

**OVER DE BLINDE VLEKKEN VAN DE
REPRODUCTIETHESE IN DE ONDERWIJSSOCIOLOGIE:
EEN KIJK VANUIT KWALITATIEF ONDERZOEK**

Jef C. Verhoeven en Thierry Kochuyt

De ongelijkheidsproblematiek vormt een klassiek thema binnen de onderwijs-sociologie. Wie de niet aflatende publicatiestroom volgt, komt al lang boekenplanken tekort. Steeds weer immers blijken de afgelegde schoolloopbanen verband te houden met de sociale herkomst van de leerlingen. Ondanks de instelling van de leerplicht en het verlagen van de financiële drempels, heeft de sterk toegenomen scolarisatie het effect van het onderwijspeil van de ouders en hun beroepspositie niet opgeheven (o.a. Coleman, 1990; Deleeck, Storms, 1989; Stinissen, 1987; Nicaise, 1996). Of het nu gaat om de leerprestaties van de kinderen, hun leerproblemen, zittenblijven of studie-keuzen: het maatschappelijk niveau van de ouders blijft correleren met de schoolse lotgevallen van de zonen en dochters. Laag blijft dus relatief gesproken laag en hoog, hoog scoren.

Daarmee is onderwijs één van de vele domeinen waarin zich de klassensamenleving op symptomatische wijze manifesteert. Maar tegelijkertijd is het onderwijs meer dan de zoveelste uitdrukking van de bestaande maatschappelijke verhoudingen. Gezien het jonge volkje hun publiek uitmaakt aan wie zij kennis en vaardigheden aanleren, zullen de scholen ook de toekomst in stelling brengen. In toenemende mate nemen zij immers de toewijzing van beroepsposities op de arbeidsmarkt waar. De wijze waarop het onderwijs deze allocatiefunctie vervult, maakt dat de afgestudeerden bij hun sollicitatie op de arbeidsmarkt van langs om meer afhankelijk worden van hun scholingsgraad. Daarbij gaat het niet louter om het verwerven van een arbeidspositie maar ook om de hoogte van het arbeidsinkomen. Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat wat recent 'de nieuwe sociale kwestie' is gaan heten, een kwestie betreft die zich in dergelijke termen stelt. De kloof tussen laag- en hooggeschoolden (resp. lager secundair en tertiair onderwijs) maakt dat het armoederisico van de eerstgenoemden tienmaal groter is dan voor de laatsten. Daarmee is de onderwijsgraad de belangrijkste stratificerende factor geworden, gewichtiger alvast dan de ongelijkheden tussen mannen en vrouwen, werkenden en werklozen (Fitoussi, Rosanvallon, 1996: 126-129; Cantillon, Marx, 1995a: 18-20, 1995b).

Hoe actueel deze ontwikkelingen ook mogen wezen, vraag is maar in hoeverre hiermee geen oude wijn in nieuwe zakken komt te zitten. De doorslaggevende invloed van het onderwijs op de maatschappelijke verhoudingen neemt immers niets weg van het klasseneffect op dat onderwijs, integendeel. De recente scheidingslijnen staan dus niet dwars op de oudere breuken maar kunnen in hun verlengde gezien worden. In een zoveelste variatie laat zich hier een herkenbaar thema aanhoren: onderwijs continueert nl. de bestaande maatschappelijke verhoudingen. Ondanks zijn emancipatoire pretenties reproduceert het de ongelijkheden van generatie op generatie en bewerkstelligt het daarmee een vorm van sociale erfelijkheid die het veranderen en voortbestaan van de klassensamenleving in vergaande mate bepaalt.

Deze reproductiegedachte is helemaal niet nieuw. We vinden haar al terug bij Marx (1890(1975): 591-604) en bij Durkheim: "Elle (l'éducation) n' est que l' image et le reflet de la société. Elle l'imite et la reproduit en raccourci, elle ne la crée pas (...) Chaque génération nouvelle est élevée par sa devancière, il faut donc que celle-ci s'amende pour amender celle qui la suit. On tourne dans un cercle" (Durkheim, 1897 (1960): 427). Een reproductieve cirkel m.a.w. waardoor het democratische credo van gelijke kansen in de knoop raakt: het onderwijs is immers niet alleen een hefboom waarmee sociale ongelijkheid kan opgeheven worden, al te vaak fungeert het ook als slagboom die opwaartse mobiliteit en emancipatie tegenhoudt. Binnen het huidige bestek is het echter onmogelijk dit complexe thema in al zijn deelaspecten uit de doeken te doen (1). Daarom beperken wij ons tot twee theoretische varianten van de reproductiethese om vervolgens vanuit eigen onderzoek enige kanttekeningen te plaatsen bij de vnl. kwantitatieve methodes waarvan deze gedachte zich bedient.

1. ONDERWIJS ALS DUPLICATOR VAN DE KLASSEN ONGELIJKHEID

Het meritocratische geloof in kansengelijkheid wordt bijzonder scherp op de korrel genomen door auteurs als Bowles en Gintis (1976). Marxistisch van inspiratie stellen zij dat elk economisch productieproces tevens een proces van reproductie veronderstelt waardoor de bestaande verhoudingen tussen werkgevers en -nemers ook in de toekomst behouden blijven: dergelijke continuïteit mogelijk maken is de latente taak van het onderwijssysteem. Opdat de bestaande klassenstratificatie in stand zou gehouden, wordt er niet alleen kennis aangeleerd maar brengt men tevens persoonlijkheidskenmerken bij. De school onderwerpt de leerling nl. aan autoriteit, kneedt zijn/haar temperament en internaliseert haar controle om aldus het gedrag, de houdingen, zelfbeelden en klassenbewustzijn af te leveren die functioneel zijn voor de adequate uitvoering van de latere arbeid. Zo komen arbeiderskinderen terecht in de lagere onderwijsniveaus waar gehoorzaamheid en conformiteit aan de externe regels aangeleerd worden, m.a.w. een onderschikking aan de autoriteit die ook vereist wordt bij de latere handenarbeid. Zonen (en dochters?) van de elite daarentegen belanden in de hogere niveaus van het onderwijs die hen aanzetten zelfstandig te werken zodat de externe normen niet opgelegd maar geïnternaliseerd dienen te worden; wat dan weer een voorafschaduwing is van het gedisciplineerde ondernemerschap van de hogere klassen. Dergelijke reproductie komt evenwel niet direct voort uit de bewuste intenties van de betrokkenen maar volgt uit wat Bowles en Gintis de structurele correspondentie noemen tussen de sociale relaties binnen het onderwijssysteem en deze in de productiesfeer. De verticale autoriteits-

verhoudingen in het onderwijs repliceren nl. de hiërarchische arbeidsdeling, het gebrek aan controle over de eigen opleiding weerspiegelt de vervreemde arbeid en de schooluitslagen als externe motivatie zijn een doorslag van de externe loonmotivatie in de economie. Door het onderwijs uitdrukkelijk te betrekken op zijn maatschappelijke omgeving brengt deze structurele reproductiethese (die we bv. ook bij Althusser, Carnoy en Hall terugvinden) evenwel een economisch determinisme binnen die de eigenheid van het onderwijs miskent en de bemiddelende rol van de cultuur in het reproductieproces geheel verwaarloost (voor kritiek op deze visie, zie o.a.: Blackledge, Hunt, 1985: 144-148, 198-230; Pakulski, Waters, 1996: 102-103). Dat dit tot een zekere verblinding leidt, zal dadelijk uit het eigen onderzoek mogen blijken.

Er dient dus een genuanceerder model ontworpen te worden om zich ook rekenschap te geven van de relatief autonome culturele mechanismen in spel. Aanzetten welke kunnen bijdragen tot zulk een culturele reproductiethese zijn te vinden in het werk van o.a. Bernstein (1975), 'the new sociology of education'-school (Keddie, 1973), Willis (1977) en Apple (1982). De meest uitgewerkte versie vinden we evenwel bij Bourdieu en Passeron (1964, 1970). Zij zien in het autoritair definiëren, institutioneel installeren en generationeel overdragen van de dominante en legitiem geachte cultuur de kern van het hele reproductievraagstuk. Succes en rendement van de leerlingen blijken immers geen rechtstreeks afgeleide van de economische positie der ouders maar worden eerder beïnvloed door de klassegebonden subculturen waarin ze thuis zijn grootgebracht. Gezinnen uit de dominante klassen geven hun kinderen een zeker taalgebruik mee, bepaalde denk- en handelingswijzen en een vertrouwdheid met cultuurgoederen, die hen in staat stellen goed te presteren op school. Hun cultureel kapitaal sluit m.a.w. aan op de onderwijsstandaard en zal dus renderen. Bij minder goeude gezinnen ligt dit echter minder makkelijk: zo sluit de arbeiderswereld niet in dezelfde mate aan op de dominante cultuur die binnen het onderwijs gangbaar blijkt. Daarom is hun klassegebonden subcultuur nog niet intrinsiek inferieur maar wel anders, doch dat verschil volstaat om elke legitimiteit ontzegd te worden door de dominante cultuurdefinitie waarop de bovengeschiedte klassen alsnog stevige greep hebben. Aldus wordt het verschil van de arbeiderskinderen door de scholen begrepen als een persoonlijk tekort en het privilege van meer goeude leerlingen als een individuele verdienste. Waar er geen aansluiting is tussen de klassegebonden thuiscultuur en de dominante schoolcultuur zal er uiteindelijk een kortsluiting optreden die leidt tot leerproblemen, leerjaarachterstand en minder lange alsook lagere schoolloopbanen. Daar houdt het volgens Bourdieu en Passeron evenwel niet op: de gebrekkige aansluiting zal ook maken dat de lagere klassen zichzelf zullen uitsluiten. Onderwijs zou door hen beschouwd worden als 'niet iets voor ons soort van mensen' en aldus stelt hun subjectieve verwachting zich nog lager in dan de al kleine, objectieve waarschijnlijkheid het onderwijs te kunnen aangrijpen als middel tot opwaartse mobiliteit. Een laag zelfbeeld, depreciatie van het onderwijs en gelaten aanvaarding te mislukken maken dat de lagere klassen zichzelf elimineren uit de hogere onderwijsvormen. Zodoende wordt de reproductieve werking van het onderwijs bestendig, aldus Bourdieu en Passeron.

