



Onderzoeksartikel

Wat een meisje wil: een etnografische studie naar de beroepsaspiraties van ‘witte’ Nederlandse meisjes in het vmbo-basis- en -kaderonderwijs¹

Talitha Stam

Erasmus Universiteit Rotterdam
stam@essb.eur.nl

Keywords: aspiraties, etnografie, leerkrachten, leerlingen, onderwijs, vmbo

Abstract

Much research has already been done on the aspirations of young people in lower (vocational) education. As a result, we have learnt more about why students may have high or low aspirations, and to what end their aspirations may lead them. However, there are still some crucial elements missing from the existing academic framework around pupils' aspirations, which deals with the realization of pupils' ambitions. Through the study of ethnographic cases of 'white' Dutch girls in a lower vocational school, voicing their aspirations, two concepts will be re-introduced: 'reasons' and 'resources'. These concepts are based on the classical sociological theories of Giddens (1984) and Merton (1968). With these two additions, it is hoped that this article will contribute to the existing academic literature on pupils' ambitions, and it also endeavors to provide useful input for school staff to help them deal with the complexity of the formation and realization of pupils' aspirations in vocational schools.

¹ Dit artikel is een bewerking van: T. Stam (2017) Reasons and Resources: Understanding pupils' aspirations in lower vocational Dutch education. *Ethnography and Education*, 12(3): 259-270, DOI: 10.1080/17457823.2016.1237880.

Introductie

Dit artikel opent met een participerende observatie naar de beroepsaspiraties van 'witte' Nederlandse meisjes met laagopgeleide ouders in vmbo-basis- en -kaderonderwijs. Lisa is een vijftienjarige leerling die na de les haar toekomstplannen vertelt aan een leerkracht en mij. Lisa zit in haar vierde en laatste jaar van haar vmbo-basisopleiding op een multiculturele vmboschool in een grote stad in Nederland.

Tijdens een korte pauze loopt Lisa (15) niet direct naar buiten met haar klasgenoten, maar blijft ze nog even bij mij hangen in de klas. Ze vertelt me enthousiast welk beroep ze graag zou willen uitoefenen: 'Ik wil graag architect worden'. De mannelijke leerkracht van wie ze zojuist les had, staat ook nog in de klas en begint hard te lachen. Lisa reageert onmiddellijk door tegen mij te zeggen: 'Wauw, ziet u dit? Wat vindt u daar nou van?' en wijst naar de leerkracht. Ik probeer de reactie van de leerkracht te negeren en vraag aan Lisa waarom ze graag architect zou willen worden. Lisa: 'Ik kan goed tekenen en vind dat heel leuk; ik kijk graag naar gebouwen...uhm... nou het lijkt mij gewoon heel leuk. [...] Maar denken jullie dat het voor mij mogelijk is om architect te worden?' Terwijl ze dit vraagt, kijkt Lisa iets wat onzeker naar zowel de leerkracht als mij. De leerkracht staat inmiddels naast ons en reageert: 'Architect worden? Jij? Nou, dan moet je eerst naar de universiteit, nee, nog erger naar de TU Delft, en dáár zitten alleen maar jongens, dus dat lijkt mij heel onrealistisch.' Lisa keert haar rug naar de leerkracht en kijkt mij dwingend aan en zegt: 'Ziet u nou wat hier gebeurt? De leerkracht gelooft niet eens in mij. Wat heeft het dan voor zin om nog naar school te gaan?'

Lisa's voorbeeld laat onder meer zien dat het moeilijk is voor leerlingen in het vmbo basis en kader om openlijk hun relatief hoge beroepsaspiraties uit te drukken op school, en dat het voor leerkrachten lastig is om deze relatief hoge ambities serieus te nemen, gezien zowel het relatief lage onderwijsniveau als het vaak storende gedrag in de klas. Deze tegenstrijdigheden, van enerzijds hoge ambities en anderzijds storend gedrag in de klas, blijven vaak onderbelicht in de eerdere veelal kwantitatieve onderzoeken (Baillergeau, Duyvendak en Abdallah 2015). In een enquête had Lisa's beroepsaspiratie om architect te worden ten opzichte van haar huidige opleidingsniveau slechts kunnen resulteren in de conclusie dat een lager onderwijsniveau niet noodzakelijkerwijs leidt tot beroepsaspiraties op laag niveau. Maar de observatie van het voorbeeld van Lisa laat ook zien dat naast de beroepsaspiratie ('ik wil graag architect worden') er ook vaak achterliggende redenen zijn voor deze ambities ('ik kan goed tekenen en vind dat heel leuk'). In dit artikel zal ik beargumenteren dat we juist meer naar deze achterliggende redenen moet kijken om de aspiraties van leerlingen beter te kunnen begrijpen.

De centrale vraag in dit artikel is: *hoe geven 'witte' Nederlandse meisjes in het vmbo-basis- en -kaderonderwijs hun beroepsaspiraties vorm?*

Met deze vraag onderzoek ik niet alleen de beroepsaspiratie zelf, maar kijk ik ook wat de achterliggende redenen zijn en hoe deze tot uiting komen op school. Gebaseerd op de klassieke sociologische theorieën van Giddens (1984) en Merton (1968) herintroduceer ik de twee concepten 'reasons' en 'resources' om de aspiraties van leerlingen te kunnen verklaren. Hierbij verwijzen reasons naar de achterliggende verklaringen voor hun beroepsaspiraties en resources zijn de benodigde middelen en kennis om hun ambitie te kunnen waarmaken.

