

‘Als je onderaan staat dan kun je stijgen’

Beleefde ongelijkheid onder leerlingen in het voortgezet onderwijs

Lenie van den Bulk & Gwen van Eijk

Hoe beleven mensen ongelijkheid? Zien ze vooral verschillen tussen armen en rijken, en tussen hoger- en lageropgeleiden, of zien ze ‘hogere’ posities als de ‘betere’ en nastrevenswaardige posities? Op basis van kwalitatief onderzoek onder 177 leerlingen in het voortgezet onderwijs (vmbo, havo en vwo) onderzoeken we hoe leerlingen de maatschappij zien, in hoeverre zij een sociale hiërarchie construeren en hoe ze dat op hun eigen sociale positie betrekken. Hoe wordt ongelijkheid door deze leerlingen gezien, gerechtvaardigd, en geneutraliseerd? Hoe belangrijk is een hogere status voor leerlingen? In de woorden van een vmbo-leerling: ‘Als je onderaan staat dan kun je stijgen’.

Trefwoorden: statusongelijkheid, onderwijs, beleving, sociale hiërarchie, meritocratie

Inleiding

Het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) concludeerde recent dat ‘Nederland in de perceptie van de bevolking dus een relatief egalitair land [is]’ (2014: 12). Enquêteresultaten lieten zien dat een meerderheid zich in het midden van de ‘maatschappelijke ladder’ plaatst en dat een minderheid wrijving ziet tussen sociale categorieën, zoals tussen armen en rijken en laag- en hoogopgeleiden. Die bevindingen zouden we echter ook anders kunnen interpreteren. Dat ook mensen die tot de ‘bovenlaag’ en ‘onderlaag’ behoren zich in het ‘midden’ plaatsen, kan duiden op het ongemak dat gepaard gaat met beleefde ongelijk(waardig)heid (zie Payne en Grew 2005; Van Eijk 2011, 2013). Voorts is het mogelijk dat mensen wel degelijk wrijving ervaren maar dat niet als zodanig benoemen, bijvoorbeeld omdat ze (willen) geloven in een meritocratische samenleving waarin kansen gelijk zijn en beloningen niet worden bepaald door afkomst maar door inzet, talent en prestaties. In elk geval vertelt de SCP-enquête ons weinig over hoe mensen ongelijkheid op zichzelf betrekken. Meer algemeen gaan discussies over ongelijkheid vooral over de vraag of ongelijkheid toeneemt of niet en hoe ongelijkheid zich objectief manifesteert (bijv. Bovens 2012; Bovens, Dekker en Tiemeijer 2014; Elchardus 2012; SCP 2014). Er is nog weinig aandacht besteed aan de subjectieve dimensie van ongelijkheid: hoe wordt ongelijkheid in het alledaagse leven gezien en beleefd, en hoe betrekken mensen ongelijkheid op zichzelf?

Het is belangrijk inzicht te krijgen in beleefde ongelijkheid om verschillende redenen. Ten eerste hangt de vraag of ongelijkheid moet worden verminderd niet

alleen af van feitelijke verschillen in inkomen, vermogen, gezondheid en welzijn, maar ook van de mate waarin en redenen waarom mensen ongelijkheid rechtvaardig of juist onrechtvaardig vinden. Ten tweede is beleefde ongelijkheid mogelijk een van de mechanismen die feitelijke ongelijkheid bestendigen of verergeren. Hierin volgen we in grote lijnen Robert Mertons (1938) straintheorie, die stelt dat een gebrek aan legitieme middelen (bijv. geld, opleiding) om algemeen gewaardeerde doelen (bijv. rijkdom, macht) te behalen ertoe kan leiden dat mensen worden ontmoedigd om deze doelen na te streven. Wanneer mensen die 'onderaan' staan ervaren dat 'hogere' posities onbereikbaar zijn, dat ongelijkheid niet te rechtvaardigen is, of dat waardeoordelen worden verbonden aan sociale posities, kan ongelijkheid een barrière vormen ('het heeft toch geen zin') en op die manier leiden tot schooluitval, werkloosheid of gebrek aan politieke participatie. Dit artikel doet verslag van een exploratief onderzoek naar beleefde ongelijkheid op basis van empirisch onderzoek onder 177 leerlingen in het voortgezet onderwijs (Van der Bulk 2011). We bekijken hoe leerlingen ongelijkheid construeren, hoe zij omgaan met pijnlijke confrontaties met statusongelijkheid, hoe zij ongelijkheid op zichzelf betrekken, en hoe beleefde ongelijkheid samenhangt met hun opleidingsniveau.

Sociaaleconomische ongelijkheid, morele oordelen en een sociale hiërarchie

Wie de recente publicaties leest zou de indruk kunnen krijgen dat ongelijkheid niets meer is dan een verschil – in inkomen en vermogen, politieke voorkeuren, consumptie, gezondheid en levensduur, sociaal kapitaal, attitudes – tussen overigens gelijkwaardige sociale categorieën. In publicaties wordt gesproken over 'scheidlijnen' en 'breuklijnen' (Bovens 2012), sociaal-culturele 'families' (universalisten en particularisten; Bovens, Dekker en Tiemeijer 2014), en Webers 'statusongelijkheid' wordt geherdefinieerd als 'sociale afstand' (Elchardus 2012). In het rapport met de veelzeggende titel *Vershil in Nederland* ziet het SCP (2014) verschil nadrukkelijk niet als stratificatie, hoewel verschil wel 'raakt aan ongelijkheid', en worden 'segmenten' en 'klassen' niet verticaal maar horizontaal geordend. Er valt iets voor te zeggen dat onderzoekers een verticale representatie – gebruikelijk in stratificatieonderzoek – vermijden, vanwege de implicatie dat 'hoger' en 'lager' corresponderen met 'beter' en 'slechter' (Goudsblom 1986). Anderzijds kunnen we ons afvragen of het benoemen van ongelijkheid als 'verschil' een reflectie is van een taboe op het bespreken van ongelijkwaardige verhoudingen tussen sociale categorieën in onze samenleving. Vanuit een relationeel perspectief bezien zeggen verschillen niet iets over de sociale categorieën zelf, maar over de *verhouding* tussen deze categorieën (Barth 1969; Bottero en Irwin 2003). Vanuit dat perspectief dringt de vraag zich op of ongelijkheid inderdaad wordt beleefd als 'verschil', of eerder als ongelijkwaardigheid.

Dat laatste is goed mogelijk, aangezien sociaaleconomische ongelijkheid onlosmakelijk is verbonden met ongelijkheid in erkenning en aanzien (Bourdieu 1984; Fraser 1995; Lawler 2005). Werk, inkomen, bezit en opleiding verschaffen iemand een hogere status. Mensen vellen morele oordelen over de sociaalecono-

mische positie van anderen en hebben in het algemeen meer waardering voor mensen en groepen met meer opleiding, inkomen, politieke macht – zij die het sociaaleconomisch 'beter' doen. Dat geldt zeker in onze 'kennissamenleving', waarin beroepen die een 'hoge' opleiding vereisen meer (financieel) worden gewaardeerd. Sociaaleconomische hulpbronnen geven bovendien toegang tot een gewaardeerde manier van leven (Sayer 2005): met een opleiding is een hoger inkomen verzekerd, en inkomen is nodig voor woningbezit en overige (culturele) consumptie. Er is sprake van culturele dominantie: de gewaardeerde manier van leven wordt meest bepaald door mensen met veel economisch en cultureel kapitaal, en ook veel mensen met weinig kapitaal streven dit na (Bourdieu 1984). Onze neiging morele oordelen te vellen over sociaaleconomische kenmerken leidt ertoe dat ongelijkheid samengaat met gevoelens van inferioriteit en superioriteit en daaraan gerelateerde emoties zoals afgunst, minachting en ressentiment (Wilkinson en Pickett 2010; Lawler 2005). Dat is ook wat sociaaleconomische ongelijkheid zo ongemakkelijk en pijnlijk maakt: ongelijkheid wordt vertaald naar ongelijkwaardigheid (Sayer 2005).

Hoewel het uiten van superioriteit en inferioriteit in Nederland al sinds lange tijd taboe is (De Swaan 1996; Wouters 1990), zijn alledaagse conversaties over de sociaaleconomische status van individuen en groepen doordrongen van waardeoordelen. Enkele onderzoeken laten hiervan ook iets zien. De hoogopgeleide ouders in het onderzoek van De Regt en Weenink (2003), over de keuze voor particulier onderwijs voor hun kinderen, zijn terughoudend in praten over 'hoger' en 'lager' maar hebben toch de neiging een maatschappelijke en culturele hiërarchie te schetsen. Ander onderzoek naar schoolkeuze laat zien hoe hoogopgeleide ouders oordelen over lageropgeleide ouders: de perceptie is dat kinderen van lageropgeleide ouders de hele dag tv-kijken, chips eten, ordinair of brutaal zijn – 'niet erg veelbelovend', in de woorden van een hoogopgeleide ouder (Zeldenrijk 2010: 39). Een onderzoek naar percepties van klasseverschillen laat zien dat hoogopgeleiden op diverse manieren benadrukken dat laagopgeleiden 'anders' maar gelijkwaardig zijn, maar als het aankomt op 'ontwikkeling' zich moreel verheven voelen (Van Eijk 2011). Zulke uitingen en gevoelens van inferioriteit en superioriteit kunnen we zien als symbolen van ongelijkheid, als de emotionele dimensie van een sociale structuur (Neckel 1996).