Hiermee is ten dele het theoretische decor geschetst waartegen zich enkele jaren terug het onderzoeksproject 'Armoede en Kansengelijkheid in het Onderwijs' (2) geplaatst zag. Afgaand op de kwantitatieve studies over de relatie tussen sociale achtergrond en studiekeuze, bleek de reproductiethese inderdaad richtinggevend voor onze onderneming

maar daarbij stootte men telkens op vragen die niet of onvoldoende beantwoord werden (Kochuyt, Verhoeven, 1993b). Wij wilden daarentegen een beter zicht krijgen op de mechanismen die deze kansongelijkheid bepalen, dit vanuit de vraag hoe kinderen uit arbeiders- en kansarme gezinnen op bepaalde sporen terecht komen binnen het onderwijssysteem. Na grondige kennismaking met de biografische methode bleek dat dit kwalitatieve alternatief - spijs de onderkende gebreken - het mogelijk maakte beter zicht te verwerven op het proces van studiekeuze in directe samenhang met de andere facetten van het sociale leven (Bertaux, 1981; Denzin, 1989; Plummer, 1983; Kochuyt en Verhoeven, 1993a). Studieloopbaan en studiekeuze zijn immers processen die niet enkel afhankelijk zijn van de intellectuele bekwaamheden van de leerlingen. Ook de ruimere levensgeschiedenis van deze kinderen en hun gezinnen speelt hierin een rol. In plaats van te werken met gestructureerde vragenlijsten vroegen wij daarom negentien arbeiders- en negentien kansarme jongeren (van twaalf tot veertien jaar oud) evenals hun ouders, een reconstructie te maken van hun schoolloopbaan en studiekeuze. Deze verhalen werden aangevuld met interviews van hun leerkrachten, soms in aanwezigheid van de graadcoördinator of een PMS-adviseur. Zodoende werden in de periode september 1993 - april 1994 van elke case gemiddeld vier interviews afgenomen (met een minimum van 3,5u. per case) wat resulteerde in een stapel transcripten van bijna 2.000 pagina's (Verhoeven, Kochuyt, 1995).

In deze bijdrage willen we vanuit het geleverde biografische onderzoek een drietal elementen aandragen die van betekenis zijn voor de reproductiethese: nl. de onverwachte waardering van het onderwijs (2.1), de dubbelzinnige betekenis van de sociaal-economische positie der ouders (2.2) en het contextuele / procesmatige karakter van de schoolloopbanen (3). Ons inziens gaat het hier om blinde vlekken die onvoldoende belicht zijn door de veelal kwantitatieve studies waarvan de reproductiethese zich bedient. Aldus mogen in de loop van het betoog de relatieve voordelen van de biografische methode blijken en kunnen we aan het artikel een tweede thema toevoegen dat eerder van methodologische inslag is. De verhouding tussen kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden en de wijze waarop zij elkaar als volwaardige complementen kunnen aanvullen, vormt dan ook het onderwerp waarmee we willen besluiten (4).

2. AAN DE ANDERE KANT VAN DE CIJFERS

Menig onderwijssociologisch onderzoek becijfert de invloed van het onderwijspeil en de arbeidspositie van de ouders op het schoolgaan van de kinderen, en telkens weer blijken zij inderdaad van betekenis. Bij wijze van voorbeeld grijpen we hier terug naar eigen onderzoek waarbij 4 SES-categorieën zijn geconstrueerd op basis van de beroepspositie en de opleidingsgraad van de vader (Verhoeven, e.a., 1992) (3). Kijkt men in de 1A-klas naar het aantal leerlingen dat leerjaarachterstand heeft opgelopen, dan blijkt hun aandeel te stijgen naarmate de sociale status daalt. De sociale herkomst heeft dus een invloed op het zittenblijven.

Tabel 1: Leerjaarachterstand in de 1A-klas onderscheiden naar sociale status (in %).

1A (N=997)	hoog			laag	Totaal
	1	2	3	4	
leerlingen met achterstand	10.91	12.26	16.18	11.21	13.64

Merkwaardigerwijs gaat dit niet op voor de laagste SES-categorie. Als men echter naar de populatie van de B-klassen (4) kijkt, blijken deze leerlingen daar 50% te vertegenwoordigen. Dit terwijl er in de aanpassingsklassen geen enkele leerling uit de hoogste categorie terug te vinden is.

Tabel 2: Aantal leerlingen in de 1B-klas onderscheiden naar sociale status (in %).

1B (N=99)	hoog			laag	Totaal
	1	2	3	4	
leerlingen	0	10.10	38.38	50.51	100

Deze verbanden vragen om nader onderzoek want cijfers hebben soms de eigenschap meer te suggereren dan ze laten blijken. Zo kunnen de gepresenteerde statistieken aangegrepen worden door interpretaties die alvast denken in termen van een verschillende cultuur. Nu de financiële drempels grotendeels opgeheven zijn - zo gaat de redenering - kan de blijvende ongelijkheid enkel maar begrepen worden vanuit andere waarden en waardenoriëntaties. Lagere strata zouden dus minder belang hechten aan het onderwijs en de cijfers spreken deze veronderstelling niet tegen. Vraag evenwel of de statistische verbanden hiermee niet meer verduisteren dan ze verhelderen. Is het vastgestelde verband wel zo eenduidig en veronachtzaamt het niet de betekenis die de betrokkenen eraan toekennen? Onderwijspeil en arbeidspositie zijn immers geen factoren die alleen maar op zich bestaan en louter buiten de subjecten om fungeren. Zij gaan tevens terug op de ervaringen van de betrokken actoren en deze worden door hen gethematiseerd in een subjectief begrip van de werkelijkheid. Aldus zijn zinverlenende processen werkzaam waarin variabele en nader te specificeren betekenissen ontstaan en dergelijke definities van de situatie komen de voorgestelde cijfers maar moeilijk op het spoor. Het volstaat niet te tellen, als men aansluiting wil vinden op de diverse duidingen van de vastgestelde samenhang moet er ook met de betrokkenen zelf gesproken worden. Daarom zullen we in de volgende paragrafen arbeiders- en kansarme ouders aan het woord laten over de overgang die één van hun kinderen maakt naar het secundair onderwijs. Een goede gelegenheid om bij de betrokkenen zelf na te gaan welke relevantie hun onderwijspeil en arbeidspositie verwerft bij het sturen van de schoolloopbaan der kinderen. Aldus pogen we nader in te gaan op de 'werkelijkheden' welke zich achter de kwantitatieve voorstellingen schuilhouden.

2.1 Een lage scholingsgraad en hoe hij leidt tot een hoge waardering van het onderwijs

Het onderwijsniveau van de meeste *arbeidersouders* ligt laag: het gaat alvast niet veel hoger dan een A3 of A4-diploma en deze opleidingen zijn vaak afgebroken voor er een getuigschrift behaald werd. Bij sommigen kon men het thuis financieel niet opbrengen, de meeste anderen waren de school moe en wilden aan de slag. Met 16 was het gros dus aan het werk (Verhoeven, Kochuyt, 1995: 18). Als men dan ook nog hoort dat sommige ouders slechte herinneringen overhouden aan die schooljaren, dan gaat men al snel vermoeden dat zij het niet zo begrepen hebben op het onderwijs.

Va: Ik ging ook veel liever den bos in en spelen, en dat werken, dat school, dat .. (maakt een veelzeggend armgebaar). Ik was feitelijk echt content op 17 jaar dat ik afgestudeerd was. Dat was alle... daar ging een hemel open van: 'Oef, ik ben van dat school hier af he.' (An) (5).

Vanuit hun korte schoolloopbaan en hun mindere ervaringen zouden zij eerder een negatieve houding ontwikkeld hebben die niet zonder gevolgen kan blijven bij het schoolgaan van hun eigen kinderen. Lagere strata zouden het dus niet enkel moeilijker hebben bij de ondersteuning en begeleiding van de kinderen, zij zouden het onderwijs ook minder belangrijk vinden. Dit is alvast iets wat vaak te horen valt in leerkrachtenkamers. Op het eerste zicht is er dus weinig om de statistische suggestie in twijfel te trekken.

Praat men echter verder met de ouders en brengt men het gesprek bij hun kinderen, dan neemt het verhaal een merkwaardige wending. Nu wordt de school immers belangrijk bevonden, voor de kinderen wordt zij zelfs de basis van hun toekomst genoemd. Men hoort dus een éénstemmige waardering van het onderwijs, uit alle monden. En de ouders weten ook best waarom dit instituut van kapitaal belang is. Zo zet de vader die daareven nog sprak over schoolmoeheid, zijn verhaal als volgt verder.

I: U sprak net over een diploma, waarom vindt ge een diploma belangrijk?

Ma: Omdat we dat zelf ondervonden hebben.

Va: Omdat ik.. ja, ik ben dus elektriker. Ik heb maar - allee maar - ik heb maar een A3. Ik had met mijn intelligentie verder gekunnen, maar ik had dezelfde streken gelijk nu ons An (de dochter waarrond het interview draait). Ik zie dat voor mijn ogen en ik had verder gekunnen (.. en de vader van An vertelt verder over het bedrijf waar hij werkt en de promotiekansen die hij daar aan zijn neus heeft zien voorbij gaan omdat hij daarvoor niet het vereiste diploma op zak had). Maar daar had ik al lang geweest als ik een hoger diploma gehad had en daarom vind ik het belangrijk. Ik heb dat tegen de oudste ook altijd gezegd: 'Zorg dat ge uw school afmaakt. Dat is belangrijk en wat er achteraf gebeurt, dat kunt ge dan nog zien.' (An)

I: Maar ik heb de indruk dat jullie alle twee onderwijs wel heel belangrijk vinden.