Theoretisch kader

Beroepsaspiraties wordt vaak gebruikt als een verklarende factor voor schoolprestaties en voortijdig schoolverlaten, omdat ambities jongeren kunnen motiveren of demotiveren om door te gaan met hun opleiding. In deze veelal kwantitatieve studies over de beroepsaspiraties van jongeren worden in werkelijkheid vaak de onderwijsintenties of verwachtingen gemeten (Baillergeau, Duyvendak en Abdallah 2015), en meer specifiek de relatie tussen beroepsaspiraties, onderwijsverwachtingen en academische vaardigheden (Furlong en Biggart 1999; Patton en Creed 2007). De relatie tussen beroepsaspiratie en onderwijsverwachtingen is ook de kern van Bourdieu en Passerons (1977) reproductietheorie in het onderwijs. Zij beargumenteren dat subjectieve individuele ambitie samenhangt met de objectieve waarschijnlijkheid van schoolsucces en dat deze zijn ingebed in de sociale structuren (Bourdieu en Passeron 1977: 155-156). Volgens Bourdieu en Passeron (ibid.) bemiddelen individuele ambities (voorkeuren), verwachtingen (waargenomen capaciteiten en beschikbare kansen) en percepties tussen wat een individu wenst en wat de samenleving hen kan bieden. Met andere woorden, de aspiraties van jongeren zijn onlosmakelijk verbonden met hun beoordeling van de kansen die voor hen beschikbaar zijn. Deze kansen worden gedeeltelijk gevormd door de mensen en de omgeving om hen heen, zoals het geval is bij Lisa en haar leerkracht, maar worden ook gevormd door individuele keuzes en attitudes (Lisa: 'ik wil graag architect worden'). Hierin wordt verondersteld dat mensen in lage onderwijsniveaus ook lage ambities hebben, omdat ze zich bewust zijn van hun beperkte mogelijkheden, waardoor er dus reproductie plaatsvindt.

De participanten in deze studie hebben echter hoge aspiraties ondanks hun relatief lage onderwijsniveau. Zoals in de cases van Lisa, die wil architect worden terwijl ze op het vmbo basis zit. Meer recentere studies naar de ambities van leerlingen hebben ook aangetoond dat leerlingen in de lagere opleidingsniveaus vaak hogere ambities hebben (Elffers 2011; De Graaf en Van Zenderen 2013; Kao en Tienda 1998; Traag 2012). Het feit dat deze jongeren in de lagere opleidingsniveaus zulke hoge ambities hebben, is op verschillende manieren geanalyseerd. Zo is een belangrijke

verklaring te vinden in nationale onderwijssystemen, waar de mogelijkheid bestaat om van het laagste opleidingsniveau naar universitair niveau te gaan door middel van het stappelen van diploma's (Kalmijn en Kraaykamp 2003). Dit vooruitzicht laat de suggestie open dat alle opleidingsniveaus haalbaar zijn, en dat iemands huidige opleidingsniveau niet noodzakelijk iemands uiteindelijke bestemming is. Het rezoneert met ook met de prestatie-ideologie van MacLeod (1987) – het idee dat als een persoon hard werkt, ze succesvol kunnen zijn. MacLeod (ibid.) ontdekte dat in de Verenigde Staten twee groepen jonge mannen uit de arbeidsklasse en met dezelfde educatieve en leefomstandigheden, toch hele andere ambities hadden. Zo had de 'zwarte'-jongensgroep, genaamd 'The Brothers', hoge ambities, terwijl de 'witte'-jongensgroep, genaamd 'The Hallway Hangers', juist lage ambities had. MacLeod (ibid.) verklaarde dit aan de hand van de prestatie-ideologie. Terwijl 'The Brothers' geloofden in dit concept, verwierpen 'The Hallway Hangers' het vanwege hun gevoelens van discriminatie. Vergelijkbaar met 'The Brothers' zijn ook veel Nederlandse jongeren met een migratieachtergrond van een lager opleidingsniveau naar hoger opleidingsniveaus gegaan door diploma's te stappelen (Crul, Schneider en Lelie 2012).

Een andere benadering die wordt gebruikt bij het analyseren van hoge aspiratie bij laagopgeleide jongeren, is de vraag of deze jongeren daadwerkelijk in staat zijn om hun ambities te uiten. Dit is door verschillende auteurs op verschillende manieren aangepakt. Wyn en White (2000) benadrukken voorzichtig te zijn met uitgedrukte ambities, en beweren dat aspiraties veel minder geïndividualiseerd zijn dan in eerder onderzoek werd gesuggereerd. Appadurai (2004) vraagt zich in zijn essay *Capacity to Aspire* af of individuen daadwerkelijk het vermogen hebben om ambities na te streven, redenerend dat mensen alleen kunnen ambiëren als ze zich bewust zijn van een gewenste toekomst, en wanneer ze ervan overtuigd raken dat dit haalbaar is. Van Daalen (2013) beweert dat de meeste mensen zich aangetrokken voelen tot de schoolloopbanen die het meest worden gewaardeerd door het onderwijssysteem, onafhankelijk van hun persoonlijke ambities of bekwaamheden. In navolging hiervan beargumenteert Van Daalen (ibid.) dat er een algemene negatieve houding is ten opzichte van het lager beroepsonderwijs en hun leerlingen, en dit wordt weerspiegeld in de relaties en interacties op school. Bijvoorbeeld in Korps (2012) studie met de veelzeggende titel: *'Ik denk dat ik meer zou hebben geleerd als ze hadden geprobeerd ons meer te leren'*, legt de auteur uit hoe lage verwachtingen en een negatief discours vaak ervoor zorgen dat leerlingen in het lager beroepsonderwijs zich niet bezighouden met theoretisch leren en discussiëren. Evenzo tonen Hjelmér en Rosvall (2016) in een onderzoek naar de interactieprocessen tussen leerlingen en leerkrachten in verschillende Zweedse wiskundelessen aan dat leerlingen in het beroepsonderwijs makkelijker invloed konden uitoefenen om het tempo en moeilijkheidsgraad te verlagen, dan om dit te verhogen. Verlagen sloot namelijk aan bij het vooroordeel dat leerlingen uit het beroepsonderwijs minder willen leren. Deze studies laten de paradox zien dat leerlingen aan de ene kant meer uit het lesgeven willen halen, maar aan de andere kant ook weerstand bieden aan lesgeven en

soms zelfs de klas verstoren. Dit paradoxale gedrag wordt zelfs bij dezelfde leerlingen gevonden, afhankelijk van de tijd en plaats (Rosvall 2015; Russell en Thomson 2011).