In deze onderzoeken komt ook naar voren dat praten over ongelijkheid en ongelijkwaardigheid voor mensen ongemakkelijk is. De vanzelfsprekendheid waarmee mensen over een sociale hiërarchie spreken, kan duiden op routine in ons taalgebruik, maar dat wil niet zeggen dat mensen die hiërarchische verhoudingen ook rechtvaardig vinden (Goudsblom 1986). Het ontkennen van statusongelijkheid moet dan ook niet begrepen worden als een reflectie van de realiteit ('iedereen is gelijk') maar als bevestiging van de onrechtvaardigheid van die realiteit (Sayer 2005; Van Eijk 2011). Dat verklaart ook de inconsistenties in hoe mensen praten over ongelijk(waardig)heid. Lamont (2000), bijvoorbeeld, laat in haar onderzoek zien dat zowel hoger- als lagergeschoolden in Amerika de 'American Dream' hanteren als maatstaf voor morele oordelen over anderen. Lagergeschoolde respondenten benadrukken echter ook andere waarden zoals integriteit en zorgzaamheid, waardoor ze een 'lagere' sociaaleconomische status moreel kunnen 'opwaar-

deren'. Ook onderzoek naar beeldvorming op basis van de dimensies 'competentie' en 'warmte' suggereert dat mensen strategieën aanwenden om een statushiërarchie op basis van sociaaleconomische dimensies te verzachten (bijv. Spruyt in Bovens et al. 2014). Mensen erkennen in eerste instantie een sociale hiërarchie die sterk is gekoppeld aan sociaaleconomische status, maar zoeken ook naar aanpassingen wanneer de implicaties van zo'n morele hiërarchie voor zichzelf of anderen vernederend en kwetsend kunnen zijn (Van Eijk 2011). De inconsistenties kunnen voorts voortkomen uit botsende idealen. De combinatie van het gelijkheidsideaal en het meritocratisch ideaal leidt immers tot een paradoxale situatie: ongelijkheid in (financiële) waardering wordt algemeen aanvaard en daarom kan openlijk worden gesproken over (de ongelijke waardering van) bijvoorbeeld 'hoger' en 'lager' onderwijs en waardering voor sociale stijging, terwijl het tegelijk een taboe is om statusongelijkheid te benoemen of te uiten in sociale interacties.

In dit artikel onderzoeken we hoe leerlingen ongelijkheid waarnemen en in hoeverre en hoe zij een sociale hiërarchie construeren, hoe zij omgaan met eventuele pijnlijke confrontaties met statusongelijkheid, hoe zij ongelijkheid op zichzelf betrekken, en of dat verschilt in relatie tot hun opleidingsniveau. Alle leerlingen volgen een opleiding op vmbo-, havo- dan wel vwo-niveau. Het onderwijs is een relevante context voor onderzoek naar beleefde ongelijkheid omdat het enerzijds een 'gelijkmaker' is maar anderzijds ook scheidslijnen reproduceert (Wolbers 2014). Statusongelijkheid speelt in het onderwijs zowel expliciet als impliciet een rol (vgl. De Regt en Weenink 2003; Reay 2005). Ongelijkheid is expliciet waar leerlingen worden geclassificeerd op basis van hun cognitieve vermogens: ze worden ingedeeld in 'lagere' en 'hogere' niveaus. Dat heeft niet alleen gevolgen voor toekomstig onderwijs, beroepsperspectieven en latere inkomen, maar ook voor de waardering die zij vanuit de samenleving krijgen. Zo schrijft onderwijsminister Bussemaker (2015) in een voorwoord bij de Strategische Agenda voor het hoger onderwijs dat hogeropgeleiden de 'leiders van de toekomst' zijn, 'waardedragers' die moeten nadenken over wat belangrijk is in de samenleving. Het 'laagste' onderwijsniveau, het vmbo, wordt daarentegen weinig gewaardeerd. Mede vanwege het stigma dat kleeft aan het vmbo adviseerde de Onderwijsraad (2015) onlangs de mavo en vakopleidingen in ere te herstellen. De expliciete waardering voor sociale stijging impliceert bovendien dat lagere opleidingen of beroepen minderwaardig zijn (Reay 2013). De schoolcontext loopt dan ook over van 'fantasies, fears, hopes and desires' van leerlingen – en hun ouders – gerelateerd aan statusongelijkheid (Reay 2005: 914; De Regt en Weenink 2003). Ons taalgebruik bevestigt ook steeds die statushiërarchie: we spreken vanzelfsprekend en formeel over 'hoger' en 'lager' onderwijs en dito opgeleiden, sociale 'stijging', een maatschappelijke 'ladder' of 'val' waarbij hoger steeds 'beter' impliceert (Goudsblom 1986). Statusongelijkheid wordt bovendien expliciet gelegitimeerd met verwijzing naar het meritocratisch ideaal, dat een belangrijke rol speelt in onderwijsbeleid (Helmens 2011). In een open samenleving is afkomst niet bepalend maar heeft iedereen gelijke kansen op ontplooiing van talenten, wat betekent dat we individuen kunnen belonen op grond van hun inzet en prestaties. Dat zou een hoger inkomen en meer aanzien rechtvaardigen voor mensen die hun talenten op een productieve

manier inzetten. De keerzijde van het meritocratisch ideaal is dat opleidingsniveau wordt gezien als de eigen verdienste en dat de schuld voor een gebrek aan succes bij mensen zelf komt te liggen, wat vernederend kan zijn voor de mensen die niet de juiste cognities, vaardigheden of talenten bezitten (Swierstra en Tonkens 2008). Bovendien is de meritocratie niet voltooid omdat onze samenleving lang niet zo open is: afkomst speelt nog steeds een rol in iemands kansen (ibid.; RMO 2011; De Beer 2013). Wanneer we echter wel vanuit het meritocratisch ideaal kijken naar verschillende posities, is het niet moeilijk een legitimatie te vinden voor morele oordelen over mensen die niet 'hogerop' weten te komen.

Bovenstaande discussie over sociaaleconomische status, morele oordelen en sociale hiërarchie hebben inspiratie en richting geboden aan onze analyse en interpretatie van de data. In de volgende paragraaf beschrijven we eerst de onderzoeksmethoden. Vervolgens bespreken we de belangrijkste bevindingen die naar voren komen uit ons onderzoeksmateriaal. We besluiten het artikel met een discussie over het belang van de bevindingen en mogelijkheden voor verder onderzoek naar beleefde ongelijkheid.

Het onderzoek: statusbeleving van leerlingen in beeld gebracht¹

Dit artikel is gebaseerd op een empirisch onderzoek van de eerste auteur (Van den Bulk 2011). Zij heeft in 2008-2009 kwalitatieve data verzameld over de beleving van statusongelijkheid onder 177 leerlingen in het voortgezet onderwijs (15-17 jaar) en de relatie onderzocht met hun opleidingsniveau (vmbo, havo, vwo), eigenwaarde en toekomstverwachtingen. Voor dit artikel hebben beide auteurs een deel van de data opnieuw geanalyseerd, waarbij de nadruk minder lag op eigenwaarde en meer op beleefde ongelijkheid. De data zijn verzameld tijdens een exploratieve observatiestudie aangevuld met een korte vragenlijst. De leerlingen zijn geworven op een scholengemeenschap met verschillende locaties in Rotterdam en omstreken. De respondentengroep (vijftig procent meisjes) bestaat uit 96 vmbo-leerlingen, 41 havo-leerlingen en 40 vwo-leerlingen. Respondenten zijn geworven op twee middelbare scholen: een vmbo-school (zonder vmbo-t) in het relatief welvarende Barendrecht en een havo/vwo-school in het minder welvarende Rotterdam-Zuid. Dat betekent dat, in vergelijking met de totale populatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs, in ons onderzoek relatief veel vmbo-leerlingen hogeropgeleide ouders hebben, terwijl relatief veel vwo-leerlingen lageropgeleide ouders hebben (het opleidingsniveau van de ouders is gelijk voor de drie leerlingcategorieën). Ouders hebben invloed op hoe jeugdigen hun toekomst en mogelijkheden zien (zie bijv. Lareau 2002; Winterton en Irwin 2012) en kunnen ook invloed hebben op hoe zij ongelijkheid zien en beleven. Om een zinvolle vergelijking te kunnen maken tussen leerlingen van verschillende niveaus, is het dus wenselijk om de invloed van verschillen in opleidingsniveau van de ouders te minimaliseren. Dat de twee scholen theoretisch gemotiveerd gekozen zijn, bete-

1 Voor een zeer gedetailleerde beschrijving van de methode verwijzen we naar het proefschrift van Van den Bulk (2011), dat is te downloaden via <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/198540>.

kent dat we de bevindingen niet kunnen generaliseren naar de totale populatie leerlingen in het voortgezet onderwijs (hier komen we in de discussie op terug). Het doel van het onderzoek is om empirisch inzicht te bieden in beleefde ongelijkheid en om een aanzet te doen tot een theoretisch perspectief op de consequenties daarvan.

Omdat (status)ongelijkheid schaamte en pijn kan veroorzaken, kan het voor mensen moeilijk zijn hierover te praten. Bovendien is beleefde ongelijkheid vaak een onbewust denk- en voelproces. Het was dus nodig een methode te ontwikkelen die leerlingen een veilige ruimte biedt en die onbewuste gedachten expliciet maakt. De eerste auteur heeft hiertoe de Visuele Identificatie Methode (VIM) ontwikkeld (later ook gebruikt in ander onderzoek: SCP 2014). VIM is gebaseerd op foto-elicitering (zie voor een bespreking van de voor- en nadelen van deze methode Clark-Ibáñez 2004). Foto-elicitering is gericht op het oproepen van spontane uitspraken en reacties aan de hand van relevante foto's. Waar bij foto-elicitering doorgaans alleen om een reactie op foto's wordt gevraagd, is VIM erop gericht overleg tussen respondenten te stimuleren door hun de opdracht te geven de foto's te ordenen (zie onder). Het voordeel van foto's ten opzichte van tekst is dat eventuele verschillen in tekstbegrip de interpretatie van de sociale situaties niet beïnvloeden en dat aspecten en dimensies niet in een bepaalde volgorde worden aangeboden. De foto's van uiteenlopende sociale situaties beogen een doorsnede van de samenleving te laten zien en zijn geselecteerd op basis van een experiment waarin aan zeventien mensen met verschillende achtergronden gevraagd is tachtig foto's in te delen op grond van economische, culturele en politieke dimensies en vier verschillende niveaus (laag-hoog). De foto's die door de meeste mensen hetzelfde zijn ingedeeld, zijn gebruikt als onderzoeksmateriaal. De 23 foto's zijn opgenomen als bijlagen.