Ma: Ah ja, omdat we het zelf niet ... Nu, nu weten we dat he. Ik zeg dikwijls: 'Had ik het geweten, dan had ik toch... (de schoolbanken niet verlaten en gaan werken met 16). (Bart)

Vele ouders mogen dan gebaald hebben van hun schoolgaande jaren, intussen is het hen wel duidelijk geworden dat zij daarmee kansen verspeeld hebben. Met dit inzicht voor ogen wordt het onderwijs retrospectief heringeschat en uiteindelijk toch positief gewaardeerd. Eens het verleden dus zijn gevolgen laat blijken - men moet bv. werken in slechte arbeidsomstandigheden, men ziet zich geblokkeerd in zijn carrière-mogelijkheden - verwerven voorbij ervaringen een andere betekenis. Daarbovenop komen dan nog consideraties omtrent de hoge werkloosheid, de devaluatie van diploma's en het onderwijs dat meer dan vroeger de toegang controleert tot de maatschappelijke posities. Al deze elementen samen gaan deel uitmaken van een reflexief proces van betekenisgeving waardoor de ouders het belang van het onderwijs andermaal evalueren om uiteindelijk te komen tot een bredere en uitgesproken appreciatie. De moraal van hun levensverhaal zal de kinderen uiteindelijk dienen als een les voor de toekomst, zo stellen zij. Het niveau van onderwijs is dus meer dan een factor die gecorreleerd kan worden, het is tevens een gegeven dat door de actoren in overweging wordt genomen, door hem/haar wordt ingeschat naar zijn gelukkige en ongelukkige consequenties en vanuit deze reflecties een nieuwe betekenis kan krijgen. De effecten van het lage onderwijspeil van de ouders laat zich dus niet rechtstreeks voelen, automatisch en onbemiddeld alsof het gaat om een louter mechanisch reproductieproces. Integendeel, vele ouders hebben het zingevend omgebogen tot een argument om het onderwijs belangrijk te vinden. Op deze zingevende omkeringen kan men geen zicht krijgen zolang men alleen maar de cijfers voor ogen houdt. Zij laten zelfs niet toe het bestaan te vermoeden van deze herinschattingen. Zo besluiten Bourdieu en Passeron (1964: 12-17) op basis van kwantitatieve data tot een internalisatie van de beperkte onderwijskansen in de trant van 'dat hoort niet voor ons soort van mensen' waardoor men de toch al kleine kansen geheel verspeelt. De cijfers zullen dergelijke theorie niet tegenspreken: in de tabellen verschijnt het lage onderwijspeil van de ouders immers enkel als een begrenzer, als iets wat beperkingen oplegt. Dit terwijl het in de verhalen van de betrokkenen tevens op contraire wijze naar voren treedt als een reden te meer om het onderwijs belangrijk te vinden: hun schoolse deficit wordt aldus aangewend als een stimulans voor de kinderen om het er beter vanaf te brengen. Daarmee is natuurlijk nog niets gezegd over de wijze waarop deze waardering zich verder zal articuleren en concretiseren in een daadwerkelijk steunen en sturen van de schoolloopbaan. Gezien de beperkte vaardigheden van de ouders kan de effectiviteit van hun herwaardering betwijfeld worden (Verhoeven, Kochuyt, 1995: 22-25, 28-78), maar vooralsnog heeft zich bij hen weinig afwijking laten merken van de dominante waardering voor het onderwijs.

Dat we hiermee niet bij een speling van het toeval zijn uitgekomen, blijkt eens te meer wanneer de zogeheten *kansarme gezinnen* in beschouwing worden genomen. Ook bij hen laten zich hetzelfde deficit en dezelfde zingevende omkering zien. Het onderwijspeil ligt er alvast nog wat lager dan daareven - zeker bij generatiearmen. Van de 31 aanwezige ouders (6) kunnen er slechts 6 een diploma voorleggen, vijfmaal ging het om een getuigschrift van het beroeps onderwijs. De anderen waren met hun 14 / 15 jaar al zondermeer van de schoolbanken. Een achtstal ouders blijkt er een functioneel analfabetisme aan over te houden. Gevraagd naar hun herinneringen aan die voorbij tijd, vertellen de ouders niet enkel over schoolmoeheid - zoals de arbeiders - maar ook over penibele ervaringen waarbij ze zich geïsoleerd voelden, achtergesteld en weinig of niets bijgebracht. Zo herkent een analfabete vader zijn vroegere lotgevallen in de schoolproblemen van zijn zoon.

Va: Wat zeggen ze? Weer een achterlijke (...) en zo worden ze achteruit geduwd he. Bij mij in den tijd was dat ook zo. Ik leerde niet goed en wij zaten dan met 25-30 man, ge wordt achteruit geduwd langs alle kanten. (Stefan)

I: Dat pensionaat waar ge zat, wat hebt ge daar gedaan?

Ma: Vanalles, gekuist. Daar moest ge niets doen als werken, werken moest ge daar doen. Kuisen en al heb ik daar gedaan.

I: Ge hebt daar weinig geleerd dus?

Ma: Ik heb daar niets geleerd, altijd kuisen (ze heeft school gelopen tot haar 16 maar kan niet foutloos schrijven). (Cynthia)

De biografieën van kansarme ouders illustreren het falen van een onderwijssysteem. Ondanks leerplicht en democratisering bracht het functioneel analfabetisme voort, leverde het ongediplomeerden af en wist het niet die kennis en vaardigheden aan te leren die een positie verlenen op de onstandvastige arbeidsmarkt. Voor de kansarme ouders heeft het onderwijs m.a.w. tot niets gedicnd, geen van hen heeft enige crvaring van zijn emancipatoire potenties. Redenen te over voor hen om de waarde van het onderwijs in twijfel te trekken maar merkwaardigerwijs doen ze het niet. Ondanks het bewijs van het tegendeel verhopende ouders alsnog dat het onderwijs voor hun kinderen zal bewerkstelligen wat het niet vermocht te verwezenlijken voor henzelf.

Va: En ik kan nu wel lezen maar nog niet steeds schrijven, tegoei.

I: En daar heb je eigenlijk een beetje spijt van zo.

Va: Ja natuurlijk.

I: En wat zou je nu voor Samantha willen?

Va: Euh ja, dat Samantha steeds zo zal worden gelijk een ander meisje, dat ze later op haar eigen benen kan staan. En als ze kan lezen en schrijven, en als het er kan inzitten dat ze kan studies volgen, ... ja, O. K. dan.

I: Dus dan vind je de school wel belangrijk?

Va: Ah natuurlijk. (Samantha)

Va: 'Ik kon mijn huiswerk niet maken' zei hij (zoon Stefan nl.). Maar toen heeft het gestoven. Ze moeten niet liegen he. Als ze huiswerk hebben, moeten ze hun huiswerk maken he. Bij mij is dat zo. Ik ben lomp (vader is analfabeet), maar daarvoor moeten die kinderen niet lomp worden he. (Stefan)

Va: Wij hebben de kans niet gehad.

I: Gij hebt de kans niet gehad en gij zou nu ...

Va: Ik zou graag hebben dat hij die kans ... Ik zou graag hebben dat hij zijn best wilde doen en dat hij later kan zeggen: 'Kijk, ik heb van mijn vader mogen studeren en ik heb die resultaten behaald.' Wat ik (de vader doelt hiermee op zichzelf) niet heb kunnen halen. Dat zou ik wel willen dat ...

I: Ge zou willen dat ...

Va: Ergens (dat) hij later een diploma heeft (...) die ik niet heb kunnen krijgen, ja. Dat zou ik zeer fijn vinden, maar ... (Kevin)

Breedvoerig of met horten en stoten: uit wat de ouders vertellen kan men opmaken dat zij het onderwijs van hun kinderen van kapitaal belang achten. Dat het er hem niet om gaat sociale wenselijkheid lippendienst te bewijzen, moge blijken uit hun

getuigenissen. Aan den lijve ervaren zij immers wat het betekent weinig onderwijs genoten te hebben. Hun werkloosheid staat niet zelden in rechtstreeks verband met het ontbreken van enig diploma en dat beseffen ze. Daarom ook dat hun beste bedoelingen dit noodlottig verband willen doorbreken: voor de kinderen moet het anders worden dan het hen is vergaan. Hoe gemarginaliseerd hun positie ook weze, alle ouders willen het beste voor hun kroost en het onderwijs wordt gezien als één van de goede dingen die dat kan verwezenlijken. Daarmee hopen ze dat de kinderen werk, bestaanszekerheid en zelfredzaamheid zullen verwerven, iets waar zijzelf tot hun spijt niet in geslaagd zijn. Er laat zich dus geen onverschillige of negatieve ingesteldheid merken t.a.v. het onderwijs, geen deviant waardenpatroon en geen zelfeliminatie zoals Bourdieu en Passeron opperden. Integendeel, we zien weerom dezelfde zingevende omkeringen aan het werk op een wijze die nog markanter is dan daarnet. In het levensverhaal van de kansarme ouders is immers het bewijs geleverd dat onderwijs leidt tot maatschappelijke reproductie en desalniettemin hopen de ouders tegen beter weten in dat de school juist een emancipatie zal verwezenlijken voor hun kinderen. Confronteert men deze verwachtingen echter met de werkelijkheid waarin de gezinnen leven, dan blijken zij niet enkel naïef maar ook utopisch want ze ontberen realiteitszin. Kansarme gezinnen kennen een veelvoud van moeilijkheden die de zorg voor het onderwijs naar het achterplan duwt: verwickelingen met de tewerkstelling, financiële besognes, relationele malaises, gezondheidsperikelen, en ga zo maar door. We komen er later nog op terug maar het laat zich nu al aanzien dat deze samenloop van omstandigheden de verhoopde uitkomsten op fatale wijze hypothekeert. Temeer daar het lage onderwijspeil zich ook nog laat gelden middels een andere weg, via het gebrekkige vermogen nl. de kinderen te ondersteunen en te begeleiden in hun schoolgaan. Al houden de ouders er de beste bedoelingen op na, met hun laag onderwijsniveau kunnen zij hun kinderen nauwelijks of niet bijstaan. Wanneer deze om hulp vragen is onmacht vaak het enige mogelijke antwoord.

