities' of the migrants, about their 'cultures' and about their 'collective identities' as if those concepts refer to an existent cultural and social reality, but without providing evidence that this reality really exists. This tendency is strongly reinforced by those persons who put themselves in the foreground as 'representatives' of the interests of those 'communities'."
> (Berting 2009)

12.4 Wat kun je?

Bij de vraag 'Wat kun je?' zien we een vergelijkbaar resultaat. Bij het invullen van de antwoorden op de vraag 'Wat kun je?' werd een paar maal door vmbo-leerlingen met een diepe zucht gevraagd of ze ook mochten invullen wat ze *niet* konden, ook werd gezegd: 'mevrouw, ik kan niets', waarop een ander lid van het groepje reageerde met te zeggen dat hij óók niets kon. De vmbo-leerlingen hadden er zichtbaar moeite mee om iets in te vullen en kwamen over het algemeen niet verder dan twee of drie antwoorden. Bij deze vraag werd niet specifiek om tien antwoorden gevraagd. Als er door de leerlingen gevraagd werd om een voorbeeld, werd dat niet gegeven, maar werd gezegd dat echt alles goed was. De leerlingen mochten niet hardop noemen wat ze invulden of wat ze overwogen om in te vullen. De meeste antwoorden bestaan uit het noemen van positief gedrag zoals: 'ik kan goed luisteren', 'goed met mensen omgaan' of 'ik kan goed leren'. Bij veel vmbo-leerlingen wordt aan dat laatste toegevoegd: 'als ik er echt voor ga', 'als ik mijn best doe', 'als ik wil', enz. De statistische vergelijking is uitgevoerd op een deel van de cases: 137 in plaats van 170. De reden hiervoor is dat de vraagstelling van de eerste 33 respondenten iets afwijkt van de overige 137 cases. Deze eerste respondenten kregen de opdracht: 'Schrijf hieronder waar je goed in bent.' Dit waren vmbo-leerlingen en omdat er zoveel moeite was met het invullen van de vraag, heb ik die later veranderd in: 'Schrijf hieronder wat je kunt.' Ik dacht dat het misschien te moeilijk was om van jezelf te zeggen of je iets 'goed' kunt. De veranderde vraagstelling, door het weglaten van het woordje 'goed', maakte overigens geen verschil bij het invullen. In een onderzoek gericht op exploratie is het geoorloofd de vraagstelling aan te passen als verwacht wordt dat daardoor meer informatie boven tafel komt (Babbie 1975, Swanborn 1981, Ten Have 2009). Voor data die gebruikt worden voor kwantitatieve analyse is dat niet geoorloofd, daarom zijn de cases met de afwijkende vraag niet meegeteld in de statistische vergelijking.

Op de vraag: 'Wat kun je?' is het noemen van positief gedrag ook hierbij het favoriete antwoord, van de vmbo-leerlingen noemt 34% positief gedrag, bij de havoleerlingen is dat 46% en bij de vwo-leerlingen is het 58%. Negatief gedrag wordt door heel weinig leerlingen genoemd, sport en hobby worden iets vaker door

vmbo- en havo-leerlingen genoemd en een schoolvak vaker door vwo-leerlingen (18%) en minder vaak door vmbo-leerlingen (11%) en havo-leerlingen (12%). Het belangrijkste verschil ligt ook hier in het *aantal* antwoorden dat gegeven wordt. Van de vmbo-leerlingen heeft 29% niet meer dan twee antwoorden ingevuld, de havo- en vwo-leerlingen hebben voor bijna 90% een derde antwoord gegeven. Vanaf het derde antwoord is het verschil in het aantal antwoorden tussen de opleidingsniveaus significant[11].

In het soort antwoorden is niet veel verschil, al is bij vmbo-leerlingen de categorie sport en hobby favoriet, en wordt een schoolvak minder vaak genoemd als iets wat de leerling kan. Enkele vmbo-leerlingen geven als antwoord dat ze goed zijn met hun handen, of dat ze beter dingen kunnen 'maken' dan dingen 'leren'. De antwoorden worden iets voorzichtiger geformuleerd, vaker laten ze de toevoeging 'goed' achterwege, in tegenstelling tot de havo-, en vwo-leerlingen. Dit wijst op een minder positief zelfbeeld bij vmbo-leerlingen.

In tegenstelling tot de eerder genoemde variabelen, is bij deze variabele wel een significant verschil tussen leerlingen met een Nederlandse of een andere etnische achtergrond[12]. Dit verschil wordt niet veroorzaakt door het aantal antwoorden dat gegeven wordt; de autochtone leerlingen geven iets minder antwoorden dan de allochtone leerlingen, maar door het *soort* antwoord. Van de allochtone leerlingen noemt 8% een negatief gedrag als eerste antwoord, van de autochtone leerlingen doet niemand dat. Antwoorden die gecodeerd zijn als negatief gedrag zijn bijvoorbeeld 'ik kan goed liegen', 'ik kan erg snel boos worden' of 'ik kan heel irritant zijn'. Verder wordt door allochtone respondenten ook vaker een antwoord gegeven in de categorie 'goed gedrag' en iets minder vaak in de categorie 'sport' en 'schoolvak' dan door autochtone leerlingen.

Nadere analyse van de antwoorden levert geen bijzonderheden op. Het gaat om een klein aantal leerlingen en het negatieve gedrag dat genoemd wordt is te begrijpen als normaal pubergedrag.

Eén leerling noemt dat hij is opgepakt door de politie en een andere leerling zegt dat hij goed is in het 'dissen'[13] van mensen. Tijdens de fotosessie kwam dit ook ter sprake en noemde hij het 'overleven' op straat en wilde er verder geen uitleg over geven. Zijn volgende antwoorden op de vraag waren: 'goed denken', 'goed leren', 'goed tekenen'. Op de vraag waardoor iemand kan stijgen of dalen op de maatschappelijke ladder, ingevuld tijdens de les over sociale status, geeft hij als antwoord:

"Door zijn persoonlijke talenten kan hij stijgen en door gedrag kan je zakken, net als met mij is gebeurd." (respondent 44, vmbo)

---

11 N= 137, Cramer's V .26, sig.05, Cohen's Kappa .89 sig.00 (zie bijlage 1)

12 N=137, Cramer's V.30, sig.03 (zie bijlage 1)

13 Straattaal voor uitdagend gedrag (disrespect).

12.5 Etnische achtergrond

Een van de aspecten die een rol spelen bij de identiteit is de mate waarin jongeren zich bewust zijn van hun positie en hoe ze daarmee omgaan. Een belangrijk aspect van die positie is dat de helft van de Rotterdammers afkomstig is van familie die elders geboren is. Veel jongeren behoren tot een minderheidsgroep. De vraag is: Hoe gaan ze daarmee om? En hoe gaan de autochtone jongeren ermee om? In hoeverre verschillen deze groepen jongeren van elkaar en op welke punten zijn er overeenkomsten? Hoe verhouden deze verschillen zich tot de verschillen in opleidingsniveaus?

Er zijn bij alle opleidingsniveaus weinig antwoorden op de vraag 'Wie ben je?' die verwijzen naar maatschappelijke aspecten en nauwelijks verwijzingen naar etnische afkomst of geloof. Dit gegeven wekte enige verbazing. De verwijzingen die er waren, kwamen iets vaker voor bij vwo-leerlingen dan bij havo- en vmbo-leerlingen, en vaker bij allochtone leerlingen dan bij leerlingen met een Nederlandse achtergrond. Bij navraag tijdens de interviews van het *waarom* er niet vaker werd verwezen naar etnische achtergrond en geloof, kwam steevast als antwoord: "Het gaat toch om *wie* je bent, niet om *wat* je bent?" Of: "Als u dat had willen horen had u moeten vragen welk geloof heb je, of waar komt je familie vandaan?"

Die antwoorden hadden een verwijtende ondertoon, er klonk vermoeidheid en ergernis in door, alsof gezegd werd: "Gaan we het dáár weer over hebben, het ging toch om *mij*?" De allochtone jongeren lieten duidelijk merken het helemaal zat te zijn om door autochtonen aangesproken te worden op hun achtergrond.

In een gesprekje met T (respondent 63, vmbo) na afloop van de fotosessie en het invullen van de vragenlijst, vraag ik waarom hij in zijn rijtje antwoorden op de vraag 'wie ben je?'niet heeft opgeschreven dat hij een Afghaan is, iets dat ter sprake was gekomen in het gesprek over de foto's. Hij antwoordt dat hij heeft opgeschreven wie hij 'van binnen' is en dat 'afkomst' er niets toe doet. Hij loopt een beetje beledigd weg. Hij heeft als antwoord op de vraag 'wie ben je?' opgeschreven: "een persoon die goed kan luisteren, een persoon waar je mee kunt praten, die soms snel op zijn tenen getrapt is, die veel sport en houdt van bewegen, waar je mee kan lachen, een persoon die graag uitgaat, die veel lol maakt, een jongen."

De achtergrond van deze reactie is volgens mij, dat geloof en afkomst vanzelfsprekendheden zijn voor de respondenten. Het is een belangrijk deel van hun identiteit, maar het maakt voor hun zelfbeleving, hun eigenwaarde en zelfrespect geen verschil. Ze houden er niet van om er steeds op aangesproken te worden of er op te worden beoordeeld. Ook niet als dat positief bedoeld is. Een Surinaamse havo-leerling N (respondent 106) gaf als voorbeeld dat ze zich beledigd had gevoeld, toen een arts in het ziekenhuis de opmerking maakte dat ze een slimme meid was omdat ze havo deed. Ze merkt op: "Dat had hij echt niet gezegd als ik een Nederlandse was geweest."

Het allochtoon zijn ligt aan de ene kant gevoelig en aan de andere kant is het voor het individu zelf de normaalste zaak van de wereld. De enige last wordt veroorzaakt door de reactie en de beoordeling van anderen, in de betekenis van beoordeeld worden, maar ook in de betekenis van het *zelf* beoordelen van anderen. Zo vertelde hetzelfde meisje dat ze bij Nederlanders met een laag beroep altijd dacht dat die mensen er zelf voor hadden gekozen om dat werk te doen, maar wel gestudeerd hadden, of dat het een bijbaantje was. "Blanke mensen staat gelijk aan 'we hebben gestudeerd', zeg maar." Bij foto 11 (machinebankwerker) zegt ze: "Als het een blanke man was zou je denken dat het een bijbaantje was." Een ander meisje in haar groepje (A respondent105, havo) is half Nederlands en half Surinaams, zij zegt: "Ik werk bij Albert Heijn aan de kassa en dan merk je soms dat blanke mensen naar een rij gaan waar een blank meisje zit. Niet dat ze racistisch zijn of zo, maar soms staan daar meer mensen te wachten en gaan ze toch in die rij staan. Dat valt me dan wel op, dat heb ik dan." Ze stellen vast dat het in beide gevallen om vooroordelen gaat, maar dat het een verschillend effect heeft. A zegt: "Ja, maar dat is niet slecht, dat is goed voor blanke mensen. Maar bij ons is het in het nadeel en bij hen is het in hun voordeel."

Zoals al eerder gezegd, heb ik er in dit onderzoek bewust voor gekozen om niet naar etniciteit te vragen of te verwijzen, juist om te achterhalen waar leerlingen uit zichzelf mee komen en of ze het noemen als kenmerk van hun identiteit. Uit onderzoek blijkt dat mensen die behoren tot een minderheidsgroep die maatschappelijk niet goed staat aangeschreven, alleen al bij het noemen van deze minderheidsgroep, minder goed presteren (Ellemers en Doosje, 2000, Hoff, Pandey, 2004). De schakelaar die het stigma als het ware 'aanzet' kan op die manier de antwoorden van leerlingen afkomstig van een etnische minderheid beïnvloeden. Het interviewen van jongeren *op basis* van hun etnische achtergrond zal per definitie om die reden een vertekend beeld geven. Ze geven dan al antwoorden vanuit de dispositie die hun etnische afkomst met zich meebrengt. De etnische afkomst is op dat moment een saillant aspect geworden van hun identiteit en dat kleurt hun antwoord. Om dit te vermijden werd op geen enkele wijze gevraagd of verwezen naar de etnische achtergrond tijdens het onderzoek. Slechts 14% van alle leerlingen noemt de etnische achtergrond bij de vraag 'Wie ben je?' als een van de tien persoonskenmerken die gevraagd worden. Meestal wordt het niet bij de eerste drie kenmerken genoemd. Het allochtoon zijn lijkt minder relevant voor deze jongeren.

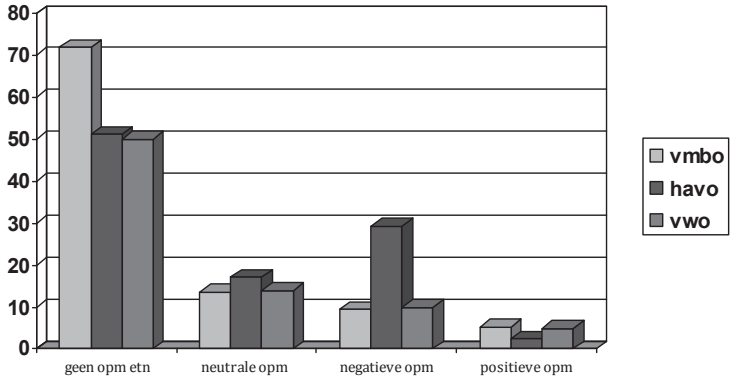
In het onderzoek werden nauwelijks verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen gevonden, het verschil was groter tussen opleidingsniveaus. De kleine etnische verschillen die gevonden werden zijn:

- Autochtone vwo-leerlingen gaven iets vaker als beschrijving van zichzelf 'midden in samenleving' dan allochtone vwo-leerlingen (46% - 33%).
- Allochtone vmbo-leerlingen plaatsten zichzelf vaker op basis van de associatie met bezigheden dan autochtone leerlingen (44% - 27%).

- Enkele allochtone havo-leerlingen refereren bij het bepalen van de eigen positie aan een universitair beroep, autochtone havo-leerlingen doen dit niet (15% - 0%).

Ook bij het bekijken en bespreken van de foto's werd door de meeste leerlingen niet genoemd of het om allochtone mensen ging of niet. Opvallend was dat er wel een klein significant verband tussen de verschillende opleidingen en het al dan niet benoemen van de etniciteit van de personen op de foto's, zie figuur 5[14]. Tussen autochtone en allochtone leerlingen was er geen significant verschil.

Figuur 5 Opmerkingen over etniciteit (percentages naar opleidingsniveau)



Waarschijnlijk ligt deze verhouding anders op scholen waar minder allochtone leerlingen zijn. De *onderzoekspopulatie* in alle opleidingsniveaus bestond voor de helft uit allochtone leerlingen, dit is een normale afspiegeling van de bevolking in Rotterdam-Zuid. De *werkelijke verdeling* van leerlingen over de opleidingsniveaus bestaat niet voor de helft uit allochtone en autochtone leerlingen, maar is voor het vmbo uit het onderzoek 60% allochtoon en 40% autochtoon, voor het havo 40 % allochtoon en 60 % autochtoon en voor het vwo (atheneum en gymnasium) 30% allochtoon en 70 % autochtoon. Bij havo en vwo zijn, zoals algemeen bekend, in verhouding minder allochtone leerlingen en vormen zij een minderheid. De jongeren zijn gewend met elkaar om te gaan, al trekken ze in de pauzes en buiten schooltijd het liefst op met andere jongeren die dezelfde achtergrond hebben. Zoals een van de leerlingen opmerkte: "Het gaat gemakkelijker, je weet vanzelf hoe het bij iemand thuis is, je lijkt meer op elkaar." Ook in de klas zie je een verdeling van leerlingen naar etniciteit. Dit was opvallender bij vwo en havo; daar zaten de

14 N=177, Cramers V.23, sig .00 (zie bijlage1)

leerlingen meer in herkenbare groepjes bij elkaar. Het is te verwachten dat een bepaalde eigenschap meer opvalt, en voor de drager van die eigenschap meer saillant is, in een context die dissonant is dan in een context waar de eigenschap min of meer consonant is (Rosenberg 1986). Leden van etnische groepen neigen er sterker naar hun etnische identiteit te noemen in een context die dissonant is, dan andere mensen (McGuire et al.1978 in Rosenberg 1986). Dit verschijnsel zien we bevestigd in de uitkomst van de zelfgerapporteerde kenmerken en eigenschappen. Er is een significante samenhang tussen het opleidingsniveau en het noemen van de etnische achtergrond. Van de vmbo-leerlingen noemt 12% de etnische achtergrond, van de havo-leerlingen is dat 5% en van de vwo-leerlingen is dat 28%.[15]

12.6 Interculturele relaties

Er is binnen de school waar het onderzoek heeft plaatsgevonden geen sprake van vijandigheid tussen de verschillende cultuurgroepen of afwijzing van bepaalde groepen. Wel zie je dat leerlingen met dezelfde achtergrond elkaar opzoeken of vrienden zijn. Het samenscholen van etnische groepjes komt voort uit voorkeur en nabijheid; ze verkeren in dezelfde sociale omgeving buiten de school, ze maken culturele of religieuze hoogtijdagen met elkaar mee en kennen elkaars familie. Het is niet zo dat het op school uitsluitend eenzijdig etnische groepjes zijn. Dikwijls maken autochtone leerlingen en leerlingen met een andere etnische achtergrond er deel van uit. Vergelijk het met groepjes gebaseerd op stijl- en modevoorkeur, sport- en hobbyvoorkeur. Het is ook niet zo dat alleen autochtone leerlingen negatieve opmerkingen maakten over etniciteit of dat aspect noemden bij het bekijken van de foto's. Er is nauwelijks verschil tussen leerlingen met een Nederlandse of een buitenlandse achtergrond in het benoemen van etniciteit of het geven van commentaar, positief of negatief. Het kleine verschil is dat allochtone leerlingen iets vaker de etniciteit benoemen van mensen op de foto's. Dit verschil is niet significant. Hieronder enkele voorbeelden waarmee wordt geïllustreerd op welke manier dit soort opmerkingen gemaakt werden.

> *Vmbo, gesprek 9, respondenten S 26, D 27,*
> Bij de foto van de jongens op de brommer bij de drumband. D zegt: "Blowen, chillen! Ik denk dat die even langskomen en dat die iets aan het doen zijn. Kijk ze hebben een tasje, met gestolen spullen." Ik vraag waarom hij dat denkt. D zegt: "Omdat het Antilianen zijn." S zegt dat D een racist is. D geeft het toe. (D is een jongen met een Marokkaanse achtergrond en S heeft een Turkse achtergrond.)

15 Doordat er meer vmbo-leerlingen in het onderzoek betrokken zijn dan vwo-leerlingen, ligt het percentage voor de gehele onderzoekspopulatie op 14 %.

Vwo-gymnasium, gesprek 43, respondent M 123,
Bij de eerste foto van de slagerij. M zegt: "Hoe moeten we het plaatsen mevrouw? De allochtonen en de Nederlanders? Ik zie een Nederlandse slagerij, aan de kleding van de werkneemster te zien en de producten en dat bordje daarachter, want een moslim schrijft dat nooit allemaal goed." Er wordt breeduit gelachen om deze opmerking. (M heeft een Turkse achtergrond en de twee andere jongens in het groepje ook.)

Havo, gesprek 51, respondenten O155, C 157,
Bij de foto van de man aan de machine. De foto wordt door O aan de linkerkant gelegd bij de categorie 'wat je niet zo vaak ziet'. Ik vraag waarom hij de foto daar legt. C reageert: "Ja, mensen die in een fabriek werken is toch heel normaal? O zegt: "Maar het is een Antiliaan, die zie je niet zo vaak in een fabriek werken." Ik vraag hoe hij dat bedoelt. O zegt: "Die maken niet zo vaak hun school af, en om in zo'n fabriek te werken heb je toch ook een diploma nodig." (O en C zijn van Marokkaanse afkomst.)

Vmbo, gesprek 22, respondenten T 63, A 64, S 65
Bij de foto van de dansende meisjes zegt S: "Mensen die aan het feesten zijn en muziek maken", T zegt: "Gewoon genieten." Ik vraag of zij daar ook wel eens naartoe gaan als ze zo'n feest op straat zien. S zegt: "Ik zie alleen maar donkere mensen. Ik vind dat ik niet bij die groep hoor." A zegt: "Het is een Antilliaans feest." Alle drie zeggen ze: "Wij blijven daar niet bij kijken." T zegt: "Als het nu een Afghaans feest was." Ik vraag: "kom jij daar vandaan?" T bevestigt dat, evenals A, S zegt dat hij uit Turkije komt, maar dat hij er niet geboren is. A zegt: "Ze hebben een feestje van hun cultuur." T zegt: "Ik hou niet van dat soort feestjes." S zegt: "Niet met trommels en dat soort dingen."

In alle bovenstaande voorbeelden is sprake van allochtone jongeren met vooroordelen over andere allochtone bevolkingsgroepen. Dit maakt nog eens duidelijk dat het niet alleen de meerderheidsgroep is die behept is met vooroordelen. Het maakt ook duidelijk hoe onterecht (en pijnlijk) het is om allochtonen als één groep te beschouwen.

In sommige gesprekken is de verhouding tussen autochtonen en allochtonen als onderwerp besproken. Het fragment hieronder laat iets zien van het proces dat gaande is onder jongeren die van allochtone afkomst zijn en jongeren die dat niet zijn. Aan de ene kant is er erkenning van het probleem dat kleeft aan het 'allochtoon' zijn, aan de andere kant wordt het gezien als iets dat zal verdwijnen en dat geen effect heeft op het persoonlijk leven in de toekomst. Het gesprek is met drie leerlingen van het gymnasium, M en B zijn van Marokkaanse afkomst en V heeft

een Nederlandse achtergrond. Het gesprek gaat, n.a.v. de foto's, over de kansen die mensen hebben in de samenleving.