Verstorend gedrag in de klas, soms in directe relatie tot de aspiraties van leerlingen, is uitgebreid bestudeerd en vormt ook een kern in dit artikel. In de klassieke etnografische studie *Learning to Labour* beschrijft Willis (1977) hoe de reproductie van arbeiderskinderen in Groot-Brittannië gebeurt op basis van hun lage onderwijsaspiraties. Willis (ibid.) definieert onder andere hoe ‘the lads’, door hun arbeiderscultuur, het onderwijs tegenwerken en hoe dit hen belet de liberale doelstellingen van het onderwijs te realiseren. Ogbu (1974) verklaart het verstorend gedrag van leerlingen in de klas als een collectieve reactie en aanpassing aan de beperkte mogelijkheden om te profiteren van onderwijs die beschikbaar waren voor jongeren met een migratieachtergrond. Dit staat in schril contrast met Paulle (2005, 2014), die theorieën op basis van etniciteit (Ogbu 1974, 1991) en sociale klasse (Willis 1977) sterk verwerpt en in plaats daarvan verwijst naar de chronische stress waarmee deze leerlingen (en docenten) te maken hebben. Andere studies hebben verschillende vormen van storend gedrag in de klas teruggevoerd op de relatief lage opleidingsstatus van deze leerlingen, omdat hun positie niet alleen als laag wordt ervaren door henzelf, maar ook door anderen (Archer en Yamashita 2003; Van Daalen 2013; Korp 2012; Hjelmér en Rosvall 2016; Russell 2011). Hierdoor herhaalt de cyclus zichzelf: beginnen met lagere opleidingsniveaus en lagere verwachtingen van de arbeidsmarktpositie hebben tot gevolg dat de ambities van leerlingen worden verlaagd. Ondanks de verschillende aanpakken sluiten deze studies in meer of mindere mate aan bij de reproductietheorieën van Bourdieu en Passeron (1977). Volgens Rosvall (2015) kan een vorm van reproductie ook plaatsvinden onder de onderzoekers wanneer zij schoolomgevingen bestuderen met een meerderheid van jongens uit de arbeidersklasse. Rosvall (ibid.) daagt etnografen daarom uit om niet alleen een bepaald discours te reproduceren, maar ook om de complexiteit van die processen weer te geven. Dit artikel gaat deze uitdaging aan. En hoewel de verschillende verklaringen deels te maken kunnen hebben met de verschillende sociale en etnische achtergronden van de jongeren, worden verklaringen veelal stevast gezocht buiten de leerlingen om. Dit artikel probeert juist verklaringen te zoeken vanuit de jongeren zelf. In een theoretische zoektocht, kort beschreven hierboven, vond ik echter onvoldoende handvatten om dit op deze manier te onderzoeken.

Herintroduceren van de concepten ‘reasons’ en ‘resources’

Zoals uit het korte literatuuroverzicht hierboven blijkt, is er al veel onderzoek gedaan naar de aspiraties van jongeren in het lager (beroeps)onderwijs. Als gevolg hiervan hebben we meer geleerd over waarom jongeren hoge of lage ambities kunnen hebben en waartoe hun ambities hen kunnen leiden. We weten daarentegen nog weinig over de achterliggende redenen van hun aspiraties (*reasons*) en wat jongeren nodig hebben om hun ambitie toch waar te kunnen maken (*resources*). Daarom vraag ik in dit artikel opnieuw aandacht voor de vernieuwde concepten; ‘reasons’ en ‘resour-

ces'. Reasons en resources zijn gebaseerd op de klassieke sociologische theorieën van Giddens (1984) en Merton (1968). De structureringstheorie van Giddens (1984) veronderstelt dat de acties van mensen worden gevormd door sociale structuren, en hij definieert resources als het vermogen om de materiële en sociale omgeving te kunnen veranderen. De *strain*-theorie van Merton (1968) stelt dat een samenleving individuen aanmoedigt om sociaal aanvaardbare doelen te bereiken, maar er spanning ontstaat wanneer individuen worden geconfronteerd met een kloof tussen het bereiken van deze doelen en hun huidige status. Bij het toepassen van deze theorie op onze leerlingen in het Nederlandse lager beroepsonderwijs, streven de meeste leerlingen naar banen die in de samenleving zeer worden gewaardeerd, maar hun lage opleidingsniveau kan een kloof veroorzaken tussen hun doelen (aspiraties) en hun huidige prestatieniveau. Daarnaast heeft resources veel weg van de reproductietheorie van Bourdieu en Passeron (1977) in het onderwijs. Net als in de reproductietheorie, zijn ook bij de participanten uit deze studie resources vaak afwezig. De ouders van de participanten in deze studie zijn laagopgeleid, hebben vaak geen kennis van het onderwijssysteem, geen netwerk binnen hun werk of geen geld om de meisjes verder te helpen. In eerdere onderzoeken werd de nadruk vooral gelegd op de afwezigheid van resources en geconcludeerd dat jongeren uit een laag milieu automatisch lagere aspiraties hadden. Dit onderzoek koppelt twee belangrijke processen van elkaar los en laat zien dat de reasons en resources bij deze meisjes niet altijd dezelfde richting op gaan. Daarin zijn geen reasons niet automatisch geen resources en andersom. Hierdoor kan het herintroduceren van deze concepten van belang zijn. Door reasons en resources op te nemen in de analyse van de ambities van leerlingen, ontwikkelen we niet alleen een vollediger begrip van de beroepsaspiraties, maar verkleinen we ook de kans op eerdere beoordelingen van de ambities van leerlingen op basis van de onlosmakelijke link tussen lagere en hogere categorieën in de onderwijshiërarchie.