I: En vraagt ze soms iets?

Ma: Ja ... nee, nee, ze vraagt aan hem (vader die tot zijn 14 naar school is geweest) wat ze moet doen. Dikwijls dingen die ze niet kent, dan vraagt ze aan hem een paar dingen. Ik niet, want ik kan niks van 't school, ik. Ik ben geen slimme, ikke. Ik ben nooit geen slimme geweest, ikke.

Va: Jammaar, ge moet toch efkens nadenken ... want wat ze tegenwoordig tegenover vroeger. Dan moet ge godverdomme goed nadenken op sommige dingen (dochter Cynthia zit in het Buitengewoon Onderwijs voor licht mentaal gehandicapten). (Cynthia)

Hier laat zich de scholingsgraad dus op onbemiddelde wijze gelden: in het ontbreken nl. van de basisvaardigheden om de kinderen bij te staan in hun schoolgaan. Dit maakt het verband tussen het opleidingsniveau van de ouders en de schoolprestaties van de kinderen dus verre van éénduidig. Enerzijds is er de zingevende omkering van daareven die leidt tot een onverwachte herwaardering van het onderwijs, anderzijds is er het praktische onvermogen om de daden naar de woorden te voegen en het noodlottige verband op te heffen. Eerder dan één samenhang is er dus een complex samenspel van verschillende - ja soms zelfs tegenstrijdige - relaties. Een recht-toe-recht-aan kwantificering lijkt ons maar moeilijk in staat deze verstrengeling van verschillende mechanismen te ontrafelen, zij vereist eerder een kwalitatieve methodiek.

2.2 De arbeidspositie en hoe zij op verschillende wijze werken kan

Een andere variabele die als onafhankelijke factor wordt binnengebracht door de onderwijssociologie, is de beroepspositie van de ouders. Ons onderzoek deed het evenzo en er liet zich bij de *arbeidersgezinnen* stabiliteit en bestaanszekerheid zien, bij de tweeverdieners (11 van de 19 gezinnen) zelfs een relatieve welstand. De arbeid die zij verrichten is vooral uitvoerend en vereist geen of weinig scholing; we komen dus meestal uit op een gelijkvormige categorie die het statistisch onderzoek onder de noemer brengt van ongeschoolde arbeid (Verhoeven en Kochuyt, 1995: 17). Deze eenvormigheid is evenwel niet evident.

Zoals het onderwijspeil van de ouders op zich weinig zegt over het schoolgaan van de kinderen, net zomin is het werk als zodanig van eenduidige betekenis. Die betekenis wordt er immers aan toegekend door de betrokken ouders die dergelijk ongeschoolde arbeid verrichten. Het ziet er dus naar uit dat de sociaal-economische posities waar de structurele reproductietheorie op steunt haar tot een theoretische reus maken: een reus op lemen voeten. In ons onderzoek blijkt alvast niet de arbeidspositie op zich het verschil te maken, maar wel de positie zoals ze ervaren wordt door diegene die haar inneemt. Naargelang de respondent worden er in deze betekenisgeving evenwel verschillende elementen in overweging genomen. Zoals hierboven al bleek gaat het hem daarbij vaak om de arbeidsomstandigheden en het ontberen van promotiekansen. Ziet de betrokkene geen alternatieven dan daagt immers het beklemmende besef dat men knel zit in zijn/haar arbeidspositie.

Ma: Ik vind dat wel ... ik vind het wel belangrijk dat ge uw studies gedaan hebt. Voor later is het wel een stuk makkelijker eigenlijk he. Ik heb niet veel keus om verder te veranderen en dat vind ik wel belangrijk, dat ze leren dus en dat ze dan toch... (Marijke)

Ma: Het is juist daarom dat ik ze (de kinderen) motiveer, dat ik zeg: 'Ge moet hard leren, dan moet ge niet in een fabriek gaan zitten gelijk mama' he... (...) Ze zien mij vantijd thuiskomen: ik ben heel vuil. Tegenover dat zijle, die aan een bureau zitten, schoon op hun zondags kunnen gaan werken. Dat is heel iets anders he en dat zien zijle (de kinderen) ook he. (...) Ik motiveer ze door te zeggen: 'Leert.' En dan kan ze later nog kiezen. Ik kan niet kiezen want ik heb geen diploma. Zodus, ik was gedoemd voor in een fabriek gaan te zitten. (Inge)

Hier zien we een direct verband opduiken tussen de gepercipieerde positie van de ouders en het schoolgaan van de kinderen. In de mate nl. dat er onvrede bestaat met de eigen positie, zal deze ervaring drijfveer wezen voor de stimulering van de kinderen. Opdat zij het later beter zouden hebben dan de ouders, moeten zij het nu goed doen op school.

Er is evenwel meer dat in overweging genomen wordt dan de arbeidsomstandigheden, de aanwezigheid van alternatieven en de vergelijking met bovengeschatte posities ('zijle' nl. 'die aan een bureau zitten (en) schoon op hun zondags kunnen gaan werken.'). De ouders kunnen ook oordelen op basis van wat ze hebben weten te verwezenlijken in hun leven, hoe zij als 'self made men' bestaanszekerheid hebben verworven en een relatieve welstand gerealiseerd. Slecht hebben ze het niet en daar zijn ze trots op ook.

I: Ik ben al bij ouders geweest die zeggen: 'Mijn zoon die gaat nooit met zijn handen werken, die gaat zijn handen niet vuil maken.'

Va: Voila (geïrriteerd)!

I: Maar dat telt niet voor u?

Va: Nee.

Ma: Als ge ze zo kunt verdienen (Inge's vader is trucker en moeder werkt als stikster in de fabriek), waarom niet?

I: Ja, ja.

Ma: Wij hebben ook hetgeen dat we moeten hebben en wij hebben al hard moeten werken daarvoor!

I: Maar ge moogt daar trots op zijn.

Ma: Ah ja, ik zeg het, wij hebben daar al hard moeten voor werken. (Inge)

De ouders hebben hard gewerkt voor 'de villa' langs de steenweg waar het interview doorgaat, voor 'de rustieke keuken' waarin we zitten en de witte Mercedes die de garage niet in kan omdat de tweedehands Japanner van de interviewer in de weg staat. Deze arbeiders mogen zich dan bewust zijn van hun educatief deficit en ze mogen het soms moeilijk hebben met de arbeidsomstandigheden, desalniettemin hebben ze iets weten te verwezenlijken (al is het zeker niet bij iedereen een Mercedes of een villa). Uit deze betrekkelijke welstand putten ze dan ook hun voldoening en zelfwaardering en weigeren ze dat er laattunkend neergekeken wordt op hun opgewaardeerd zelfbeeld. Dat alles is weerom van direct belang voor het schoolgaan van de kinderen, zij het op inverse wijze in vergelijking met daarnet. Vanuit tevredenheid met hun prestaties komt de lat immers lager te liggen en stemmen de ouders er eventueel mee in dat de kinderen in hun voetsporen zullen treden om aan de slag te gaan in het fabriek. Dergelijke loopbaan is congruent met de ouderlijke status en vermits deze door henzelf naar waarde wordt geschat, zal het ook niet slecht zijn voor hun kinderen - als ze tenminste die weg uit willen. Wanneer de arbeidersklasse een relatieve welstand weet te verwerven waar zij zich goed bij voelt en trots op kan wezen, heeft het onderwijs als middel tot maatschappelijke stijging blijkbaar een groot deel van zijn aantrekkingskracht verloren. Samenvattend kan dus gesteld worden dat de formeel eenduidige categorie van ongeschoolde arbeiders op zich weinig voorstelt. Hoezeer ook de structurele reproductiethese zich beroept op het doorslaggevend effect van sociaal-economische posities, het is eerder de wijze waarop deze posities door de betrokkenen geëvalueerd worden die effect zal ressorteren op het schoolgaan van de kinderen. Valt de toegekende betekenis negatief uit dan zal de stimulans toenemen om de kinderen mobiel te laten wezen middels het onderwijs. Ervaart men de arbeiderspositie eerder positief dan ontbreekt hun inziens ook de noodzaak te klimmen. Dit neemt niet weg dat het onderwijs van de kinderen nog steeds belangrijk bevonden wordt, maar de aandrang om hogere studierichtingen uit te gaan zal er wel door milderden. Een lagere optie is daarom niet minder goed. De kinderen krijgen dus vrije keuze, het is aan hen om uit te maken welke wending hun toekomst zal nemen.

I: Stel dat Karel in het fabriek zou willen werken (zoon Karel zit in het 2e jaar, optie Latijn. Gaat hij zo door dan ziet het er naar uit dat ie maatschappelijk zal stijgen).

Ma: Dat mag hij doen. Werk is werk (...) Ik zou het spijtig vinden, niet dat het een schande is want die mensen moeten er ook zijn. Maar dat hij bijvoorbeeld achter de

vuilkar met zijn diploma moet gaan lopen, dat zou ik wel spijtig vinden. Gewoon fabriek, dat is toch iets anders. Maar ja, werk is werk ... (Karel)

En men wordt er voor betaald, dus waarom zou men er zich voor schamen? Als Karel de maatschappelijke stijging die in het verschieft ligt niet kan waarmaken, dan vindt zijn moeder dit spijtig maar ze wil het geen schande noemen wanneer zoonlief in het fabriek zou werken. Hiermee geeft ze blijk van zelfrespect, respect voor arbeiders als zichzelf, haar man en ook de vuilnisophaler. En ergens komt dit zelfrespect in het geding bij het sturen van de schoolloopbanen. Erop aansturen dat de kinderen het beter doen dan de ouders indertijd, suggereert impliciet dat zichzelf er slecht aan toe zouden zijn. Met deze stilzwijgende veronderstelling hebben de meeste ouders het moeilijk, als arbeider vinden ze het immers geen schande te zijn wie zij zijn.