Respondenten voerden op school, tijdens het vak Maatschappijleer, een opdracht uit in groepjes van drie. Het samen uitvoeren van een opdracht betekent dat zij hun afwegingen en keuzes met elkaar moeten afstemmen, waardoor interpretaties en overwegingen geëxpliciteerd worden. Alle groepjes kregen ongeveer vijftig minuten om de opdracht uit te voeren, wat voldoende tijd was. De eerste auteur was bij alle opdrachten aanwezig: zij legde de opdracht uit, liet de foto's steeds in dezelfde volgorde zien, stelde soms vragen ter verduidelijking, benadrukte dat leerlingen de opdracht niet goed of fout konden doen, en zorgde ervoor dat alle leerlingen aan het woord kwamen. Hoewel de onderwijssetting en de aanwezigheid van een volwassen onderzoeker invloed zullen hebben gehad op hoe de leerlingen praten over een toch al moeilijk onderwerp, geven de data geen aanleiding tot zorg hierover. Door jongeren in groepsverband te laten werken wordt de onderzoeksetting vergelijkbaar met hoe zij normaal hun mening vormen en spreken zij zich makkelijker uit, ten opzichte van een individueel interview met een onderzoeker. Voorts geven de data geen aanleiding om te denken dat de vmbo-leerlingen zich zodanig ongemakkelijk voelden in de aanwezigheid van een hoogopgeleide onderzoeker dat de discrepantie tussen hun gesprekken en dat wat zij werkelijk dachten en vonden groter was dan die onder havo- en vwo-leerlingen.

De leerlingen kregen de volgende opdracht. Op tafel zagen zij een vel papier met een cirkel van tachtig cm doorsnee waarvan gezegd werd dat deze de samenleving

voorstelde. De onderzoeker heeft opzettelijk gekozen voor een cirkel en niet een ladder (zoals de veelgebruikte Self-Anchoring Scale, Kilpatrick en Cantril 1960) of triangel, om te voorkomen dat leerlingen vanzelf denken aan een hiërarchie. Een cirkel kan gezien worden als een plat horizontaal vlak, een verticaal vlak met een bovenkant, midden en onderkant, of als een doorlopende lijn. Vervolgens kregen de leerlingen de 23 foto's aangereikt (voor elk groepje in dezelfde volgorde) en werd hun gevraagd de foto's in de cirkel te plaatsen. Nadat alle foto's waren geordend, kregen leerlingen individueel de opdracht dezelfde foto's, nu klein en op stickers, in een cirkel op een A4-vel te plakken, hun eigen positie te kiezen en hun keuze schriftelijk toe te lichten. Leerlingen werd gezegd dat ze bij deze opdracht mochten afwijken van de eerdere groepsopdracht; tien procent van de leerlingen maakte een andere indeling. Tot slot beantwoordden ze drie korte vragen; voor dit artikel zijn enkel de antwoorden op de vraag 'Wat wil je bereiken?' geanalyseerd.

De gesprekken tussen de leerlingen werden opgenomen en op enkele gesprekken na letterlijk uitgeschreven. De gesprekken en individueel ingevulde cirkels zijn per leerling gecodeerd voor hiërarchie en dimensies die een doorslaggevende rol spelen in de ordening van de foto's. De intercodeursbetrouwbaarheid van de codering is berekend op basis van een random steekproef van gespreksverslagen en ingevulde vragenlijsten van dertig leerlingen (Cohen's Kappa: 0.65-0.95). De kwalitatieve data zijn deels kwantitatief geanalyseerd (frequentie- en bivariate analyses) om het verband van bepaalde antwoordcategorieën met het opleidingsniveau van de leerlingen vast te stellen. Bij de kwalitatieve analyse zijn de antwoorden van de individuele leerlingen beoordeeld in relatie tot het groepsgeprek. Bij de analyse van de cirkels en de gesprekken is niet speciaal gelet op de vorm, maar vooral op de inhoud en betekenis van de ordening. De data zijn geanalyseerd op uitspraken over hiërarchieën, de doorslaggevende dimensies in de ordening, (on)rechtvaardigheid, manieren waarop hiërarchie werden veranderd, en opmerkingen over de eigen positie.

Percepties van ongelijkheid: sociale hiërarchie en dimensies

De leerlingen waren vrij om de foto's naar eigen inzicht te ordenen in de cirkel die de samenleving representeerde. De meeste leerlingen ordenden de foto's op basis van de verschillen die zij zagen tussen de mensen op de foto's, waarbij de mensen op de foto een sociale groep gingen vertegenwoordigen. Slechts enkele leerlingen maakten geen indeling naar categorieën, maar legden de foto's in een bepaalde volgorde om een verhaal te vertellen, bijvoorbeeld in chronologische volgorde om de levensloop van scholier tot pensioen uit de beelden (respondent 98, havo). Enkele leerlingen maakten wel een betekenisvolle ordening maar gebruikten daarbij de cirkel niet. Verschillende dimensies kwamen naar voren bij de ordening: het wel of niet hebben van werk, fysiek licht of zwaar werk, werk met handen of hoofd, of weer andere kenmerken zoals 'werk met mensen', werk versus vrije tijd, hoogte van het salaris, de mate van rijkdom, hoogte van de opleiding, de mate van 'sociaal zijn', en de mate van betekenis ('belangrijkheid') voor de samenleving.

Verschillen zoals leeftijd, leefstijl, uiterlijk en etnische afkomst werden door de leerlingen wel genoemd maar waren niet doorslaggevend in het ordenen van de foto's (hier komen we op terug). Onze analyse is gericht op de vraag hoe en waarom sociale situaties op een bepaalde manier worden geordend en welke aspecten en dimensies leerlingen als belangrijk of essentieel zien.

We beginnen met de vraag in hoeverre leerlingen een sociale hiërarchie construeren. We kunnen een hiërarchische indeling zien als een indicatie dat leerlingen ongelijkheid niet slechts als verschil interpreteren maar als ongelijkwaardigheid van sociale posities (waarbij 'hoger' meer waardering krijgt). Veertig procent (n = 70) van de leerlingen maakte geen hiërarchische indeling; deze leerlingen maakten een indeling in categorieën waarbij de categorieën gelijkwaardig lijken te zijn. Zowel visueel als in woorden wordt geen sociale hiërarchie geconstrueerd: de categorieën zijn anders, verschillend, maar staan niet hoger of lager ten opzichte van elkaar en ook in de toelichting worden geen opmerkingen gemaakt die op een hiërarchische verhouding duiden. Zo zag een vmbo-leerling (respondent 73) zes categorieën (visueel in de vorm van taartpunten): 'werk waarvoor contact met mensen zeer belangrijk is, werk met handen, vrije tijd, studie, protesteren, geen werk niks'. Een groepje havo-leerlingen deelde de foto's in op basis van het criterium of iets veel voorkomt in de samenleving of niet:

Een burgemeester 'zie je ook niet altijd, die gaat links', huisarts en mensen op kantoor in het midden, 'want iedereen komt weleens bij de huisarts of op een kantoor'. R: 'een boot [foto van man in sportauto] komt niet altijd voor, die gaat links'. (gesprek 51)

Een groepje vmbo-leerlingen (gesprek 9) bedacht de volgende categorieën: in het midden de overheid, 'want die zorgen voor alles', eromheen de categorie 'eigen mening en voor rechten opkomen' [studenten, Greenpeace, burgemeester], dan komen de categorieën 'werk waar je vuil van wordt', 'werk waar je niet vuil van wordt (zakelijk)' en 'vrije tijd'. Soms speelde opleidingsniveau wel een rol maar dat vertaalde zich niet in een hiërarchische ordening maar in de categorieën 'werk waar je een opleiding voor nodig hebt' en 'werk waar je geen opleiding voor nodig hebt' (vmbo, gesprek 12).