Methoden

Holland High is een gefingeerde naam voor een grote middelbare school in een stad in de Randstad. Deze openbare school heeft ongeveer tweeduizend leerlingen en biedt alle onderwijsniveaus aan van vmbo basis tot en met gymnasium, verdeeld over twee gebouwen. Voor deze studie heb ik me gericht op de schoollocatie die alleen vmbo-klassen heeft; de havo- en vwo-klassen zitten in het andere schoolgebouw. De vmbo-schoollocatie heeft ongeveer vijfhonderd leerlingen van wie de meesten laagopgeleide ouders hebben. De overgrote meerderheid van deze leerlingen heeft een migratieachtergrond. In deze klassen, heeft gemiddeld een op de tien leerlingen geen migratieachtergrond. Vanwege de schoolsegregatie in de grote Nederlandse steden zijn deze cijfers geen uitzondering vergeleken met andere scholen in de grote steden in de Randstad. Toch wordt er in Nederland nauwelijks onderzoek gedaan naar deze nieuwe minderheidsgroep. Vandaar dat mijn promotieon-

derzoek zich specifiek richt op deze bijzondere doelgroep: de ‘witte’ Nederlandse leerlingen zonder migratieachtergrond op multi-etnische scholen (Stam 2018). Hun raciale en etnische positie als nieuwe minderheid binnen deze multi-etnische scholen is uniek, en tegelijkertijd te complex om in één paragraaf te behandelen. Dit is uitgebreid beschreven en geanalyseerd in een andere publicatie (Stam 2020).

De participanten van deze studie zijn dus ‘witte’ Nederlandse vrouwelijke leerlingen in het laatste jaar van de vmbo-basis- en -kaderopleiding. Ten tijde van het onderzoek waren er tien ‘witte’ Nederlandse vrouwelijke leerlingen in het laatste jaar van *Holland High*, op een totaal van honderd leerlingen verdeeld over verschillende klassen. Al deze tien meisjes deden mee met het onderzoek. Aan de start van het onderzoek waren ze tussen de vijftien en zeventien jaar oud en hadden uiteenlopende achtergronden wat betreft de opleiding en het beroep van hun ouders. Geen van hun ouders had echter een universitair of hbo-diploma. Tijdens de dataverzameling heb ik niet verteld dat ik alleen de ‘witte’ Nederlandse vrouwelijke leerlingen bestudeerde. In het veld van jeugdstudies is het algemeen bekend dat het methodologisch verstandig zou zijn om de leerlingen niet te informeren dat het onderzoek specifiek betrekking had op deel van de leerlingen, dit om het risico van sabotage door en jaloezie van de andere leerlingen te beperken. Dit betekende dat ik ook data heb over de andere leerlingen, maar in de analyse ervoor heb gekozen om alleen op deze groep te focussen. Voor dit artikel zal hun raciale en etnische achtergrond geen focus van analyse zijn, maar is die gericht op de vorming en ontwikkeling van hun beroepsaspiraties.

Het onderzoek op *Holland High* vond plaats van september 2014 tot mei 2015. Participerende observaties op school waren de kern van de dataverzameling. Daarnaast hield ik informele gesprekken en officiële interviews met leerlingen, leerkrachten, andere medewerkers van school en ouders, zowel individueel als in wisselende groepssamenstellingen. Tijdens de dataverzameling was ik altijd open naar de school en mijn participanten over de aard van het onderzoek, namelijk het bestuderen van de beroepsaspiraties. De leerlingen wisten dat ik hen bestudeerde en dat het onderzoek ging over hun beroepsaspiraties. Tijdens de eerste bijeenkomst in de klaslokalen gaven leraren extra tijd om mij en het onderwerp te introduceren. We spraken over de mogelijke aspiraties van de leerlingen en de toekomstplannen, als ze die hadden. Om regelmatig contact te houden met de leerlingen over dit onderwerp, hield ik eens per maand een-op-eengesprekken over hun mogelijke ambities en toekomstplannen. Ik was mij ervan bewust dat door deze aanpak leerlingen zijn aangemoedigd om vaker over hun ambities na te denken dan ze wellicht normaal zouden doen. Tijdens deze gesprekken liet ik de leerlingen het gespreksonderwerp kiezen. Dit resulteerde in een mengeling van onderwerpen over school of meer persoonlijke zaken, en af en toe over de aspiraties en toekomstplannen.

Alle data zijn volgens de grondbeginselen van *grounded theory* (Straus en Corbin 1998) gecodeerd en geanalyseerd. Open codering vond tegelijkertijd plaats met de dataverzameling tijdens de schoolvakanties. Bij het axiaal coderen zijn de categorieën ‘wat’, ‘waarom’ en ‘hoe’ tot stand gekomen. Hierbij staat ‘wat’ voor het

benoemen voor een beroep of een toekomstplan, ‘waarom’ voor de verklaringen achter hun plan, en ‘hoe’ voor de aanpak om het eventueel te kunnen realiseren. De categorisatie van ‘waarom’ en ‘hoe’ zijn tijdens de selectieve codering omgezet naar de theoretische concepten reasons en resources. Deze concepten zijn vervolgens geverifieerd in andere vergelijkbare settings. Twee jaar later zijn in vergelijkbare klassen, maar met andere leerlingen en leerkrachten, kortdurende participerende observaties uitgevoerd. Deze nieuwe data zijn geanalyseerd aan de hand van de vernieuwde concepten en die bleken ook voor de andere situatie toepasbaar.

Resources

Aan de hand van snapshots uit mijn etnografisch materiaal laat ik in deze paragraaf in detail zien wat de reasons en resources zijn van deze leerlingen en op welke manieren deze vernieuwde concepten zich tot elkaar kunnen verhouden. Hierbij verwijzen reasons naar de achterliggende verklaringen voor hun beroepsaspiraties en resources zijn de benodigde middelen en kennis om hun ambitie te kunnen waarmaken. Ik begin met resources, daarna de reasons en vervolgens zal ik ingaan op de samenhang tussen deze concepten.