Vwo-gymnasium, gesprek 42, respondenten M 120, B 121, V 122
M zegt: "Als je allochtoon bent heeft dat er ook mee te maken." Ik vraag: "Hoe bedoel je?" M: "Kijk bijvoorbeeld, de Marokkanen worden in een slecht daglicht gezet, dat heeft dan ook effect bij de bedrijven." Ik vraag: "Heb jij daar ook last van?" M lacht, "Ja, maar ik heb nu werk." V zegt: "M, dat moet je volgens mij zien als iets, voor mij dan, van de vorige eeuw. In de media wordt alleen uitgelicht van dit is gebeurd en dit is gebeurd, maar daar denk ik niet aan als ik jou zie. Ik zou wel eens op het nieuws willen zien: dit is M, M zit op het VWO en M krijgt kindertjes en M wordt een goed burger. Maar dat laten ze op het nieuws niet zien." M zegt: "Ze laten alleen de slechte kanten zien." Ik vraag: "Hebben jullie daar last van?" B zegt: "Je wordt dan ook aangesproken op dingen die in het nieuws geweest zijn. Je merkt ook hoe andere mensen tegen elkaar reageren. Al Qaida, terrorisme en dat soort dingen." V mompelt iets en ik vraag wat hij zegt. V antwoordt: "Als ik M zou zijn zou ik kwaad worden en gaan slaan."
M schrijft als kenmerken van zichzelf op de eerste plaats 'altijd vrolijk', op de tweede plaats staat 'actief' op de derde plaats schrijft hij 'allochtoon', de opsomming gaat verder met: 'zelfverzekerd, een werknemer, een scholier, snel boos om iets, een Marokkaan, een sportief iemand, iemand die niet snel ruzie maakt'.
B schrijft: "Ik ben B, ik ben 16 jaar, ik ben soms gevoelig, soms weer niet, ik ben weegschaal, ik ben een jongen, ik ben een islamiet, ik ben een optimist, ik ben niet jaloers op andermans spullen, ik ben spontaan, ik ben wie ik ben."
V schrijft: "Ik probeer goed te zijn voor mijn familie, ik probeer iets te bereiken, ik probeer veel lol te hebben, ik probeer er wat van te maken, ik kan driftig zijn, ik kan rustig zijn, ik probeer sociaal te zijn, ik probeer gelukkig te worden, ik ben niet makkelijk, maar doe mijn best."

In het onderstaande fragment komt het tijdens het neerleggen van de foto's tot een gesprek over racisme en geen Nederlander willen zijn.

Vmbo, Sector Zorg & Welzijn, gesprek 50, respondenten C 151, E 152, M 153
G zegt: "Ik snap het niet, al die mensen bij elkaar is toch gewoon de samenleving? Moet je het dan in aparte groepen onderverdelen? Dat mag toch niet, dat is racisme."
Ik zeg: "Je mag het zelf weten hoe je de foto's neerlegt, er is geen goed of niet goed, jullie mogen het doen zoals je zelf wilt." E zegt: "Dan leggen we alles op een stapeltje." G zegt: "Nee, wacht even (ze legt de foto's op verschillende stapeltjes) dit is een normaal mens, dit is een normaal mens, dit is ook een normaal

mens, dit is een normaal mens. M zegt: "Die ook (de postbode)." G vraagt: "De postbode? Vind je dat een normaal mens? Je gaat toch geen postbode worden? Die twee zijn crackie's (de mensen op de stoep) die leggen we ver weg." Na een poosje vraag ik: "Hoe hebben jullie het nu ingedeeld?" G zegt: "Mensen met een baan, junkies, mensen die misschien wel rijk zijn en jongeren." De anderen zijn het daarmee eens. Bij de foto van de man achter de machine zegt G: "Dat wordt een hele nieuwe groep." Ik vraag: "Hoe bedoel je?" E zegt: "Nee, dat is racisme." G reageert: "Nee dat is geen racisme, hij is aan het werk." Ik vraag: "Waarom denk je aan een andere groep?" G antwoordt: "Omdat het een buitenlander is, maar dat bedoel ik niet racistisch hoor." Ik vraag: "Hoe bedoel je het dan?"
G zegt: "Ja wat zal ik zeggen, het zijn mensen die niet volledige Nederlanders zijn, laat ik het zo zeggen. Ik hoor ook tot een andere groep, ik ben ook niet helemaal Nederlands." Ik vraag: "Wat ben je dan?" G zegt: "Ik ben gedeeltelijk Indonesisch." M zegt: "En ik ben voor een kwart Frans en een klein deel Turks." Ik vraag: "Maakt het voor jullie veel verschil? Jullie lijken echt Hollandse meiden." G reageert fel: "Nou nou nou, daar zou ik toch niet voor uitgemaakt willen worden. Iedereen weet gewoon dat ik buitenlands ben. Daar ben ik trots op, ik heb geen behoefte om voor een Nederlander door te gaan. Ja dat is echt zo, want dan krijg je echt minder respect. Ik vraag: "Als je als Nederlander bekendstaat?" G zegt: "Ja, want dan denken ze gelijk hoppa…." Ik vraag: "Van de jongens bedoel je?" G: "Ja dat bedoel ik."

12.7 Conclusie

De belangrijkste verschillen tussen de leerlingen is dat vmbo-leerlingen, in tegenstelling tot vwo- en havo-leerlingen, zichtbaar moeite hebben met het beantwoorden van de vragen 'Wie ben je en wat kun je?'. Er worden significant minder antwoorden gegeven door de vmbo-leerlingen. In het soort antwoorden dat gegeven wordt is niet veel verschil; de meeste antwoorden zijn subjectief en persoonlijk. Het karakter en het gedrag van het individu staan centraal bij de antwoorden, minder gaat het om objectieve feiten en maatschappelijke rollen.

De uitkomsten van dit onderzoek geven de indruk dat de etnische achtergrond voor jongeren een vanzelfsprekendheid is waar ze van houden, zich thuis bij voelen en die ze niet willen ontkennen; ze zijn Marokkaan, Turk, Surinamer of wat dan ook, zien het als een aangeboren kenmerk en hebben er geen 'last' van, ze zijn wie ze zijn. Behalve als ze er door anderen mee worden geconfronteerd en het als een bijzonderheid wordt gezien die hun persoonlijkheid bepaalt. Dan voelen ze dat ze als persoon tekortgedaan worden, want ze zijn veel *meer* dan Marokkaan, Turk, Surinamer, etc. Bovendien wil een Turk niet vergeleken worden, of over één kam geschoren worden met een Marokkaan of een Antilliaan en vice versa. Het is

een integraal onderdeel van hun identiteit dat ze niet kwijt willen of zouden willen veranderen. Voor hun gevoel verschillen ze meer van iemand waarvan de familie uit een ander land komt dan van een Nederlander. Nederland is de verbindende schakel. Naast het feit dat ze van een andere cultuur afkomstig zijn, hebben ze zich met de Nederlandse cultuur verbonden en zijn ze voor een groot deel opgegroeid in dezelfde omgeving als kinderen van Nederlandse afkomst. Ze zijn individuen met eigen voorkeuren, hebbelijkheden en onhebbelijkheden, net als alle andere jongeren. Dit wordt bevestigd in de antwoorden die ze geven op de vragen, er is geen significant verschil in de antwoorden.

Bij een psychologische verklaring van verschillen in het handelen tussen personen in een bepaalde situatie wordt de nadruk gelegd op de interactie tussen de personen en de situatie; *welke eigenschap van een individu* maakt dat hij in die situatie op een bepaalde manier reageert. Bij een sociologische verklaring wordt vooral gekeken naar de aspecten van de sociale structuur die de verschillen in handelen kunnen verklaren; *welke eigenschappen van het systeem* maken dat individuen van elkaar verschillen in hun reacties (Cohen 1972).

Als we de uitkomsten van deze studie vanuit een sociologische invalshoek bekijken en ons afvragen welke eigenschappen van het sociale systeem maken dat allochtone leerlingen vaker uitvallen dan autochtone leerlingen, kunnen we concluderen dat schooluitval van allochtone jongeren géén integratieprobleem is maar een onderwijsprobleem. De allochtone jongeren die hebben geparticipeerd in het onderzoek zijn cultureel goed geïntegreerd, ze verschillen nauwelijks van hun autochtone leeftijdsgenoten *binnen* de opleiding die ze volgen. Ook niet als het gaat om het zien van hiërarchische verschillen, het benoemen van aspecten van arbeid, het benoemen van etnische afkomst of het kiezen van een eigen positie.

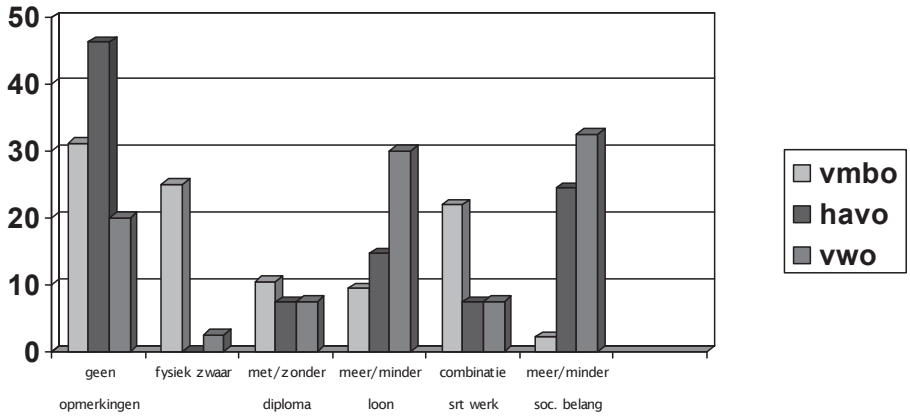
Vergelijken we de uitkomsten tussen de opleidingsniveaus, dan zijn daarin juist wel verschillen, zonder dat dit verband houdt met de etnisch-culturele achtergrond van de leerlingen. We kunnen ons afvragen of en welke eigenschappen van het onderwijssysteem maken dat leerlingen in het voortgezet onderwijs van elkaar verschillen in samenhang met het opleidingsniveau. Het is onmogelijk na te gaan of deze leerlingen al verschilden van elkaar bij aanvang van het onderwijs, of dat ze zijn gaan verschillen door een verschil in het onderwijs dat zij kregen en krijgen, of door de verschillende posities die ze in het onderwijssysteem kregen toebedeeld. Longitudinaal vervolgonderzoek zou dit kunnen uitwijzen.

13 Arbeidsoriëntatie

13.1 Aspecten van arbeid

De onderzoeksvraag was: Als de leerlingen de foto's bekijken, welke aspecten van arbeid benoemen ze dan? Is er verschil tussen de drie groepen? Er blijkt inderdaad een significant verschil te zijn dat samenhangt met het opleidingsniveau. Dit verschil sluit aan bij de hypothese van de selectieve waarneming, die werd verondersteld bij het al dan niet benoemen van een hiërarchie. In de grafiek hieronder is te zien welke aspecten door de leerlingen benoemd werden. De categorieën werden gemaakt na analyse van de groepsgesprekken. Er is ook een categorie opgenomen 'geen opmerkingen', want niet in alle gesprekken was het een gespreksonderwerp. Tijdens de gesprekken werd opengelaten waar leerlingen 'uit zichzelf' over zouden beginnen.

Figuur 6 Aspecten van arbeid die worden benoemd (percentages naar opleidingsniveau)[16]



Vmbo-leerlingen benoemen het meest aspecten die te maken hebben met de uitvoering zoals: 'werken met hoofd of handen', 'licht of zwaar', 'binnen of buiten'. Havo-leerlingen maken minder opmerkingen over het soort werk, ze nemen een middenpositie in op de dimensie 'loon en sociaal belang'. Vwo-leerlingen letten

16 N=177, Cramer's V .41 sig .00 (zie bijlage 1)

het sterkst op de dimensie 'sociaal belang' en direct daarna op de 'hoogte van het salaris'. Ook hierbij zien we dat de dimensies die het meest relevant zijn voor de leerlingen worden waargenomen en besproken. Voor vmbo-leerlingen is het soort en het niveau van de toekomstige arbeid vaak nog onzeker. Ze kunnen in verschillende categorieën terechtkomen. Het maakt voor hen een belangrijk verschil of ze later met hun hoofd of met hun handen gaan werken. Er worden door deze leerlingen vaker opmerkingen gemaakt over de fysieke inspanning die mensen moeten leveren, de omstandigheden waarin dat gebeurt en wat de voor- en nadelen zijn van de verschillende banen. Er wordt vaak gesproken over het al dan niet nodig zijn van een diploma om bepaald werk te doen. Dit kan een gevolg zijn van het feit dat zij al veel eerder dan havo- en vwo-leerlingen een keuze moeten maken voor een bepaald segment van de arbeidsmarkt bij het kiezen van hun opleidingsrichting. Het kan ook veroorzaakt worden door onzekerheid over hun toekomstige positie op de arbeidsmarkt en het feit dat zij de meeste kans lopen om zonder diploma of goede beroepskwalificatie van school te gaan. Bij de vmbo-leerlingen werd bij de foto's met het laaggeschoolde (zware) werk vaak de opmerking gemaakt: "Die heeft zijn school niet afgemaakt." Dat werd zelden of nooit gezegd door havo- en vwo-leerlingen. Bij havo en vwo-leerlingen staat het al zo goed als vast in welke categorie zij later arbeid zullen verrichten. De kans is groot dat zij later geen fysiek zware arbeid zullen verrichten in hun beroep en dat de fysieke omstandigheden redelijk comfortabel zullen zijn. Ik heb deze veronderstelling tijdens een interview voorgelegd aan vmbo-leerlingen. Een van hen (respondent 46) antwoordde als volgt: "Ik denk dat het zo is, …, ik kom natuurlijk van havo en ik wil doorleren. Ik denk dat die kinderen van de havo meer een idee hebben van de toekomst. Dat die al op een hoger niveau starten. Dat hun toch al op dat niveau er boven zitten. Want hun gaan gelijk naar de hbo."

Er is nog een derde verklaring voor het gevonden verschil tussen de leerlingen van de verschillende opleidingsniveaus. Het kan een gevolg zijn van de veronderstelde praktische aard van deze vmbo-leerlingen, waardoor zij ook op een meer praktische manier kijken naar de foto's. In vervolgonderzoek zou deze verklaring onderzocht kunnen worden door foto's te gebruiken die niets met werk of statusposities te maken hebben.

13.2 Zwaar en minder zwaar werk

Het is zeker niet zo dat alle vmbo-leerlingen liever met hun hoofd dan met hun handen zouden willen werken. Er wordt door verschillende leerlingen op gewezen dat werken met je hoofd ook niet alles is. Het verschil tussen zwaar en minder zwaar werk is bij hen een vaker terugkerend onderwerp. Dit onderwerp kwam nauwelijks voor bij havo- en vwo-leerlingen. Ook het onderwerp van de psychi-

sche belasting bij hoofdarbeid kwam bij vmbo-leerlingen veel vaker ter sprake dan bij havo- en vwo-leerlingen.

Hieronder enkele voorbeelden uit de fotosessies, waarin deze onderwerpen ter sprake komen.

Vmbo, gesprek 12, respondenten M 34, R 35, J 36
M zegt: "Dat is zwaarder werk dan dat." Hij wijst naar de foto van de man achter de machine als het zwaardere werk, in tegenstelling tot het lichtere werk van de huisarts op de foto. De meisjes J en R schuiven de foto's in een andere volgorde. "Slager is zwaarder werk dan dat?" vraagt M aan de meisjes (M wijst naar de foto van de man achter de machine). "Weet je wel hoe zwaar dat is met metaal werken? Ik vind dat de arts het makkelijkste werk heeft en dan deze mensen (M wijst naar foto van mensen op kantoor)." J geeft als antwoord: "Die krijgen meer hoofdpijn, geestelijk worden ze moe."

Vmbo, gesprek16, respondent B 45, L 46, T 47
Er wordt door het groepje een indeling gemaakt: 'Buitenwerk en binnenwerk', 'vrijwilligerswerk', 'zwaarder en minder zwaar werk', 'werk waar je een opleiding of geen opleiding voor nodig hebt'. T zegt: "Je kan de kantoorbanen bij elkaar zetten." De dokter hoort er niet bij volgens T. B zegt: Dat is geen kantoor maar een praktijk." "Toch hoort die erbij, het is ook binnen," zegt T. B is het er niet mee eens. T vraagt: "Dit werk is zwaarder?" hij wijst naar de kantoorbanen. "Nee," zegt B, "kantoor is mentaal zwaar, ik zweer het, en dit is lichamelijk zwaar, maar dat is mentaal echt zwaar. Het is even zwaar." L is het met B eens. Ik vraag wat ze zelf zouden kiezen. B zegt dat ze liever iets dat lichamelijk zwaar is wil doen, bijvoorbeeld verkoopster. Ze zegt: "Als je mentaal uitgeput bent, kun je niet verder, maar als je lichamelijk uitgeput bent, kun je in je hoofd verder." L is het er wel mee eens, maar zou toch liever op een kantoor werken. T wil dat ook en zegt: "Of bij de politie, dat is een beetje van allebei. Je bent buiten en ook op kantoor, een beetje afwisseling."

Vmbo, gesprek 26, respondent T 74
T zegt over de volgorde die zij wil neerleggen: "Volgens mij, best verdienende beroepen in het midden, dan ga je een beetje zo. Ik denk dat zij een man heeft die veel verdient (bij de vrouw die een boek leest). De dokter en de man in de chique auto, en dan ga je een beetje naar de bijbaantjes, de normale baantjes: de slager, de leraar, de schilder, in een fabriek, studenten. Dan ga je naar de beroepen die je niet graag zou willen worden; niemand wil boven op een dak werken of in een kas gaan plukken, postbode wil je niet worden. Tenminste als je kan kiezen."

> *Vmbo, gesprek 23, respondent St 66, B 67, S 68*
> B zegt: "Kijk hun zijn de hogere mensen, nou ja niet de hogere mensen. Deze werken met een diploma." St zegt: "Dat is tien keer harder werken (wijst op de dakdekkers e.d.) dan die (wijst op de kantoormensen en zakenmensen)." B zegt: "ja dat wel." S zegt: "Dat is meer denkwerk en dat meer praktijkkennis." St zegt: "Deze zijn vanaf 7 uur aan de slag en deze zitten maar op hun luie kont." S zegt: "Voor dit hoef je maar twee, drie jaar te studeren en voor dat moet je veel langer doorleren. Dit is ook meer voor de samenleving nodig (administratie)." Ik vraag: waar hebben jullie nu meer waardering voor? St zegt: "Ik voor die." Ze wijst naar het groepje foto's met de dakdekkers e.d. S zegt: "Eigenlijk allebei, want je hebt het allebei nodig. Dit voor je huis en dit voor allerlei dingen. … Ik vraag: "Waar zouden jullie voor kiezen?" B zegt, terwijl ze wijst naar de foto met de dakdekkers: "Die komen daar ook niet terecht omdat ze ervoor gekozen hebben. Het is ook heel gevaarlijk werk, hier praat je wel over je leven."

Opvallend bij de gesprekken met de vmbo-leerlingen was dat de ordening die zij aanbrachten in de foto's vaak gebaseerd was op categorieën als 'werken en vrije tijd', soorten werk; 'licht of zwaar werk', 'hand- of hoofdarbeid', en opleiding: 'veel of weinig', 'mèt of zonder diploma'. In mindere mate werd de hoogte van het salaris, de belangrijkheid van mensen of de sociale status als indeling gebruikt. In de gesprekken kwamen dit soort beoordelingen soms wel voor, maar in de meeste gevallen werd dit niet het uitgangspunt om een indeling te maken.

13.3 Salaris en sociaal belang

In de gesprekken van de havo- en vwo-leerlingen was het onderwerp van gesprek vaak de hoogte van het salaris en de maatschappelijke betekenis of het sociale belang van beroepen.

Leerlingen van vmbo, havo en vwo kijken anders naar de foto's. De leerlingen letten meer op aspecten die van belang zijn voor hun eigen positie in de arbeidsstructuur. De sociale identiteit van leerlingen in het voortgezet onderwijs wordt mede bepaald door de plaats die zij innemen in de onderwijshiërarchie.

Dit bleek o.a. uit reacties van vmbo-leerlingen als zij hoorden dat het onderzoek ook uitgevoerd werd op havo en vwo. Samengevat kwamen deze reacties neer op: "Zij zullen het wel veel beter doen dan wij." Als ik dan vroeg waarom dat zo zou zijn, wisten ze daar niet goed op te antwoorden en bleef het bij 'dat denk ik gewoon'. Een van de leerlingen opperde tijdens een klassengesprek bij de bespreking van de uitkomsten in het vmbo, om na afloop van het onderzoek een soort discussie te organiseren tussen het vwo en het vmbo, waarin ze dan konden bespreken waarom 'hun vinden dat ze beter zijn dan wij'. Ik vroeg of hij dacht dat ze (de vwo-

leerlingen) zo dachten. De hele klas beaamde dat; iedereen reageerde min of meer fel: "Zeker denken ze dat."

Als ik kijk naar opmerkingen die vwo- en havo-leerlingen maakten tijdens het bekijken en rangschikken van de foto's, moet ik de vmbo-leerlingen wel gedeeltelijk gelijk geven. Bij het bekijken van de foto's blijkt dat voor vwo- en havo-leerlingen het opleidingsniveau iets zegt over rijkdom en de mate waarin mensen iets 'toevoegen' aan de samenleving, er wordt soms gesproken over de 'mindere mensen' zonder opleiding of diploma. Aan de andere kant is er ook erkenning en waardering voor mensen in 'lagere' beroepen, want 'die heb je nu eenmaal ook nodig om de samenleving te laten functioneren'. Het is zeker niet zo dat door vwo- en havo-leerlingen alleen maar neerbuigend werd gesproken over mensen met een lagere opleiding.