Zestig procent (n = 107) van de leerlingen maakte wel een hiërarchische ordening (zie voor een voorbeeld afbeelding 1). Deze indeling impliceert dat 'hoger' beter is, en het gebruik van woorden zoals 'hoog/hoger' en 'laag/lager', 'rijk(er)' en 'arm(er)', 'belangrijk(er)' en 'minder belangrijk' en 'elite' ondersteunt die interpretatie. De hiërarchische ordening nam visueel verschillende vormen aan: ofwel als horizontale lagen waarbij de bovenste laag de 'bovenkant' van de hiërarchie voorstelde, ofwel als concentrische cirkels waarbij het midden of juist de buitenste rand de 'bovenkant' van de hiërarchie voorstelde. Enkele leerlingen zagen de cirkel als een lijn waarlangs de foto's in hiërarchische volgorde werden gelegd. Hoewel er veel variatie was in hoe de groepjes de foto's ordenden, bleken de groepjes een overeenstemmend beeld te hebben van de 'onderkant' en de 'bovenkant': de foto van de drugsgebruiker belandde meestal aan de onderkant (en soms buiten de cirkel om aan te geven dat hij 'buiten de samenleving' staat) en de foto van de

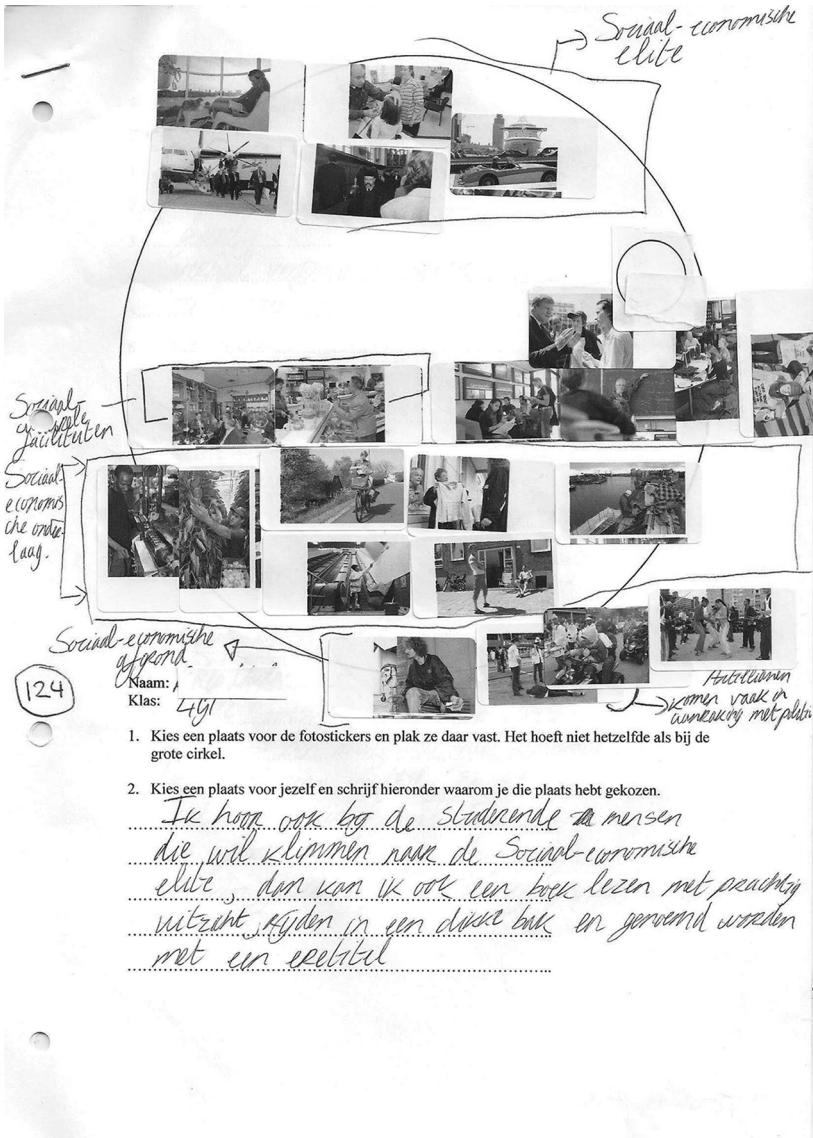
zakenmannen die uit een vliegtuig stappen kwam vaak bovenaan te liggen. Omdat de foto's ruimte laten voor interpretatie, overleggen de leerlingen hierover. Zo maakt het voor de paprikaplukker uit of hij een productiewerker is of eigenaar van de kas, discussiëren anderen over de huisarts die hoog opgeleid moet zijn maar er toch 'arm' uitziet, en werden de vrouwen op straat door sommige leerlingen gezien als mensen die het gezellig met elkaar hebben en door anderen als 'armoedige' mensen. Juist omdat niet alle foto's eenduidig te interpreteren zijn, geven de gesprekken inzicht in de dimensies waarop de leerlingen letten.

Als leerlingen een sociale hiërarchie construeerden, welke dimensies van ongelijkheid speelden daarin dan een doorslaggevende rol? Een aantal dimensies kwam vaak terug: salaris/inkomen, opleidingsniveau en status, zoals de volgende fragmenten illustreren:

M: 'ik denk dat we twee lagen kunnen maken, een laag met de rijkere zeg maar en daar vallen die en die [o.a. zakenmannen, burgemeester] onder.' R: 'wil je die [studenten] bij de rijken?' 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.' [...] M: 'dit zijn dan de armoedigen [drugsgebruiker, jongens op motor, politie], om het zo maar eens te noemen.' (vwo, gesprek 43)

'Bouwvakkers, maar die zien er wel wat verzorgder uit [dan de dakloze man]. Toch komt het hier, ze staan net onder zakenmensen en ze zijn toch boven mensen die nog werk zoeken.' [Bij de paprikaplukker:] 'beetje onderaan want niet echt goed werk.' (vmbo, gesprek 8)

Een ander groepje leerlingen vindt het belangrijk of mensen wel of niet hun opleiding hebben afgemaakt. De foto van de machinewerker, bijvoorbeeld, wordt door een groepje leerlingen bij de lagere beroepen gelegd met de verklaring dat 'hij zijn school niet heeft afgemaakt' (vmbo, gesprek 8). Er waren meer vmbo-leerlingen die bij de foto van de machinewerker opmerkten dat hij zijn school niet heeft afgemaakt, terwijl dat slechts eenmaal door een havo-leerling en nooit door vwo-leerlingen werd gezegd. De machinewerker lijkt voor de vmbo-leerlingen een doemscenario te vertegenwoordigen: het eindstation als je op school mislukt. Mogelijk zijn vmbo-leerlingen zich er meer van bewust dat het feit dat ze een opleiding volgen hen onderscheidt van mensen zonder opleiding. Mogelijk voelen zij, meer dan de havo- en vwo-leerlingen, de behoefte zich te distantiëren van mensen zonder opleiding, waarmee zij benadrukken dat zij meer kunnen of ambiëren.



Figuur 1 Voorbeeld van een hiërarchische ordening²

- De kleine cirkel representeert de zelfgekozen positie van de leerling. Bijschrift (van boven naar beneden): 'Sociaal-economische elite', 'sociaal-culturele faciliteiten', 'sociaal-economische onderlaag', 'sociaal-economische afgrond', 'Antillianen komen vaak in aanraking met politie'. Deze gymnasiumleerling schrijft als toelichting op de eigen positie: 'Ik hoor ook bij de studerende mensen die willen 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.'

De mate van 'belangrijkheid' van mensen was voor andere leerlingen doorslaggevend:

S: 'die mensen in het midden [zakenmannen, burgemeester] die zijn belangrijker. De mensen die regeren geven opdrachten aan hun.' (vmbo, gesprek 22)

Een groepje havo-leerlingen maakt vier lagen en plaatst de arts, de zakenmannen en de man in de sportauto in de bovenlaag:

A: 'en om het anders te formuleren: deze mensen [o.a. man bij slager, vrouwen op straat, machinewerker] hebben hulp nodig van de regering en deze mensen [zakenmannen, burgemeester, politie] bepalen waarschijnlijk de regering.' (gesprek 37)

Bij de meeste ordeningen speelden diverse dimensies in een meer of minder complex samenspel een rol, waarbij een bepaalde dimensie, zoals inkomen, opleiding of status, overheersend was. Bij sommige ordeningen werden meerdere dimensies gecombineerd. Een groepje vwo-leerlingen benoemt bij elke foto of het 'laag', 'middenklasse' of 'hoog' is, maar ziet ook dat inkomen en opleiding niet altijd samengaan: 'De indeling wordt die kant is hoog, die is laag, dit is de middenklasse, als je studeert kun je hoog of laag studeren. Geld en hoog studeren gaat meestal samen' (gesprek 35). Een ander groepje vwo-leerlingen let op zowel invloed als op welvaart:

R: 'In de kern de politici [zakenmannen] en dan de werkende mensen die nodig zijn voor het onderhoud van de samenleving. Dan de mensen in hun vrije tijd die van alles kunnen doen omdat ze werken.' D: 'Ook van rijk naar arm, mensen in het pak en daar die daklozen, die horen toch niet bij de categorie van mensen in hun vrije tijd. In het centrum meer de rijken en naar de rand de armeren.' (gesprek 38)

Overigens leken de vmbo-leerlingen iets meer moeite te hebben met het combineren van verschillende dimensies in de ordening. Hoewel dit kan duiden op een verschil in cognitieve vaardigheden tussen vmbo- en vwo-leerlingen, denken we dat dit verschil niet geïnterpreteerd moet worden als een verschil in waarneming: vmbo-leerlingen zagen wel degelijk dat verschillende dimensies een rol zouden moeten spelen in hoe ze de foto's wilden ordenen (en dus een rol spelen in statusongelijkheid), maar kozen uiteindelijk voor een enkele dimensie. We komen hierop terug.