Als er een grote kloof is tussen een hoge ambitie en een laag opleidingsniveau, hebben leerlingen toegang nodig tot resources om hun doelen te kunnen bereiken. Hun sociale netwerk, inclusief schoolpersoneel, familie en vrienden, speelt hierbij een belangrijke rol. Dit artikel begon met een etnografische observatie over Lisa, de vijftienjarige leerling in het lager beroepsonderwijs die tegen haar docent en de onderzoeker haar ambitie uitte om architect te willen worden. Lisa heeft, net als de meeste vmbo-leerlingen, relatief hoge aspiraties ten opzichte van hun huidige opleidingsniveau. Deze aspiraties worden door leerkrachten vaak bestempeld als ‘onrealistisch’ en vaak niet serieus genomen. Zo ook door de leerkracht aan het begin van dit artikel; hij reageerde op een nogal cynische manier (‘dat lijkt mij erg onrealistisch’) op Lisa’s wens om architect te worden. Het storende gedrag tijdens hun lessen en het lage opleidingsniveau van de leerlingen zijn de voornaamste redenen hiervoor. Aan de hand van het volgende etnografische snapshot neem ik u wederom mee de klas in tijdens de les Nederlands en maken we kennis met wat door leerkrachten wordt bestempeld als ‘storend gedrag’:

Het is donderdag 9:15 uur en de schoolbel gaat voor het tweede uur van de les. Ik sta op de tweede verdieping voor het klaslokaal waar de les wordt gegeven door een mannelijke leerkracht van middelbare leeftijd. De deur van het klaslokaal blijft gesloten, dus ik klop eerst op de deur en ga vervolgens direct naar binnen. Ik loop naar de leerkracht toe en vraag hem of ik mag deelnemen aan de les. Ook al kom ik hier al maanden elke week, ik vraag iedere keer opnieuw de leerkracht om toestemming. De leerkracht antwoordt: ‘Vandaag is niets bijzonders, maar je weet dat je altijd welkom bent’. Ik knik vriendelijk en ga aan tafel voorin de

klas zitten. De leerkracht staat naast me terwijl ik rondkijk. De leerlingen zouden bezig moeten zijn met een opdracht, maar in plaats daarvan is het redelijk chaotisch: ik zie Ashley, Lisa en Samantha achterin de klas uitgebreid selfies nemen met hun telefoons. Ze zitten op elkaar, op de tafels, vallen vervolgens op de grond, rollen door van het lachen. Ze bekijken de foto's al liggend op hun rug en lachen nog harder om het resultaat. Lisa springt op en opent het gordijn voor meer licht om nog betere foto's te kunnen maken. Terwijl dit gebeurt, roept Pamela aan de andere kant van het klaslokaal: "We hebben muziek nodig anders kunnen we niet dansen". Dus snelt Pamela naar de computer van de leerkracht, surft naar de YouTube-website en zet het nieuwste nummer van Nicki Minaj op. Ze doet de poses en dansjes uit de videoclip na en nodigt Ashley, Lisa en Samantha uit om met haar mee te doen. Terwijl de leerkracht nog steeds met zijn armen over elkaar staat, verzucht hij dat hij het erg moeilijk vindt om op dit soort gedrag te reageren, omdat 'ze niet dom zijn, weet je. Uiteindelijk zijn hun cijfers voldoende', dus hij voelt dat hij er weinig aan kan doen. Alleen Ivy en Melanie doen de opdracht die de leerkracht de klas heeft gegeven. 'Ze hebben het echt nodig, en dat weten ze', zegt de leerkracht. De overige vijftien leerlingen houden zich voornamelijk bezig met hun telefoon. Terwijl de een WhatsApp-berichtjes voorleest aan de ander, checken weer anderen hun Snapchat, en belt de volgende even haar vriendje op, en dat allemaal tijdens de les Nederlands. Leerkracht: 'Ja, je zou hun telefoons kunnen meenemen, maar wat dan? Gaan ze werken? Ik denk het niet. Ik denk niet dat dit over werken gaat.' Dan roept Melanie dat ze het zat is en zo niet kan werken en gooit gefrustreerd haar boek door de klas. Hier reageren de anderen weer op die direct een pen naar haar terug gooien. En voor je het weet, worden er boeken en pennen door de klas gegooid. Ondertussen hoor ik Pamela, Ashley, Lisa en Samantha zo hard lachen, dat het bijna nep klinkt, hard lachen om enkel geluid te produceren. De meiden zijn zich heel bewust van hun storend gedrag. Pamela schreeuwt: 'Ik ben nu zo energiek, je kunt me niet meer stoppen'. Lisa: 'Ik heb echt geen zin om iets te doen'. Dan gaat de bel en stormen de leerlingen de klas uit.

De boven gepresenteerde klassensituatie is geen eenmalig of uitzonderlijk voorbeeld, maar een bijna dagelijks ritueel in diverse klassen en bij verschillende leerkrachten op deze school. Deze school is daarbij geen uitzondering, want ook de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO/OECD), dat internationaal vergelijkend onderzoek doet, concludeert dat Nederland extreem laag scoort op 'disciplinary classroom climate' (OECD 2013, 2016). Volgens deze onderzoeken (ibid.) zijn Nederlandse leerlingen bijzonder ongedisciplineerd, maar presteren ze wel goed. Om te onderzoeken welke betekenissen de leerlingen en de leerkrachten geven aan klassensituaties zoals hierboven beschreven, hield ik aparte groeps gesprekken met leerkrachten en leerlingen in verschillende samenstellingen. In een groeps gesprek met leerlingen reageert Ashley als eerste:

Ik weet dat wat we doen verkeerd is, maar het voelt zo goed, weet je. Vooral wanneer een leerkracht zijn controle over de klas verliest, voel je dat je de controle hebt over de hele klas, inclusief de leerkracht, en dat voelt geweldig!