Deze gevoeligheden wijzen er nogmaals op dat de arbeidspositie meer inhoudt dan zomaar een coördinaat binnen de naar klasse gestratificeerde samenleving. Zij levert ook een status op, een aanzien en maatschappelijke waardering. Ongeschoolde arbeiders komen daardoor in een moeilijke positie: hun ondergeschikte functies brengen immers weinig prestige met zich mee. Om desalniettemin het zelfbeeld overeind te houden, maken zij zich daarom ook sterk aan de vaak verwoorde gedachte *'dat er werkmensen nodig zullen blijven'*. Daarmee zeggen zij niet enkel iets over de toekomstige arbeidsmarkt maar benadrukken ze evenzeer de maatschappelijke functie die ze vervullen en de nood die daaraan zal blijven bestaan. Zij komen m.a.w. op voor hun eigenwaarde en het aanzien dat hun arbeiderspositie verdient. In heel wat surveys laat het zich echter niet raden welke ambivalente inhouden er allemaal vervat zitten achter de gehanteerde SES-categorieën en in die zin kan het kwalitatieve alternatief daar een terechte aanvulling op wezen.

3. ALLES WAT ERBIJ KOMT KIJKEN MAAR NIET ALTIJD MEETELT

Een gelijkaardige analyse doorvoeren m.b.t. de *kansarme ouders* heeft weinig zin omdat er voor hen geen regelmatige arbeid voorhanden is. Naargelang het huishouden stellen er zich andere omstandigheden: werkloosheid, invaliditeit, gebroken gezinnen, een kinderlast te torsen door één ouder, mogelijke plaatsing en ga zo maar door want juist het veelvoud aan problemen kenmerkt hun situatie. Van dat alles heeft zich niet veel laten merken bij de arbeidersgezinnen: daar kent men meestal een continue beroepsloopbaan, financiële toereikendheid, een standvastig gezin en een dak boven het hoofd. Deze stabiliteit maakt het mogelijk goeddeels abstractie te maken van de context waarin de schoolloopbaan van de kinderen zich ontwikkelt. Maar vermits deze condities niet altijd aanwezig zijn bij kansarme gezinnen - zo moge blijken uit het verhaal van Héléne - zal de context bij hen aan belang winnen.

"Héléne was nog geen week van de schoolbanken of ze huwde maar nog geen jaar later laat de zelfmoord van haar man haar verweduwd achter. Ze kan geen aanspraak maken op een weduwpensioen en van armoede gaat ze terug naar haar grootmoeder waar ze is grootgebracht. Bij haar ouders ligt het immers wat moeilijk: vader was aan de drank en is jong gestorven. De stiefvader is wel aardig maar haar moeder wil Héléne - die tenslotte nooit thuis is opgevoed - niet direct weer opnemen. Héléne trekt dus in bij de

grootmoeder en gaat op zoek naar werk maar vermits zij geen erkend diploma heeft, moet ze het stellen met deeltijds werk als poetsvrouw. Ze leert een man kennen en haar leven lijkt een nieuwe start te nemen. De dingen veranderen inderdaad: hij verlaat haar snel en ze staat er alleen voor wanneer Mario geboren wordt. Vermits zij moet instaan voor het inkomen, komt haar zontje terecht bij zijn overgrootmoeder die voor zover zij nog kan (overgrootvader is immers zwaar ziek) de opvoeding van het kind op zich neemt. Mario gaat naar school en doet het behoorlijk in het eerste en tweede studiejaar. H el ene krijgt het echter moeilijk: haar rug wil niet meer zo goed mee, ze wordt werkloos en belandt uiteindelijk op het bestaansminimum. In het derde leerjaar loopt het fout met Mario: zijn punten maken een vrije val, de relatie met de leerkracht verziekt grondig en H el ene komt na een PMS-onderzoek naar Marios capaciteiten (waaruit blijkt dat hij het wel kan) tot een open conflict met de school. Mario verandert van school maar het betert er niet op, hij moet zijn vierde jaar overdoen. H el ene weet onderhand dat ook het onwaarschijnlijke gebeuren kan en zo komt na tien jaar afwezigheid de verloren vader weer opdagen: ze trouwen. Mario leert voor het eerst vader kennen. Ondertussen zit hij in het vijfde en er valt geen huis mee te houden, noch thuis noch op school. Mario wordt op vrijwillige basis opgenomen in een dagcentrum (7). H el ene komt ondertussen op de invaliditeit te staan maar vermits ze slechts deeltijds gewerkt heeft, krijgt ze ook maar een halve uitkering: met 13.000 fr. per maand moet ze het stellen. Haar man verricht nachtarbeid maar is nu en dan werkonbekwaam en hij wordt uiteindelijk werkloos. Tussen hen beiden vlot het ook niet meer zo best, er zijn hoogoplopende ruzies. Zij wordt verweten lui te zijn in plaats van ziek, en hij weigert haar te verzorgen ook al is ze bedlegerig. Mario wordt op aansturen van de leerkracht doorgesluisd naar de 1B-klas, op een andere school waar hij goed wordt opgevangen. Financieel lopen de problemen echter op, het gezin komt onder budgetbegeleiding van het OCMW maar de achterstallige huur raakt niet afbetaald en ze worden uit het huis gezet. H el ene bezwijkt aan een zenuwinzinking en komt in een crisis-opvangcentrum terecht. Mario en zijn vader trekken in bij diens moeder. Mario wordt onhandelbaar, hij komt terug terecht bij het dagcentrum. Het PMS adviseert hem naar het Buitengewoon Onderwijs - type 3 - voor karaktergestoorden. H el ene komt in verzet, ze recupereert en slaagt erin alleen te gaan wonen met Mario. Vermits BO afgewezen wordt, komt er het besluit Mario zijn 1B over te laten doen met extra ondersteuning. Zonder enige verbetering evenwel en om onduidelijke redenen wordt hij na enkele maanden van school gestuurd. Er is sprake van Mario te plaatsen in een residenti le instelling. Men vindt voor hem een andere school en de storm lijkt te luwen. Gedurende zijn proefperiode aldaar zet Mario zich in, al ervaart de klasleerkracht zijn gedrag soms als storend." (Verhoeven, Kochuyt, 1995: 99-100)

Wat leren we uit dit levensverhaal over de onderwijskansen van Mario?

Op de eerste plaats wordt de band gelegd met het gezin van herkomst van de moeder van Mario. Het wordt duidelijk dat kansenongelijkheid sommige mensen reeds vanaf hun geboorte in de greep heeft en dat er weinig hulp beschikbaar is om hen uit die situatie te redden. De moeder van H el ene is geboren in een kansarm gezin en zijzelf draagt al de sporen van bij het begin van haar huwelijk. Zij krijgt niet het cultureel, sociaal en economisch kapitaal mee om Mario veel meer kansen te geven dan zij zelf had.

Ten tweede leert deze case dat H  l  ne niet zonder meer een arbeidster is, maar wel een ongeschoolde arbeidster, die moet tevreden zijn met de eenvoudigste taken en met het laagste inkomen. Daarenboven kan zij deze job niet continu uitvoeren, zij wordt werkloos en later maakt ziekte haar nog minder weerbaar. Al deze gebeurtenissen spelen zich af in een periode waarin Mario nood heeft aan begeleiding. Door de omstandigheden krijgt hij die echter nauwelijks of niet. Zijn moeder worstelt immers met gezondheidsproblemen, zij verliest haar arbeidsplaats, beschikt slechts over een laag inkomen en heeft tal van andere zorgen. De sociale positie van H  l  ne verandert doorheen het leven van Mario van arbeidster, naar zieke en vervolgens werkloze, invalide, pati  nt van een crisis-opvangcentrum en opnieuw werkloze. Al deze stadia in het beroepsleven en het gezondheidsverloop gaan gepaard met problematische gezinsrelaties, Financi  le problemen en de voortgang van Mario in het onderwijs.

Ten derde geeft de case een overzicht van de verschuivingen in de relaties van het kind met zijn ouders. Geboren in een gezin waar de vader onbekend is voor het kind, groeit het in zijn eerste levensjaren grotendeels op in het gezin van zijn overgrootouders, een milieu dat evenmin beschikt over veel economisch, cultureel en sociaal kapitaal. Mario groeit op zonder kennis van zijn vader, tot deze plots opduikt om te trouwen met de moeder van Mario. De relatie die in het begin blijkt goed te gaan, loopt na enkele tijd reeds spaak wanneer de moeder ziek wordt. Haar man verwijt haar lui te zijn. Het gezin staat voortdurend onder spanning en wanneer de moeder de situatie psychologisch niet meer aankan, trekt de vader het kind van zijn moeder weg. Na de ziekte kan de moeder zich herpakken en neemt ze Mario terug bij haar. Voor het kind gaat het hier om zeer verschillende socialisatiemilieus: het gezin van de overgrootouders, gedurende een korte tijd een gelukkig gezin, dan weer spanning tussen de ouders met het uit elkaar gaan van hen, de vader wint en tenslotte de moeder die het kind lostrekt van de vader. Levend binnen deze wereld wordt van Mario verwacht dat hij zich toelegt op de studie en tot een gedegen studiekeuze komt.

Ten vierde geeft dit verhaal een zicht op de voortdurend verschuivende betekenis van de school, de leerkrachten, de directie en andere begeleiders. Alles gaat goed met Mario tot het tweede leerjaar. Maar dan breekt, naast de miserie in het gezin (moeder wordt werkloos en krijgt het bestaansminimum), de spanning aan in de school. De schoolresultaten van Mario zijn zondermeer slecht en moeder en zoon komen in conflict met de school die hij verlaat tijdens het derde leerjaar. Dat zal nog enkel keren gebeuren en dit gaat gepaard met verwijzingen naar een dagcentrum. Verschillende keren komt hij punten tekort om naar een volgend leerjaar over te stappen. Dit beeld is niet het doorsneebeeld van de leerling met leerjaarachterstand en leermoeilijkheden. In dit verhaal wordt de leerling niet herleid tot een bepaalde categorie, maar worden de wijze waarop zittenblijven beleefd wordt, de oorzaken ervan en de gevolgen voor gezin en leerling duidelijk gemaakt en in relatie gebracht met de andere ervaringen van het gezin.