In bovenstaande citaten zien we dat leerlingen een inschatting maken van het inkomens- of opleidingsniveau op basis van het beroep van de mensen op de foto's. In sommige gesprekken wordt ook duidelijk dat andere kenmerken kunnen fungeren als signalen voor sociaaleconomische status. Bij de foto van de postbode wordt opgemerkt dat hij 'ook niet zo populair is' en de foto van de lezende vrouw

krijgt een lagere plek omdat ze alleenstaand lijkt te zijn (gesprek 40). Ook aan kleding of uiterlijk kan de status van mensen worden afgelezen:

[over de burgemeester die met mensen praat] E: 'Hier staat iemand met een overhemd en een stropdas en hier staat iemand met een pet op. Zijn toch wel verschillende personen die hij iets wil uitleggen.' [...] Onderzoeker: 'is het alleen het verschil in kleding?' E: 'Nee, je ziet het ook aan zijn gezicht. Nou die met die stropdas ziet er verzorger uit.' T: 'Hij ziet er serieuzer uit.' (vmbo, gesprek 49)

[over de vrouwen op straat die elkaar kleding laten zien] N: 'een beetje een laag groepje.' R: 'ja een lage groep die waarschijnlijk...' [...] N: 'Het ziet er wel een beetje ordinair uit vind ik ook. Zullen wel bij de lagere groepen horen, asociale met drie ringen.' (vwo, gesprek 40)

Ook etnische afkomst, althans, de inschatting daarvan, fungeert vooral als signaal voor sociaaleconomische status. Zo wordt bijvoorbeeld van de machinewerker gedacht dat hij Antilliaan is en 'die zie je niet zo vaak in een fabriek werken [...] die maken niet zo vaak hun school af' (havo, gesprek 51). Een leerling van Surinaamse afkomst zegt over de dakdekkers, die ingedeeld worden boven de machinewerker: 'Omdat je gelijk een vooroordeel hebt [...] blanke mensen staat gelijk aan "we hebben gestudeerd" zeg maar.' Een groepsgenoot vraagt zich af of de paprikaplukker misschien moet wachten op een verblijfsvergunning: 'hij komt uit een ander land en doet dit totdat hij iets beters kan vinden' (havo, gesprek 36).

Dat de leerlingen zichzelf vergelijken met anderen, verschillen zien en anderen categoriseren als wel of niet behorend tot de 'eigen' groep, kunnen we opvatten als een algemeen sociaalpsychologisch proces. Welke scheidslijnen zij trekken en hoe ze de verhouding tussen sociale categorieën interpreteren (verschillend of hiërarchisch), zien we in dit onderzoek als een product van socialisatie dat vorm krijgt in de interactie met peers, ouders, docenten en ook mediabronnen (Zerubavel 1991). Sociale constructies van ongelijkheid zijn dan ook maatschappelijk en cultureel bepaald. Mensen grijpen daarbij onder meer terug op 'culturele repertoires', in de samenleving breed gedeelde ideeën en opvattingen (Lamont 2000). In de ordeningen en gesprekken zien we het meritocratisch ideaal terug als cultureel repertoire: statusongelijkheid en een sociale hiërarchie worden door meer dan de helft van de leerlingen als vanzelfsprekend gezien. Mensen met een hogere opleiding, een hoger inkomen of politieke rol staan hoger in de maatschappelijke rangorde en de meeste leerlingen problematiseren of bevragen dit niet. Prestatie, inzet en talent leveren status op. Soms wordt het meritocratisch ideaal expliciet benoemd. Sommige beroepen worden als 'moeilijker' gezien waarvoor langer moet worden gestudeerd, wat voor de leerlingen rechtvaardigt dat het salaris hoger is:

N: 'Dat werk verdient beter dan dat andere.' D: 'Dit is meer de gymnasiumkant en dat de vmbo-kant, wat wij zijn, basis.' [Er wordt een beetje gelachen.] Onderzoeker: 'wat bedoel je met basis?' D: 'Wat wij doen. Die hebben Albeda,

Zadkine [Rotterdamse mbo-opleidingen], mbo gedaan, niet echt moeilijk, die verdienen minder.'

Op de vraag of ze dat terecht vinden, antwoordt D. ontkenkend want 'ja, ik ben ook basis, dus...', maar L. en N. vinden het wel rechtvaardig:

L: 'Ik vind het wel terecht, ze moeten langer studeren.' Onderzoeker: 'Als deze mensen [wijst naar de foto's die door de leerlingen zijn gecategoriseerd als "mindere 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 [wijst naar "mindere beroepen"] kan het ook bereiken als hij doorgaat.' (vmbo, gesprek 20)

Deze leerling vindt het bovendien terecht omdat hij vindt dat iedereen de kans heeft om langer te studeren. Dat vwo-leerlingen 'slimmer' zijn, heeft dan misschien te maken met aangeboren cognitieve verschillen waardoor ze sneller studeren, maar vmbo-leerlingen kunnen in principe alles bereiken wat vwo-leerlingen kunnen bereiken, ze doen er alleen langer over. Een ander voorbeeld waarin de meritocratie als rechtvaardig wordt gezien:

A: 'Je kunt zien dat wij niet socialistisch zijn aangelegd.' Onderzoeker: 'Hoe bedoel je?' A: 'Je ziet bij ons de arme mensen aan de onderkant van de samenleving, terwijl als je een socialist was zou je iedereen gelijk laten zijn. Wij vinden dat de professor meer moet verdienen dan de schilder.' Onderzoeker: 'Waarom?' A: 'Die heeft er veel voor gestudeerd en er veel geld in gestoken. Ja een schilder en een straatveger is natuurlijk ook heel belangrijk, want zonder hun kan de samenleving ook niet functioneren. Maar een professor is ook belangrijk voor het opleiden van nieuwe kinderen, anders hadden wij geen slimme mensen.' R: 'Ja als je hebt gestudeerd mag je meer verdienen.' A: 'Hoe kun je een nieuwe burgemeester krijgen zonder professoren?' (havo, gesprek 37)

In dit gesprek wordt ook duidelijk dat de leerlingen weten dat de samenleving er ook anders uit zou kunnen zien: een meritocratie is een politieke keuze, een keuze die volgens hen te rechtvaardigen is. Want ook al wordt erkend dat een schilder en een straatveger belangrijk zijn, een 'professor' is belangrijker voor de samenleving en moet dus meer inkomen verdienen.

De ontkoppeling van sociaaleconomische positie en status

Over het algemeen lijken de leerlingen die een sociale hiërarchie construeren in te stemmen met het meritocratisch ideaal. Zij onderschrijven het gegeven dat wie meer gestudeerd heeft een hoger salaris krijgt, of dat mensen met een hogere opleiding meer te zeggen hebben in de samenleving. Toch doen sommige leerlin-

gen ook pogingen om sociaaleconomische positie en status te ontkoppelen. Volgen we Sayer (2005) en Lamont (2000), dan moeten we daaruit niet concluderen dat ongelijkheid door hen niet gezien of beleefd wordt, maar juist dat zij zich verzetten tegen de onrechtvaardigheid van ongelijkheid (vgl. Van Eijk 2011). Ongelijkheid is ook ongemak, zoals soms expliciet werd gemaakt:

B: 'Kijk, hun zijn de hogere mensen, nou ja niet de hogere mensen. Deze werken met een diploma.' (vmbo, gesprek 23)

De leerlingen in dit groepje zien wel dat voor sommige beroepen langer gestudeerd moet worden maar kijken in de eerste plaats naar hoe zwaar het werk is: 'deze [o.a. dakdekkers] zijn vanaf zeven uur aan de slag en deze [o.a. kantoormensen] zitten maar op hun luie kont.' Ze hebben het meest waardering voor de dakdekkers want 'die komen daar ook niet terecht omdat ze ervoor gekozen hebben' en bovendien is het 'heel gevaarlijk werk, hier praat je wel over je leven'.

We zien dat in sommige groepjes leerlingen andere dimensies inbrengen waarop mensen worden beoordeeld of erop wijzen dat iedereen in de samenleving belangrijk is, zakenmensen evengoed als dakdekkers. De sociaaleconomische positie van mensen en hun status in de samenleving worden zo ontkoppeld: andere kenmerken zijn grond voor waardering (vgl. Lamont 2000). Daarmee vinden ze een oplossing voor de pijnlijke constatering dat ongelijkheid op grond van sociaaleconomische status samengaat met ongelijkwaardigheid. Mensen die gestudeerd hebben, hebben een hogere status, maar dat wordt bijvoorbeeld als volgt afgezwakt:

N: 'Een man die gestudeerd heeft, heeft een betere plek, hij heeft meer praat dan zo'n man die achter zo'n barretje aan het [paprika's] plukken is of zo. Hij is een gestudeerde man, hij heeft meer te zeggen.' L: 'De dokter heeft misschien geleerd over het menselijk lichaam maar hij [paprikaplukker] weet meer van fruit, als je iemand over metaal wil vragen kun je het beter aan hem vragen [machinewerker], hij [dokter] is niet op alle punten slimmer.' (vmbo, gesprek 20)

Niet alleen vmbo-leerlingen, voor wie de sociale hiërarchie misschien het meest ongemakkelijk of onrechtvaardig is, maken de hiërarchie 'platter', ook vwo- en havo-leerlingen doen dat, soms met expliciete afkeuring van minachting voor groepen:

[over dakdekkers]: 'Het is ook met je handen werken, maar je verdient veel omdat er niet veel mensen zijn die het kunnen, je hoeft er geen vwo voor te hebben zoals bijvoorbeeld de dokter. Die heeft meer theorie nodig. Van mensen die in de bouw werken wordt gedacht dat ze dom zijn, maar wat heb je in het dagelijkse leven aan formules? Eerst wordt er minderwaardig over ze gedaan, maar dan zijn ze toch weer nodig.' (vwo, gesprek 34)

In bovenstaande voorbeelden benadrukken de leerlingen dat mensen met lagere opleidingen ook belangrijk werk doen en vanwege hun *andere* capaciteiten of ken-

nis even belangrijk zijn als mensen die een hogere opleiding of hoger beroep hebben. Zo kunnen ze mensen los van hun sociaaleconomische positie een hogere of lagere plaats geven in de sociale hiërarchie op een manier die voor de leerlingen meer rechtvaardig is. Een ander groepje vmbo-leerlingen doet dat door te besluiten dat zorgzaamheid het meest belangrijk is en ordent de foto's op basis van hoe sociaal de mensen zijn: hoe socialer hoe meer naar voren. Ze geven hierbij hun eigen invulling aan de foto's, waardoor sommige mensen in een betere positie komen. Zo worden de vrouwen op straat door hen gezien als mensen die kleding brengen bij een opvangcentrum voor daklozen. Daarna komt de politie omdat die mensen helpen: 'Het is belangrijk om anderen te helpen.' De huisarts doet goed werk omdat 'als hij je op tijd doorstuurt naar het ziekenhuis heeft hij je misschien toch gered van de dood' maar ten opzichte van de machinewerker, die 'loodzwaar werk' doet zit de huisarts 'alleen maar op zijn luie gat'. Ze hebben dan ook meer waardering voor de machinewerker (vmbo, gesprek 49).