Lisa voegde eraan toe: 'Als niemand iets doet, heb je ook geen zin om te werken'. Samantha: 'Ik weet dat ik het me kan veroorloven om me hier zo te gedragen, omdat ik goede cijfers heb'. Melanie en Ivy waren opvallend stil. De leerkracht Nederlands zegt te weten dat sommige leerlingen denken dat hij is 'te soft' en dat hij de schoolregels strenger zou moeten handhaven. Maar hij kiest er bewust voor dit niet te doen. Zoals hij zegt:

Ik wil niet de hele tijd politieagent spelen. Ze kennen de regels, dus het is aan hen of ze zich eraan houden of niet. Dat betekent ook dat ze kunnen kiezen om al dan niet gebruik te maken van mijn onderwijsvaardigheden.

Hij is teleurgesteld dat zijn leerlingen 'ervoor kozen' om niets te doen, in plaats van zijn gebruik te maken van zijn 'onderwijsvaardigheden'. Na het luisteren naar de reflecties van zowel de leerlingen als de leerkrachten, vatte ik de reacties van de leerkrachten samen en koppelde deze terug aan de leerlingen. De meisjes zaten een paar minuten stil. Dit was ongebruikelijk, omdat ze normaal gesproken onmiddellijk zouden hebben gereageerd. Pamela was de eerste die sprak: 'Schaakmat!'. Lisa glimlachte: 'Wauw, wie heeft nu de controle ...'. In een privégesprek durfden Melanie en Ivy te vertellen dat ze veel last hebben van de drukke klas en dat ze zich lastig kunnen concentreren. Ook zijn ze teleurgesteld in de leerkracht, want zij kunnen zijn hulp goed gebruiken, maar zij denken dat hij geen belangstelling voor hen heeft. In alle drukte erkent de leerkracht de behoeften van leerlingen zoals Melanie en Ivy over het hoofd te hebben gezien.

Het gedrag van de leerlingen in de klas heeft impact op leerkrachten. De leerkracht is teleurgesteld in zijn leerlingen omdat ze geen 'gebruik maken van zijn onderwijsvaardigheden' en relateert het storende gedrag in de klas aan desinteresse in school. Goede cijfers betekenen namelijk nog niet dat leerlingen weten hoe ze hun aspiraties kunnen realiseren. Tegelijkertijd ziet de leerkracht, door de drukke klassen, leerlingen over het hoofd die zijn aandacht nodig hebben. Het storende gedrag van leerlingen in de klas wordt door de leerkrachten gezien als een vorm van ontbrekend cultureel kapitaal, waardoor dit gedrag anders wordt geïnterpreteerd door leerkrachten en leerlingen. Leerlingen relateren hun gedrag niet aan hun aspiraties of schoolmotivatie, maar zien het meer als een manier van uiten, en even 'de controle hebben'. Juist door het gebrek aan zowel cultureel kapitaal (opgevat door leerkrachten als storend gedrag in de klas) als sociaal kapitaal (geen relevant sociaal netwerk), zijn leerlingen afhankelijk van leerkrachten (vernieuwde resources) om het juiste pad te vinden in het complexe onderwijssysteem. Maar de leerkrachten zijn te druk met orde houden.

Reasons

Reasons zijn vaak het eerste dat leerlingen uitdrukken als ze praten over hun toekomstige ambities. Positief is dat reasons leerlingen kunnen motiveren om naar hun ambities te handelen. Aan de andere kant, wanneer reasons afwezig zijn, kunnen leerlingen zich gefrustreerd voelen, beginnen te twijfelen en zelfs ontmoedigd raken om door te gaan met school. Zoals we aan het begin van dit artikel hebben gelezen, wil Lisa architect worden, omdat ze ‘erg van tekenen en gebouwen houdt’. Dit is niet alleen wat ze zegt, maar daar handelt ze ook naar. Lisa is vaak met een potlood en schrift in haar handen te vinden en maakt regelmatig schetsen en tekeningen, liefst van gebouwen. Melanie wil game-ontwerper worden en is letterlijk dag en nacht bezig met het spelen van computergames. Alleen school vindt ze erg lastig. Ashley wil ‘zo lang ik me kan herinneren’ al stewardess worden:

Toen ik klein was, speelde dat ik één was. Ik hou echt van reizen. Ik wil de hele wereld bezoeken.

De vijftienjarige Ivy wil muzikant worden en doet er alles aan om dit te bereiken. Ze had eigenlijk vmbo-kaderadvies, maar besloot om naar vmbo basis te gaan, zodat ze meer tijd heeft om met muziek bezig te zijn en minder met schoolwerk bezig hoeft te zijn:

Ik heb elke dag muziekles en doe ook vrijwilligerswerk bij mijn muziekschool in het buurtcentrum. Ik weet dat het heel moeilijk is om een succesvolle muzikant te zijn, maar dat is alles wat ik ooit heb gewild. Ik bereid me al meer dan twee jaar voor op auditie voor de beste muziekschool.

Dan zijn er natuurlijk ook leerlingen die nog niet zo goed weten wat ze willen worden of waarom. Bijvoorbeeld de zestienjarige Pamela:

Ik heb nooit echt geweten wat ik wilde worden. In het begin wilde ik stewardess worden en de wereld rondreizen, weet je. Maar ik heb gehoord dat je veel talen moet spreken enzovoort, nou, dat is onmogelijk voor mij.

En zestienjarige Emma:

Ik heb absoluut geen idee wat ik wil worden. Ik heb verschillende online tests gedaan, maar dat hielp helemaal niet. Ik wil iets doen dat ik leuk vind en dat ik kan doen, maar ik heb geen talent ofzo. Ik weet niet met wie ik mijn opties kan bespreken, als ik die al heb.