Ik denk dat het verschil maakt wanneer ditzelfde onderzoek zou worden uitgevoerd in een woonomgeving en op een school, waar het grootste deel van de leerlingen afkomstig is uit een milieu waarin een hoge opleiding de norm is. Zoals eerder gezegd zijn veel vwo- en havo-leerlingen die deelnamen aan het onderzoek afkomstig uit gezinnen met ouders die een middelbare of lagere opleiding hebben gehad. Volgens een ruwe schatting op grond van wat de leerlingen zelf hebben opgegeven als beroep van de ouders, behoort 18% van de ouders tot de hoger opgeleiden (universiteit of hbo), 44% tot de middelbaar opgeleiden (mbo), 12% is ondernemer (eigen zaak) en 26% van de ouders behoort tot de lager opgeleiden (geen beroep of beroep waarvoor geen diploma nodig is). De verdeling naar opleidingsniveau van de leerlingen verschilt niet significant, maar er is wel een klein verschil; 31% van de vwo-leerlingen heeft hoger opgeleide ouders, tegenover 15% van de vmbo-leerlingen en 12% van de havo-leerlingen. Bij het neerleggen van de foto's werd door kinderen van middelbaar opgeleide ouders het minst gelet op sociale statusverschillen, 12% tegenover 25% van hoger opgeleide ouders, 23% van lager opgeleide ouders en 22% van ouders in de categorie 'ondernemer'.

Opmerkingen over de waarde van mensen in relatie tot hun opleidingsniveau, kwamen ook voor bij vmbo-leerlingen. Hierin waren inhoudelijk geen opvallende verschillen tussen de opleidingsniveaus, het kwam wel minder vaak voor. Een gevolg van de meritocratisering is dat de morele waardebepaling van mensen sterker samenhangt met hun economische positie, of hun opleidingsniveau. Anders dan wanneer maatschappelijke posities bij geboorte worden doorgegeven, worden in de meritocratie posities 'verdiend'. Dit impliceert dat mensen met een goede positie ook meer 'waard' zijn; zij beschikken over prijzenswaardige eigenschappen die mensen in lagere posities niet of minder hebben en ontvangen meer 'liefde van de wereld' (De Botton 2004). In dit opzicht zijn de vmbo-leerlingen voor de opbouw van hun gevoel van eigenwaarde duidelijk in het nadeel ten opzichte van de vwo-leerlingen en, in iets mindere mate, ten opzichte van havo-leerlingen.

13.4 Omstandigheden en vooroordelen

Enkele verschillen die er wel waren: 42% van de vmbo-leerlingen verdiepte zich in de omstandigheden van de mensen op de foto's, tegenover 29% van de havo-leerlingen en 25% van de vwo-leerlingen. Het ging dan om uitingen als 'hij kan het ook niet helpen dat hij daarin terecht is gekomen', 'hij heeft misschien niet zoveel geld'. Vooral bij de vmbo-leerlingen van de richting Zorg & Welzijn werd met medeleven gekeken naar de foto's. Bij de havo-leerlingen werd het meest gesproken over het maatschappelijk belang van mensen: 44%, ten opzichte van 26% door vmbo-leerlingen en 25% door vwo-leerlingen. Ook maakten havo-leerlingen de meeste opmerkingen die als een vooroordeel werden gecodeerd: 51% tegenover 33% van de vmbo-leerlingen en 33% van de vwo-leerlingen. Het gaat dan om opmerkingen als 'je ziet Antillianen niet vaak in zo'n baan, want die hebben meestal geen diploma's' of 'dat is een zwartwerker'.

Al met al is er weinig verschil tussen de leerlingen van de verschillende niveaus als het gaat om het beoordelen van succes en falen. Bij de vmbo-leerlingen is wat meer aandacht voor de omstandigheden waarin mensen buiten hun schuld terecht kunnen komen. Reacties op de foto van de drugsverslaafde zwerver zijn bijna altijd erg heftig. Het is een prototype van ernstig falen. Daar is bijna iedereen van overtuigd, maar bij de vmbo-leerlingen klinkt de meeste compassie door. Hieronder enkele reacties en opmerkingen van vmbo-leerlingen bij de foto van de zwerver.

Vmbo, gesprek 11, respondent S 31, O 32
S zegt: "Die mensen doen iets met z'n allen, die komen bij de buren, ze komen vriendelijk over, ze gaan goed met elkaar om (bij de foto van de vrouwen op straat). De zwerver, ook een beetje lonely, hij moet wel geaccepteerd worden. Hij moet toch bij de anderen, kijk als hij met die andere mensen omgaat wordt hij misschien geaccepteerd." De foto van de zwerver ligt eerst apart van de andere foto's en S legt de foto dicht bij de foto van de mensen die het gezellig hebben. 'Met z'n allen', 'vrije tijd' en 'alleen' zijn de belangrijkste criteria. O legt uit: "Dit is hoe mensen met elkaar omgaan, dit is met elkaar, die kennen elkaar (de dokter) dit is meer met mensen die je niet kent. Dit zijn verschillende culturen, maar ze doen ook iets met z'n allen. Multicultureel, als we alleen maar die neerleggen, er moet ook een Nederlander bij."

Vmbo, gesprek 18, respondent M 51, P 52, A 53
Bij de foto van de zwerver zegt M: "Hij heeft duidelijk geen carrière gemaakt. Hij zit bij een gebouw, hij is dakloos, hij zal wel voedsel zoeken. P vraagt: "Waar maak je uit op dat het een zwerver is?" M zegt: "Aan z'n houding en z'n positie." P zegt: "Het kan ook zijn dat hij buiten aan het roken is." M: "Maar hij ziet er

niet zo verzorgd uit." P: "Tja het kan." M: "Hij heeft een baard, heeft zich niet geschoren en z'n haar zit in de war en hij heeft een blow in zijn hand." P sputtert nog een beetje tegen. M: "En heel z'n jas is vies en z'n broek en hij zit naast een container!" P zegt: "Hij zou toch van z'n werk kunnen komen, dat hij net uit een garage komt." M lacht: "Echt niet hoor." P zegt: "Het zou best iemand kunnen zijn die even buiten een sigaretje rookt." (…) P zegt bij de foto van de schilder in de Maastunnel: "Een schilder bij de fietstunnel, hij heeft het koud want hij heeft een mutsje op, hij is heel hard bezig, in z'n eentje…ik weet niet of ik trots op hem moet zijn of medelijden moet hebben." Ik vraag wat hij bedoelt. P geeft als antwoord: "Het is een hele grote muur, ik zou een inzinking krijgen als ik dat zo ongeverfd zou zien, maar ik zou heel trots zijn als het klaar was." A zegt: "die man zal ook wel trots zijn als hij klaar is."

13.5 Conclusie

Bovenstaande citaten illustreren de betrokkenheid van vmbo-leerlingen bij mensen die het minder goed getroffen hebben. Over het algemeen waren het de vmbo-leerlingen die zich het best konden verplaatsen in anderen. Deze kwaliteit zou vaker genoemd mogen worden als het over vmbo-leerlingen gaat. Er wordt bijna uitsluitend gesproken over wat ze 'minder' hebben dan leerlingen die havo of vwo volgen, het zou mooi zijn te onderzoeken wat ze 'meer' hebben.

Wat opvalt is dat vmbo-leerlingen vaker aspecten van arbeid benoemen en dan vooral die aspecten die met de uitvoering te maken hebben. Bij vwo-leerlingen zijn de economische en sociaal-maatschappelijke aspecten het meest genoemd, de havo-leerlingen nemen een tussenpositie in. Ook bij dit onderwerp zien we dat de dimensies die het meest relevant zijn voor de leerlingen worden waargenomen en besproken. Het opvallend vaak genoemde verschil tussen hoofd- en handarbeid door de vmbo-leerlingen maakt duidelijk dat dit voor hen een saillant aspect is, terwijl dit voor de vwo-leerlingen nauwelijks een rol speelt. Er is bij de vmbo-leerlingen meer oog voor de fysieke inspanning bij bepaalde beroepen en de omstandigheden waarin mensen werken. Ook wordt bij hen vaak besproken of ergens een bepaald diploma voor nodig is of niet. De mogelijke oorzaken van deze verschillen kunnen te maken hebben met het feit dat vmbo-leerlingen al meer bezig zijn met de arbeidssituatie; zij hebben al moeten kiezen voor de beroepsrichting die ze later willen volgen, hoewel de vwo- en havo-leerlingen ook al hebben gekozen voor een richting bij de keuze van hun profiel. Wellicht voelen vmbo-leerlingen zich onzekerder over hun toekomstige positie op de arbeidsmarkt en zijn zij zich sterker bewust van de waarde van diploma's en het risico om zonder diploma of goede beroepskwalificatie van school te gaan. Een andere mogelijke verklaring voor het gevonden verschil is dat vmbo-leerlingen op een meer praktische manier kijken naar

de foto's, omdat zij een praktischer instelling hebben. Bij vwo- en havo-leerlingen werd meer gelet op de hoogte van het salaris en het belang voor de samenleving. Dat laatste was met name voor de vwo-leerlingen het belangrijkste aspect van arbeid. Dit kan verband houden met de door hen verwachte toekomstige posities als leidinggevende en invloedrijke burgers; de nieuwe elite.
Alle leerlingen zagen een verband tussen de hoogte van de opleiding, het salaris en het belang voor de samenleving. Bij een aantal van de vmbo-leerlingen was het duidelijk dat dit gegeven innerlijke spanningen opriep. Dat uitte zich in de eerder besproken 'omgekeerde hiërarchie', de grote waardering voor de 'harde werkers' en de groepssolidariteit, het wij- zij-denken, als het over lager en hoger opgeleide mensen gaat.

14 Antwoorden op de onderzoeksvragen

In dit hoofdstuk worden de bevindingen nadrukkelijk besproken aan de hand van de onderzoeksvragen. De basisvorm van het onderzoek is een explorerend observatieonderzoek, aangevuld met diepte-interviews en vragenlijsten met open antwoorden. Het doel van het onderzoek was te achterhalen of er verschillen bestaan tussen leerlingen van de drie genoemde opleidingsniveaus en in hoeverre deze verschillen een antwoord kunnen geven op de centrale vraag in het onderzoek: Hoe gaan leerlingen van het vmbo om met de relatief lage maatschappelijke status van hun opleiding?

14.1 Identiteit, hiërarchie en sociaaleconomische achtergrond

a. 'Persoonlijke identiteit', geoperationaliseerd met de vraag 'wie ben je', laat qua inhoud geen verschillen zien tussen de opleidingsniveaus, maar wel qua aantal gegeven antwoorden; er worden door vmbo leerlingen significant minder antwoorden op deze vraag gegeven dan door havo en vwo leerlingen.

b. 'Sociale identiteit', geoperationaliseerd door de bepaling van de eigen plaats in de gesymboliseerde samenleving (de cirkel met foto's), hangt eveneens samen met het opleidingsniveau; vwo-leerlingen kiezen in verhouding vaak voor een positie 'midden in de samenleving' en refereren daarbij vaak aan hun hoge opleiding, leerlingen van havo en vmbo kiezen vaker voor de positie van student of scholier, waarbij havo-leerlingen vaker verwijzen naar een toekomstig beroep dan vmbo-leerlingen.

c. 'Waarnemen hiërarchie', geoperationaliseerd door leerlingen de foto's te laten bespreken en te laten plaatsen in een cirkel. Er wordt door vmbo leerlingen significant minder vaak een hiërarchie gebruikt bij het plaatsen van de foto's. Zij relateren ook hun eigen plaats niet aan een positie in de hiërarchie als er *niet* naar gevraagd wordt. Als er *wel* naar gevraagd wordt verwijzen ze vaak naar het feit dat ze nog op school zitten en kunnen stijgen op de maatschappelijke ladder. Vmbo-leerlingen noemen vaker het al dan niet hebben van een diploma bij het bekijken van de foto's. Zij lijken zich bewuster te zijn van het verschil dat diploma's kunnen

maken en zien onaantrekkelijke arbeid als het doemscenario voor als er geen enkel diploma wordt gehaald. Havo- en vwo-leerlingen noemen (en vrezen) dit doemscenario niet.

d. 'De etnische achtergrond' speelt geen rol van betekenis. In het soort antwoorden en het aantal antwoorden maakt de etnische achtergrond geen verschil. Ook bij het bespreken van de foto's maakte de etnische achtergrond geen verschil. De sociaaleconomische positie van de ouders speelde eveneens geen opvallende rol bij de uitkomsten.

14.2 Houding ten opzichte van sociale ongelijkheid

Hoe en in welke mate ervaren hedendaagse jongeren sociale status en hoe rechtvaardigen zij ongelijkheid of wijzen zij die af?

In hoeverre zijn er verschillen en overeenkomsten in hun waarnemingen en reacties, en in hoeverre correleren deze waarnemingen en reacties met hun opleidingsniveau en sociale identiteit?

In hoofdstuk tien wordt beschreven op welke wijze de jongeren in het onderzoek verschillen in sociale status benoemen als ze de foto's in de cirkel plaatsen. Ze benoemen verschillen in opleiding en salaris op de economische dimensie, en invloed en betekenis op de politieke dimensie. De culturele dimensie wordt eveneens vaak genoemd en er wordt op gereageerd met duidelijke voorkeur of afkeur, maar voor het plaatsen van de foto in de cirkel wordt meestal een link gelegd naar de financiële of beroepsmatige positie van de mensen op de foto's. Er wordt dan bijvoorbeeld gezegd: 'die man rijdt in een dikke auto, dan zal hij ook wel een goede baan hebben, of in elk geval heeft hij veel geld'. Of: 'als die vrouw een baan had zou ze geen tweedehands kleren hoeven dragen'. De leerlingen maken dus ook bij het benoemen van de culturele dimensie de link met de economische en politieke dimensie. Er wordt door veel leerlingen binnen de drie opleidingsniveaus een relatie gelegd tussen 'aanzien hebben' en 'meer macht hebben', 'meer te vertellen hebben' met een hogere opleiding en een hogere baan.

Als er niet speciaal naar gevraagd wordt, maken vmbo-leerlingen significant minder vaak een hiërarchische indeling dan de overige leerlingen. De vmbo-leerlingen nemen vaker aspecten waar die te maken hebben met arbeidsomstandigheden en geven vaker blijk van medeleven met en begrip voor omstandigheden en situaties van de personen op de foto's. De vmbo-leerlingen maken vaker negatieve opmerkingen over mensen die gestudeerd hebben, vwo-leerlingen doen dit niet en havoleerlingen doen het soms. In gesprekken over het onderwerp 'ongelijkheid' blijkt dat

door de meeste respondenten wel geaccepteerd wordt dat er ongelijkheid is, maar bij de vmbo-leerlingen komt een aantal malen duidelijk naar voren dat de ongelijkheid niet rechtvaardig wordt gevonden. Er wordt wel ingezien dat de taken en rollen verdeeld moeten worden en dat dit in relatie staat met het opleidingsniveau, maar de betere banen worden ook in andere opzichten als 'betere' banen gezien; als fysiek minder zwaar en als werk onder gunstige omstandigheden. Het lijkt hen onredelijk om dan ook nog het meest te verdienen en het meeste aanzien te hebben.

De keuze van de eigen positie tussen de opgeplakte foto's laat opnieuw een significant verschil zien. Vwo-leerlingen kiezen vaak een plaats 'midden in de samenleving' of bij de 'belangrijke mensen', dikwijls met vermelding dat zij die plaats kiezen omdat ze een hoge opleiding volgen en in de toekomst deel zullen uitmaken van de hoger geplaatsten ofwel 'de elite'. Vmbo- en havo-leerlingen kiezen vaak voor de positie als 'student', waarbij havo-leerlingen vaker aangeven welk beroep ze willen bereiken. Leerlingen van het vmbo geven vaker aan dat ze nog op school zitten en dat ze later nog kunnen worden wat ze willen, maar ze vullen dat meestal niet verder in met een bepaald beroep. Soms wordt iets toegevoegd in de trant van 'ik hoor toch ook bij de studenten', of 'ik ben ook de toekomst van het land'.

De vmbo-leerlingen zijn zich terdege bewust van het verschil dat diploma's maken. Dit blijkt o.a. uit de reacties op de foto's; ze maken een duidelijk onderscheid tussen mensen die hun school wel of niet hebben afgemaakt. Iets dat bij de havo- en vwo-leerlingen nauwelijks wordt opgemerkt. Deze verschillen tussen de opleidingsniveaus geven aanleiding te veronderstellen dat de sociale identiteit mede wordt bepaald door de opleiding die wordt gevolgd. Er zijn nauwelijks verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen binnen het opleidingsniveau. Hetzelfde geldt voor verschil in sociaaleconomische achtergrond. De significante verschillen die worden gevonden tussen de leerlingen zijn steeds in samenhang met hun opleidingsniveau. In die zin kan gesproken worden over een klassenverschil dat hiermee tot uitdrukking komt.

14.3 Bewustzijn van sociale positie

Zijn jongeren die minder hoog scoren in het onderwijs en zich daardoor in een lagere sociale positie bevinden zich bewust van die positie en zien zij voldoende mogelijkheden om dat d.m.v. een beroepskwalificatie, te veranderen?

In hoeverre vinden zij dat belangrijk? Is er verschil tussen de ambities van leerlingen en correleren deze verschillen met hun opleidingniveau of sociale identiteit?

Op basis van de uitkomsten kan ik stellen dat de in het onderzoek participerende leerlingen zich bewust zijn van hun onderwijspositie en dat hun onderwijspositie

een belangrijk effect heeft op hun sociale identiteit. De leerlingen in het hogere onderwijssegment zijn zich bewust van hun goede vooruitzichten en de leerlingen in het lagere segment zijn zich er terdege van bewust dat als ze iets willen 'bereiken' ze er zelf heel hard voor moeten werken en door moeten stromen via mbo naar hbo, want met alleen het vmbo kom je niet ver. Ze zijn zich ervan bewust dat ze beginnen met een achterstand ten opzichte van de leerlingen in het hogere onderwijssegment. Ze zijn ook minder zelfverzekerd over hun toekomstige rol in de samenleving. Ze zijn zich veel bewuster van het risico dat ze 'mislukken' als ze hun school niet afmaken. Ze hebben meer oog voor de waarde en betekenis van diploma's en tegelijkertijd leggen ze minder nadruk op de hiërarchische verhoudingen in de samenleving. De leerlingen in het hogere segment van het onderwijs zien de hiërarchische verhoudingen over het algemeen op een vanzelfsprekende manier, zonder dat er naar gevraagd wordt. Leerlingen in het lagere segment zien deze verhoudingen ook wel, maar over het algemeen pas als er naar gevraagd wordt of wanneer er op gewezen wordt, niet uit zichzelf. De verklaring hiervoor kan zijn dat er selectief wordt waargenomen; zaken die bijdragen aan het gevoel van eigenwaarde worden eerder waargenomen dan zaken die daar niet aan bijdragen (o.a. Gordon, Gergen 1968, Leary, Tangney 2005, Rosenberg 1986).

Er is zeker verschil in ambitie tussen de opleidingsniveaus. Leerlingen van het vwo noemen vaker beroepen op universitair niveau dan leerlingen van havo of vmbo. Bij de vmbo-leerlingen klinkt vaker de ambitie door om te klimmen op de maatschappelijke ladder zonder dat dit wordt ingevuld met een bepaald beroep, zoals bij de havo- en vwo-leerlingen. Daaruit kan de conclusie getrokken worden dat de vmbo-leerlingen, vanuit het bewustzijn van hun lagere startpositie, over het algemeen meer bezig zijn met het opklimmen op zich, dan met wat ze graag zouden willen worden vanuit hun persoonlijke behoeften en interesses. Slechts 4% van de vmbo-leerlingen noemt een persoonlijk doel, zoals bijvoorbeeld 'een gelukkig leven', als gevraagd wordt naar het toekomstperspectief, terwijl dat bij havo- en vwo-leerlingen rond de 20% ligt. Voor vmbo-leerlingen is een persoonlijk doel als 'een gelukkig leven' misschien een te grote luxe, er moet eerst nog hard gewerkt worden om een goede maatschappelijke positie te bereiken, zodat daarna een gelukkig leven in het vooruitzicht ligt. Er is een grotere afstand tussen hun ambitie en de realiteit. Het is niet zo dat vmbo-leerlingen ongelukkiger zijn of vinden dat ze in een zielig hoekje zitten. Er zijn veel vmbo-leerlingen die met plezier naar school gaan en geen enkel probleem hebben met het onderwijsniveau of de status van het vmbo. Voor een groot deel is het stigma dat het vmbo met zich meedraagt, als een verzameling van probleemleerlingen waar men nauwelijks aan onderwijs toekomt, een gevolg van negatieve aandacht in de media en valt het in de praktijk mee (van Daalen 2010). De leerlingen van het vmbo zijn niet zo 'anders' dan havo- en vwo-leerlingen. Uit een vergelijking van antwoorden op de vraag 'Wie ben je?' zijn qua inhoud geen significante verschillen naar voren gekomen, wel is er een verschil

in het *aantal* antwoorden dat gegeven wordt. Vmbo- leerlingen gaven gemiddeld veel minder antwoorden dan havo- en vwo-leerlingen. Voor vmbo- leerlingen was het moeilijker om meerdere antwoorden te bedenken op de vraag. Deels kan het verschil zijn veroorzaakt door een verschil in vermogen om iets zelf te bedenken, deels door een gebrek aan zelfvertrouwen en situationele eigenwaarde. Tijdens de gesprekken n.a.v. de foto's hadden de leerlingen van het vmbo over het algemeen niet meer moeite met 'het zelf iets bedenken' dan leerlingen van havo en vwo. De leerlingen van het laagste niveau vmbo waren in eerste instantie wat voorzichtig en gingen pas praten nadat ze daartoe werden aangemoedigd. Daarna ontstond er ook bij hen een levendig en origineel gesprek over de verschillende aspecten op de foto's. Dit wijst erop dat het voor hen ook mogelijk moet zijn geweest om meerdere antwoorden te bedenken op een tamelijk eenvoudige vraag. Als er uitleg gevraagd werd vertelde ik hen dat echt alles wat ze op zouden schrijven goed was: 'Het maakt niet uit, schrijf gewoon tien dingen over jezelf'. Ik heb geen voorbeelden gegeven en zorgde er ook voor dat ze die ook niet aan elkaar gaven. Dus afgezien van het aantal antwoorden op de vraag 'Wie ben je?' kwam hetgeen er geantwoord werd sterk overeen, binnen en tussen de verschillende opleidingsniveaus.

Er is geen reden waarom vmbo-leerlingen zouden verschillen van havo- of vwo-leerlingen in dat deel van hun eigenwaarde of zelfrespect (global of trait self-esteem) dat gezien wordt als een aangeboren en door opvoeding ontwikkelde karaktereigenschap, maar het is wèl te begrijpen dat ze minder domeinspecifieke eigenwaarde (domain specific of state self-esteem) hebben. Daardoor zijn ze wel kwetsbaarder en gevoeliger voor negatieve bejegening en gebrek aan respect. Tijdens het onderzoek toonden ze zich 'bijdehand', actief en grappig, en vaak werden er slimme observaties geuit, maar op een bepaalde manier waren ze toch ook vaak kwetsbaar en onzeker. Het vertrouwen was meestal snel gewonnen als ze merkten dat ze heel goed in staat waren om aan de opdracht te voldoen. Hun opleiding, of de beeldvorming die daarover bestaat, draagt minder bij aan hun eigenwaarde en sociale identiteit. Hierdoor is hun eigenwaarde meer afhankelijk van erkenning op andere domeinen en van het respectvolle gedrag van anderen. Bij (sociale) uitsluiting en een negatieve bejegening zullen zij eerder het gevoel hebben hun eigenwaarde te moeten verdedigen (Leary, Tangney 2005). Dit correspondeert met de nadruk die zij in hun toekomstperspectief leggen op het ontwikkelen van een bepaald talent, anders dan cognitief talent, en de behoefte aan een 'eigen bedrijf'. Excelleren op een bepaald terrein of het 'eigen baas' zijn kunnen gezien worden als pogingen om de eigen kansen te verbeteren, want je hebt er geen 'hoog' diploma voor nodig en kunt toch belangrijk of geslaagd zijn. Het correspondeert ook met hun vaak vijandige reactie naar hoger opgeleide mensen op de foto's, die meer respect krijgen in de samenleving, meer verdienen en ook nog het meest comfortabele werk hebben ook. Tijdens de groepsgesprekken in de klas over het onderwerp 'de maatschappelijke ladder', was de onderlinge solidariteit van de leerlingen, als behorend tot de groep

lager opgeleiden, duidelijk merkbaar. Er was volledige aandacht, je kon een speld horen vallen en in één groep was er zelfs applaus na afloop. Voor deze leerlingen was het duidelijk een betekenisvol onderwerp, waar ze sterk bij betrokken zijn.

14.4 Frictie tussen verwachtingen en mogelijkheden

Hebben leerlingen van het vmbo last van de relatief lage maatschappelijke status van hun opleiding en ervaren zij een frictie tussen hun toekomstverwachtingen en de inschatting van hun toekomstmogelijkheden?

Uit de gesprekken met de leerlingen bleek dat veel, maar lang niet alle leerlingen last hebben van de lage status van het vmbo. In de voorgaande hoofdstukken zijn daar verschillende voorbeelden van gegeven. Het bleek ook tijdens de interviews, waarbij steeds de vraag gesteld werd hoe zij het vmbo-advies van de basisschool hadden ervaren, of hoe zij hadden ervaren dat ze van havo, of soms van vwo, op het vmbo terecht waren gekomen. Het werd vaak gevoeld als een degradatie en een (soms schaamtevolle) teleurstelling. De frictie tussen de lage maatschappelijke startpositie en hun toekomstdromen wordt weggewerkt of opgelost door de droom te verplaatsen naar een later tijdstip. Soms werd dit verwoord als een persoonlijke rehabilitatie: ik zal laten zien wat ik waard ben! Het is goed voor te stellen dat de toekomstdroom voor deviante jongeren, die door gedragsproblemen of omstandigheden steeds meer moeite krijgen met het volgen van onderwijs, een nachtmerrie wordt. De toekomst wordt een beangstigend avontuur zonder houvast en zonder lichtpuntje.

De vmbo- en havo-leerlingen associeerden zich vaak met de foto van de studenten (zie hoofdstuk 11) waarbij vooral bij de vmbo-leerlingen de mening doorklonk dat het goed met je gaat zolang je nog op school zit, dan kun je nog alle kanten op. Het opvallend vaak noemen van het ontbreken van een diploma bij de 'lagere' banen duidt op het grote belang dat vmbo-leerlingen hechten aan een goede opleiding met een goed toekomstperspectief en op het schrikbeeld om zonder diploma van school te gaan. Niemand wil dat. Als het dan toch zo vaak voorkomt dat leerlingen voortijdig zelf afhaken of niet te handhaven zijn, wat gaat er dan mis? Misschien hebben leerlingen er weinig vertrouwen in dat het aangeboden onderwijs hen zal brengen op de plaats die hen voor ogen staat. Dit is een veronderstelling die onderzocht kan worden onder uitvallende vmbo- en mbo-leerlingen. Vooral bij leerlingen die uit een hoger onderwijstype in het vmbo terecht gekomen zijn, is dit een vaak gehoorde klacht. Ze ervaren de tijd op school als verloren tijd en als ze door storend gedrag voor straf ergens anders moeten zitten, buiten het leslokaal, wordt het van kwaad tot erger. De verveling en het gevoel van tijdverlies maakt dat elk sprankje motivatie verloren gaat.

Respondent R 62 (vmbo): "'Je moest soms blijven zitten tot 4 uur, hoefde je een paar uur niets te doen. Je miste soms hele lessen. Ik leerde niets, gewoon zitten niksen. Zonde van je tijd, zonde van je hele leven." Dit vertelde een van de geïnterviewde leerlingen over de vele uren straf die hij kreeg omdat hij steeds de discussie aanging met de docent. Hij was begonnen als hoogbegaafde leerling op het vwo, voor wie het naar eigen zeggen onmogelijk was om de hele dag stil te zitten en daarna thuis ook nog huiswerk te maken. Toen hij na de scheiding van zijn ouders eenmaal op het vmbo was aangeland kon hij zich alleen nog meten met de docenten.

Hij zegt daarover: "Mevr. X was wel een goeie lerares…..Zij is hetzelfde als mij, als zij een discussie aangaat met mij ga ik een discussie aan met haar. En dan blijven we net zolang doorgaan tot er iemand wint. Maar er gaat nooit iemand winnen, want als ik de discussie win word ik er uit gestuurd. Zo ben ik er wel een keer of 6 uitgestuurd."

Een andere mogelijkheid is dat het voortijdig afhaken in feite het gevolg is van neutralisatietechnieken om emotionele en cognitieve dissonantie op te heffen. Ook dit kan worden onderzocht binnen de groep leerlingen die afhaakt. In het onderzoek zijn verschillende van deze neutralisatietechnieken gesignaleerd. Bij leerlingen die iets minder stevig in hun schoenen staan en/of minder support van thuis krijgen, kunnen deze technieken escaleren in tegendraads en uitdagend gedrag en spijbelen. Dit gedrag wordt gezien als een voorbode voor vroegtijdig schoolverlaten (Severiens, Verstegen 2007).

14.5 Omgaan met lagere statuspositie

Welke neutralisatietechnieken en collectieve verklaringen worden gebruikt om de lagere positie zonder gezichtsverlies te aanvaarden?

De meest voorkomende verklaring die ik tegenkwam in het onderzoek is de verklaring dat men het aan zichzelf te danken had wegens luiheid, niet je best doen of irritant gedrag. Dit zijn verklaringen die passen in het rijtje zelfhandicaps die mensen kunnen opvoeren om voor zichzelf en hun omgeving te verbloemen dat ze ergens niet goed in zijn. Het grote nadeel van dit soort verklaringen is dat ze een vliegwieleffect hebben; ze verbloemen de gevoelde tekortkoming, maar versterken deze ook door het contraproductieve gedrag, waardoor de noodzaak de zelfhandicap in stand te houden steeds groter wordt. Zelfhandicaps versterken de kans op mislukking doordat mensen obstakels creëren in hun gedrag en houding als excuus of verklaring bij voorbaat voor het falen dat zij ervaren of verwachten. Het is een strategie om het zelfbeeld en de eigenwaarde te beschermen tegen de opvatting van anderen over hun gebrekkige talenten (Kolditz, Arkin 1982, Dweck 2000,

Deci, Ryan 2004, Leary, Tangney 2005). De verklaring werd door de leerlingen vaak doorgetrokken naar het niveau van de groep: 'wij vmbo' ers zijn nu eenmaal zo'. Het kan gezien worden als een collectieve verklaring die ook nog eens bevestigd wordt door het negatieve imago van de vmbo-leerlingen in de media. Ook bij docenten in het vmbo is een dergelijke verklaring populair. Heel veel docenten zijn van mening dat het met de meeste leerlingen moeilijk werken is en dat ze maar weinig resultaat kunnen verwachten (Van Daalen 2010). Tijdens de Kohnstammlezing in 2008 vertelde Pieter Winsemius van zijn tocht langs vmbo-scholen en gesprekken met vmbo-docenten en directeuren:

> "Op het bureau van directeur Sean Clancy, toen nog van het Rotterdamse Zuiderpark College, ligt een papiertje, geplastificeerd zodat het bestand is tegen de tand des tijds. Daarop staat: 'Als kinderen geen perspectief hebben, is dat omdat wij ze het niet hebben geboden.' Zo'n filosofie legt een zware druk op de leraren voor wie het, in een omgeving die wordt gekenmerkt door de overbelasting van hun leerlingen, toch al geen pretje is. Toen we Clancy vroegen naar zijn Sinterklaaswens – het ene dat hij graag zou hebben om de schooluitval te bestrijden – zei hij: 'Een curriculumontwikkelaar, want we hebben die gastjes niets te bieden.' De 'overbelaste niet-kunners' kunnen misschien slecht leren, maar ze begrijpen wel bijzonder goed dat ze op hun 12e al zijn afgeschreven door hun omgeving en dat ze in feite op een bewaarschool zitten totdat ze verlost zijn van hun leerplicht. Als je geen perspectief hebt, wil je niets leren en er ook niet bijhoren. 'En', zei Clancy, ' wij hebben als docenten de puf niet meer om, naast onze dagelijkse besognes, een curriculum te ontwerpen dat hen hiertoe kan "verleiden".
> (Winsemius et al., 2008)

Docenten doen hun best en ze zijn trots als de leerlingen het diploma in ontvangst nemen. Tijdens de diploma-uitreiking op de school waar het onderzoek is uitgevoerd werden de leerlingen elk afzonderlijk toegezongen door de docenten. De inspanning is groot, des te moeilijker is het dan te accepteren dat het vmbo weinig maatschappelijke waardering krijgt en een lagere status heeft dan het havo of het vwo. De vraag is of de nadruk die docenten leggen op de beperkte mogelijkheden van de leerlingen een neutralisatietechniek is om het gebrek aan 'resultaat' en de beperkte maatschappelijke waardering zonder gezichtsverlies te aanvaarden.

In mijn contacten met de vmbo-leerlingen heb ik niet veel gemerkt van gebrek aan motivatie of begripsvermogen. Voor leerlingen uit het laagste niveau was het soms moeilijk om ze aan het praten te krijgen, maar meestal lukte dat wel na wat aanmoediging. Uit de citaten in dit proefschrift is te lezen dat er juist erg veel goed 'gesnapt' werd. Een gemiddelde of lagere cognitieve bekwaamheid hoeft niet te betekenen dat eigen ervaringen en eigen waarnemingen niet begrepen worden.

Uit de studie van Severiens en Verstegen (2007) blijkt o.a. dat leerlingen van het vmbo erg graag in discussie gaan met elkaar en met de docent, en graag praten over hun ideeën en ervaringen. Het is zelfs één van de aspecten die bijdragen aan vermindering van voortijdige uitval.

14.6 Collectief stigma

Omdat het om een collectief stigma gaat heeft het een grote impact op de sfeer in de groep en ontstaat er op de ijverige leerling groepsdruk om zich niet uit te sloven als hij bij de groep wil horen. Leerlingen afkomstig uit hogere onderwijsniveaus worden door docenten anders bekeken en worden soms in de klas als 'intelligente' uitzonderingen genoemd, waardoor de rest van de groep wordt gekwalificeerd als 'niet intelligent' (Van Daalen 2010). Het is als compliment en aanmoediging bedoeld, maar heeft waarschijnlijk een averechts effect, zowel naar de 'goede' leerling als naar de 'minder goede' leerlingen. Mensen willen over het algemeen geen uitzondering zijn en kunnen zich ongemakkelijk voelen bij een compliment dat tegelijkertijd de diskwalificatie van de anderen inhoudt.

> "Het prestatiegericht leren op school resulteert in een selectie, waarvan de 'slachtoffers' de legitimiteit niet in twijfel trekken omdat zij – juist vanwege de vermeende objectieve rationaliteit van de schoolse geschiktheids- en prestatieeisen – hun falen toeschrijven aan individuele tekortkomingen, terwijl leerlingen die bestemd zijn voor de betere banen hierin bevestiging zien van hun individuele kwaliteiten. De leerlingen staan hierin overigens niet alleen: leerkrachten stigmatiseren en etiketteren op soortgelijke wijze'"
> (Wesselingh 1985: 41)

Mogelijk kan met vmbo-leerlingen veel meer bereikt worden als ze zichzelf, als groep, ervaren als ijverige en succesvolle studenten. De kwaliteit van het onderwijs in het vmbo zal leerlingen dat gevoel moeten geven. Het eerste vereiste daarvoor is dat docenten en beleidsmakers hen ook op die manier willen en kunnen zien. De vraag is hoe het beeld dat de vmbo-leerlingen van zichzelf hebben en dat in de media, bij docenten en beleidsmakers bestaat, kan veranderen.

14.7 Genoemde oorzaken voor 'falen'

Naast het noemen van eigen luiheid, slecht gedrag en andere 'eigen schuld' verklaringen werden ook andere oorzaken genoemd door leerlingen ter verklaring van hun falen in het onderwijs. Deze oorzaken hadden te maken met omstandigheden

als ziekte en familieproblemen (scheiding van ouders), maar ook werd de sfeer op school of het gedrag van docenten genoemd. Zowel in positieve als in negatieve zin. Hieronder een fragment uit een interview met een van de vmbo-leerlingen uit het onderzoek (hij zit inmiddels op het mbo).

> *Respondent S 26 (vmbo, nu mbo)*
> "Ik heb nu een leraar voor maatschappijleer die er echt voor gaat. Die maakt zelf zijn lessen met cijfermateriaal. Hij is in z'n vakantie altijd bezig. Hij vertelt heel veel en is heel goed bezig. Daar wil ik wel graag m'n best voor doen. Bij de vorige docent was het niet leuk. Alles uit het boek en veel strafwerk. Daar kon ik niet mijn best voor doen. Daar had ik ook geen goed cijfer voor. Als een leraar zijn best voor mij doet om iets over te brengen, wil ik daar ook mijn best voor doen. Dat zie je dan weer op je rapport terug. Ik heb nu al heel veel meer geleerd."

S haalt een voorbeeldles uit zijn kamer om aan mij te laten zien hoe goed het in elkaar zit. Hij is niet alleen enthousiast over de lessen en de leraar, maar het gevoel dat iemand er zoveel moeite voor doet, vervult hem met trots en geeft hem het gevoel dat hij de moeite waard is; *daarom* wil hij zijn best doen voor die leraar.

Docenten moeten het verdienen dat leerlingen hun best voor ze doen. De leerling verplaatst daarmee de verantwoordelijkheid voor zijn schoolsucces naar de docent. Deze houding kwam ik vaak tegen bij vmbo-leerlingen. Ze zeggen als het ware dat het niet hun eigen schuld is dat ze minder goede leerlingen zijn, maar dat de docenten of de school dit mede veroorzaken. De vraag is in hoeverre dat werkelijk zo is, of dat het een excuus is voor het gevoelde falen.

14.8 Verliezen van motivatie

In een artikel in het NRC van 19 maart 2010 met de kop 'Nieuw mbo: wel les, niets leren', zegt een leerling van een mbo, richting directiesecretaresse, dat zij onvoldoende les krijgt en het gevoel heeft haar droom om naar de hbo te gaan maar op te geven. Door het gedoe rond competentiegericht onderwijs heeft zij de moed verloren. Voor haar hoeft het niet meer. Veel ROC's kampen met problemen en een aantal mbo's is als zeer zwak aangemerkt door de Onderwijsinspectie. Deze geluiden hoorde ik ook in de interviews met leerlingen uit dit onderzoek die ondertussen naar een mbo zijn gegaan. Ze beginnen aan de mbo met de droom van doorstromen naar de hbo, maar het niveau van de lessen valt heel erg tegen waardoor ze het gevoel hebben dat ze hun tijd verdoen. De informatie die ze tijdens de introductie kregen blijkt soms niet te kloppen, lessen vervallen, medeleerlingen maken goed lesgeven en –krijgen onmogelijk, stages zijn saai en nodigen niet uit

tot het ervan leren. Het competentiegericht onderwijs is erg ingewikkeld, zowel voor leraren als voor leerlingen en de droom om door te stromen raakt verder weg dan ooit. Dit is niet altijd het geval. Naarmate de kwaliteit van de opleiding beter is en meer gericht op 'echte studie' uit boeken, met eenduidige opdrachten en regelmatige toetsen gaat het beter.

> "Een succesvolle preventie van schooluitval begint met een strakke structuur: duidelijke regels, strakke handhaving, heldere leerdoelen, hard werken en geen flauwe smoezen. Docenten moeten de teugels laten vieren wanneer het kan, maar leerlingen op de huid zitten als het nodig is. Structuur alleen is echter niet genoeg. Het gaat ook om verbondenheid. Leerlingen moeten ervaren dat mensen aan de frontlijn daadwerkelijk om hen geven. Ze moeten merken: ik ben iemand, ik word gewaardeerd, ik hoor erbij. Zulke gevoelens van verbondenheid leiden tot betere schoolprestaties en minder schooluitval. Vooral risicoleerlingen maken meer kans als zij een warme en betekenisvolle band hebben met minstens één volwassene, bijvoorbeeld een leraar die ze vertrouwen."
> (WRR, 2009:11)

Het blijft een lange weg met vele obstakels, die een grote hoeveelheid doorzettingsvermogen en uithoudingsvermogen vraagt van de leerlingen.

Een van de geïnterviewde (ex)vmbo-leerlingen (respondent S 38) heeft een teleurstellende ervaring met haar mbo-keuze. Ze heeft gekozen voor de opleiding facilitaire dienstverlening (mbo niveau 2) o.a. omdat er een groot boekenpakket bij hoorde. Ze verwachtte ze dat ze er iets mee kon bereiken, maar het lesaanbod blijkt erg tegen te vallen.

Ze zegt: "Ik wilde naar toerisme maar dat kon niet want ik had een te laag niveau met het (vmbo)examen. Voor toerisme moet je niveau 3 halen. Mijn cijferlijst was wel achten en negens, en een paar zevens, geen zesjes of zo. Dit was de enige manier om naar toerisme te komen, de eenjarige opleiding facilitaire dienstverlening volgen. …Ik loop stage elke donderdag: Dingen serveren, eten maken. Ik vind het wel leuk maar eentonig. Ik ben al vijf weken bezig. Ik doe iedere dag hetzelfde dat is niet meer leuk. Je begint met fruit in een mandje te doen, 5 stuks, 3 stuks met een briefje erbij, iedereen kan dat…. We kunnen allemaal 5 stukjes fruit in een mandje doen en we kunnen allemaal broodjes smeren."

S vertelt ook dat ze last heeft van de drukte in haar klas. Ik vraag of het haar eigen gedrag beïnvloedt. Ze zegt: "Ja, geen zin in school, ziekmelden, thuisblijven… Ik hou niet van praktijk maar van theorie. Ik vind het gewoon leuk om in boeken te zitten. Echte lessen waarbij iedereen zijn mond dicht houd. Hier word gewoon gebeld in de klas en dat is niet leuk, ik versta er niks van." Haar plan om iets te bereiken wordt volledig gefrustreerd door een jaar oponthoud waarin ze niet veel leert. De lessen zijn teleurstellend omdat de docenten de klas niet stil krijgen. Ze

heeft veel waardering voor een lerares die dan tenminste nog, in een rumoerige klas, apart les geeft aan enkele leerlingen die wel iets willen leren.

In gesprekken met deze leerlingen blijkt steeds hoe belangrijk zij het vinden dat ze serieus genomen worden in hun streven om iets te leren en iets van hun toekomst te maken. Door de leerlingen die wel positieve ervaringen hebben in het mbo wordt dit eveneens benadrukt, alleen hebben zij dan het gevoel dat het ook inderdaad waarheid wordt door de opleiding. De kwaliteit van de vmbo of de mbo kan voor leerlingen het verschil maken of zij uitvallen of niet. Vooral als het gaat om leerlingen die 'overbelast' zijn door problemen thuis of door andere omgevingsfactoren zoals gebrek aan goede rolmodellen en armoede.

14.9 Goede voornemens

Hieronder een fragment uit het interview met één van de vmbo-leerlingen (respondent P 12) nadat zij op het mbo was begonnen. Ze had het gevoel dat ze op de basisschool en op het vmbo haar tijd niet goed had gebruikt.

> "Op de school waar ik nu op zit letten ze er goed op. Ik doe nu de secretaresse opleiding op het mbo, 'Albeda' is een goede opleiding. Toen we met de opleiding begonnen hebben we met een paar meiden afgesproken; we zitten met een achterstand omdat we al die jaren niets gedaan hebben daar. Je loopt achter met je leerstof, het vmbo diploma hebben we net op het nippertje gehaald. Op de open dag bij een presentatie dacht ik: zo, als ik dat allemaal moet leren! Dan ben ik nog wel even bezig. Het ging in de eerste weken best goed, we leren het spelenderwijs en zijn begonnen met veel herhalingen. Ik doe nu ook veel beter m'n best. …Als ik klaar ben heb ik niveau 4 gehaald. Bij het intake gesprek is wel gezegd dat ze me een kans gaven. Ik ben daar wel blij mee, want normaal met een vmbo kader diploma zou je in niveau 3 terecht komen. Die man had zoiets dat hij ons wilde helpen. Het scheelt wel, het motiveert je wel, je geeft dan ook eerder een positieve reactie terug. Ik heb nu zoiets dat mensen er in geloven en dat ik kan laten zien wat ik kan. …"Na dit jaar nog 2 jaar dan ben ik klaar dan ben ik 19." Ik vraag: Wil je dan gaan werken? P geeft als antwoord: "Ik wil nog even kijken, ik kan dan wel gaan werken maar ik wil kijken of ik m'n hbo kan doen. Ik wil niet naar de universiteit, daar ben ik dan te oud voor, maar ik wil wel wat hogers, dus hbo wil ik wel doen." Ik vraag haar: "Hoeveel kans is er dat je dat gaat doen?" P antwoordt: "Ik denk wel meer dan 80% kans."

In het hierboven vermelde fragment klinkt het besef door dat er nu hard gewerkt moet worden. Dit geluid hoorde ik eigenlijk in elk interview; tot en met de vmbo wordt gezien als 'verloren tijd' en de mbo is een nieuwe kans om toch nog een

goede baan te bereiken. Het vertrouwen dat er in haar gesteld wordt door haar op een hoger niveau te laten beginnen dan waar ze eigenlijk 'recht' op heeft, versterkt haar motivatie. Ik denk dat dit een belangrijk aspect is dat beter gebruikt zou kunnen worden bij het versterken van de schoolmotivatie.

Er zou ook meer gedaan kunnen worden met de door veel leerlingen gevoelde 'urgentie', de noodzaak om hard te werken om toch een hoger niveau te bereiken. Het is te begrijpen dat een rommelige of zwakke mbo-opleiding dan averechts uitwerkt en alle goede voornemens doet verdwijnen. Er komt frustratie en verveling voor in de plaats en de kans dat leerlingen dan afhaken neemt toe.

14.10 Ontplooiingsmogelijkheden

De mogelijkheid om te kiezen en je als individu te ontplooien is niet gelijk verdeeld. De leerlingen die hebben geparticipeerd in het onderzoek zijn zich daar terdege van bewust, al zullen vmbo leerlingen dat minder gemakkelijk aan zichzelf of anderen toegeven. Bij de vwo-leerlingen klinkt veel meer het vertrouwen in de toekomst door, zij zeggen vaak letterlijk dat zij door hun hoge opleiding een goede kans maken op een betekenisvolle en belangrijke positie in de samenleving. De vmbo-leerlingen zeggen daarentegen *niet* dat ze vanwege hun lage startpositie ook wel op een lagere positie zullen eindigen. Ze zeggen in feite: 'ik ga er zelf wel voor zorgen dat ik een positie krijg waarmee ik meetel'. Ze benadrukken dat ze er veel voor over hebben om een goede positie te bereiken, dat ze er alles voor moeten geven, dat ze moeten doorzetten en volhouden. Ze noemen hun lage opleiding niet als struikelblok, maar ook niet als springplank. Ook het feit dat ze veel vaker dan havo- en vwo-leerlingen kiezen voor een eigen bedrijf of het gebruik van een bepaald talent als toekomstdoel, wijst er op dat ze beseffen dat ze het 'zelf' zullen moeten doen. Het is vergelijkbaar met de categorie 'Innovatieven' die Merton gebruikt in zijn classificatie van reacties op de te overbruggen afstand tussen doel en middelen om de hoog gewaardeerde maatschappelijke doelen te bereiken (Merton 1938). Is er een andere mogelijkheid in de omgeving om succes te hebben, bijvoorbeeld een actief en bereikbaar crimineel circuit, dan is dat een voor de hand liggende optie (Sansone 1992, Van San 1998, de Jong 2007). Zeker wanneer iemand deel uitmaakt van een maatschappelijk, verguisde of minder gewaardeerde groep, zoals bijvoorbeeld 'de Marokkaanse jongeren' kan de onvrede met de onbereikbaarheid van het doel zich uiten in dissident gedrag, of 'rebellerend gedrag' om in de terminologie van Merton te blijven. De 'conformisten' hebben een andere oplossing om de incongruentie tussen zelfbeeld en maatschappelijke waardering op te lossen. Zij erkennen dat succes gelijk staat aan het behalen van een 'hoog' diploma, maar omdat zij dat niet kunnen bemachtigen leggen ze de 'schuld' daarvan bij zichzelf. Liever zeggen ze dat ze lui zijn, dan dat ze zeggen dat ze het niveau

niet kunnen halen. Dat laatste zou een bewijs van onvermogen zijn en een negatief effect hebben op hun zelfbeeld. Zij conformeren zich aan de maatschappelijke werkelijkheid en houden de eer aan zichzelf.

Het zich bewust zijn van een nadelige positie kwam bij de leerlingen ook op een andere manier naar voren. Tijdens de foto-sessies was bij de leerlingen van het vmbo veel meer aandacht voor omstandigheden, voor arbeidscondities dan bij havo- en vwo-leerlingen. Opmerkingen als 'die wordt geen honderd' bij de schilder in de Maastunnel of 'daar kiest niemand voor' bij de foto van de dakdekkers, werden veel minder gehoord bij leerlingen die weten dat ze wel ergens 'goed' terecht zullen komen. Zij beoordeelden de foto's veel meer vanuit de financiële of opleidingspositie die op de foto's te zien was en gaven daar een waardeoordeel aan in de vorm van een hiërarchische classificatie.

14.11 Reactie op sociale ongelijkheid

De mening dat de huidige meritocratische hiërarchie eigenlijk niet terecht is, kwam in een aantal gesprekken met de vmbo-leerlingen naar voren. Bij de vwo- en havo-leerlingen kwam het nauwelijks ter sprake. In de meeste gesprekken wordt wel erkend dat mentale arbeid hoger gewaardeerd wordt dan handarbeid, maar dit wordt niet altijd als een probleem ervaren. Bij een paar gesprekken bij vmbo-leerlingen kwam juist naar voren dat mentale arbeid en verantwoordelijkheid ook zwaar kan zijn. Ze zijn ook over het algemeen van mening dat je het zelf in de hand hebt of je hand of hoofdarbeid gaat doen, en dat eigen keuze of eigen gedrag daarbij de doorslag geven. Ook hun positie in het onderwijs zien ze voornamelijk als iets dat ze aan zichzelf te danken hebben.

Het neerleggen van de foto's in een omgekeerde hiërarchie en de kleinerende en vijandige opmerkingen in de richting van hoger opgeleide mensen, die regelmatig geuit werden door voornamelijk vmbo-leerlingen, evenals de gedachte dat vwo-leerlingen op hen neerkijken, kunnen begrepen worden als uitingen van bedreigde sociale identiteit. In overeenstemming met de social identity theory (Taifel,Turner1986) zien we dat de vmbo-leerlingen zich gedragen als de ingroup (de laagopgeleiden) ten opzichte van een outgroup (de hoogopgeleiden). Ze verdedigen hun sociale identiteit door de waarde van de groep waartoe ze behoren te benadrukken, ten koste van de waardering van de groep waar ze buiten staan. Er is een duidelijk wij-zij-denken waarneembaar als het gaat om de confrontatie met hoger opgeleiden. Het gaat volgens de social identity theory om twee concepten. Het eerste is de behoefte aan een positief zelfbeeld en zelfrespect, zowel individueel als voor de groep waartoe men zich rekent. Het tweede is de behoefte aan positieve vergelijking met een ander, individueel of als groep. Ervaringen van uitsluiting en discriminatie hebben een weerslag op het zelfbeeld van het individu

of van de groep en roepen dit soort reacties op. Als we dit soort reacties waarnemen bij de vmbo-leerlingen mogen we dan veronderstellen dat daar ervaringen van uitsluiting en discriminatie aan vooraf zijn gegaan? Het is erg moeilijk om direct over dit soort ervaringen met mensen te praten, omdat de erkenning van dit soort ervaringen en gevoelens de zelfverdediging opheffen. Mensen zullen dit vermijden omdat het een positieve evaluatie van zichzelf of van de groep waartoe men zich rekent, bijna onmogelijk maakt. Het doet pijn om de 'mindere' te zijn en dat te erkennen. Mensen die jarenlang hebben ervaren dat ze in vergelijking met anderen meestal een lager cijfer kregen, minder complimenten kregen, anderen beloond zagen worden met betere toekomstkansen, zijn daar waarschijnlijk extra gevoelig voor geworden. Liever beschuldigen ze zichzelf van luiheid of gemakzucht en vertonen desinteresse voor datgene waarvan ze zijn gaan geloven dat ze er niet goed in zijn. De motivatie om te leren wordt daardoor steeds minder en kan uitmonden in een selffulfilling prophecy. De uitdaging voor mensen om hoe dan ook een positief zelfbeeld te behouden kan leiden tot het uit zichzelf verlaten van het 'onderwijsspeelveld' om, als de gelegenheid zich voordoet, op een ander speelveld een belangrijkere rol te spelen. Voor jongeren die opgroeien in de nabijheid van criminele praktijken kan dat dan een aanlokkelijk alternatief zijn (zie Van San 1976, 1998 Sansone, 1992, De Jong 2007). Een jongere die vwo doet en een goede kans heeft op een 'eervolle' en goedverdienende arbeidsplaats in de samenleving, zal minder snel worden verleid zich op het criminele pad te begeven dan een jongere die het gevoel heeft dat er in en via het onderwijs voor hem geen 'eer' te behalen is.

Hieronder een voorbeeld van een gesprek aan het eind van een fotosessie, waarbij tegelijk waardering doorklinkt voor mensen die gestudeerd hebben en meer verdienen en bewustzijn van de eigen positie. De mindere positie als vmbo-leerling wordt acceptabel gemaakt door het probleem naar de toekomst te verplaatsen (als wij doorleren en ons best doen komen wij daar ook) en door de mindere positie aan hun inzet te wijten (wij zijn luier dan die gymnasium- leerlingen) in plaats van aan hun 'mindere' mogelijkheden. Dit zijn argumenten die te herkennen zijn als neutralisatietechnieken om sociale pijn te verzachten, frustratie te kanaliseren (Rosenberg, 1996, Goffman 1980, Greenberg, Pyszcynski 1985) en eigenwaarde te beschermen (o.a. Mecca et al. 1989, Fiske, Taylor 1991, Kernis et al. 2006).

Vmbo, gesprek 20, respondenten D 57, L 58, N 59

De leerlingen zoeken aan het eind van de fotosessie naar de juiste indeling; mensen die normaal werk doen, burgemeester en zakenmannen ook bij elkaar. L zegt: "Ik denk deze bij elkaar (arts, burgemeester, professoren), want dat zijn slimme mensen die ook advies kunnen geven, bijvoorbeeld als je problemen hebt met je tanden, hoe je tanden moet poetsen." D zegt: "Die zakenmensen staan aan de top van het bedrijf en die studenten staan nog onderaan." L zegt:

"De dokter heeft het dan ook gemaakt." N vraagt: "Wat heeft deze foto ermee te maken dan?" Wijst naar de foto van de professoren. L zegt: "Die geven advies aan mensen die iets minder geleerd hebben." L zegt: "Deze kantoormensen geven ook advies." D zegt: "Dat is geen advies dat is gewoon reclame. Ze geven alleen de goeie punten, niet de slechte, hun artikel is het beste." L zegt: "Zij geven advies dit product is beter dan dat, en hun geven de echte adviezen (de arts, de burgemeester), ze hebben ervoor geleerd, hun geven de goeie adviezen en hun (de mensen op kantoor) willen alleen het product verkopen." (…) "Daar liggen geleerden, en de studenten horen daarbij. Dit is het lagere werk (dakdekkers, schilder, postbode)." L zegt: "Dit is wat minder dan dat." N zegt: "Dat werk verdient beter dan dat andere." D zegt: "Dit is meer de gymnasiumkant en dat de vmbo-kant, wat wij zijn, basis (er wordt een beetje gelachen). Ik vraag ter verduidelijking: "Je zegt basis?" D zegt: "Wat wij doen. Die hebben Albeda, Zadkine[17] mbo gedaan, niet echt moeilijk die verdienen minder"(hij wijst naar de lagere beroepen). Ik vraag of ze dat terecht vinden. L. en N. zeggen ja en D. zegt nee. D zegt: "Ja, ik ben ook basis, dus…" L zegt: "Ik vind het wel terecht, ze moeten langer studeren." Ik vraag: "Als deze mensen (ik wijs naar de lagere beroepen) ook zo lang gestudeerd hadden, konden ze dat ook verdienen?" L: "Ja, alleen zouden ze er wat langer over doen, je hebt mensen die slimmer zijn. Als je gelijk op vwo begint heb je al een grote voorsprong. Hij kan het ook bereiken als hij doorgaat." (L wijst naar de groep 'mindere beroepen') D zegt: "Lijkt me niet handig, want je hebt die mensen ook nodig voor de dagelijkse dingen. Als die er allemaal niet zijn, kun je niet leven." L zegt: "Je hebt ook heel veel van deze mensen, als deze man weg is komt er zo weer een ander voor." Ik vraag: "Heeft dat er ook mee te maken dat die beroepen meer verdienen?" L zegt: "Ja, want dat kan iedereen, ook kinderen in de vakantie kunnen dat. Ik denk dat je hier geen diploma voor nodig hebt. Als iemand het uitlegt heb je het gelijk door. Dat plukken kunnen ook kinderen doen, maar wat de dokter doet niet." N zegt: "Hun moeten langer leren." Ik vraag wat er zou gebeuren als iedereen hetzelfde zou verdienen, zouden mensen dan ook daarvoor gaan studeren? Alle drie antwoorden: "Ja, waarom zou je anders moeilijk werk gaan doen?" L zegt: "Je zou dan te weinig doktoren krijgen, dan ging iedereen dit wel doen (het makkelijke werk), als ik hetzelfde zou verdienen deed ik liever dit werk, de telefoon aannemen en zo, dan wat de dokter moet doen, mensen helpen." N is het daar niet mee eens: "Een man die gestudeerd heeft een betere plek, hij heeft meer praat dan zo'n man die achter zo'n barretje aan het plukken is of zo. Hij is een gestudeerde man, hij heeft meer te zeggen." L vindt van niet: "De dokter heeft misschien geleerd over het menselijk lichaam maar hij (de paprikaplukker) weet meer van fruit, als je iemand over metaal wil vragen kun je het beter

17 Bekende namen van mbo-scholen in Rotterdam.

aan hem vragen (machinewerker), hij is niet op *alle* punten slimmer." N zegt: "Maar van die mensen (wijst naar de lagere beroepen) zijn veel meer dan die (hogere beroepen). Als een dokter iets zegt, praat iedereen serieuzer met je dan als je maar iets aan het plukken bent." D. vindt dat de meerverdieners niet meer belasting moeten betalen: "Hun hebben misschien één dag geleerd (wijst naar de lagere beroepen) en hun wel 8 jaar, met allemaal Latijnse dingen en zo. Hun verdienen misschien 2 euro en hun misschien wel 100 per uur. Ze hebben er 8 jaar voor geleerd." N zegt: "Ze hoeven niet meer belasting te betalen, want ze hebben er zelf hard voor gewerkt."
L zegt: "Je kiest er zelf voor of je iets wilt bereiken, als je je vmbo-diploma hebt en je stopt en je gaat niet verder. Je kan ook verder gaan met hbo en dokter worden." Om de reikwijdte van deze opmerking te peilen vraag ik: "Als je niet zo slim bent, kom je daar dan ook?" L zegt: "Iedereen kan leren, alleen duurt het dan wat langer. Hij kan leren (wijst naar zijn groepsgenoot) en ik kan leren maar het duurt bij sommige mensen wat langer. Als ik met iemand van het gymnasium morgen een toets krijg over iets wat we beiden niet hebben gehad, over een onderwerp waar we beiden niets van weten, kan ik een even hoog cijfer halen als hij. Alleen zal hij er misschien een uurtje over doen en ik 1½ uur of 2 uur." N zegt: "Als je meer leert kun je hetzelfde halen als een professor of een slimme leerling. Je moet er wel wat aan doen." L zegt: "We moeten er alleen wat meer voor doen, ik denk dat deze mensen een beetje lui zijn (wijst naar de lagere beroepen)." Omdat ik wil weten waarom hij deze mensen lui noemt vraag ik: "Maar ze werken toch hard?" L zegt: "Toen ze jong waren net als ons waren ze een beetje lui, dat ze niet gingen leren, hun (wijst daarbij naar de 'belangrijke' mensen) gingen gewoon hard doorleren en nu hebben ze dat bereikt."
In een stukje tekst over zijn eigen positie in de samenleving schrijft L: "Ik denk dat ik ergens onderaan sta want ik heb geen baan en geen diploma's. Maar als je ergens onderaan staat betekent het dat je kan stijgen."

Uit het hierboven geciteerde gesprek blijkt dat deze vmbo-leerlingen een goed beeld hebben van de economische wetten in de samenleving en deze ook onderschrijven. Ze accepteren hun relatieve positie als een tijdelijke positie die door eigen toedoen verbeteren kan, en zien er de redelijkheid van in; als je beter je best doet en beter leert (veel investeert) kun je veel bereiken (krijg je een hogere beloning). Er wordt ook door hen gezegd dat een vmbo-leerling niet minder goed kan leren, maar er langer over doet om hetzelfde te leren als een vwo-leerling, en dat mensen die gestudeerd hebben niet op *alle* punten slimmer zijn. In deze laatste twee opmerkingen klinkt door dat deze vmbo-leerlingen, hoewel ze erkennen dat sommige mensen slimmer zijn, niet onderschat willen worden en vinden dat ze in principe niet 'minder waard' zijn. Er wordt ook gezegd dat vwo-leerlingen een voorsprong hebben en daardoor een betere startpositie bekleden. In de laatste op-

merking uit het citaat wordt gewezen naar de 'eigen schuld'; de mensen in de lage beroepen waren (vroeger) lui, 'net als wij'. Dit wijst op het neutraliseren van het gezichtsverlies dat gekoppeld is aan de relatief lage positie van het vmbo. Eigenlijk wordt er gezegd: "Wij kunnen dat wel, maar we zijn lui en daarom zitten we hier en niet op het vwo. Het ligt aan onszelf, wij kiezen ervoor om lui te zijn."

14.12 Conclusie

De onderzoeksvraag die ten grondslag ligt aan dit proefschrift is: Hoe ervaren mensen die niet in staat zijn een hogere opleiding te volgen en zo een hogere status te bereiken dat zij, in een samenleving die gelijkheid als basis heeft, minder kansen hebben om een hoge status te bereiken dan anderen die wel in staat zijn hoger onderwijs te volgen?

Het voorgaande citaat vormt een mooie illustratie van de antwoorden die gevonden zijn in deze studie. Het antwoord kan als volgt worden samengevat: Leerlingen in het vmbo zijn zich bewust van hun lagere uitgangspositie en ze accepteren dat als zij een hogere status willen bereiken, daar hard voor moeten werken. Ze wijten het aan zichzelf dat zij een minder goede uitgangspositie hebben en nemen zich voor om in de toekomst een betere positie te bereiken. Ze hechten veel waarde aan het naar school gaan en het behalen van goede diploma's; de uitgangspositie is lager, maar er is een sterke drijfveer om te stijgen op de maatschappelijke ladder. In vergelijking met vwo- en havo-leerlingen is de sociale hiërarchie een minder opvallend gegeven bij het waarnemen van sociale situaties en het benoemen van hun relatieve positie. Zij hebben meer oog voor de omstandigheden waarin mensen verkeren en letten meer op arbeidsaspecten en bezigheden. Vmbo-leerlingen geven een veel minder uitgebreide beschrijving van zichzelf en hun capaciteiten dan havo- en vwo-leerlingen, dit kan wijzen op een minder goed ontwikkeld zelfbeeld en minder situationele eigenwaarde. Er zijn weinig inhoudelijke verschillen gevonden in de beschrijving die leerlingen van zichzelf geven; vwo- en havo-leerlingen noemen vaker hun maatschappelijke idealen en geven daarbij aan dat zij daarin een rol voor zichzelf zien. Vmbo-leerlingen geven iets vaker een objectieve beschrijving, maar ook bij hen domineren de persoonlijke subjectieve beschrijvingen.

Over het algemeen zijn er weinig verschillen gevonden tussen de leerlingen. De verschillen die gevonden werden waren steeds tussen opleidingsniveaus. Dit wijst op het effect van de secundaire socialisatie of een peer-group effect. In vervolgonderzoek kan worden onderzocht welke rol deze aspecten spelen bij het voortijdig uitvallen van leerlingen en welke strategie in het onderwijs gevolgd kan worden om deze aspecten te verbeteren.

Deel 5

Discussie

15 Reflectie op het onderzoek en de uitkomsten

15.1 'Hogerop' komen

Het onderzoek heeft nieuw licht geworpen op het vraagstuk van de sociale hiërarchie. Gebleken is dat de hiërarchie voor de meeste jongeren uit de onderzoekspopulatie een vanzelfsprekend gegeven is en dat, naar hun mening, de plaats in de hiërarchie voornamelijk wordt bepaald door het opleidingsniveau, de economische positie en de maatschappelijke betekenis van mensen. De culturele dimensie wordt wel waargenomen, maar wordt niet gebruikt als zelfstandige onderscheidende factor. Er is gebleken dat naarmate de eigen positie hoger is, de hiërarchie eerder wordt waargenomen en als vanzelfsprekender wordt gezien.

Door de nieuwe methode van onderzoek zijn opmerkelijke verschillen tussen deze leerlingen naar voren gekomen. Het zijn verschillen in maatschappelijke perceptie, eigenwaarde en toekomstperspectief. De verschillen hangen samen met het opleidingsniveau van de leerlingen en niet met etnische achtergrond, gender of sociaaleconomische positie van de ouders.

De vraag of jongeren zich bewust zijn van klassenposities in het algemeen en van hun eigen positie in het bijzonder, kan ik bevestigend beantwoorden. Jongeren zijn zich daar terdege van bewust. De vmbo-leerlingen geven blijk van hoge ambities, maar ze beseffen dat ze een stuk verder verwijderd zijn van het einddoel dan de vwo-leerlingen. De veronderstelling was dat bij leerlingen van het vmbo de onvrede over de lage status zou kunnen leiden tot voortijdig schoolverlaten; de onvrede heb ik wel aangetroffen, maar niet in die mate dat het deze veronderstelling ondersteunt. De vmbo-leerlingen accepteren de situatie over het algemeen zoals die is, en hopen dat zij door eigen inspanning 'hogerop' kunnen komen. Ik denk dat het wel een rol speelt bij de schoolmotivatie en schooluitval, maar dan in een later stadium, als blijkt dat het 'hogerop' komen tegenvalt. Om hier meer zicht op te krijgen zouden ook mbo-leerlingen en uitgevallen leerlingen in een vervolgonderzoek betrokken moeten worden.

15.2 Methode

Het gebruik van foto's, in combinatie met de open vragen en het stimuleren van hardop denken, is een zeer geschikte methode gebleken voor explorerend onderzoek De nieuwe methode heeft naast inzichten ook nieuwe vragen opgeroepen die in vervolgonderzoek aan de orde kunnen komen. Omdat de hier gebruikte combinatie van nieuwe en bekende methoden nieuw is, kan het nuttig zijn om te onderzoeken of de hier gevonden uitkomsten met een bredere steekproef, een andere serie foto's, in andere landen ook eenzelfde beeld opleveren.

De verwachting dat de leerlingen door deze methode met hun eigen bewoordingen iets zouden laten zien van de manier waarop ze in de samenleving staan en naar anderen kijken, is volledig uitgekomen. Door de keuze van de cirkel in plaats van de ladder, bij het plaatsen van de foto's, kon naar voren komen dat er verschil is in waarneming en respons tussen de leerlingen van de verschillende opleidingsniveaus. Doordat niet werd gevraagd naar de etniciteit, kon blijken dat etniciteit geen verschil maakt in de perceptie of in de zelfbeschrijvingen van de leerlingen. Door het laten nadenken van de leerlingen over de invulling van de samenleving, zonder daarbij een richting aan te geven, kon blijken dat de leerlingen verschillen in de manier waarop zij die invulling vorm geven en zichzelf een plaats toekennen.

15.3 Nieuwe onderzoeksvragen

Behalve antwoorden levert dit onderzoek ook nieuwe vragen op, kritische vragen als reactie op de gevonden situatie. Bijvoorbeeld de vraag of leerlingen in het voortgezet onderwijs in deze opzichten van elkaar verschillen *doordat* ze een andere positie in het onderwijs innemen. Met andere woorden veroorzaakt het verschil in positie de verschillen? Zijn er andere oorzaken waardoor leerlingen zich verschillend ontwikkelen? Op welke leeftijd ontwikkelen de verschillen zich of was het verschil er altijd al? Zijn de verschillen het gevolg van de ervaringen die kinderen in de loop van hun schoolcarrière hebben opgedaan?

Er zijn bepaalde aspecten te benoemen in het onderwijssysteem, die mogelijk een rol spelen bij de ervaringen die kinderen ondervinden tijdens hun schoolcarrière. De spreiding tussen onderwijsprestaties wordt groter nadat de leerlingen zijn verdeeld over de opleidingniveaus. De vraag is of ook het verschil in gedrag en motivatie groter wordt tussen leerlingen van vmbo, havo en vwo. In hoeverre speelt het prestatiegerichte onderwijs, de vroege selectie, het cultuurverschil in opleidingen en het negatieve imago een rol bij de ontwikkeling van leerlingen? In het volgende hoofdstuk wil ik hier kort op in gaan.

16 Het onderwijssysteem en verschillen tussen leerlingen

16.1 Socialiseren in stratificatie

Elk open sociaal systeem waarin stratificatie een wezenlijke rol speelt, moet een manier hebben om de subjecten in het systeem te laten passen op een vreedzame manier. Onderwijs is een manier om mensen op te leiden en te socialiseren voor hun plaats in de samenleving; een plaats die het best past bij hun talenten, kennis en vaardigheden. maar ook op het gebied van sociale competenties en de acceptatie van hun rol en positie. In het onderwijs leren mensen wie ze zijn, wat ze kunnen en welke kansen ze hebben in de toekomst. Kinderen worden vanaf groep één vergeleken met andere kinderen en moeten aan een nationale norm voldoen. Resultaten worden gelijkgesteld aan prestaties en staan los van de inspanning die door kinderen is geleverd. Natuurlijk zijn de resultaten belangrijk, maar de beoordeling van een kind, zou altijd gepaard moeten gaan met de beoordeling (en waardering) van de inspanning en de prestatie die het kind geleverd heeft, voor en ten opzichte van zichzelf, rekening houdend met hun aanleg (cognitief en non-cognitief) (Covington 1999). Kinderen zijn niet de eigenaar van hun eigen leerproces; het tempo, de inhoud, de verwachtingen komen van buiten. Deel van het socialisatieproces is dat kinderen leren zich te schikken in het gegeven dat sommige kinderen beter, sneller en gemakkelijker leren en daar ook meer voor gewaardeerd worden. Het bereidt kinderen voor op de gestratificeerde samenleving waarin sommige mensen betere banen hebben, met kansen en ontwikkelingsmogelijkheden, meer autonomie, hogere salarissen en meer aanzien, dan anderen.

Het onderwijssysteem is een onderdeel van de samenleving, het ondersteunt en bestendigt de manier waarop de samenleving functioneert. In een prestatiegerichte samenleving past prestatiegericht onderwijs. De individuen met de beste prestaties krijgen de beste beloning en de beste condities om die prestaties te verbeteren. De emancipatoire kracht die uitgaat van het onderwijs is niet dat verhoudingen in de samenleving veranderen en we naar een klassenloze samenleving groeien, maar dat door de toename van sociale mobiliteit ook jongeren uit lagere sociale milieus toegang krijgen tot hogere posities. Succes in onze samenleving is nog steeds gekoppeld aan schoolsucces en diploma's, uitzonderingen en het 'sterrendom' daargelaten (zie voor een analyse van deze uitzonderingen Pels, in Swierstra, Tonkens 2008).

16.2 Aansluiting van leefsfeer en onderwijs

Wanneer het kind op school komt, wordt het geconfronteerd met een wereld die meer of minder past bij de wereld van zijn thuissituatie. Bourdieu introduceerde het concept 'symbolisch geweld' om te verduidelijken hoe de school, of elke andere maatschappelijke institutie, haar waarden en betekenissen dwingend oplegt aan de individuen die er in functioneren. De school is een afspiegeling van de waarden en betekenissen van de dominante klasse. In onze samenleving is dat de klasse van de hoger opgeleiden. Kinderen van hoger opgeleide ouders zullen zich daardoor eerder thuis voelen op school en in staat zijn zich daar verder te ontwikkelen, dan kinderen die uit een andere culturele omgeving komen. De school is een andere wereld voor dat kind, het zal zich eerst de mores van de school moeten eigen maken, voor het in staat is zich thuis te voelen. Zij beginnen daardoor al met een achterstand die moeilijk meer in te halen is, eerder zal de achterstand vergroten. Het 'symbolische geweld' bestaat er uit dat deze ongelijke start en het blijvende verschil tussen twee leefwerelden, niet erkend wordt, maar juist versluierd wordt. Het wordt als legitiem ervaren dat de ene leefwereld boven de andere leefwereld gesteld wordt, ook door de mensen die niet tot de dominante leefwereld behoren. Kinderen hebben niet echt door wat er aan de hand is en zoeken de oorzaak van het achterblijven bij zichzelf. Hierdoor wordt het effect nog versterkt. Het is een geniepige krachtige vorm van onderdrukking, omdat mensen niet door hebben wat er gebeurt. Mensen die mislukken in het onderwijs zijn de eersten om de schuld bij zichzelf te zoeken en te zeggen dat ze dom of lui waren (De Jong 1999). Misschien zijn ze tijdens hun schoolcarrière ook wel lui en ongeïnteresseerd geworden, door tegenvallende resultaten of gebrek aan positieve feedback en interesse van de leerkrachten voor wie ze zijn als persoon. Misschien maskeren ze met dit soort uitspraken, hun schaamte over de geringe bekwaamheid die ze jarenlang hebben ervaren door het systeem van toetsen en vergelijken. Het is niet moeilijk te begrijpen dat leerlingen die altijd tot de minder presterende groep behoren en zelden of nooit uitblinken, er op een zeker moment genoeg van krijgen en zich afkeren van die 'andere wereld'.

16.3 Peer-group effect

Socialisatie is nooit echt afgerond, altijd blijft er de mogelijkheid nieuwe attituden en perspectieven te verinnerlijken en bestaande te veranderen. Berger en Luckmann noemen dit de secundaire socialisatie en omschrijven het proces als de verinnerlijking van institutionele of op instituties gebaseerde 'subwerelden', partiële realiteiten met een eigen kennisvoorraad. In tegenstelling tot de primaire socialisatie die een vanzelfsprekend objectief basisbewustzijn creëert, heeft het secundaire

socialisatieproces een subjectief realiteitsbesef ten gevolge waarbij de eigen identiteit een rol speelt (Berger, Luckmann 1974). Naast de subwereld van de 'jongeren' in het algemeen; denk aan mode, muziekstijlen en uitgaan, is er een subwereld die gekoppeld is aan het opleidingsniveau. De differentiatie naar cognitieve vermogens op 12 jarige leeftijd schept voor het kind een subwereld waaraan het een deel van zijn of haar identiteit ontleent. Het is niet ongebruikelijk dat er over kinderen gesproken wordt als een typisch vmbo-kind of een vwo-kind. Bedoeld wordt dan dat het kind in die omgeving en op dat niveau het best 'past' qua cognitief talent en instelling. Intellectuele bekwaamheid en houding worden gezien als een statisch gegeven, je hebt het of je hebt het niet. Is de leerling eenmaal toebedeeld aan een opleidingsniveau, dan zal de secundaire socialisatie plaatsvinden binnen de subwereld van dat niveau. De opleidingen verschillen van elkaar, niet alleen qua curriculum, maar ook qua didactische benadering, sfeer en het opleidingsniveau van de docenten (Hattie 2009). De vmbo heeft als laagste onderwijsniveau te kampen met een slecht imago; mede door de in verhouding grotere aantallen allochtone jongeren en jongeren met leerachterstanden en gedragsproblemen. Vergeten wordt dikwijls dat een grote groep gemiddeld getalenteerde leerlingen ook het vmbo bezoeken. De spreiding tussen wat leerlingen aan kunnen is het grootst op de vmbo en het kleinst op het vwo (van Daalen 2010).

16.4 Motivatie om te leren

We zijn motivationeel en cognitief volledig toegerust voor onze ontwikkeling. Welke talenten een individu heeft zal geleidelijk aan pas blijken. Maar wil dat blijken, dan is wel een optimale ondersteuning en uitdaging nodig. We zijn niet alleen toegerust om ons te ontwikkelen naar onze mogelijkheden, we zijn zelf betrokken bij onze ontwikkeling. Een goede relatie tot een ander waarvan we willen leren is daarbij voorwaardelijk (Stevens 2002). Een gebrek aan motivatie kan ontstaan als manier om falen te vermijden, of omdat de leerstof die aangeboden wordt niets te maken heeft met de beleving van de leerling. Er worden veel verschillende manieren gebruikt om kinderen aan te sporen hun best te doen, de belangrijkste daarvan zijn de cijfers die gehaald worden. Leerlingen worden aangespoord tot het halen van goede cijfers. Niet alleen door de leerkrachten, ook de ouders vinden dat belangrijk. Kinderen zelf willen ook graag een goed cijfer halen of, als ze denken dat ze dat kunnen bereiken, 'de beste' zijn. Omdat cijfers zo belangrijk zijn hebben ze grote invloed op het gevoel van eigenwaarde van kinderen.

> "Given their significance, grades easily become equated in the minds of the youngsters with a sense of worth; in effect, many children come to hold themselves to be only as worthy as their school-related achievements, despite the

> fact that the grades have nothing to do with whether one is a loving, good, or courageous individual for example."
> (Covington 1999:10)

Er moet iets in het onderwijs zijn dat als beloning ervaren wordt. De mooiste beloning is de intrinsieke beloning; de trots die de leerling voelt wanneer een opdracht goed is uitgevoerd en de leerling boven zichzelf is uitgestegen. Wanneer een leerling het gevoel heeft dat hij op school geholpen wordt om het beste van zichzelf te laten zien en zichzelf kan verbeteren op punten die hij zelf ook belangrijk vindt, is onderwijs pas echt geslaagd. Behalve dat cijfers gebruikt worden om leerlingen aan te sporen hun best te doen en hen informatie geeft over hoe goed ze de opdracht hebben gemaakt, worden ze ook gebruikt om leerlingen te selecteren en te onderscheiden.

16.5 Behoefte aan competentie, autonomie en relatie

Het motivatiebeginsel kan worden uitgelegd in drie psychologische basisbehoeften: de behoefte aan relatie, aan competentie en autonomie. Dit betekent dat leerlingen gemotiveerd zijn om te laten zien wat ze kunnen (competentie), ze willen laten zien dat ze het zelf kunnen (autonomie), de leraar moet beschikbaar zijn en hij of zij moet een beetje van ze houden (relatie) (Stevens 2002).

Stevens wijst op de paradoxen die 'zin in leren' in de weg staan. Het begint met de aanname dat kinderen op de aangeboden leerstof kunnen doorlopen in dezelfde tijd en aan het eind van de rit dezelfde minimumprestatie kunnen bereiken. Het systeem negeert dus het beginsel van diversiteit. Hier hebben hoogbegaafde leerlingen eveneens vaak last van. Zij raken gefrustreerd door het lage tempo en de geringe uitdaging. Ook dat kan tot problematisch gedrag en voortijdig schoolverlaten leiden.

> "Wie 'achterblijft' bij de verwachting, heeft hier het meest last van, omdat hij in conflict komt met de behoefte om te laten zien wat je kan, het is veeleer laten zien wat je niet kan."
> (Stevens 2002: 14)

Dit gegeven drukt op de basisbehoefte aan competentie. De behoefte aan een goede pedagogische relatie wordt overschaduwd doordat prestaties vergelijkend worden beoordeeld. Prestaties worden zorgvuldig en betrouwbaar gemeten en in een rangorde gezet. Een hogere plaats in de rangorde betekent meer prestige doordat een goed cijfer geldt als een compliment; 'goed gedaan'. Een laag cijfer leidt tot een schaamte veroorzakend moment; 'niet goed gedaan'. De behoefte aan autonomie

wordt o.a. benadeeld doordat inspanning los gekoppeld is van resultaat. Slimme kinderen behalen met weinig inspanning de beste resultaten, de middenmoot van de leerlingen kan met matige tot redelijke inspanning de vereiste resultaten behalen, de kinderen die daarbij achterblijven moeten zich heel erg inspannen en zullen nooit de topresultaten behalen van de leerlingen die er de minste moeite voor hoeven doen. Dit werkt sterk demotiverend voor deze leerlingen om zich nog in te spannen en de autonomie behoefte van het 'zelf willen leren', de 'kick van het kunnen' wordt door hen niet meer ervaren; het autonome en 'gewilde' leerproces is ondergeschikt geraakt aan de resultaten. Ditzelfde geldt voor de leerkrachten die 'beoordeeld' worden op de resultaten die zij behalen, niet op de inspanning die zij daarvoor moesten leveren (Stevens 2002).

Kijken we vanuit deze verhouding tussen het onderwijssysteem en het motivatiebeginsel naar het probleem van de uitvallende leerlingen, dan is duidelijk dat een deel van dat probleem wordt veroorzaakt door het onderwijssysteem zelf.

16.6 Prestatiegericht onderwijs

De huidige samenleving wil een egalitaire samenleving zijn, maar ontkomt niet aan selectie voor en stratificatie van kansen en mogelijkheden. Begint de acceptatie van dit systeem, zowel door de hogere klassen als door de lagere klassen, in het prestatiegerichte onderwijs?

Stel dat we in het onderwijs en daarbuiten niet geleerd en ervaren hadden dat er kinderen zijn die minder of beter zijn in bepaalde belangrijke dingen en dat 'beter' zijn ook beter beloond wordt, bijvoorbeeld door de aandacht en waardering van de leraar, door een hoger cijfer. Zouden we dan, als we opgegroeid zijn en onze positie in de samenleving bekleden, accepteren dat er verschillen zijn in beloning, rechten, vrijheden en waardering afhankelijk van de 'badge of ability' die je kreeg opgespeld in het onderwijssysteem en waarin je zelf bent gaan geloven? Deze 'badge' geeft je het recht tot bepaalde mogelijkheden. Volgens Senett en Cobb (1972) gaat het in de samenleving om de strijd tussen twee klassen: de 'the many and the few'.

> "The selves of the many are in limbo, the selves of the few who have performed win respect. But the few need the many: individuals exist only so long as a mass exist, a point of reference consisting of others who seem pretty much alike."
> (Senett, Cobb, 1972: 67)

De populariteit van TV programma's als de X-factor en Idols en de teleurstelling bij veel ouders en kinderen als de uitslag van de Cito-eindtoets lager is dan nodig om naar een havo of vwo te gaan, geven weer wat hier bedoeld wordt. Het gemid-

delde niveau is goed, maar om op te vallen en iemand van betekenis te zijn of te worden moet je beter dan de middelmaat presteren. Covington (1999) noemt het onderwijssysteem daarom 'the ability game'.

Een samenleving met doordringbare scheidslijnen tussen de klassen maakt opwaartse mobiliteit voor ieder individu mogelijk, mits hij of zij de juiste capaciteiten heeft. Dat gegeven benadrukt dat wie achterblijft, 'terecht' achterblijft. Afgezien van de emotionele gevolgen en het effect op het zelfrespect van het individu, is er ook de werkelijkheid van de minder goede maatschappelijke kansen en keuzemogelijkheden. Met een havo- of vwo-diploma kun je uit meer aantrekkelijke beroepsmogelijkheden kiezen dan met een vmbo-diploma. Eén van de respondenten van de opleiding zorg, welzijn en informatie (vmbo) schrijft bij wat hij wil bereiken, dat hij dokter wil worden en dat hij daarom deze richting heeft gekozen. Het zal heel moeilijk worden voor hem om dat te bereiken. Hetzelfde geldt voor andere leerlingen die met vmbo als startpunt willen eindigen als advocaat of in een beroep op hbo of universitair niveau.

16.7 Competitie

Elk kind wil en kan leren in beginsel en wil geprezen worden om wat hij of zij heeft bereikt of heeft geleerd. Voor het kind moet dat los staan van wat een ander kind heeft bereikt. Onderwijs is een sociaal proces waarin samenwerking en competitie natuurlijke elementen zijn. Competitie is op zichzelf niet erg. Als we het competitie element in het onderwijs zien als een speels middel om leerlingen uit te dagen, kan dat op zich spannend en leuk zijn. Maar competitie die voortdurend aan de gang is, die erg serieus genomen wordt en waarbij het steeds dezelfden zijn die tot de winnaars en verliezers behoren, maakt dat het plezier er vlug af is voor de minder goed presterende leerling. De verliezer kan zich gediskwalificeerd voelen door anderen en als reactie daarop zichzelf diskwalificeren. Voor groepen leerlingen die zich door de school minder gewaardeerd voelen, kan dit als gevolg hebben dat ze een antischoolcultuur ontwikkelen die hen ervan weerhoud zich aan te passen en goede prestaties te leveren. Door identificatie met de groep en het uitoefenen van groepsdruk zetten de leerlingen elkaar klem in deze negatieve spiraal (Willis 1977).

17 Nieuw perspectief

17.1 Een leven lang leren

De exploratie die in dit proefschrift wordt beschreven heeft vooral laten zien dat vmbo-leerlingen in verschillende opzichten 'anders' in de samenleving staan dan hun leeftijdsgenoten op het vwo, en in mindere mate anders dan de havo-leerlingen. De vmbo-leerlingen hebben er over het algemeen duidelijk meer moeite mee om iets over zichzelf te vertellen. Ze zijn zich bewust van hun lage onderwijspositie en zijn vooral gericht op het verbeteren van hun positie. Vwo-leerlingen maken een zelfbewuste indruk en plaatsen zichzelf vaak in het midden van de samenleving. Zij zijn ervan overtuigd dat hen een goede en invloedrijke toekomst wacht. Qua ambitie, de motivatie om hogerop te komen en de persoonlijke kenmerken die ze noemen, wijken de vmbo-leerlingen niet af van de vwo-leerlingen. De wil om het beste uit zichzelf te halen is er wel degelijk en wordt gekoppeld aan een succesvolle toekomst. Het lijkt erop dat waardering voor hun capaciteiten en het vertrouwen in hun bedoelingen en inzet, kunnen helpen bij het ontwikkelen van hun kwaliteiten en het aanwakkeren van hun motivatie. Wie door het onderwijs of de maatschappij gezien wordt als 'niet-kunner' of 'niet-willer', diskwalificeert zichzelf al bij voorbaat om te voorkomen dat hij of zij gediskwalificeerd *wordt* door anderen. Deze reactie kan al op jonge leeftijd ontstaan wanneer blijkt dat anderen het veel beter kunnen en daar ook meer voor gewaardeerd worden. Leerlingen die schoolsucces en intelligentie eenmaal zijn gaan zien als een statisch gegeven raken eerder gedesillusioneerd dan leerlingen die geloven dat ze hun capaciteiten verder kunnen ontwikkelen (Dweck 2000). Dit biedt een nieuw perspectief op het probleem van de voortijdige schoolverlaters.

In een tijdperk waarin een 'levenlang leren' noodzakelijk is, moet 'leren' voor elke leerling *bereikbaar en lonend* zijn. De kwaliteit van het onderwijs moet afgemeten worden aan de mate waarin ze in staat is om *alle* leerlingen te laten leren en te laten genieten van leren.

17.2 The Equity Game

Een voorbeeld van onderwijs waarbij het bovenstaande wordt nagestreefd, werd uitgewerkt door Martin Covington (1999). Hij noemt het 'the equity game', als tegenhanger van het traditionele onderwijs: 'the ability game'.

> "Equity game: Dynamic in classrooms in which the rules of achievement reward students for self-improvement, diligence, and making progress – yardsticks of success that are open to all."
> (Covington 1999: 120)

Als we het onderwijs beschouwen als een speelveld, draait het in 'the ability game' om de beoordeling van resultaten en de vergelijking met andere leerlingen. Nadelen daarvan zijn dat leerlingen zich vereenzelvigen met de beoordelingen en de rangschikking die daarvan het gevolg is. Dit is niet alleen nadelig voor de leerlingen die 'slechte' cijfers halen, maar ook voor leerlingen die 'goede' cijfers krijgen. De leerlingen met lage cijfers bouwen geen zelfvertrouwen op, raken er van overtuigd dat school niets voor hen is en raken hun interesse en natuurlijke leergierigheid snel kwijt. De leerlingen met de hoge cijfers worden afhankelijk van goede cijfers om zich 'goed' te voelen. Het leerproces is niet belangrijk meer, kinderen gaan werken voor een goed cijfer, of ze verliezen de motivatie om zich in te spannen, als een goed cijfer niet bereikbaar is. Het uiteindelijke doel van 'the abillity game', zoals het ervaren wordt door de leerlingen, is het verwerven van succes en het vermijden van falen, het plezier van het leren is daarmee naar de achtergrond verdwenen. Bij 'the equality game' draait het spel niet om winnaars en verliezers, maar om het leren zelf. De 'beloning' die er aan gekoppeld wordt, om kinderen te stimuleren zich optimaal in te spannen, is voor elk kind in gelijke mate bereikbaar en is afhankelijk van de mate van inspanning, beheersing, nieuwsgierigheid, vooruitgang, originaliteit en verschillende vaardigheden (niet alleen de cognitieve). De opdrachten die gegeven worden bevatten voldoende ruimte om kinderen te laten kiezen voor de manier waarop ze de opdracht willen uitwerken en ook de beloningen kunnen bestaan uit allerlei zaken die voor de leerlingen relevant zijn. De regels voor het toekennen van de beloningen zijn expliciet en duidelijk, zodat voor leerlingen duidelijk is waarom een bepaalde beloning verdiend is of niet. Bij de beoordeling wordt een relatie gelegd naar wat er is bereikt door een leerling ten opzichte van eerdere prestaties: 'eerst kon je dit, en nu kun je dat al'. Op die manier blijven de leerlingen betrokken bij hun eigen leerproces.

17.3 Onderwijs gericht op gelijke ontwikkelingsmogelijkheden

De paradox tussen het ideaal van gelijkheid en de realiteit van ongelijkheid kan pas verdwijnen wanneer het besef doorbreekt, dat een 'welvarende en gelukkige samenleving, waarin mensen een leven lang willen leren alleen kan bestaan als *alle* individuen daarin een respectvolle plaats krijgen en zich kunnen ontplooien tot 'het beste dat ze kunnen zijn'. Het streven is niet naar een bevolking van louter hoogopgeleiden, maar naar het verdwijnen van het onderscheid tussen hoog en

laag, tussen wat als het belangrijkste wordt gezien en wat als minder belangrijk. Het onderwijs kan dat niet veranderen, maar door het onderwijs verandert de samenleving geleidelijk aan wel. Ooit was het normaal dat kinderen arbeid verrichtten en dat alleen de rijke kinderen onderwijs kregen. Dat zou nu onbestaanbaar zijn. Nu heeft elk kind recht op onderwijs en speelt afkomst op zichzelf nog maar een beperkte rol. De volgende stap is dat elk kind zich kan ontwikkelen naar zijn of haar capaciteiten, zonder dat daar een waardeoordeel aan verbonden is. Ook al is het niet mogelijk om een geheel nieuwe werkelijkheid te creëren; onder invloed van nieuwe maatschappelijke (economische) behoeften en de daarmee gepaard gaande morele ontwikkeling, verandert de samenleving en daarmee het onderwijs. Gelijkheid die ook daadwerkelijk gestalte krijgt in het onderwijs, kan de volgende stap zijn in ons civilisatieproces.

Literatuur

Agnew, R. en Passas, N. (Eds.) (1997). *The future of anomie theory.* Northern University Press, Boston

Angenent, H. (1997). *Criminaliteit van allochtone jongeren.* Uitgeverij Intro, Baarn

Argyle, M. (1980). *De psychologie van het intermenselijk gedrag.* Samson Uitgeverij, Alphen a/d Rijn/Brussel

Arkin, R.M., Appelman, A.J., Burger, J.M. (1980). Social anxiety, self-presentation, and the self-serving bias in causal attribution. *Personality and Social Psychology Bulletin, 5,* 73-76.

Babbie, E.R. (1975). *The practice of social research*. Wadsworth Publishing Company, Inc., Belmont California

Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. Routledge, London

Bauman, Z. (2002). *Society under siege*. Blackwell Publishing Ltd., Malden, USA

Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization.* SAGE Publications Ltd, London

Berting, J. (1969). *In het brede maatschappelijke midden.* J. A. Boom en zoon, Meppel

Berting, J. (2009) *The Diabolic Triangel*, lezing tijdens symposium Roosevelt Academy, Middelburg, Netherlands

Berger, P., Luckmann, T. (1974). *Sociologische Bouwstenen.* De Nederlandse Boekhandel, Antwerpen

Blau, P.M. (1977). *Inequality and Heterogeneity.* The Free Press, Collier Macmillan Publishers, New York/London

Blom, M. (Ed.) (2005). *Verdacht van criminaliteit: allochtonen en autochtonen nader bekeken.* Centraal Bureau voor de Statistiek, Den Haag

Botton, A. de (2004). *Status Anxiety.* Penguin Group, England

Bourdieu, P. (1984). *Distinction, A social critique of the judgement of taste.* Routledge & Kegan Paul, London / New York

Bouter, A. (1994). *Gelijkheid en voortreffelijkheid. Een waardering van het westerse gelijkheidsideaal.* Eburon, Delft

Branden, N. (1992). *The Power of Self-Esteem.* Health Communications, Inc. Florida

Branden, N. (1994). *The Six Pillars of Self-Esteem*. Bantam, New York, Toronto, London, Sydney, Auckland.

Brewer, B., Hewstone, M. (2004). *Self and Social Identity.* Blackwell Publishing, Oxford

Brewer, B., Hewstone, M. (2004). *Social Cognition*. Blackwell Publishing, Oxford

Brown, R., Capozza, D. (2006). *Social Identities. Motivational, Emotional and Cultural Influences*. Psychology Press, Hove, East Sussex

Brunello, G., Checchi, D. (2006). *Does School Tracking Affect Equality of Opportunity?* New International Evidence. Discussion paper no. 2348, IZA, Bonn, Germany

Cantril, H. (1965). *The pattern of human concerns.* Rutgers University Press, New Brunswick, New Jersey

Campbell, D.T. en Le Vine, R. (1972). *Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes, and group behaviour*, John Wiley & Sons, Inc., New York, London, Sydney, Toronto

Centers, R. (1949). *The psychology of social classes*. A study of Class Consiousness. Princeton University Press, New Jersey

Coenen, E.M. (2001). *Word niet zoals wij: de veranderende betekenis van onderwijs bij Turkse gezinnen in Nederland*. Het Spinhuis, Amsterdam

Cohen, A.K. (1972). *Sociologie van het afwijkend gedrag.* Uitgeverij Het Spectrum NV, Utrecht, Antwerpen

COS (2007) Feitenkaart, online http://www.cos.rotterdam.nl/Rotterdam/Openbaar/Diensten/COS/Publicaties

Covington, M.V., Manheim Teel, K. (1999). *Overcoming Student Failure. Changing Motives and Incentives for Learning.* American Psychological Association, Washington, DC

Covington, M.V. (1998). *The Will to Learn. A Guide for Motivating Young People.* Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Crompton, R., Devine, F., Savage, M., Scott J. (eds.) (2000). *Renewing Class Analysis*. Blackwell Publishers/The sociological Review, Oxford/Malden USA

Crompton, R. (1998). *Class and Stratification. An introduction to Current Debates*, Polity Press, Cambridge

Crul, M. (2000). *De sleutel tot succes*. Het Spinhuis, Amsterdam

Daalen, R. van (2010). *Het vmbo als stigma. Lessen, leerlingen en gestrande idealen*. Uitgeverij Augustus, Amsterdam, Antwerpen

Dagevos, J.M. (1998). *Begrensde mobiliteit: over allochtone werkenden in Nederland.* Van Gorcum, Assen.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2004). *Handbook of Self-Determination Research.* The University of Rochester Press, Rochester, New York.

Dekker, B., Esch, W. van, Leenen, H. van, Krooneman P. (2008). *Doorstroom en stapelen in het onderwijs.* Eindrappport onderzoek Regioplan Beleidsonderzoek en CINOP, i.o.v. Min. OCW, Den Haag

Derks, A., Vermeersch, H. (2001). *Gender en schoolspresteren. Een multilevel- analyse naar de grotere schoolachterstand van jongens in het Vlaams secundair onderwijs.* Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep sociologie. Brussel

De Wall, N., Baumeister, R. F. (2006). Alone but Feeling No Pain: Effects of Social Exclusion on Physical pain Tolerance and Pain Treshold, Affective Forecasting and Interpersona Empathy: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006, Vol.91, No.1, 1-15. American Psychological Association, Washington

Diener, E. en Rahtz, D.R. (Eds.) (2000). *Advances in Quality of Life Theory and Research*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht

Dierickx, G., Thijssen, P., Manssens, J., Gijselinckx, C. (1997). *Sociale deprivatie bij jongeren*. Rapport voor het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Dronkers, J., Ultee, W.C. (1995). *Verschuivende ongelijkheid in Nederland,* Van Gorcum, Assen

Dronkers, J. (2007) *Ruggengraat van ongelijkheid*, Mets & Schilt, Amsterdam, Wiardi Beckamn Stichting, Amsterdam

Durkheim, E., (1897) De zelfdoding. Synopsis 1993, red. B. Pattyn, *Tijdschrift voor Sociologie*. Acco, Leuven, België

Duyvendak, J.W., Hurenkamp, M. (2004). *Kiezen voor de kudde*. Jaarboek Tijdschrift voor de Sociale Sector, Van Gennep, Amsterdam

Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Developement.* Psychology Press, Taylor & Francis Group, New York, London

Elchardus, M. (1999). Economische ongelijkheid, sociale uitsluiting en cultuurstrijd in de kennismaatschappij. In Majong (ed.) *Opvoeden in billikheid. Hoe streng moet onze aanpak zijn*? Gent

Elchardus, M., Frank, S. (2001). *De speelplaats als cultureel centrum. De beleving van de leefwereld van jongeren*. PBO project, Dep. van de Vlaamse Gemeenschap, België

Elchardus, M., Siongers, J. (2003). Racisme, een kwestie van smaak? *Sociologische Gids*, 3, 259-284,Uitgeverij Boom, Amsterdam/Meppel

Elias, N., Scotson, J.L. (1976). *De gevestigden en de buitenstaanders*. Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen

Elias, N. (1991). *The society of individuals*. The Continuum International Publishing Group Inc. New York

Elias, N. (1995). *Het civilisatieproces*. Het Spectrum BV, Utrecht

Ellemers, N. (1991). *Identity Management Strategies*. Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen

Ellemers, N., Doosje, E. J. (2000) (Eds.) *Social Identity: Context, Commitment, Content*. Blackwell, Oxford

Emler, N., Reicher, S. (1995). *Adolescence and Delinquency*. Blackwell Publishers Ltd., Oxford, Cambridge USA

Erikson, R., Goldthorpe, J.H. (1992). *The constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Clarendon Press, Oxford

Esch, W. van, Neuvel, J. (2007). *Stroomlijnen. Onderzoek naar de doorstroom van vmbo naar havo*. Cinop, 's Hertogenbosch

Extra, J. (1983). *Macht, sociale afstand, sociale vergelijking. Theorieën*. Proefschrift Universiteit Utrecht

Festinger, L. (1975). A theory of social comparison processes, *Human Relations*, 1954, vol. 7, 17 –140, Bobbs –Merrill, Indianapolis.

Fiske, S.T., Taylor S.E. (1991). *Social Cognition* (second edition), McGraw-Hill, Inc, New York

Frank, R.H. (1999). *Luxury Fever. Money and Happiness in an Era of Excess*, Princeton University Press, Princeton and Oxford

Frijda, N.H. (1986). *The Emotions*. Cambridge University Press, Cambridge

Ganzeboom, H., Ultee W.C. (1996). *De sociale segmentatie van Nederland in 2015*. SDU Uitgevers, Den Haag

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey

Ghorashi, H. (2006). *Paradoxen van culturele erkenning. Management van Diversiteit in Nieuw Nederland.* Oratie bij bekleden leerstoel Management van diversiteit en

integratie, Vrije Universiteit Amsterdam.
Giddens, A. (1973). *The Class Structure of the Advanced Societies.* Hutchinson University Library, London
Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age.* Stanford University Press, Stanford, California
Goffman, E. (1980) On cooling the mark out: some aspects of adaption of failure. In *The Pleasures of Sociology*, edited bij Lewis A. Coser. New American Library, New York and Scarborough, Ontario
Goldberg, M.E., Peracchio L.A., Gorn G.J., Bamossy G.J. (1996). *A Scale to Measure Childrens Materialism*, discussion paper, Tinbergen Institute, Amsterdam-Rotterdam
Goldschmeding, J., Looij-Jansen P. van de (2004). *Rotterdamse Jeugdmonitor*, resultaten 14-15 jarigen per deelgemeente (2000/2002). GGD Rotterdam en regio, Sect. Jeugd, Rotterdam
Goldthorpe, J.H. (1980). *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain.* Clarendon Press, Oxford
Gordon, Ch., Gergen, K.J. (1968). *The Self in Social Interaction.* John Wiley &Sons Inc., New York, London, Sydney, Toronto
Greenberg, J., Pyszczynski, T. (1985). Compensatory self-inflation: a respons to the threat to self-regard of public failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 273-280
Greenberg, J., Pyszczynski ,T., Solomon, S. (1986). The causes and consequences of the need for self-esteem: A terror management theory. In R.F. Baumeister (Ed.), *Public self and private self.* Springer-Verlag, New York
Groot, A. D. de, (1994). *Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen.* Van Gorcum, Assen.
Groothof, H.A.K. (2004). *When others are doing better or worse: Responses from the heart and the head.* Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.
Grusky, D.B.) (Ed.) (1994). *Social Stratification*. Westview Press, Inc. Boulder, San Francisco, Oxford
Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning.* Abingdon, Routledge.
Have, P. ten (2009) Online: http://www@.fmg.uva.nl/emca/OPN.htm
Herweijer, L. (2008). *Gestruikeld voor de start. De school verlaten zonder startkwalificatie.* Sociaal en cultureel Planbureau, Den Haag
Heine, S.J., Lehman, D.R., Markus, H.R., Kitayama,S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review*, 106, pp. 766-794
Heus, P. de, Leeden, R. van der, Gazendam, B. (2001). *Toegepaste data-analyse.* Elsevier gezondheidszorg, Maarssen
Heyl, E., Mulder, R.H., Schenkeveld, C.J.M. (2001). *Succes- en faalfactoren in het beroepsonderwijs.* Risbo, Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam
Hoff, K., Pandey, P. (2004). *Belief Systems and Durable Inequalities. An Experimental Investigation of Indian Caste*. World Bank Policy Research Working Paper 3351, The World Bank, Pennsylvania State University, USA
Hofmans, J., Theuns, P., Acker, F. van (2009). Combining quality and quantity. A psychometric evaluation of the self-anchoring scale. *Quality and Ouantity*, 43, nr.5

(online) 2009, Springer, Nederland
Hövels, B., Bock, B. (1991). *Zonder beroepskwalificatie uit het onderwijs.Achtergronden, oorzaken en perspectieven van voortijdig schoolverlaten.* Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen
Homans, G.C. (1961). *Social behavior*. Harcourt, Brace, Janovich, New York
Houtman, D. (2000). *Een blinde vlek voor cultuur*. Van Gorcum, Assen
Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency.* University of Californian Press, Berkeley
Hyman, H.H., Singer, E. (1968). *Readings in Reference Group Theory and Research*. Free Press, New York
Inglehart, R. (1990). *Culture Shift*. Princeton, New Jersey
Jong de, M.J., Toorn-den Hartog, J.H. van der (1984). Etnisch vooroordeel onder middelbare scholieren. In: *Pedagogisch Tijdschrift*, jrg. 9, dec. 1984 : 509- 517
Jong de, M.J. (1987). *Herkomst, kennis en kansen.* Swets & Zeitlinger, Lisse
Jong de, M.J. (1998). Middle Class uncertainty: A synthesis and a research agenda. In: *Economic Restructuring and the Growing Uncertainty of the Middle Class*, (Eds.) B. Steijn, J. Berting, M.J. de Jong. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht
Jong de, M.J. en Braster, J.F.A. (1998). Education for social cohesian in plural society. The case of the Netherlands. In: *Durkheim and Modern Education*, (Eds.) Geoffrey Walford and W.S.F. Pickering. Routledge, London/New York
Jong de, M.J. (1999). *Grootmeesters van de sociologie*. Boom, Amsterdam/Meppel
Jong de, M. (2007). *Kapot Moeilijk*. Uitgeverij Aksant, Amsterdam
Kalma, A.P. (1989). *Dominantie en onzekerheidsreductie: twee uitingen van het competentiemotief*. Proefschrift, Universiteit Utrecht
Kernis, H. (2006) (Ed.) *Self-Esteem, Issues and Answers*. Psychology Press, New York
Kilpatrick, Cantril, F.P. H. (1960). Self-Anchoring Scaling, a measure of individuals' unique reality worlds *Journal of Individual Psychology*, Vol. 16, No 2
Kilpatrick, F.P., Cantril, F.P.H. (1960). *Self-Anchoring Scaling.* The Brookings Institution, Washington DC
Kleijer, H., Reekum, R. van, Tillekens, G. (2004). Respect! De alledaagse werkelijkheid van het 'zwarte' VMBO. *Sociologische Gids,* jrg. 51, vol. 2: 101-130, Boom, Amsterdam-Meppel
Kolditz, T.A., Arkin, R.M. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of personality and Social Psychology*, 43, pp. 492-502
Koole, S.L. (2000). *Positivity in self-evaluation.* Proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
Kuhn, M.H., McPartland, T.S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. In: *American Sociological Review*, vol. 19 : 68-76.
Leary, M.R., Baumeister, R.F. (2000). The nature and function of self-esteem: sociometer theory. *Advances in experimental social psychology*, Vol. 32, 1- 62.
Leary, M.R., Tangney, J.P. (2005). *Handbook of self and Identity,* The Guilford Press, New York
Leeuwen, van E., Knippenberg, D., Ellemers, N. (2003). Continuing and Changing Group Identities: The Effects of Merging on Social Identification and Ingroup Bias. *Personality and Social Psychology Bulletin.* 29; 679

Lefcowitz, M.J., Wallston, B. (1973). Self-Anchoring Scale: Does it Make a Difference?. *Sage Journals on line, Sociological Methods & Research*, Vol. 1, No. 3, 387- 399.

Lenski, G.E. (1984). *Power and Privilege, A Theory of Stratification*. The University of North Carolina Press, USA

Leuw, E. (1997). *Criminaliteit en etnische minderheden*. Een criminologische analyse. WODC, Den Haag

Lieshout, M. van, (2003). *Voorkomen beter dan herstellen: jongeren over de oorzaken en aanpak van voortijdig schoolverlaten.* Garant, Antwerpen/Apeldoorn

Lissabon (2002) http:// www.europarl.europa.eu

Lockwood, D. (1989). *The Blackcoated Worker, a study in Class Consiousness* (eerste druk in1958). Clarendon Press, Oxford

Lockwood, D. (1992). *Solidarity and Schism*. Clarendon Press, Oxford

Maslow, A.H. (1977). *Dominantie*. Lemniscaat, Rotterdam

Matthijssen, M.A.J.M. (1982). *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering.* Van Loghum Slaterus b.v., Deventer

Mecca, A.M., Smelser, N.J., Vasconcellos, J. (Eds.) (1989). *The Social Importance of Self-Esteem.* University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London

Meertens, R.M. (1991). *Wenselijkheid en geloofwaardigheid. De invloed van de sociale context op oorzakelijke verklaringen voor succes en falen.* Proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen

Merton, R.K. (1938). Social Structure and Anomie. *American Sociological Review*, 3: 672-82.

Merton, R.K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. The Free Press, New York

Miedema, S., Janssen, O. (1986). *Respectabiliteit en Deviantie in Levensstijlen*. Criminologisch Instituut Rijksuniversiteit, Groningen

Nabben, T., Yesilgöz, B., Korf, D.J. (2006). *Van Allah tot Prada. Identiteit, leefstijl en geloofsbeleving van jonge Marokkanen en Turken.* FORUM-Instituut voor Multiculturele Ontwikkeling, Utrecht / Uitg. Ger Guijs, Rotterdam

Neckel, S. (1996). Inferiority; from collective status to deficient individuality. *Sociological Review*, vol. 44 : 17-33.

Neckel, S. (2003). *From Envy to Rage? Social Structure and Collective Emotions in Contemporary 'Market Society'*, Paper presented at the 6th Conference of the European Sociological Association, September 2003, Murcia (Spain)

Nelis, H. (1999) *Jongeren als expert*. Stichting Maatschappij en Onderneming, Den Haag

Nooij, A.T.J. de (1990). *Sociale methodiek: normatieve en beschrijvende methodiek.* Educatieve Partners Nederland, Culemborg

OECD, OESO, (2005). International Development Statistics Online. Stat: 2005 http:// www.oecd.org/dataoecd/50/17/5037721.htm

Onderwijsraad (2010). *Vroeg of laat*. Advies over de vroege selectie in het Nederlandse onderwijs. Onderwijsraad, Den Haag.