We zien hier een ontkoppeling van sociaaleconomische status en innerlijke waarde, waardoor mensen die niet tot de hoogopgeleide groep behoren hun waardigheid behouden (vgl. Lamont 2000). Door andere eigenschappen, waarover ze wel beschikken, meer waarde toe te kennen, plaatsen zij zichzelf en hun groep in een beter daglicht. Het meenemen van andere dimensies om mensen te beoordelen leidde er bij twee groepjes vmbo-leerlingen zelfs toe dat de sociaaleconomische hiërarchie helemaal werd omgekeerd:

T: 'Hij komt boven, dat is de burgemeester, dan komen hun [zakenmannen].'
Y: 'Waarom moet hij daar?' T: 'Hij is toch hoger dan hun.' Y: 'Ik begrijp niet waarom. Beter die jongen die hard werkt [machinewerker] bovenaan.' Onderzoeker: 'Waarom vind je dat beter?' Y: 'Die meneren doen de hele dag niks, alleen praten en zo, hij staat echt de hele dag te werken.'

Nadat ze een tijdje met de foto's hebben geschoven, maakt P. een omgekeerde hiërarchische indeling, waarbij hij let op of het simpel werk is of niet. Bovenaan komt de machinewerker, daaronder de paprikaplukker, daaronder de mensen op kantoor. De foto van de drugsgebruiker wordt naast de machinewerker gelegd, want 'hij hééft het zwaar'. Bij de foto van de professoren zijn ze het meteen met elkaar eens: 'leg die maar helemaal onderaan, die doen helemaal niks' (vmbo gesprek 14). In dit gesprek zien we ook een zekere vijandigheid naar boven toe, iets wat we alleen zien bij vmbo-leerlingen. Bij vwo- en havo-leerlingen was ook sprake van medeleven met minderbedeelden, maar daar was geen vijandigheid naar mensen met een hogere opleiding die 'gemakkelijker' werk zouden hebben. Het is mogelijk dat het neerleggen van de foto's in een omgekeerde hiërarchie en de negatieve opmerkingen over hogeropgeleide mensen reacties zijn op het besef van vmbo-leerlingen dat zij tot de 'lagere' groepen behoren met de minste sociale status. We zien een duidelijk wij-zij-denken, waarbij deze vmbo-leerlingen zich gedragen als de 'ingroup' (de laagopgeleiden) ten opzichte van een 'outgroup' (de hoogopgeleiden). Wij-zij-denken stelt mensen in staat hun sociale identiteit te verdedigen door de waarde van de groep waartoe ze behoren te benadrukken, ten koste van de waardering van de groep waar ze buiten staan (Tajfel en Turner

1986). Heel consistent is deze vijandigheid overigens niet per se. In de individuele opdracht schrijft leerling Y. dat hij later een 'belangrijke zakenman' wil worden. Zulke tegenstrijdigheden zijn te verklaren als we de beleefde ongelijkheid zien als een samenspel tussen het verinnerlijken en reproduceren van culturele repertoires (sociaaleconomisch succesvol zijn is belangrijk en geeft status) in combinatie met de eigen positie (lage opleiding en dus beperkte toekomstmogelijkheden).

De eigen positie in een ongelijke samenleving

In het laatste deel van dit artikel gaan we nader in op de vraag in hoeverre en hoe de leerlingen ongelijkheid relateren aan hun eigen positie. Als we ervan uitgaan dat een hiërarchische ordening voor vmbo-leerlingen confronterender of pijnlijker is dan voor vwo-leerlingen, omdat de eersten zich daarmee 'onderaan' plaatsen, zouden we verwachten dat vmbo-leerlingen minder vaak een hiërarchische indeling maken dan havo- en vwo-leerlingen. Ook een omgekeerde hiërarchie, zoals die door zes leerlingen werd geconstrueerd, tellen we hier mee als hiërarchische ordening: de omkering is immers juist een strategie om de pijnlijke consequenties van statusongelijkheid te verzachten, en dat vereist dus tegelijk erkenning van die ongelijkheid. We zien een klein verschil: bijna de helft van de vmbo-leerlingen (47 procent, $n = 45$) maakt geen hiërarchische indeling, tegenover 34 procent ($n = 14$) en 28 procent ($n = 11$) van de havo- en vwo-leerlingen (Cramer's $V = .169$; $p = .079$). Zoals we eerder aanstipten, zouden zulke verschillen kunnen samenhangen met verschillen in cognitieve vaardigheden tussen leerlingen, in het bijzonder hun capaciteiten om abstract te denken. Net zoals ook vmbo-leerlingen verschillende dimensies van statusongelijkheid erkennen, snappen zij wel degelijk het concept van een maatschappelijke hiërarchie. De eerste auteur heeft om dit te toetsen met de vmbo-leerlingen klassikaal gesproken over de 'maatschappelijke ladder'. Hieruit bleek dat zij in staat zijn de sociale hiërarchie te beschrijven, dimensies voor sociale stijging en daling te benoemen en hun eigen positie te duiden. Dat zij minder geneigd zijn de foto's hiërarchisch te ordenen, kunnen we dus interpreteren als het gevolg van wat sociaalpsychologen noemen 'selectieve waarneming': de dingen om je heen op zo'n manier waarnemen dat je er zelf het meest profijt van hebt, wat ten dienste staat van het gevoel van eigenwaarde (Rosenberg 1986; Leary en Tangney 2005). Als we dit idee volgen, kan het zijn dat vmbo-leerlingen minder baat hebben bij een hiërarchische ordening omdat daaruit hun 'inferieure' positie blijkt (lage opleiding, minder kansen op een hoog inkomen of posities met macht) en dat niet bijdraagt aan hun eigenwaarde. De vwo-leerlingen, daarentegen, en in iets mindere mate de havo-leerlingen, weten dat ze door hun opleiding later tot de top van de hiërarchie zullen behoren, waarmee het benoemen van een hiërarchie voor hen geen bedreiging is voor hun eigenwaarde. Dat overigens nog altijd de helft van de vmbo-leerlingen de foto's *wel* hiërarchische ordent, suggereert dat het idee van een maatschappelijke hiërarchie in onze samenleving zeer dominant is.

Als we kijken naar hoe leerlingen hun eigen positie zien op basis van waar ze zichzelf in de cirkel plaatsen, valt op dat vmbo-leerlingen vaker zeggen dat ze nog

'student' zijn en verder willen leren om 'hogerop' te komen, terwijl vwo-leerlingen vaker zeggen dat ze 'midden in de samenleving' staan (zie tabel 1). De vmbo-leerlingen plaatsen zichzelf in de cirkel vaak bij de foto van de studenten, terwijl de vwo-leerlingen, die juist worden voorbereid op een universitaire opleiding, zichzelf vaker plaatsen bij de foto's van 'belangrijke' beroepen of rollen. Havo-leerlingen zien zichzelf ook vaak als student, maar een kwart zegt ook 'midden in de samenleving' te zullen staan. Voor de vmbo-leerlingen kan dit een strategie zijn om de pijnlijke gevolgen van statusongelijkheid te verzachten, zoals deze leerlingen uitleggen:

'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.' (respondent 58)

'Na mijn opleiding krijg ik misschien een andere rank, maar nu niet. Ben een student, maar niet zo'n hoge.' (respondent 133)

Waarschijnlijk geeft de identificatie met studenten de vmbo-leerlingen het gevoel dat ze nog bezig zijn met het verwerven van een goede positie in de toekomst:

'Omdat ik nog steeds op school ben heb ik mezelf bewust onder de leraar en de studenten gezet, want later kan ik altijd nog worden wat ik wil.' (respondent 39)

'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.' (respondent 49)

Tabel 1 *Eigen positie/toekomstbeeld per opleidingsniveau (in procenten)³*

Opleiding:	Eigen positie in cirkel		Toekomstperspectief	
	Student	Midden in de samenleving	Beroep mbo	Beroep hbo
Vmbo	35,2	9,9	20,9	24,4
Havo	43,9	24,4	2,4	29,3
Vwo	10,0	40,0	0,0	7,7
Significantie	Cramer's V = .280 p = .002	Cramer's V = .306 p = .000	Cramer's V = .305 p = .000	Cramer's V = .195 p = .040

Het behalen van het vmbo-diploma is de eerste stap naar een verder gelegen bestemming. Een kwart van de vmbo-leerlingen heeft bovendien een beroep op hbo-niveau voor ogen – dat geldt ook voor een bijna even groot aandeel van de havo-leerlingen (tabel 1). We kunnen daarin een bevestiging zien dat ongelijkheid 'motiverend' werkt omdat het ervoor zorgt dat mensen willen doorstromen naar een hogere opleiding (zie De Beer 2013: 42). De keerzijde is dat het er ook toe kan

3 Andere antwoordcategorieën (talent ontwikkelen, persoonlijk doel, maatschappelijk doel, eigen bedrijf) zijn voor dit artikel buiten beschouwing gelaten.

leiden dat deze leerlingen ontevreden of onzeker zijn over hun huidige prestaties; zeker als doorleren en sociale stijging niet realistisch zijn, kan dat schadelijk zijn voor hun eigenwaarde (vgl. Reay 2013). Ook het afstand nemen van de machinewerker die ongeschoold zou zijn, zoals we eerder beschreven, duidt erop dat sociale stijging belangrijk is voor vmbo-leerlingen. Het idee dat zij zo lang mogelijk moeten proberen 'student' te zijn kan nog extra versterkt worden doordat schooluitval op het vmbo vaker voorkomt en deze leerlingen dus vaker voorbeelden zien van voortijdig schoolverlaters dan de andere leerlingen (Severiens en Verstegen 2007) of omdat hun ouders geen genoeg nemen met een vmbo-diploma (De Regt en Weenink 2003).