Dit is een evolutieschets, niet zoals hij door de onderzoekers is geconstrueerd, maar wel zoals hij door de respondenten is beleefd en verteld. Het verhaal geeft heel wat omstandigheden aan waarbinnen schoolbezoek en studiekeuze gebeuren. Deze omstandigheden blijken uiteindelijk van kapitaal belang te zijn voor de studievoortgang van deze jongere.

Beroeps categorieën worden hier niet geanalyseerd los van de gezinssituatie: het verhaal schetst hoe een arbeidster heeft af te rekenen met financiële en relationele problemen, met gezondheidsproblemen, met de school enz. De contextuele aanpak van de biografische methode laat dus toe dimensies van de reproductieproblematiek te ontsluiten die maar moeilijk in kaart kunnen gebracht worden door panelstudies of longitudinale surveys. Laten we dit verduidelijken door het empirisch bereik na te gaan van twee van dergelijke studies. Misschien kan dan blijken in welke mate zij vat krijgen op Mario's geschiedenis zoals wij die daarnet hebben geschetst.

Beide studies volgen de overgang van onderwijsniveau en pogen daarbij op longitudinale wijze de invloed na te gaan van de sociale herkomst der leerlingen. Zo onderzocht I.A.J. van Tilborg (1987) de betekenis van het arbeidersgezin voor het leerniveau en de schoolloopbaan van het kind door systematische observaties te verrichten bij ouders en leerlingen in het laatste jaar van de kleuterklas (begin en einde) en het eerste leerjaar van de basisschool (begin en einde). Middels gestructureerde interviews is men factoren gaan schalen als: impulsen van het gezin aan de cognitieve ontwikkeling, pedagogisch gezinsklimaat, onderwijsondersteunend gedrag van de ouders, aangrijpingspunten voor sociale mobiliteit, aspiratieniveau van de ouders en structurele gezinskenmerken (van Tilborg, 1987: 64-66). Al deze variabelen raken thema's aan die in vorig levensverhaal aan bod kwamen. Zo heeft de variabele 'structurele gezinskenmerken' betrekking op de opleiding van de moeder, het beroep van de vader, het aantal kamers in de woning, de toegevoegde opleiding van de moeder, de huisvestingskenmerken en het aantal kamers per huisbewoner. Hoewel er over 2 jaar viermaal geobserveerd wordt, zou men er met deze benadering niet toe komen de belangrijke veranderingen vast te leggen die de posities van de moeder en de vader van Mario doormaken. Ook al zou men andere variabelen aan de analyse toevoegen - zo bv. de opleiding van de vader die geen deel uitmaakt van de indicering - dan nog zou de eigenlijke problematiek van het gezin onzichtbaar blijven: een aaneenschakeling nl. van een tekort aan opleiding van de ouders om een stevige positie te krijgen op de arbeidsmarkt, hun relationele verwickelingen, de gezondheidsproblemen van moeder en vader, enz.. Door de wijze van bevraging zou men trouwens evenmin een idee krijgen van de eigenlijke opvoedingssituatie waarin Mario in de eerste levensjaren is opgegroeid en hoe hij reageerde op de problemen waarin het gezin terecht is gekomen. Enkel middels een systematische registratie van de verschillende stadia waar het gezin door gaat, is het mogelijk een betrouwbaar beeld te bekomen van de samenhang tussen gezinsleven en schoolcarrière.

Het tweede onderzoek dat we in de vergelijking willen opnemen, is de interessante - eveneens Nederlandse - studie van Mart-Jan de Jong over *Herkomst, kennis en kansen. Allochtone en autochtone leerlingen tijdens de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs* (1987). Hier worden jaarlijks ongeveer duizend scholieren gevolgd vanaf het vijfde leerjaar van het lager onderwijs tot en met het tweede jaar van het secundair onderwijs. Op zoek naar invloeden van het studieverloop wordt er veel aandacht besteed aan het schoolgedrag en de attitudes van de kinderen maar de klemtoon ligt toch op de impact van hun verschillende culturele achtergronden. Interessant in deze benadering is dat men keer op keer de gezinsvariabelen optekent waardoor er transformatie of continuïteit zichtbaar wordt, iets wat de onderzoeker bv. toelaat te controleren op veranderingen in de gezinssamenstelling. Ook wordt elk jaar gevraagd naar de beroepspositie van de ouders. Om te weten welk gezinsklimaat de ouders scheppen ter

bevordering van de cognitieve ontwikkeling, werd er driemaal geïnformeerd naar het aantal boeken (de Jong, 1987: 86). Het opvoedingsconformisme werd bevestigd bij de leerlingen, maar het is niet duidelijk of dit elk observatiejaar opnieuw gebeurde. Daarnaast waren er nog enkele andere variabelen van belang zoals boeken lezen, tv kijken, het spelen met vrienden (al is dit maar in de eerste twee schooljaren bevestigd). Dit zijn zeer gebruikelijke werkwijzen om bepaalde sociale gezinskenmerken te leren kennen. Nochtans blijft men ook hier met hetzelfde probleem zitten als in het vorige onderzoek: men kent een aantal feiten maar men heeft geen zicht op de wijze waarop deze gezinnen deze situaties beleven en interpreteren. de Jong (1987: 200) concludeert bv.: "Door de invoering van heterogene brugklassen vindt het determinatieproces voor een belangrijk deel plaats binnen de school, en daar wordt meer op de geleverde prestaties gelet dan op het milieu van herkomst." Wij zullen niet betwisten dat de selectie zich vnl. volgens schoolse criteria voltrekt, ofschoon de Jong daarvoor niet direct empirisch materiaal beschikbaar heeft. Kijkt men echter naar het levensverhaal van Mario en zijn ouders dan blijkt hieruit dat de gezinssituatie nog een belangrijke rol speelt, zowel bij het schoolse presteren als bij de overgang naar het secundair onderwijs en de richtingen die daarbinnen gevolgd worden. We zien ook duidelijk welke strijd er wordt geleverd door de moeder om haar zoon een kans te geven en dit tegen het advies van school en PMS-centrum in. Om dit te bereiken heeft zij echter heel wat moed nodig en moet ze zelfs aanvaarden dat haar zoon van school wordt gestuurd, waarna hij opnieuw in de oude stroom kan instappen. Ook al geeft de studie van de Jong een globaal zicht op de veranderende gezinssituaties, de processen die zich binnen de gezinnen en tussen gezin en school afspeelen blijven grotendeels onzichtbaar.

Er is nog een ander probleem waar de Jong mee worstelt, nl. het juist vaststellen van de sociaal-economische positie van de ouders. Hij neemt elk jaar opnieuw de beroepssituatie van de ouders op in zijn bevestiging, wat niet enkel ingegeven is door zijn belangstelling voor de mogelijke statusveranderingen van de ouders maar ook door de problematische betrouwbaarheid van de data. Hij verzamelt deze informatie immers bij de leerlingen en niet bij de ouders, en veel leerlingen - zeker in het lager onderwijs - kunnen daarover nog geen nauwkeurige informatie verstrekken (de Jong, 1987: 83). Deze vaststelling roept dus vragen op omtrent het beeld dat men krijgt van de verschuiving in de beroepssituatie van de ouders. de Jong raakt hier een probleem aan dat ook wij hebben ervaren bij deze biografische aanpak, nl. dat kinderen niet altijd in staat zijn om bepaalde zaken juist voor te stellen omdat het niet centraal staat in hun leefwereld. Een biografische reconstructie van het gezinsleven waarbij men zowel rekening houdt met de informatie van de kinderen als deze van de ouders kan dit probleem ondervangen en maakt het daarenboven mogelijk de band met de andere delen van het gezinsleven duidelijker te beschrijven.

4. "ARE THERE MORE THINGS IN HEAVEN AND EARTH THAN STATISTICS CAN GET?" (8)

Op toetsende wijze heeft bovenstaande tekst de kwantitatieve en kwalitatieve benaderingen naast elkaar gelegd en vergeleken. Daarbij werd keer op keer weer de vraag gesteld: waarvoor staan de cijfers? Getallen hebben immers een achterkant waar zich tal van aspecten ophouden die niet dadelijk van tel blijken te zijn voor het gangbare kwantitatieve onderzoek. Het is evenwel niet omdat ze weggecijferd raken dat hun belang kan verwaarloosd.

Zo is elk sociaal fenomeen een fenomeen in wording en deze gedurige verandering dient begrepen als een proces. Van in den beginne heeft de onderwijssociologie dan ook geprobeerd de statische benadering van de samenleving en het onderwijs te overstijgen. Reeds in één van de eerste klassiekers - het werk van W. Waller (1932) - zien we aanzetten om de band tussen onderwijs en de rest van de samenleving te beschrijven als een dynamisch proces. Meer gesofistikeerde statistische onderzoekstechnieken alsook ruimere financiële mogelijkheden hebben echter andere benaderingswijzen gestimuleerd waarbij het verloop van het onderwijsfenomeen eerder statisch werd beschreven als een reeks fluctuaties van structurele verbanden. Panelonderzoek vormde daartoe de geëigende techniek. Doorheen de jaren werd een bepaalde cohorte leerlingen opgevolgd om telkenmale na te gaan in welke mate de gezinssituatie de schoolcarrière van de leerlingen bepaalde (o.a. Husen, 1978; Douglas, 1964; Boudon, 1974). Met behulp van o.a. padanalyse werd vervolgens de impact van de verschillende factoren uitgeklaard (o.a. Blau, Duncan, 1967; Jencks, 1972). Deze technieken hebben als voordeel dat zij op een systematische wijze de opéénvolging van beïnvloedende factoren kunnen analyseren en aldus tendensen onderkennen, maar dit gaat dan wel ten koste van andere aspecten. Panelonderzoek vat de diachronie immers op oneigenlijke wijze door het tijdsverloop als het ware stil te leggen op (min of meer) arbitraire ogenblikken, een snapshot te maken en deze dan te vergelijken met wat reeds eerder bleek. De vastgestelde veranderingen worden vervolgens gelinkt middels hypothetische evoluties. Maar of deze momenten van registratie ook overéénkomen met de breukmomenten in de evolutie die mensen doormaken en of de vastgestelde fluctuaties door de betrokkenen ook ervaren worden als de enige en relevante veranderingen in hun leven; dat blijven vragen die nader onderzoek vereisen. Aldus kan de biografisch methodiek een valabele aanvulling wezen voor het longitudinale onderzoek van kwantitatieve aard (Balan en Jelin, 1980: 269-288; Carr-Hill en Macdonald, 1973: 58; Kohli, 1978: 9; Mandelbaum, 1982: 146).