Oreopoulos, P. (2003). *Do Dropouts Drop Out Too Soon? International evidence from changes in school-leaving laws.* Working Paper 10155 National Bureau of Economic Research, Cambridge

Ossowski, S. (1969). *Class structure in the social consiousness.* Routledge and Kegan Paul, London

Pakulski, J., Waters, M. (1996). *The death of class*. Sage, London
Paulle, B. (2005). Culture and Ghetto Related Behavior: Lessons learned in the Bronx and the Bijlmer, *Sociologie*, jrg.1, vol. 4: 357-382, Boom, Amsterdam-Meppel
Pels, T. (2003). *Respect van twee kanten*. Koninklijke Van Gorcum BV. Assen
Peschar, J., Wesselingh, A. (1995). *Onderwijssociologie.* Wolters-Noordhoff, Groningen
Phillips, C. (2003) Who's who in the pecking order? In: *British Journal of Criminology.* Jrg. 43, vol. 4 : 710-728.
Raes, K. (1997). *Het moeilijke ontmoeten.* Verhalen van alledaagse zedelijkheid. VUB Press, Brussel
Raes, K. (2001). *Verschaalde Waarden. De onmin in een cultuur.* Uitgeverij Pelckmans, Kapellen
Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice.* The Belknap Press of Harvard University, Cambridge, Massachusetts
Rhee, E., Uleman, J.S., Roman, R.J., Lee, H.K. (1995). Spontaneous Self-Descriptions and Ethnic Identities in Individualistic and Collectivistic Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 69, No 1, 142-152
Roe, K. (1999). Verschillende lotsbestemmingen- verschillende melodieën, Schoolprestaties, verwachte status en muzieksmaken bij adolescenten. In De Meijer, G.K.R. (Ed.) *Het zijn maar liedjes*. Handboek populaire muziekstudies. (11-36). Garant, Leuven/Apeldoorn
Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Krieger Publishing Company, Malabar, Florida
Rosenthal, R., Rosnow, R.L. (1969). (Eds.) *Artifact in behavioural research.* Academic Press, New York
Runciman, W.G. (1972). *Relative Deprivation and Social Justice*. Penguin Books Ltd, Harmondsworth, Middlesex, England
San, M. van, Leerkes, A. (1976). *Criminaliteit en criminalisering. Allochtone jongeren in België.* Amsterdam University Press, Amsterdam
San, M. van (1998). *Stelen en steken, delinquent gedrag van Curaçaose jongens in Nederland*. Het Spinhuis, Amsterdam
Sansone, L. (1992). *Schitteren in de schaduw*. Het Spinhuis , Amsterdam
Sarels van Rijn, P.J. (1962). *Ik kan huishouden*. A.W. Sijthof, Leiden
Scheler, M., (Ed.) L.A. Coser (1972). *Ressentiment*. Schocken Books, New York
Schinkel, W. (2005). *Aspects of violence.* Proefschrift, Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam
Scott, J. (1996). *Stratification & Power*. Polity Press, Cambridge, UK
Sennett,R., Cobb, J. (1972). *The Hidden Injuries of Class*. W.W. Norton & Company, New York, London
Sennett, R. (2003). *Respect in een tijd van sociale ongelijkheid.* Uitgeverij Byblos, Amsterdam
Severiens, S.E., Verstegen, D.M.L. (2007). *Succes- en faalfactoren in het VMBO: verklaringen voor schooloopbanen in de Rotterdamse regio.* Risbo, Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam
Smith, E.R., Mackie, D.M. (2006). It's about time: Intergroup emotions as time- depen-

dent phenomena. In R. Brown & D. Capozza (Eds.) *Social Identities. Motivational, Emotional and Cultural Influences* (pp.173-187). Psychology Press, Hove, East Sussex

Steeg, M. van der, Webbink, D. (2006). *Vroegtijdig schoolverlaten in Nederland: omvang, beleid en resultaten.* CPB Document, Centraal Planbureau, Den Haag

Stevens, L. M. (2002). *Zin in Leren*. Garant, Antwerpen-Apeldoorn

Stevens, G., Veen, V., Vollebergh, W. (2009). *Marokkaanse jeugddelinquenten: een klasse apart?* Nicis Institute, Den Haag

Stouffer, S.A. (1949). *The American Soldier*. Princeton University Press, Princeton, New York

Swanborn, P.G. (1981). *Aspecten van sociologisch onderzoek*. Boom, Meppel en Amsterdam

Swierstra, T., Tonkens, E. (2010). *De beste de baas? Verdienste, respect en solidariteit in een meritocratie.* Amsterdam University Press

Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 61-76). London: Academic Press

Tajfel, H. (1981). *Human Groups & Social Categories*. Cambridge University Press, New York

Tajfel, H., Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup relations. In S. Worchel, W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp.7-24). Nelson-Hall, Chicago.

Taylor, M.C. (1998). How White Attitudes Vary with the Racial Composition of Local Populations: Numbers Count. *American Sociological Review*, Vol. 63, No. 4, 512-535

Taylor, S.E., Brown, J.D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210

Tesser, A., Campbell, J. (1980). Self-definition: The impact of the relative performance and similarity of others. *Social Psychology Quarterly*, 43, 341- 347

Thompson, E.P. (1977). *The Making of the English Working Class*. Penguin Books Ltd., Harmondsworth, Middlesex, England

Tilly, Ch. (2005). *Identities Boundaries & Social Ties*. Paradigm Publishers, Boulder, London

Tittle, C. R. (1995). *Control Balance. Toward a general theory of deviance*. Westview Press, Colorado/Oxford

Touraine, A. (1977). *The Self-Production of Society*. The University of Chicago Press, Chicago and London

Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D., Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorisation theory*. Blackwell, Oxford

Turner, J.C. (1988). *A Theory of Social Interaction*. Stanford University Press, Stanford, California

Veblen, T. (1974). *De theorie van de nietsdoende klasse*. Uitgeverij De Arbeiderspers, Amsterdam

Veenhoven, R. (1984). *Conditions of Happiness*. Proefschrift, Erasmus Universiteit Rotterdam

Veenhoven, R. (1988). The Utility of Happiness. *Social Indicators Research* 20, pp.

333-354, University of Oldenburg
Veenhoven, R. (1991). Is Happiness Relative? *Social Indicators Research* 24, pp. 1- 34, University of Oldenburg
Veenman, J. (1999) (Ed.) *Maatschappelijke tweedeling & sociale cohesie. Toekomstperspectief voor de jeugd*. Min. van Volksgezondheid Welzijn en Sport, Com. Jeugdonderzoek, Den Haag
Veld, Th. (1987). *Volksonderwijs en leerplicht*. Eburon, Delft
Verkuyten, M., Masson, C., Jong, W. de (1984). *Hebben allochtone jongeren problemen?* Juridisch Instituut Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam
Verkuyten, M. (1990). *Symbool en samenleving*. Kerckebosch BV, Zeist
Verkuyten, M. (1999). *Etnische Identiteit*. Het Spinhuis, Amsterdam
Vermunt, J.D.H.M., Lodewijks, J.G.L.C., Simons, P.R.J. (1986). Hardop-denken als onderzoeksmethode naar regulatieprocessen bij tekstbestudering. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, Jaargang 11, nr. 4, pp. 187-202.
Vermunt, R. (1981). *Sociale Oriëntatie: theorievorming en onderzoek*. Proefschrift, uitgegeven door de auteur, Oestgeest
Vink, A. (2007). Dit onderwijs vergroot de achterstand. *M Het Maandblad van NRC Handelsblad*, september 2007 pp.10-20, Rotterdam
Vries, G. de (1993). *Het pedagogisch regiem. Groei en grenzen aan de geschoolde samenleving.* Meulenhoff, Amsterdam
Waal, F. de (1998). *Verzoening. Vrede stichten onder apen en mensen*. Het Spectrum BV, Utrecht
Weber, M. (1987) (1922). *Over klassen standen en partijen*. Kok Agora, Kampen
Wesselingh, A.A. (1985). *Onderwijs en Reproductie van Maatschappelijke Ongelijkheid 1975-1985*. Proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen
White, R.W. (1959). Motivation Reconsidered: the Concept of Competence, *Psychological Review* 66, 297-333.
Wilkinson, R., Pickett, K. (2009). *The Spirit Level Why more equal societies almost always do better.* Allen Lane, Pinguin books, London, England
Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. Gower Publishing Company Limited, Hampshire
Winsemius, P., Tiemeijer, W., van den Berg, M., Jager-Vreugdenhil, M., Reekum, R. van (2008). *Niemand houdt van ze*. Kohnstammlezing 2008, Amsterdam
Worchel, S., Morales J.F., Páez D., Dechamps, J.C. (Eds.) (1998). *Social Identity International Perspectives*. SAGE Publications Ltd., London, Thousand Oaks, New Delhi
WRR (2009). Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. *Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste' jongeren.* Amsterdam University Press, Amsterdam.
Wright, R. (1995). *The moral animal.* Vintage Books, Random House, Inc., New York
Young, M. (1976). *Opkomst van de meritocratie 1870-2033. Essay over opleiding en gelijkheid.* Meulenhof, Amsterdam
Young, J. (1999).*The exclusive society.* SAGE Publications Ltd, London, Thousand Oaks, New Delhi
Zavalloni, M., Rubin, V. (1969). *We Wish To Be Looked Upon*. Teachers College Press, Columbia University, New York

Bijlage 1 Percentages grafieken

Figuur 1, Indeling foto's hiërarchie
Opleidingsniveau * indeling foto's hiërarchie Crosstabulation
% within opleidingsniveau

	Geen opm. over hiërarchie	Sociale status	Opleidings-niveau	salarissen	Combinatie status, macht, opl. salaris	totaal
vmbo	46,9	16,7	13,5	12,5	10,4	100 %
havo	34,1	12,2	17,1	14,6	22	100 %
vwo	27,5	17,5		10	45	100 %

N= 177, Cramer's V .27 sig. 00 Cohen's Kappa .65 sig. 00.

Figuur 2, Eigen positie
Opleidingsniveau * eigenpos 1b Crosstabulation
% within opleidingsniveau

	Student	Associatie met beroep	Associatie bezigheden	Associatie met carrière	Midden in de samenleving	totaal
vmbo	35,2	6,6	37,4	11	9,9	100 %
havo	43,9	17,1	9,8	4,9	24,4	100 %
vwo	10	17,5	15	17,5	40	100 %

N=172, Cramer's V .34 sig .00 Cohen's Kappa .77, sig .00.

Figuur 3, Toekomstperspectief
Opleidingsniveau * bereiken 1b Crosstabulation
% within opleidingsniveau

	Pers. doel	Beroep mbo	Beroep hbo	Beroep universiteit	Talent /eigen bedrijf	Goede baan	Maatsch. doel	totaal
vmbo	3,5	20,9	24,4	2,3	27,9	19,8	1,2	100 %
havo	19,5	2,4	29,3	26,8	7,3	9,8	4,9	100 %
vwo	23,1		7,7	25,6	5,1	25,6	12,8	100 %

N=169, Cramer's V .32, sig .00 Cohen's Kappa .95, sig .00.

Figuur 4, Percentage antwoord op de vraag: Wie ben je?
% within opleidingsniveau

	niets ingevuld	positieve eigenschap /gedrag	negatieve eigenschap /gedrag	persoonlijk aspect	maatsch aspect	etnische achtergr. /geloof	totaal
vmbo	30,3	46,8	6	11,8	3,5	1,6	100 %
havo	10,7	55,8	8,2	14	10	1,2	100 %
vwo	4,5	60,9	11,4	12	6	5,5	100 %

Het percentage is berekend over het gemiddelde van 10 antwoorden

N= 170, Cramer's V .31, sig .00 (Cohen's Kappa niet mogelijk door ongevulde categorieën)

12.4, Percentage 3e antwoord op de vraag: Wat kun je?
% within opleidingsniveau

	niets ingevuld	pos gedrag	neg gedrag	sport	hobby	schoolvak	totaal
vmbo	28,6	30,4	7,1	5,4	17,9	10,7	100 %
havo	9,8	63,4	2,4	4,9	7,3	12,2	100 %
vwo	10	57,5	5	10	7,5	10	100 %

N= 137 Cramer's V .26, sig .05, Cohen's Kappa .89 sig. 00

Figuur 5, Percentage opmerkingen over etniciteit bij het bekijken van de foto's
Opleidingsniveau * soortwerk Crosstabulation
% within opleidingsniveau

	geen opm etn	neutrale opm	negatieve opm	positieve opm	totaal
vmbo	71,9	13,5	9	5,2	100 %
havo	51,2	17,1	29,3	2,4	100 %
vwo	50	35	10	5	100 %

N= 177 Cramer's V .23 sig .00 (Cohen's Kappa niet mogelijk door ongevulde categorieën)

Figuur 6, Percentage leerlingen dat bepaalde aspecten van arbeid benoemt.
Opleidingsniveau * soortwerk Crosstabulation
% within opleidingsniveau

	Geen opmerking	Hoofd/ handlicht/ zwaar	Met/ zonder diploma	Meer/ minder loon	Combinatie div. aspect	Meer/ minder sociaal belang	totaal
vmbo	31,2	25	10,4	9,4	21,9	2,1	100 %
havo	46,3		7,3	14,6	7,3	24,4	100 %
vwo	20	2,5	7,5	30	7,5	32,5	100 %
totaal	32,2	14,1	9	15,3	15,3	14,1	100 %

N=177, Cramer's V .41 sig .00, (Cohen's Kappa niet mogelijk door ongevulde categorieën)

Bijlage 2 Fotoselectie

Om tot een objectieve keuze van foto's te komen die een doorsnede van de samenleving zouden laten zien, werden 90 foto's voorgelegd aan 17 personen met verschillende leeftijden en maatschappelijke posities. Aan hen werd gevraagd de foto's in te delen in een schema met een onderverdeling in hoog, midden hoog, midden laag en laag en economische, culturele en politieke dimensie. De 23 foto's die door de meeste mensen qua inhoud werden toegekend aan een bepaalde positie in het schema, werden gebruikt voor de fotosessies met de jongeren. Uitvoering januari, februari 2007.

	Economische dimensie	Culturele dimensie	Politieke dimensie
hoog	professoren huisarts zakenmannen	man in sportauto	burgemeester
midden-hoog	leraar mensen op kantoor	lezende vrouw	studenten op beurs
midden-laag	postbode dakdekkers slagerij	koffiehuis dansende meisjes echtpaar op stoep	politie met man in het gras
laag	schilder paprikaplukker man achter machine	drugsverslaafde vrouwen op straat	jongens op motor

Gegevens panelleden:
Leeftijden: 19, 19, 19, 22, 23, 30, 36, 43, 47, 47, 49, 52, 54, 55, 56, 59, 60.
Geslacht: Man 8, vrouw 9
Opleiding / beroep: multimedia designer, jurist, webdesigner, socioloog, student pedagogiek, soc. cultureel werker, student pedagogiek, student pedagogiek, student economie, filosoof, socioloog, technische dienst, onderwijsassistent, tuinbouwmedewerker, huisvrouw, timmerman, productiemedewerker.

Bijlage 3 Summary

Later, I can still be what I want to be

Status, self esteem and aspirations in secondary education, with a focus on the relative position of pupils in non-academic tracks

In traditional societies everybody remains in the same social class as his parents. Modern societies are more open. There is strong support for the ideal of equal opportunities, but inequality as a consequence of differences in cognitive abilities and educational attainment is also widely accepted. Modern societies attach a higher value to cognitive talents and academic skills then to other talents and practical skills. How do intellectually less gifted pupils cope with this paradox? What is the difference in perception (or experience) of social equality between youngsters in pre-vocational schools and youngsters in higher levels of secondary education?

To reveal deeply hidden patterns of social processes and factors that play a role here, this study explores the problem from the insider perspective. How do youngsters cope with the experience of social inequality and limited educational opportunities? Do they have fewer ambitions and lower aspirations than pupils that are successful in school? Do they have a different view on chances and opportunities? Are they using cognitive techniques to counter the realization that they are attending schools at the lowest level of secondary education? Do they have a different view at status hierarchies? Studying these questions from the insider perspective renders a better insight in the factors that play a significant role in the way teenagers accept or reject their present and future social position.

The research group consists of 177 girls and boys. 96 pupils attend VMBO (pre-vocational secondary education) in Rotterdam; 41 are students of HAVO (higher vocational general secondary education) and 40 from a VWO (pre-university education) school in Rotterdam. The students we interviewed come from a variety of social backgrounds. In general there is strong tendency for VWO-schools to attract pupils from the middle classes whereas VMBO schools attract children from lower classes. The study is executed at schools with a socially and ethnically mixed student body.

The new method that was used is based on observation, supplemented with in depth interviews and questionnaires with open-ended questions. The new method

meant that students had to comment on photos of people from various social classes and ethnic backgrounds who find themselves in distinctive social situations. The assignment was to arrange them in a circle, representing society. The comments, conclusions and classifications made by these pupils were transcribed and analysed.

We found a significant difference between the students from the three school types or educational levels. Almost half the VMBO-students (47%) don't construct a hierarchical order. For HAVO and VWO students these percentages are only 34 and 28. Is it possible to interpret these variations by a disparity in social awareness or does this hint at selective perception? To check the first option we did a test among VMBO-students, which revealed that they were very well aware of the existence of social hierarchy. It is arguable that the distinction between the students of the three educational levels is produced by selective perception. Social psychology describes selective perception as a mechanism that helps maintaining or enhance one's self esteem. VMBO students have little to gain from social hierarchies, because they know that they follow a type of education that is in low regard and will not lead to a highly respected profession. VWO students, on the other hand, know that their educational status opens up good opportunities to achieve a high status position in adult society. They have nothing to fear from the existence of a social status hierarchy. The selective perception hypothesis is supported by the outcomes of the study regarding the content and meaning of the assertions and remarks made by the students. VMBO students who referred to a hierarchy often made remarks that showed little respect for or even strong animosity against persons that appeared to be highly educated. A few groups consciously arranged the photos in a reversed hierarchy; they made clear that manual labourers with tough physical jobs deserved more respect and a higher status than the people with university degrees and an apparently easy job.

VMBO-pupils most often mention aspects related to the execution of work, such as work with your brain or your hands, physically heavy or light, inside an office or outside in the open air. HAVO-pupils talk less about work and its social function. VWO-students focus on the social importance of jobs and, secondly, on the level of payment. These patterns can be related to issues that are most relevant for these three categories. For most VWO-students it is already quite clear that they will do well and become successful. Many VMBO-pupils are in denial that their perspective on a good job and a high income is bleak. Moreover, for them it is not quite clear whether they will end up in a cushy job within an office or in manual job that demands physical hardship under all types of weather. These pupils more frequently make remarks about the physical hardship demanded by certain types of jobs. They also often mention that you need diplomas to attain a good job that

doesn't require hard physical labour. When looking at a photo depicting manual labour they often made the assumption that this person hadn't finished his education or did not have any school diploma. We did not register similar kinds of remarks with HAVO and VWO-students. Maybe, because they don't fear that they might end up in such a job.

To investigate the way pupils locate themselves in the social spectrum, pupils were individually given the same series of photos, now in the form of small stickers. They were asked to arrange them again and put a specific sticker, representing themselves, on the sheet. They were asked to write down why they placed them selves on that particular spot. This revealed how they envisioned their own social position, now or in the future; with which group, class or type of people they associate themselves and to what degree they are aware of their social position.

The striking outcome is that HAVO- and VMBO pupils associate themselves more strongly with being students than VWO-pupils (photo 2 and 16). It is also striking that a lot of VWO-pupils locate their future 'in the centre of society'. For example one respondent (39) (VMBO) said:

"Because I am still at school I deliberately placed myself near the teacher and the students, for later I can still be what I want to be." The strongest trend in the statements of VMBO-pupils is "Later I will still have many options, now I am still a student." They like to identify with students in higher education and see getting their diploma as the first step towards further and higher education. This perception of still having many good options was also reflected in they way they reacted to the photo with the man behind the machine (photo11). They often assumed that this man had not finished his education with a proper certificate. For them this photo depicted a doom scenario – it foretold them what would happen if you completely failed education. There was only one non-VMBO-pupil who reacted in the same way. This is because VMBO pupils see many examples of educational failure and dropouts. Research shows that this is a statistical fact. Moreover, there are quite a few VMBO-pupils who have experienced educational failure the hard way, by being demoted from a higher level of education. For VMBO pupils failing school is a very realistic image (Severiens, Verstegen 2005). They know that VMBO is the lowest level of secondary education. If you fail here, you really are doomed to land on the bottom of society. So it is understandable that they want to look in the opposite direction and strive for upward mobility. They fully realize that the only route in that direction is by further education, by prolonging their career as a student. VWO-pupils don't share this fear. They take it for granted that they will be successful in higher education.

The conclusion of this study is that adolescents are aware of the phenomenon of social stratification. In their view, the level of education and the degree to which

people add something to society are the two dimensions that are most important. Cultural differences and differences in lifestyle are deemed to be less significant and if mentioned, then always in connection to economic position and social status. The study showed that there was a significant difference in the way students from different types of school in secondary education approached and valued social stratification. VMBO-students classify people in hierarchical ways less frequently than HAVO students. And the latter do this less often than VWO-students. This holds true when VMBO-students describe their position. They appear to be stronger focused on what people do and under which circumstances they find themselves. This is probable caused by selective perception and the proclivity to maintain one's self esteem.

Bijlage 4 Curriculum Vitea

Lenie van den Bulk (1953) is in 2003 als socioloog afgestudeerd aan de Erasmus Universiteit, met als afstudeerrichting Sociale Vraagstukken en Beleid. Vóór en tijdens haar sociologiestudie vervulde zij verschillende leidinggevende functies binnen de sociaal culturele sector. Van 2004 – 2007 was zij als projectcoördinator in dienst van INHOLLAND. In die periode heeft zij, in opdracht van een samenwerkingsverband van 12 onderwijsorganisaties, een project opgezet gericht op het maatschappelijk activeren van kinderen en jongeren. Sinds 2007 is zij manager van de unit Onderzoek en Ontwikkeling van de CED-Groep in Rotterdam. In haar huidige deeltijdfunctie als unitmanager heeft zij verschillende onderzoeken en projecten gecoördineerd rond diverse onderwijsthema's zoals het gebruik van toetsen bij de overgang van primair- naar voortgezet onderwijs, schoolangst, huiswerkbegeleiding, maatschappelijke stages en lezen in het vmbo. Sinds 2005 heeft zij in haar vrije tijd dit promotieonderzoek uitgevoerd.