Vwo-leerlingen lieten bij de individuele opdracht over hun eigen positie zien veel zelfverzekerder te zijn over hun toekomstige rol. Vwo-leerlingen verwachten dat ze succesvol zullen zijn in het hoger onderwijs en veel van hen zeggen dat zij later 'een belangrijke bijdrage zullen leveren aan de samenleving', dat zij 'de samenleving willen verbeteren'. Een vwo-leerling zegt: 'Ik denk dat ik hoor bij de hogere statusgroep ... omdat ik studeer op het gymnasium kan ik zelfs in de bovenste laag terecht komen'. Hij zegt in zijn toekomstvisie dat hij de wereld wil veranderen, hij wil 'van alle negatieve punten positieve punten maken' (respondent 123). Geen van de vmbo-leerlingen geeft blijk van dit soort ambities. 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 betere positie moeten bereiken voordat ze 'iets' kunnen zijn. Ze beseffen dat daarvoor doorzettingsvermogen nodig is en eigen initiatief. Het feit dat havo- en vmbo-leerlingen vaker kiezen voor de huidige positie van student, terwijl vwo-leerlingen vaker een plaats kiezen die ze in de toekomst zullen bekleden, is te begrijpen vanuit de posities die deze groepen leerlingen binnen de onderwijshiërarchie innemen, waarbij de meeste kans op succes in de toekomst bij de vwo-leerlingen ligt.

Discussie: de reproductie van ongelijkheid en de rol van onderwijs

Veel van de leerlingen in dit onderzoek hebben een duidelijk beeld van ongelijkheid in de Nederlandse samenleving. Opleiding, werk, inkomen en het leveren van een bijdrage aan de samenleving zijn dimensies die een belangrijke rol spelen in hoe zij niet alleen scheidslijnen maar vaak ook een sociale hiërarchie construeren. We zien bovendien dat ongelijkheid verschillend wordt beleefd in relatie tot verschillende onderwijsniveaus: vmbo-leerlingen zijn minder geneigd om de foto's hiërarchisch te ordenen en ze zien verder leren als een toekomstperspectief, wat erop kan duiden dat zij zich bewust zijn van hun 'inferieure' status in de samenleving. Vwo-leerlingen daarentegen lijken zich bewust te zijn van hun 'superieure' status, maken vaker een hiërarchische ordening van de foto's, en zien zichzelf later iets 'belangrijks' doen voor de samenleving. We zien in de vanzelfsprekendheid waarmee leerlingen praten over 'hogere' en 'lager' en vergelijkbare termen, en de hiërarchische ordening, een reflectie van het meritocratisch ideaal. Dat geldt ook waar vmbo-leerlingen zeggen dat ze nog verder moeten leren. Tegelijk zien

we ook dat een deel van de leerlingen de statushiërarchie probeert te verzachten. We vatten dit op als een bevestiging van statusongelijkheid en de pijnlijke implicaties daarvan.

De twee middelbare scholen die zijn gekozen voor het onderzoek zijn om theoretische redenen gekozen, waardoor, in vergelijking met de gehele populatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs, in ons onderzoek relatief veel vmbo-leerlingen hogeropgeleide ouders hebben, en relatief veel vwo-leerlingen lageropgeleide ouders. Het is denkbaar dat de statistische verbanden tussen het wel of niet hiërarchisch ordenen en de eigen positie enerzijds, en onderwijsniveau anderzijds, in dit onderzoek worden onderschat: als meer vwo-leerlingen hogeropgeleide ouders hadden en meer vmbo-leerlingen lageropgeleide ouders, zouden de verschillen groter kunnen zijn. De mate waarin en manier waarop ouders hun kinderen beïnvloeden, en hoe dat samenhangt met het opleidingsniveau van ouders en kinderen, zijn onderwerpen voor vervolgonderzoek.

Omdat ongelijkheid een beladen onderwerp is, hebben we voor het in beeld brengen van beleefde ongelijkheid een onderzoeksmethode nodig die mensen niet direct confronteert met pijnlijke of ongemakkelijke implicaties. De visuele methode die de eerste auteur heeft ontworpen, de foto's in combinatie met een cirkel (in plaats van een schaal of ladder), is hiervoor geschikt gebleken. De leerlingen konden met deze methode op verschillende manieren laten zien hoe zij naar de samenleving en hun eigen positie daarin kijken. De verschillen daarin – wel of niet maken van een hiërarchie, de dimensies – in combinatie met de gesprekken daarover tussen de leerlingen, kunnen op een betekenisvolle manier en zowel kwantitatief als kwalitatief worden geanalyseerd. Door het werken in kleine groepjes waren de leerlingen opener dan wanneer ze alleen met de onderzoeker zouden praten, bovendien raakten ze vaak met elkaar in gesprek. Er was zeker ook sprake van wederzijdse beïnvloeding, maar aangezien we juist geïnteresseerd zijn in het proces van sociale constructie, zien we dat als een waardevolle toevoeging in het genereren van inzichten.

Beleefde ongelijkheid kan een reden zijn om de ongelijkheid te willen verminderen als blijkt dat mensen de huidige mate van ongelijkheid als onrechtvaardig ervaren. Daarnaast speelt de beleving van ongelijkheid mogelijk een rol in hoe mensen hun eigen positie en daaraan gerelateerd hun toekomstperspectief zien. In dat geval is beleefde ongelijkheid een *mechanisme* dat ongelijkheid reproduceert. Beleefde ongelijkheid kan gevolgen hebben voor de eigenwaarde en het toekomstbeeld van leerlingen en daarmee voor hun prestaties op het gebied van onderwijs en werk (Van den Bulk 2011; Boone en Van Houtte 2013). Met een havo- of vwo-diploma kunnen mensen uit meer aantrekkelijke (want meer (financieel) gewaardeerde) beroepsmogelijkheden kiezen dan met een vmbo-diploma. Een groot deel van de vmbo-leerlingen wil graag iets 'hogers' bereiken. De transitie van basisschool naar voortgezet onderwijs kan voor hen een confrontatie zijn met de beperking van hun mogelijkheden. Daarbij komt dat de door hen omarmde mantra van de meritocratie benadrukt dat iedereen gelijke kansen heeft om succesvol te worden, mits hij of zij de juiste capaciteiten heeft, en dat wie niet sociaal stijgt 'terecht' achterblijft (Swierstra en Tonkens 2008). In de schoolcontext kan dat betekenen dat jongeren gedemotiveerd raken, wat een risicofactor is

voor voortijdig schoolverlaten (Herweijer 2008). Dat schooluitval meer voorkomt in de 'laagste' opleidingen (ibid.) zou kunnen samenhangen met hoe jongeren ongelijkheid en daarmee hun kansen beleven. Leerlingen die wel een positief toekomstbeeld hebben, daarentegen, worden daardoor juist aangemoedigd de opleiding af te ronden. De vroege selectie en sortering van leerlingen naar onderwijsniveaus versterkt mogelijk dit effect nog eens, omdat leerlingen ook elkaar weer beïnvloeden. Beleefde ongelijkheid leidt mogelijk tot een collectief gevoel van 'academic futility': het idee dat het volgen van een opleiding zinloos is (Agirdag et al. 2012). Toekomstig onderzoek naar schooluitval zou hier aandacht aan kunnen besteden.

In verband daarmee baart het slechte imago van het vmbo zorgen (zie ook Van Daalen 2010). Ons onderzoek suggereert dat de negatieve reputatie van het vmbo als 'afvoerputje' een negatieve impact kan hebben op leerlingen. Het hernoemen en herorganiseren van 'lager' onderwijs, zoals de Onderwijsraad (2015) recent adviseerde, zal echter zinloos blijken zolang 'lager' de connotatie heeft van 'minder'. Herwaardering voor de beroepen waarvoor deze leerlingen worden opgeleid is dan ook cruciaal. Imagocampagnes zoals 'Dit is het mbo' zijn echter een wassen neus als de financiële waardering voor deze beroepen sterk achterblijft bij die voor kennisberoepen. Het helpt ook niet dat onze onderwijsminister claimt dat hogeropgeleiden de 'leiders' van onze samenleving zijn. Onderwijs zou dan ook niet de vorm moeten aannemen van een competitie tussen leerlingen. Competitie is op zichzelf niet erg, als we het zien als een speels middel om leerlingen uit te dagen. Maar onderwijs als competitie tussen leerlingen kan funest zijn voor met name vmbo-leerlingen als die competitie voortdurend aan de gang is, erg serieus wordt genomen en waarbij het steeds dezelfde zijn die tot de 'winnaars' en 'verliezers' behoren. 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 anti-schoolcultuur ontwikkelen die hen ervan weerhoudt zich aan te passen en goede prestaties te leveren. In het onderwijs zou dan ook meer centraal moeten staan dat in beginsel elk kind wil en kan leren, en dat het geprezen wil worden om wat het heeft bereikt of geleerd. Voor het kind moet dat losstaan van wat een ander kind heeft bereikt. Als we toe willen naar een samenleving waarin gelijkwaardigheid niet enkel een ideaal is maar realiteit, moeten we onze morele oordelen *loskoppelen* van sociaaleconomische status.