De voorbeelden van Lisa, Melanie, Ashley, Ivy, Pamela en Emma laten dat hun as-

piraties, de achterliggende redenen (reasons) en de mogelijkheid om dit te realiseren (resources) nauw met elkaar verbonden zijn, maar niet altijd dezelfde kant op gaan. Lisa, Melanie en Ashley weten alle drie wat ze willen worden en waarom, maar missen de benodigde resources. Ze hebben dus wel reasons, maar niet de resources in hun families. Dit is de grootste groep en zijn daardoor extra afhankelijk van de leerkrachten om hen te helpen bij het verwezenlijken van hun aspiraties. Daarnaast heeft Melanie moeite met school en heeft ze de leerkracht ook nodig om de stof te begrijpen om haar diploma te kunnen halen. Ivy is een van de weinigen die precies weet wat ze wil, waarom en hoe ze dit voor elkaar kan krijgen. Ook zij heeft geen familie die haar kan helpen, maar ze heeft hulp gezocht bij haar muziekdocente van het buurtcentrum. Ivy heeft daarom zowel reasons als resources, maar kan zich slecht concentreren in de klas. Pamela weet nog niet wat ze wil worden en ook niet wat ze leuk vindt. Zij heeft wel de resources binnen haar familie en vertelt:

Ik vroeg aan mijn familie wat zij dachten dat geschikt voor mij was om te doen, en ze zeiden allemaal kapper. Kapper worden beviel me niet echt; het leek erg onhygiënisch om het haar van iemand anders aan te raken dat mogelijk vol was met roos en luizen. Maar mijn moeder nam me mee naar een open dag naar deze kapperschool, en het was verrassend genoeg heel leuk [grote glimlach].

Pamela heeft dus geen reasons, maar wel resources die haar hebben geholpen om een keuze te maken dat bij haar past. Tot slot Emma, zij vertegenwoordigt de groep zonder reasons en resources. Ze is duidelijk teleurgesteld in school en in zichzelf vanwege eerdere negatieve schoolervaringen. Ze gaat met tegenzin naar school en probeert gesprekken over school zoveel mogelijk te mijden. In plaats daarvan houdt ze zich liever bezig met haar nieuwe vriend.

Door de reasons en resources los te koppelen, krijgen we meer inzichten in de ontwikkeling van de beroepsaspiraties van leerlingen. Ik beargumenteer dat we meer naar deze achterliggende redenen moet kijken om de aspiraties van leerlingen beter te kunnen begrijpen. Reasons kunnen er namelijk voor zorgen dat er minder nadruk wordt gelegd op de geuite beroepsaspiraties zelf, maar de achterliggende beredenering als uitgangspunt te nemen. Architect, game-ontwerper en stewardess zijn geen beroepen waar leerlingen in het vmbo basis direct voor worden opgeleid, maar er zijn wellicht wel vervolgopleidingen op mbo-2 die aansluiten bij de achterliggende beredenering van architect, game-ontwerper en stewardess. Om opleidingen te vinden die passen bij hun huidige opleidingsniveau en bij de achterliggende beredenering (reasons) van hun beroepsaspiraties, hebben leerlingen zonder resources de hulp van hun leerkrachten hard nodig.

Conclusie

Dit artikel onderzocht op etnografische wijze wat de beroepsaspiraties zijn van 'wit-

te' Nederlandse meisjes met laagopgeleide ouders, en hoe deze mede worden gevormd in het examenjaar op een multiculturele vmbo-basis- en -kaderschool in de Randstad. Bourdieu en Passeron (1977) veronderstelden dat laagopgeleide jongeren vaak ook lage ambities hebben, omdat ze zich bewust zijn van hun beperkte mogelijkheden, waardoor er dus reproductie plaatsvindt. Uit meer recent onderzoek weten we dat lager opgeleide leerlingen ook juist hoge ambities hebben in verhouding tot hun huidige onderwijspositie (Elffers 2011; De Graaf en Van Zenderen 2013; Kao en Tienda 1998; Traag 2012). Dit is op verschillende manieren geanalyseerd. Als gevolg hiervan hebben we meer geleerd over waarom jongeren hoge of lage ambities kunnen hebben en waartoe hun ambities hen kunnen leiden. We weten echter nog weinig over de achterliggende redenen van hun aspiraties (*reasons*). En wat jongeren met weinig sociaal en cultureel kapitaal nodig hebben om hun ambitie toch waar te kunnen maken (*resources*). Daarom vroeg ik in dit artikel opnieuw aandacht voor de vernieuwde concepten 'reasons' en 'resources'. Hierbij verwezen reasons naar de achterliggende redenen voor hun beroepsaspiraties en resources zijn de benodigde middelen en kennis om hun ambitie te kunnen waarmaken. Dit onderzoek koppelde deze twee belangrijke processen los van elkaar en liet zien dat de reasons en resources bij deze meisjes niet altijd dezelfde richting op gaan. Daarbij was de afwezigheid van reasons niet steeds een afwezigheid van resources en andersom. De centrale vraag in dit artikel was: *Hoe geven 'witte' Nederlandse meisjes in het vmbo-basis- en -kaderonderwijs hun beroepsaspiraties vorm?*

Hoewel de beroepsaspiraties en de achterliggende redenen (*reasons*) voornamelijk buiten school ontstonden, had het gedrag van de leerlingen in de klas invloed op de realisatie van hun aspiraties. De leerkrachten zagen het storende gedrag van leerlingen in de klassen als teken van desinteresse in school en namen daardoor de 'onrealistische' beroepsaspiraties van leerlingen niet serieus. Ook nam de bereidheid van de leerkrachten af om degenen die het storend gedrag vertoonden, te ondersteunen in hun relatief hoge beroepsaspiraties, en hiermee dus ook de resources van deze leerlingen. De leerlingen zelf legden echter geen link tussen hun storend gedrag tijdens de lessen en de afname aan bereidheid en vertrouwen van hun leerkrachten. Het leidde tot grote teleurstellingen van de leerlingen in zowel de school als in zichzelf. Ook wisten de leerlingen vaak niet wat hun beroepsperspectief dan wel is en wat daarvoor nodig was om het te bereiken (*resources*). Hoewel deze onderzoeksuitkomsten zijn gebaseerd op een etnografische studie van 'witte' Nederlandse meisjes op een vmbo-basis- en -kaderschool in de Randstad, veronderstel ik dat de opnieuw geïntroduceerde concepten reasons en resources ook voor andere groepen leerlingen in vergelijkbare contexten, zoals jongens en jongeren met een migrantenachtergrond, relevant kunnen zijn. Vervolgonderzoek is hiervoor noodzakelijk. Met de herinstructie van deze vernieuwde concepten reasons en resources heb ik getracht zowel een theoretische als een maatschappelijke bijdrage te leveren aan het beter begrijpen van de beroepsaspiraties van leerlingen. Wellicht is dit een manier om leerlingen beter te faciliteren met vervolgopleidingen op mbo-2 die aansluiten bij de achterliggende redenen (*reasons*) van hun beroepsaspiraties.

Verantwoording

Allereerst wil ik de middelbare school, de leerkrachten, de leerlingen en hun ouders ontzettend bedanken voor hun deelname aan dit onderzoek. Daarnaast veel dank aan mijn promotiebegeleiders Maurice Crul en Liesbet van Zoonen en de drie anonieme recensenten van dit tijdschrift voor hun waardevolle feedback op dit artikel.

Literatuur

- Appadurai, A. (2004) The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In: V. Rao and M. Walton (red.) *Culture and public action*. Stanford: Stanford University Press.
- Archer, L. en H. Yamashita (2003) 'Knowing their limits'? Identities, inequalities and inner city school leavers' post-16 aspirations. *Journal of Education Policy*, 18(1): 53-69.
- Baillergeau, E., J.W. Duyvendak en S. Abdallah (2015) Heading towards a desirable future: aspirations, commitments and the capability to aspire of young Europeans. *Open Citizenship*, 6(1): 12-23.
- Bourdieu, P. en J.C. Passeron (1977) *Education, society and culture*. Vertaling Richard Nice. London: SAGE.
- Crul, M., J. Schneider en F. Lelie (2012) *The European Second Generation Comp red. Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Daalen, R. van (2013) Classroom Preoccupations: The Shadow of the Past in Dutch Vocational Training. *Human Figurations*, 2(3).
- Elffers, L. (2011) *The Transition to Post-secondary Vocational Education: Students' Entrance, Experience, and Attainment*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Feinstein, L., B. Hearn, Z. Renton, C. Abrahams en M. MacLeod (2007) *Reducing Inequalities: Realising the Talents of All*. London: National Children's Bureau.
- Furlong, A. en A. Biggart (1999) Framing 'Choices': a longitudinal study of occupational aspirations among 13-to 16-year olds. *Journal of education and work*, 12(1): 21-35.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Graaf, de W. en K. van Zenderen (2013) School-work transition: the interplay between institutional and individual processes. *Journal of Education and Work*, 26(2): 121-142.
- Hjelmér, C. en P.-A. Rosvall (2016) Does social justice count? 'Lived democracy' in mathematics classes in diverse Swedish upper secondary programmes. *Journal of Curriculum Studies*, 25(1).
- Kalmijn, M. en G. Kraaykamp (2003) Dropout and Downward Mobility in the Educational Career: An Event-History Analysis of Ethnic Schooling Differences in the Netherlands, Educational Research and Evaluation. *International Journal on Theory and Practice*, 9(3): 265-287.
- Kao, G. en M. Tienda (1998) Educational Aspirations of Minority Youth. *American Journal of Education*, 106(3): 349-384.
- Korp, H. (2012) 'I think I would have learnt more if they had tried to teach us more' – Performativity, learning and identities in a Swedish Transport Programme. *Ethnography and Education*, 7(1): 77-92.
- MacLeod, J. (1987) *Ain't No Makin' It: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*. Boulder: Westview Press.

-
- Merton, R.K. (1968) *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2013) “Netherlands”, in *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2016). “Netherlands”, in *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ogbu, J.U. (1974) *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. New York: Academic Press.
- Patton, W. en P. Creed (2007) The relationship between career variables and occupational aspirations and expectations for Australian high school adolescents. *Journal of Career Development*, 34(2): 127-148.
- Paulle, B. (2005) *Anxiety and Intimidation in the Bronx and the Bijlmer. An Ethnographic Comparison of Two Schools*. Amsterdam: Dutch University Press.
- Paulle, B. (2014) Coming Hard: The Primacy of Embodied Stress Responses in High Poverty Schools. *European Journal of Sociology*, 55(1): 83-106.
- Rosvall, P.A. (2015) ‘Lad’ research, the reproduction of stereotypes? Ethnographic dilemmas when researching boys from working-class backgrounds. *Ethnography and Education*, 10(2): 215-229.
- Russell, L. (2011) *Understanding Pupil Resistance: Integrating Gender, Ethnicity and Class: An Educational Ethnography*. Ethnography and Education Publishing.
- Russell, L. en P. Thomson (2011) Girls and gender in alternative education provision. *Ethnograph and Education*, 6(3): 293-308.
- Stam, T. (2018) *What a girl wants: An ethnographic study on the aspirations of ‘white’ Dutch girls in multi-ethnic vocational schools*. Dissertatie, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Stam, T. (2020) Losing white privilege? Exploring whiteness as a resource for ‘white’ Dutch girls in a racially diverse school. *Whiteness and Education*, DOI: 10.1080/23793406.2020.1747028
- Strauss, A. en J. Corbin (1998) *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.
- Traag, T. (2012) *Early school-leaving in the Netherlands A multidisciplinary study of risk and protective factors*. Proefschrift, Maastricht University.
- Willis, P. (1977) *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Coger.
- Wyn, J. en R. White (2000) Negotiating social change: The paradox of youth. *Youth and Society*, 32(2): 165-183.

Over de auteur

Talitha Stam is onderwijssocioloog en is als postdoctoraal onderzoeker en docent werkzaam aan het Department of Public Administration and Sociology van de Erasmus Universiteit Rotterdam. In samenwerking met maatschappelijke partners doet zij etnografisch onderzoek naar sociale ongelijkheid, onderwijs, kinderen, jongeren en families.