Daarenboven blijkt deze kwalitatieve werkwijze gevoeliger voor de context waarin de dingen zich voordoen. Sociale fenomenen kennen soms een onverwachte samenhang en wil men tot inzicht komen dan dienen de verschijnselen in deze variabele verwevenheid gevat te worden. De gestandaardiscerde vragenlijsten van het survey ontberen evenwel deze flexibiliteit. Vaak registreren zij enkel wat bij voorbaat al belangrijk geacht wordt zonder verder na te kunnen gaan wat er daarnaast nog allemaal relevant is. Aldus gaat men de impact na van variabelen zonder zicht te krijgen op de concrete context waarbinnen zij functioneren en zonder te weten op welke wijze zij door de respondenten geïnterpreteerd worden. Zo beschreef men bv. wel dat arbeiders vanuit hun positie bepaalde verwachtingen hadden t.a.v. hun kinderen maar er werd weinig aandacht besteed aan de wijze waarop deze verwachtingen zich nu eens op deze

wijze dan weer op gene manier articuleerden. Het proces dat subjecten bracht tot een bepaald gedrag werd dus meestal niet ontrafeld, tenzij in zeer algemene termen die dikwijls niet eens ondersteund werden door systematische empirische observatie. Later is men evenwel meer aandacht gaan opbrengen voor de opvoedingspatronen van de gezinnen. Hiermee wordt de 'black box' die het gezin in vele studies was, open gebroken om met behulp van schalen bepaalde gedragspatronen te beschrijven. Maar weerom slaagt de survey-aanpak er maar moeilijk in de context integraal te vatten. Men krijgt bv. informatie over het aantal boeken dat een gezin in huis heeft en over hoeveel er gelezen wordt (bv. Litt, 1980; de Jong, 1987) maar men komt maar zelden aan de weet welk de inhoud is van deze lectuur, net zomin als men een idee krijgt van wat dat lezen wel betekent voor het gezin. Boeken lezen functioneert binnen dit type van onderzoek veeleer als een indicator voor een bepaalde gezinscultuur, maar de cultuur wordt niet verder geanalyseerd naar haar inhoud. Aldus wrikt men antwoorden uit hun organische eenheid en lopen de interpretaties het risico de werkelijkheid onrecht te doen. Deze is immers niet altijd duidelijk, klaar en beknopt. Haar sociale logica kent ook complexe ambivalenties en verscheidene variaties. De diverse indicatoren die nodig blijken in een surveybenadering laten echter niet toe om veel variabelen op te nemen, zoniet wordt de vragenbatterij te zwaar. Deze nood aan standaardisatie ontnemt het kwantitatieve onderzoek evenwel de flexibiliteit die de kwalitatieve benaderingen - zoals de biografische methode - beter bemeesteren (Thompson, 1980: 252-256), ofschoon ook zij hun mankementen kennen. Dadelijk komen we daar nog op terug.

Als derde punt dient de polysemie van verbanden en categorieën benadrukt te worden. De éénduidige samenhang die kwantitatief onderzoek vaststelt, kan een ambivalent samengaan inhouden van verschillende, soms zelfs tegengestelde verbanden. Of dit al dan niet het geval is, laat zich echter niet zien op het eerste zicht. Zo omvat de relatie tussen sociale herkomst en de schoolloopbaan van de kinderen zowel de moeilijkheden die ouders ondervinden bij de onderwijsondersteuning en -begeleiding als een onverwachte herwaardering door die ouders van het onderwijs. Dat hier diverse elementen in het spel zijn, heeft zich echter pas laten blijken middels kwalitatief onderzoek. Dergelijke dubbelzinnigheden tonen aan dat sociale verbanden niet te herleiden zijn tot enkelvoudige relaties tussen variabelen, net zomin als individuen te reduceren zijn tot passieve respondenten. Zij zijn tevens zinverlenende en betekenisgevende subjecten die in het bewustzijn van de feiten en teruggaand op hun ervaringen kunnen komen tot onvermoede interpretaties. Pas als men oog heeft voor dergelijke reflexieve omkeringen kan men bv. inzien dat het onderwijs door laaggeschoolde ouders ge(her)waardeerd wordt. Om dezelfde reden kunnen structureel eenvormige categorieën een dubbele bodem krijgen. Niet enkel de socio-economische positie die men inneemt, heeft een beslissende invloed. Ook hoe deze structurele positie geëvalueerd wordt door de betrokkenen is van doorslaggevende betekenis. Sociale subjecten zijn immers geen passieve positiebekleders maar ook actieve betekenisgevers die analoge structurele situaties op variabele wijze interpreteren, waarden en overeenkomstig de interpretatie ernaar gaan handelen (Bertaux, 1980: 219; Mehan, 1992: 8-10). Zo vervullen twee ongeschoolde arbeiders dezelfde functie maar naargelang zij deze arbeid een negatieve dan wel een positieve betekenis toekennen, zal hun positie op een andersoortige wijze effect sorteren op de schoolloopbaan van de kinderen. Structurele posities hebben op zich dus nog niet direct een éénduidige betekenis; zij bekomen deze slechts wanneer zij, die deze

klasseposities innemen, er betekenis aan toekennen. Hierdoor ontstaan variaties die niet altijd gevat kunnen worden door de louter structurele en kwantitatieve benaderingen.

Aldus wilden wij de complementaire eigenheid van kwalitatief-biografisch onderzoek illustreren. Dat hiermee mogelijkheden open komen te liggen om de blinde vlekken van de reproductiethese verder uit te klaren, moge duidelijk wezen. Het voortbestaan van de klassensamenleving mag immers niet enkel in structurele termen begrepen worden, men moet ook oog hebben voor de diverse duidingen die de betrokkenen eraan toekennen. Dit brengt ons in de nabijheid van de culturele reproductiegedachte welke een groter gewicht toekent aan de interpretaties van de betrokken actoren. Vraag is evenwel of zij vanuit hun classespecifieke subcultuur wel altijd zo'n negatieve kijk hebben op het onderwijs: onderwijs kan immers ook beterschap voor de kinderen in het verschiep stellen. Althans, dat verhopend de ouders toch en wordt al te vaak over het hoofd gezien door de aanhangers van de culturele reproductiegedachte. Andere methodieken - i.c. de biografische benadering - kunnen dus ook andere facetten ontwaren van het veelvormige sociale leven, en 'de werkelijkheid' zal zich op een nieuwe wijze laten kennen.

Ondanks deze kwaliteiten mag het alternatief evenwel niet overroepen worden als zaligmakend en superieur. Ook de biografische methode kent haar problematische kanten (Kochuyt, Verhoeven, 1993a: 17-32), niet in het minst wat betreft de generaliseerbaarheid van de bevindingen. Hoe talrijk ook de onderzochte cases, het arbeidsintensieve karakter van de kwalitatieve methodiek stelt limieten aan de aantallen. Vraag is dan of er enkel maar iets gezegd kan worden over de beschouwde cases, dan wel of de bevindingen een reikwijdte hebben die verder gaat dan die enkele gevallen. Hiermee wordt duidelijk dat de sterkte van het kwalitatieve werk ook zijn zwakke punt uitmaakt: oog hebben voor het procesmatig karakter van de sociale fenomenen in hun variabele context zodat kan duidelijk worden op welke wijze er betekenissen geconstrueerd worden door de betrokken actoren, houdt het gevaar in dat men het overzicht verliest op de grotere gehelen. Deze weet het kwantitatieve onderzoek te bemeesteren doch zijn statistische representativiteit noopt dan tot een danige standaardisatie van de bevraging dat er abstractie dient gemaakt van de context, de gedurige evolutie en de betekenisgevende processen. Dit blijkt de prijs die men moet betalen voor het bekomen van een panoramische blik waaruit het proportionele gewicht van de fenomenen kan blijken. De voordelen van elke methodiek brengen dus nadelige implicaties met zich mee die vaak onvermijdelijk zijn en in die zin kunnen kwantitatieve en kwalitatieve benaderingen elkaar als complementen gaan aanvullen. In de antwoorden die ze aanreiken, stellen ze elkaar in feite gedurig vragen die ze zelf maar moeilijk kunnen uitklaren. Elk is immers met iets anders bezig: kwantitatieve methodes gaan de verdelingen na van fenomenen en beogen op dit morfologische niveau statistische representativiteit. Dit terwijl kwalitatief onderzoek verder wil graven naar de mechanismen die dergelijke verdelingen genereren (Bertaux, 1981: 37-38; Hamel, 1992: 117; Kohli, 1986: 104). M.a.w., kwalitatieve studies kunnen niet zeggen hoeveel jongeren van deze of gene achtergrond naar het ASO, TSO, BSO en BuSO trekken maar zij kunnen wel verheldering brengen omtrent de factoren en actoren die de schoolloopbanen op dergelijke wijze sturen. En alzo kunnen zij ook iets vertellen over de processen die zich voltrekken en de wijze waarop de betrokkenen daar tegenaan kijken. Enkele van deze deelmechanismen werden in dit artikel behandeld.

Daarbij is de analyse verre van volledig maar hopelijk wel voldoende overtuigend om duidelijk te maken dat het multimorfe sociale leven bestaansvormen kent die niet dadelijk vatbaar zijn voor kwantificering. Wil men dus zicht krijgen op de klassensamenleving in al haar wisselende gedaanten, dan volstaat het grote telraam niet. Immers: "There are more things in heaven and earth, Horatio, than are dreamt of in your philosophy" (Shakespeare, Hamlet 1, 5).