Met dit artikel hebben we het debat over ongelijkheid willen aanvullen: los van de vraag of ongelijkheid is toegenomen en hoe ongelijkheid zich objectief manifesteert, is het ook belangrijk in kaart te brengen hoe ongelijkheid wordt beleefd door mensen, want ook beleving is realiteit voor mensen. We hebben bovendien een eerste aanzet gedaan tot het theoretiseren van mogelijke andere, reële consequenties: dat wat zich in eerste instantie in de hoofden van mensen afspeelt – beleving – kan doorwerken in wat zij doen en niet doen. We hopen dat dit besef zal leiden tot meer onderzoek naar beleefde ongelijkheid en dat het de politiek-maatschappelijke discussie over ongelijkheid zal voeden en verdiepen.

Literatuur

- Agirdag, O., M. van Houtte en P. van Avermaet (2012) Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futurity and futurity culture. *European Sociological Review*, 28(3): 366-378.
- Barth, F. (1969) *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Boston: Little Brown.
- Beer, P. de (2013) Nieuwe ongelijkheid in een 'winner take all'-samenleving. *Socialisme en Democratie*, 70(3): 34-45.
- Boone, S., en M. van Houtte (2013) In search of the mechanisms conducive to class differentials in educational choice: A mixed method research. *The Sociological Review*, 61(3): 549-572.
- Bottero, W. en S. Irwin (2003) Locating difference: class, 'race' and gender, and the shaping of social inequalities. *The Sociological Review*, 51(4): 463-483.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bovens, M. (2012) *Opleiding als scheidslijn: van oude en nieuwe maatschappelijke breukvlakken*. Rotterdam: EUR, Faculteit der Sociale Wetenschappen, oratie.
- Bovens, M., P. Dekker en W.L. Tiemeijer (2014) *Gescheiden werelden? Een verkenning van sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland*. Den Haag: WRR.
- Bulk, L. van den (2011) *Later kan ik altijd nog worden wat ik wil. Statusbeleving, eigenwaarde en toekomstbeeld van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Bussemaker, J. (2015) Het hoger onderwijs als broedplaats van ideeën en talent. Voorwoord HO2025 Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek. Op 20 november 2015 ontleend aan magazines.rijksoverheid.nl/ocw/ho2025/2015/01/voorwoord-minister-bussemaker.
- Clark-Ibáñez, M. (2004) Framing the Social World With Photo-Elicitation Interviews. *American Behavioral Scientist*, 47(12): 1507-1527.
- Daalen, R. van (2010) *Het vmbo als stigma. Lessen, leerlingen en gestrande idealen*. Amsterdam: Augustus.
- Eijk, G. van (2011) Klassenverschillen in Nederland: percepties, ontkenning en moraliteit. *Sociologie*, 7(3): 246-268.
- Eijk, G. van (2013) Hostile to hierarchy? Individuality, equality and moral boundaries in Dutch class talk. *Sociology*, 47(3): 526-541.
- Elchardus, M. (2012) Onderwijs en (nieuwe) sociale scheidslijnen. In: *De sociale klasse voorbij*. Den Haag: BZK/OCW/SCP/RMO.
- Fraser, N. (1995) From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Post-Socialist' Age. *New Left Review*, 212: 68-93.
- Goudsblom, J. (1986) On high and low in society and in sociology. *Sociologisch Tijdschrift*, 13(1): 3-17.
- Helmerts, H.M. (2011) *Overheid en onderwijsbestel: beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010)*. Den Haag: SCP.
- Herweijer, L. (2008) *Gestruikelde voor de start: de school verlaten zonder startkwalificatie*. Den Haag: SCP.
- Kilpatrick, F.P. en H. Cantril (1960) Self-anchoring scaling: A measure of individuals' unique reality worlds. *Journal of Individual Psychology*, 16: 158-173.
- Lamont, M. (2000) *The dignity of working men*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lareau, A. (2002) Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American sociological review*, 67(5): 747-776.
- Lawler, S. (2005) Introduction: Class, Culture and Identity. *Sociology*, 39(5): 797-806.

- Leary, M.R. en J.P. Tangney (2005) *Handbook of Self and Identity*. New York: Guilford Press.
- Merton, R.K. (1938) Social Structure and Anomie. *American Sociological Review*, 3(5): 672-682.
- Neckel, S. (1996) Inferiority: From collective status to deficient individuality. *The Sociological Review*, 44(1): 17-34.
- Onderwijsraad (2015) *Herkenbaar vmbo met sterk vakmanschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Payne, G. en C. Grew (2005) Unpacking 'Class Ambivalence': Some Conceptual and Methodological Issues in Accessing Class Cultures. *Sociology*, 39(5): 893-910.
- Reay, D. (2005) Beyond consciousness? The psychic landscape of social class. *Sociology*, 39(5): 911-928.
- Reay, D. (2013) Social mobility, a panacea for austere times: tales of emperors, frogs, and tadpoles. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6): 660-677.
- Regt, A. de en D. Weenink (2003) *Investeren in je kinderen*. Amsterdam: Boom.
- RMO (2011) *Nieuwe ronde, nieuwe kansen*. Den Haag: RMO.
- Rosenberg, M. (1986) *Conceiving the self*. Malabar: RE Krieger.
- Sayer, A. (2005) *The moral significance of class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCP (2014) *Verskil in Nederland*. Den Haag: SCP.
- SCP (2014) *Kansen voor vakmanschap in het mbo. Een verkenning*. Den Haag: SCP.
- Severiens, S. en D. Verstegen (2007) *Succes- en faalfactoren in het VMBO: verklaringen voor schoolloophanen in de Rotterdamse regio*. Rotterdam: Risbo/EUR.
- Swaan, A. de (1997) Uitgaansbeperking en uitgaansangst; over de verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding. In: A. de Swaan, *De mens is de mens een zorg. Opstellen 1971-1981*. Amsterdam: Meulenhoff, 81-115.
- Swierstra, T. en E. Tonkens (red.) (2008) *De beste de baas? Verdienste, respect en solidariteit in een meritocratie*. Amsterdam: AUP.
- Tajfel, H. en J.C. Turner (1986) The social identity theory of intergroup relations. In: S. Worchel en W.G. Austin (red.) *Psychology of Intergroup Relations*, Chicago: Nelson-Hall, 7-24.
- Wilkinson, R. en K. Pickett (2010). *The spirit level: why equality is better for everyone*. London: Penguin.
- Winterton, M.T. en S. Irwin (2012) Teenage expectations of going to university: The ebb and flow of influences from 14 to 18. *Journal of Youth Studies*, 15(7): 858-874.
- Wolbers, M.H.J. (2014) *De twee gezichten van het onderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit, oratie.
- Wouters, C. (1990) *Van minnen en sterven. Informalisering van omgangsvormen rond seks en dood*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Zeldenrijk, D. (2010) *Je voelt het gewoon. Een onderzoek naar schoolkeuze en segregatie in Amsterdam-Noord*. Den Haag: RMO.
- Zerubavel, E. (1991) *The fine line: boundaries and distinctions in everyday life*. New York: Free Press.

Bijlage⁴

23 foto's van sociale situaties



Foto 1 Man bij slager



Foto 2 Studenten op carrièrebeurs



Foto 3 Zakenmannen bij vliegtuig



Foto 4 Vrouwen op straat tonen elkaar kleding



Foto 5 Mensen op kantoor



Foto 6 Burgemeester in gesprek met mensen

4 De foto's zijn gemaakt door Joop Reijngoud. Leerlingen kregen de foto's zonder bijschrift te zien.



Foto 7 Lezende vrouw met uitzicht op de skyline



Foto 8 Huisarts



Foto 9 Postbode



Foto 10 Man in luxe sportauto

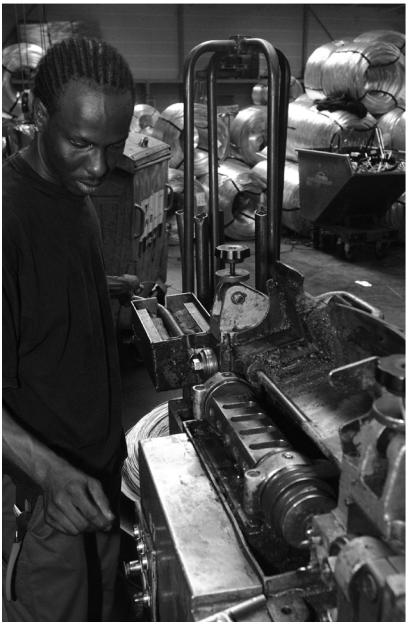


Foto 11 Machinewerker



Foto 12 Greenpeace-demonstranten



Foto 13 Dansende meisjes op straat

'Als je onderaan staat dan kun je stijgen'



Foto 14 Echtepaar op stoep voor huis



Foto 15 Drugsgebruiker op straat

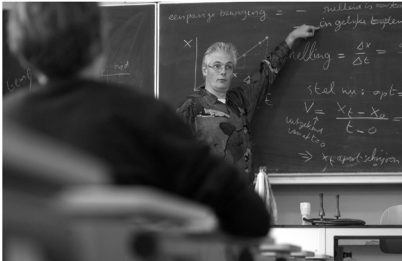


Foto 16 Leraar



Foto 17 Dakdekkers



Foto 18 Klanten in koffiehuis



Foto 19 Schilder



Foto 20 Jongens op motor en met trommels



Foto 21 Paprikaplukker



Foto 22 Professoren



Foto 23 Politieagenten