VOETNOTEN

- (1) Wie hierover meer wil weten, kan doorverwezen worden naar: Kochuyt, Verhoeven, 1993: 1-73; Wesselingh, 1985; Yzerman, 1985. Overzichten van het in België verrichte empirische onderzoek zijn te vinden bij: Dewaele, 1982; KBS, 1987; Kochuyt, Verhoeven, 1993: 75-162.
- (2) Dit onderzoek werd gefinancierd door de Federale Diensten voor Wetenschappelijke, Technische en Culturele Aangelegenheden (Brussel) onder het contract SS/D6/001 en uitgevoerd door de Afdeling Theoretische en Onderwijssociologie van het Departement Sociologie (K.U.Leuven). Het onderzoek werd uitvoerig gerapporteerd in Verhoeven, J.C., T. Kochuyt (1995) *Kansenongelijkheid in het onderwijs. Een biografisch onderzoek naar het schoolgaan in arbeiders- en kansarme gezinnen*. Brussel: Federale Diensten van Wetenschappelijke, Technische en Culturele Aangelegenheden, 166 pp.
- (3) Deze SES-constructie gaat terug op De Lannoo, 1969.
- (4) Het eerste leerjaar secundair onderwijs kent een tweedeling in A en B-klassen. Laatstgenoemde worden bevolkt door leerlingen die te zwak geacht worden voor het A-niveau. Zij zijn dan ook bedoeld als aanpassingsklassen om alsnog een overgang mogelijk te maken. In de praktijk echter fungeren de meeste B-klassen als wachtkamer voor het Beroepsoponderwijs.
- (5) Elke case wordt geïdentificeerd met een schuilnaam van de jongere. De aangehaalde interviewfragmenten komen evenwel van hun ouders. De selectie van deze arbeidersgezinnen gaan terug op steekproeven uit de inschrijvingslijsten van scholen waar we kansarme leerlingen aantreffen, dit om de invloed van andere achtergrondvariabelen zo minimaal mogelijk te houden. De kansarme gezinnen werden gerecrueteerd via diverse hulpverleningsinitiatieven.
- (6) Gezien er heel wat éénoudergezinnen tussen zitten hebben we slechts 31 ouders in de steekproef, dit in vergelijking met de 38 ouders binnen de arbeidersgezinnen. Hiermee zijn niet noodzakelijk de biologische ouders bedoeld.
- (7) Dagcentra zijn een semi-residentiële vorm van de Bijzondere Jeugdbijstand die hiermee voorziet in naschoolse opvang en begeleiding. Aldus wordt het kind niet geplaatst maar blijft het binnen het gezin dat op een integrale wijze zal ondersteund worden.

(8) Vrij naar Shakespeare: Hamlet 1, 5.

BIBLIOGRAFIE

- APPLE, M. (1982), *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: Routledge, Kegan Paul.
- BALAN, J., E. JELIN (1980), 'La structure sociale dans la biographie personnelle', *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXIX: 269-288.
- BERNSTEIN, B. (1975), *Class, Codes and Control*. London: Routledge, Kegan Paul.
- BERTAUX, D. (1980), 'L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités', *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXIX: 197-225.
- BERTAUX, D. (1981), *Biography and Society. The life history approach in the social sciences*. Beverly Hills: Sage-Publications.
- BLACKLEDGE, D., B. HUNT (1985), *Sociological Interpretations of Education*. London: Croom Helm.
- BLAU, P., O.D. DUNCAN (1967), *The American occupational Structure*. New York: John Wiley and Sons.
- BOUDON, R. (1974), *L'Inégalité des Chances*. Paris: Colin.
- BOURDIEU, P., J.C. PASSERON (1964), *Les Héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P., J.C. PASSERON (1970), *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- BOWLES, S., H. GINTIS (1976), *Schooling in Capitalist America*. London and Henley, Routledge, Kegan Paul.
- CANTILLON, B., I. MARX (1995a), *Naar een sociaal doelmatig Tewerkstellingsbeleid*. Brussel, KBS.
- CANTILLON, B., I. MARX (1995b), 'De nieuwe sociale kwestie', *Samenleving en Politiek*. 2(7): 28-34.
- CAR-HILL, R.A., K.I. MACDONALD (1973), 'Problems in the Analysis of Life Histories', pp. 57-96, in: HALMOS, P. (ed.), *Statistic Processes in Sociology* ('The Sociological Review' Monograph 19). Keele: University of Keele.
- COLEMAN, J.S. (1990), *Equality and Achievement in Education*. Boulder: Westview Press.
- DE JONG, A.J. (1987), *Herkomst, Kennis en Kansen. Allochtone en autochtone leerlingen tijdens de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets, Zeitlinger B.V.
- DE LANNOO, I. (1969), *Stratifikatieproblemen en Democrativering van het Universitair Onderwijs*. Antwerpen: DNB.
- DELEECK, H., B. STORMS (1989), 'Blijvende ongelijkheden in het onderwijs: tien jaar later', *De Gids op Maatschappelijk Gebied*. 80 (12): 1119-1138.
- DENZIN, N.K. (1989), *Interpretive Biography*. Beverly-Hills: Sage-Publications.
- DEWAELE, A. (1982), *De Onderwijssituatie van de verschillende sociale groepen in Vlaanderen*. Leuven: HIVA.
- DOUGLAS, J.W.B. (1964), *The Home and the School*. London: Mac-Gibbon and Kee.
- DURKHEIM, E. (1897 (1960)), *Le Suicide: étude de sociologie*. Paris: PUF.
- FITOUSSI, J.L., P. ROSANVALLON (1996), *Le nouvel Age des Inégalités*. Paris: Seuil.

- HAMEL, J. (1992), 'On the status of singularity in sociology', *Current Sociology*, 40 (1): 99-119.
- HUSEN, T. (1978), *Sociale Factoren in het Onderwijs. Gelijkheid van kansen in het onderwijs in het perspectief van onderzoeksresultaten*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- JENCKS, C.S. e.a. (1972), *Inequality*. New York: Basic Books.
- KEDDIE, N. (1973), *Tinker, Tailor... the Myth of Cultural Deprivation*. Harmondsworth: Penguin Books.
- KONING BOUDEWIJNSTICHTING (1987), *Onderwijs en Vorming als Hefboom voor Armoedebestrijding*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- KOCHUYT, T., J.C. VERHOEVEN (1993a), *Het Leven Beschreven. Een inleiding tot de biografische methode*. Leuven: SOI-Departement Sociologie.
- KOCHUYT, T., J.C. VERHOEVEN (1993), *Ongelijke Onderwijskansen. Een literatuurstudie*. Leuven: SOI-Departement Sociologie.
- KOHLI, M. (1978), *Soziologie des Lebenslaufs*. Darmstadt: Luchterhand.
- KOHLI, M. (1986), 'Biographical research in the German language area', pp. 91-110, in: DULCZEWSKY, Z. (ed.), *A commemorative Book in Honor of Florian Znaniecki on the Century of his Birth*. Poznan: Uniwersytet Adama Nickiewicza.
- LITT, J.L. (1980), *Origine sociale et Scolarité. Les processus générateurs d'inégalité scolaire. Analyse longitudinale d'une cohorte d'élèves de la province de Luxembourg*. Louvain-la-Neuve: UCL/Institut des Sciences Politiques et Sociales.
- MANDELBAUM, D.G. (1982), 'The Study of Life History' pp. 146-151, in: BURGESS, R.G. (ed.), *Field Research. A sourcebook and field manual*. London: George Allen and Unwin.
- MARX, K. (1890 (1975)), *Das Kapital/Erster Band*. Berlin: Dietz Verlag.
- MEHAN, H. (1992), 'Understanding inequality in schools: the contribution of interpretive studies', *Sociology of Education*, 65 (January): 1-20.
- NICAISE, I. (1996), *Poverty and human Capital*. Leuven: Faculteit Economische en Toegepaste Economische Wetenschappen.
- PAKULSKI, J., M. WATERS (1996), *The Death of Class*. London: Sage.
- PLUMMER, K. (1983), *Documents of Life. An introduction to the problems and literature of a humanistic method*. London: Unwin Hyman.
- THOMPSON, P. (1980), 'De récits de vie à l'analyse du changement social', *Cahiers Internationaux de Sociologie*. LXIX: 249-256.
- STINISSEN, J. (red.), (1987), *De Overgang van Secundair naar Hoger Onderwijs: Een follow-up van 6.000 abiturienten / Deel 2: De eindsituatie in het secundair onderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- VAN TILBORG, I.A.J. (1987), *De betekenis van het Arbeidersgezin voor het Leerniveau en de Schoolloopbaan van het Kind. Een voorlopige evaluatie van het project Onderwijs en Sociaal Milieu in de eerste drie jaren van de basisschool*. 'S-Gravenhage: Het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs - SVO.
- VERHOEVEN, J.C., R. VANDENBERGHE, J. VAN DAMME, M. CLEMENT, D. MAETENS, G. VERGAUWEN (1992), *Schoolmanagement en Kwaliteitsverbetering van het Onderwijs. Een empirisch onderzoek in secundaire scholen*. Leuven: Departement Sociologie.

- VERHOEVEN, J.C., T. KOCHUYT (1995), *Kansenongelijkheid in het Onderwijs. Een biografisch onderzoek naar het schoolgaan in arbeiders- en kansarme gezinnen*. Brussel: DWTC.
- WALLER, W. (1932), *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley and Sons.
- WESSELINGH, A. (1985), 'Onderwijs tussen reproductie en emancipatie' pp. 343-371, in: PESCHAR, J.L., WESSELINGH, A.A. (eds.), *Onderwijssociologie: een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- WILLIS, P. (1977), *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. Westmead: Saxon House.
- YZERMAN, T. (1985), 'Onderwijs en Ongelijkheid. De allocatiefunctie van het onderwijs' pp. 309-341, in: PESCHAR, J.L., WESSELINGH, A.A. (eds.), *Onderwijssociologie: een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff.