



Onderzoeksartikel

Kinderen met een migratieachtergrond over hun sociale positie en levenskansen

Imane Kostet Universiteit Antwerpen
imane.kostet@uantwerpen.be**Gert Verschraegen** Universiteit Antwerpen
gert.verschraegen@uantwerpen.be**Noel Clycq** Universiteit Antwerpen
noel.clycq@uantwerpen.be

Dit artikel is grotendeels gebaseerd op twee eerder gepubliceerde Engelstalige artikelen in de tijdschriften *Children's Geographies* (volume 20, issue 1, 2022) en *Sociological Research Online* (volume 26, issue 3, 2021).

Dit artikel is tot stand gekomen met financiële ondersteuning door het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek (projectnummer 1112819N).

Kernwoorden: symbolisch grenswerk, sociale klasse, etnische ongelijkheid, sociologie van de kindertijd, aspiraties, levenskansen

Abstract

Despite the continuing inequality and so-called 'ethnic gap' in many Western European societies' education, labour market and poverty rates, little is known about how minority ethnic children in these contexts experience the relationship between structural inequalities and opportunities in life. Based on in-depth interviews with 35 children aged 11-14, this article analyses how minority ethnic children in Flanders make sense of their social position and how they relate this position to unequal chances in life. Building on a cultural sociological approach, we describe how (1) socio-economically vulnerable children talk about their own social standing; (2) how they shift social class boundaries while they present themselves as socio-economically 'normal'; and (3) how they perceive the relationship between structural inequality and ethnicity, and the potential impact of ethnic inequality on their own chances in life.

Introductie

Adar is een enthousiaste jongen van elf jaar die met zijn twee broers, zus en ouders in een tweekamer-huurappartement in een kwetsbare wijk in Antwerpen woont. Zijn werkzoekende vader, die uit Koerdistan is gemigreerd, was taxichauffeur maar moest zijn baan opgeven wegens gezondheidsproblemen. Zijn moeder zorgt voor de kinderen en heeft nooit betaald werk verricht. Wanneer we Adar vragen om zijn gezin te plaatsen op een sociaaleconomische schaal van één (arm) tot tien (rijk), kiest hij zes.

Elfjarige Layla heeft een broer en vier zussen en woont in een huurappartement met twee slaapkamers. Haar vader is arbeider en haar moeder werkt deeltijds als kinderbegeleidster in de voor- en naschoolse opvang. Layla's broertje heeft kanker en aangezien het gezin geen hospitalisatieverzekering heeft, hebben de oplopende ziekenhuiskosten tot grote schulden geleid. Wanneer aan Layla dezelfde vraag wordt voorgelegd om een plaats op de sociale ladder te kiezen, wijst ze het midden aan.

Ana is een hardwerkend elfjarig meisje. Ze woont in een klein huurappartement in Antwerpen en wil de beste van haar klas worden. Ze is vastbesloten om haar ouders trots te maken, aangezien ze gelooft dat ze naar België zijn gekomen om haar een betere toekomst te geven. Hoewel het Georgische gezin op het moment van het eerste interview al zeven jaar in België woont, hebben ze nog geen wettelijke verblijfsvergunning, en het is niet duidelijk of ze die ooit zullen krijgen. Vanwege hun ongedocumenteerde status zijn de ouders van Ana gedwongen om 'zwart' en dus onzeker werk aan te nemen als ze geld voor het gezin willen verdienen. Haar vader werkt, zoals Ana beschrijft, 'lange uren in een grote diepvries waar hij stickers moet plakken op voedsel, zoals bananen'. Haar moeder werkt enkele uren per week als poetsvrouw. Ana is van mening dat het midden van het spectrum, een vijf, haar gezinssituatie het beste weergeeft.

Hoewel al deze kinderen uit een sociaaleconomisch kwetsbaar gezin komen, identificeren ze zichzelf dus allen als 'ergens in het midden' op de sociale ladder. Deze bevinding komt overeen met eerdere studies onder zowel volwassenen (Savage 2015; Van Eijk 2011) als kinderen (Kustatscher 2017; Mistry et al. 2015; Rauscher et al. 2017; Sutton 2009) die erop wijzen dat mensen, ongeacht hun achtergrond, doorgaans geneigd zijn zich sociaaleconomisch te presenteren als 'normaal', 'gewoon' of deel van de 'middenklasse'. Dit roept enkele cruciale vragen op die in dit artikel behandeld worden. Hoe kunnen we het gegeven dat sociaaleconomisch kwetsbare kinderen zichzelf steeds in het midden van de sociale ladder plaatsen cultuursociologisch begrijpen? Wat zegt dit meer algemeen over hoe kinderen hun eigen sociale positie presenteren? Op welke manier verschuiven ze sociale klassengrenzen om deze zelfidentificatie met een middenpositie mogelijk te maken? Hoe kijken ze naar sociaaleconomische ongelijkheden, de relatie tussen deze ongelijkheden en etnici-

teit, en de impact ervan op hun eigen levenskansen?

Eerst bespreken we het theoretisch kader van dit onderzoek, vervolgens lichten we de onderzoekscontext en onze methodologie toe. Daarna presenteren we onze bevindingen en besluiten met enkele beschouwingen over hun bredere implicaties.

Theoretisch kader

Een cultuursociologische kijk op sociale klasse

Ons onderzoek sluit aan bij een uitgebreide cultuursociologische literatuur die de rol van betekenisgeving bestudeert bij de productie, reproductie en transformatie van sociale klassengroepen (Bourdieu 1984; Lamont 1992; Ollivier 2000). Hoewel deze literatuur te divers en te omvangrijk is om hier volledig te behandelen (zie Lizardo (2010) voor een overzicht), willen we enkele belangrijke kenmerken belichten. De meeste onderzoekers binnen dit veld houden er een breed, weberiaans idee van klasse op na, waarbij een klasse gezien wordt als een verzameling van individuen die vergelijkbare 'levenskansen' delen (Savage 2015; Weber 1978) en sociaaleconomische ongelijkheid wordt gezien als onlosmakelijk verbonden met ongelijkheid in erkenning en aanzien, ook wel gekend als 'statusongelijkheid' (Bourdieu 1984; Lizardo 2010). Dit cultuursociologische perspectief staat in schril contrast met sociologische perspectieven die zich richten op het analyseren van klassenstructuren ongeacht de betekenissen die eraan worden toegekend en die zelden rekening houden met de contextbepaaldheid van klasse. In plaats van uit te gaan van een vaste klassenhiërarchie, beschouwt cultuursociologisch onderzoek klassenpositie met andere woorden als verbonden met de gelaagde en elkaar kruisende 'symbolische grenzen' van onder andere beroep, opleidingsachtergrond, inkomen, etniciteit/ras, gender en levensstijl (Lamont 1992, 2000). Hoewel traditionele indicatoren, zoals opleiding, beroepsstatus of inkomen, van cruciaal belang zijn in de conceptualisering van sociale klasse, vormen ze slechts enkele van de vele dimensies van klassenpositie en ongelijkheid. Lamont (1992) stelde bijvoorbeeld dat de Noord-Amerikaanse hogere middenklasse lidmaatschap van haar klasse afgrenst op basis van morele kwaliteiten die sterk samenhangen met sociaaleconomisch succes (bijvoorbeeld werkethiek, ambitie enzovoort). In de Franse hogere middenklasse wordt lidmaatschap dan weer voornamelijk afgebakend aan de hand van culturele grenzen. Ook Ollivier (2000) werkte niet met vooraf gedefinieerde beroepsprestatieschalen, maar onderzocht hoe verschillende sociale groepen (universiteitsprofessoren, elektriciens, studenten) elk specifieke criteria gebruikten om beroepen te evalueren en symbolische grenzen te trekken rond beroepsgroepen, in een poging om hun eigen sociale positie te verbeteren en die van anderen te verlagen. Sociale klassengrenzen liggen met andere woorden niet vast, maar zijn het product van voortdurende sym-

bolische onderhandelingen over welke dimensies van klasse er het meest toe doen (Savage 2015; Sayer 2005)

Hoe kinderen sociale klasse beschouwen en in vraag stellen

Een lange onderzoekstraditie naar klassenreproductie en ongelijkheid in de kindertijd heeft ons geleerd dat klassenpositie niet alleen van invloed is op hoe kinderen worden opgevoed, maar ook op het welzijn, de vriendschapsrelaties en de onderwijsresultaten van kinderen (Iqbal et al. 2017; Lareau 2011). Deze invloed van sociale klasse werd dus onderzocht vanuit de socialisatiebenadering die kinderen ziet als grotendeels ‘gevormd’ door de omgeving. In de laatste jaren heeft een groeiend aantal onderzoekers deze benadering echter bekritiseerd en de focus verlegd naar hoe kinderen hun eigen sociaaleconomische status of klassenpositie zowel als bredere sociale klassencategorieën zelf ervaren en definiëren (Kustatscher 2017; Sutton 2009; Van den Bulk en Van Eijk 2015; Vandebroeck 2020). Zoals hierboven al aangegevoegd, is sociale klasse niet alleen een door sociale wetenschappers gebruikte analysecategorie maar ook een element van actieve categorisering (Brubaker en Cooper 2000). Dit wil zeggen dat sociale klasse ook gebruikt wordt door sociale actoren om zichzelf en anderen te positioneren en van elkaar te onderscheiden. In dit artikel richten we ons op klasse als een (meestal impliciete) categorie die gehanteerd wordt door kinderen. Hoewel kinderen zelf de term ‘sociale klasse’ niet gebruiken, gebruiken ze ideeën over klassenverschillen actief om hun eigen sociale positie, hun activiteiten, maar ook de overeenkomsten en verschillen met andere sociale groepen te begrijpen (Sutton 2009).

De meeste studies naar kinderen en hun klassenconcepties hebben hen echter vooral benaderd in vooraf gedefinieerde groepen, zoals ‘arme kinderen’ of ‘middenklassekinderen’, om vervolgens naar hun ‘klasse-ervaringen’ te peilen (Hagerman 2018; Weinger 2000). Kinderen zijn zich echter niet alleen bewust van sociale klassenhiërarchieën (Vandebroeck 2020), maar ook in staat zichzelf daarin te positioneren (Mistry et al. 2015) en dominante ideeën over hun eigen sociale klasse te bevragen (Nayak en Kehily 2014; Reay 2004). Toch laat onderzoek ook een sterke ‘middenklassebias’ zien wanneer kinderen zichzelf positioneren tegen de achtergrond van deze hiërarchieën. Mistry et al. (2015) hebben bijvoorbeeld aangetoond dat kinderen hun eigen sociale positie over het algemeen aanduiden als ‘middenklasse’, ongeacht hun ‘werkelijke’ positie (zie ook Rauscher et al. 2017). Volgens deze auteurs kan deze bias door twee factoren worden verklaard. Ten eerste lijken kinderen ‘de armen’ en ‘de rijken’ in zodanig extreme termen te beschrijven (bijvoorbeeld daklozen versus Bill Gates) dat zij zich niet kunnen en willen identificeren met een van de twee categorieën en dus kiezen om zich in het midden te positioneren. Ten tweede beargumenteren de auteurs dat de middenklasse over het algemeen gezien wordt als sociaal ‘normaal’ en daarom wellicht ook als de meest gewenste positie om zich mee te identificeren. Deze studies hebben echter een eerder positivistische

benadering waarbij ze nagaan op welke manieren kinderen hun eigen sociale positie al dan niet 'correct' inschatten. Daardoor is vooral nog weinig geweten over het symbolische grenswerk dat kinderen verrichten om deze zelfidentificatie met 'het midden' mogelijk te maken en om een positief zelfbeeld te ontwikkelen.

Ook onderzoek naar hoe kinderen en adolescenten de relatie tussen ras/ethniciteit en sociale klasseverschillen begrijpen is relatief schaars (zie Ghavami en Mistry 2019; Seider et al. 2019 voor uitzonderingen). Een klein aantal studies suggereert dat kinderen in de Verenigde Staten zich reeds op de basisschool bewust zijn van de ongelijke verdeling van rijkdom tussen raciale groepen en van het feit dat Afrikaans-Amerikanen relatief kwetsbaarder zijn, zowel wat betreft financiële middelen als kansen in het leven (Bigler et al. 2003). Jonge kinderen (5-6 jaar) bijvoorbeeld situeren Afrikaans-Amerikaanse groepen veelal op de lagere rangen van de sociale ladder (Elenbaas en Killen 2016). Simmons en Blyth (1987) hebben in een vroege studie aangetoond dat Amerikaanse basisschoolkinderen ook geloven dat sommige kinderen minder kansen hebben in het leven dan anderen en dat de meerderheid van deze kinderen dit probleem toeschrijft aan sociaaleconomische, raciale of etnische achterstelling.

Hoewel er de laatste decennia dus een groeiende aandacht is voor het perspectief van kinderen op sociale en etnische ongelijkheid, is er welbeschouwd zeer weinig geweten over of, wanneer en hoe kinderen zichzelf en anderen (beginnen) classificeren in sociale klassengroepen (Vandebroeck 2020). Om meer inzicht te krijgen in hoe symbolische klassendimensies zich ontwikkelen doorheen de levensloop en symbolische klassengrenzen reeds op jonge leeftijd worden ge(re)produceerd, is het noodzakelijk de focus op kinderen te richten en hen zelf aan het woord laten over hun sociale positie. Het centraal stellen van het perspectief van kinderen en hun omgang met sociale ongelijkheid en levenskansen is niet alleen theoretisch relevant, maar biedt ook belangrijke inzichten voor het maatschappelijke debat over ethniciteit en ongelijkheid. Zoals we in de conclusie uitgebreider bespreken, roepen de hoge aspiraties van kinderen met een migratieachtergrond een aantal vragen op over het dominante meritocratische discours en de houdbaarheid daarvan.

Onderzoeksvragen en context

Zoals hierboven al aangestipt, draagt dit artikel bij aan de theoretische literatuur over de rol van symbolische classificaties in de (re)productie van sociale klassengroepen en -ongelijkheid door stil te staan bij drie concrete onderzoeksvragen: (1) Hoe beschrijven sociaaleconomisch kwetsbare kinderen hun eigen sociale positie? (2) Op welke manier verschuiven ze sociale klassengrenzen wanneer ze zichzelf presenteren als sociaaleconomisch 'normaal' of als gepositioneerd 'in het midden' van de sociale hiërarchie? (3) Hoe kijken ze zelf naar sociaaleconomische onge-

lijkheden, de relatie tussen deze ongelijkheden en etniciteit, en de impact ervan op hun eigen levenskansen? We beantwoorden deze vragen aan de hand van drie diepte-interviewrondes met kinderen met een migratieachtergrond (11-14 jaar) in verschillende Antwerpse scholen. Deze onderzoekscontext is bijzonder interessant omdat de kinderarmoedecijfers in de regio een sterke etnische kloof aan het licht hebben gebracht. Terwijl 9,5% van de Antwerpse kinderen van Belgische afkomst een armoederisico loopt, bedraagt het armoederisico onder Antwerpse kinderen van niet-Belgische afkomst maar liefst 44% (Kind en Gezin 2020). Onderzoek heeft bovendien ook een pertinente etnische ongelijkheid aangetoond in de onderwijsresultaten van kinderen. In de OESO-landen is de prestatiekloof tussen kinderen met en zonder migratieachtergrond bijna nergens zo sterk als in Vlaanderen, waardoor het voor kwetsbare kinderen (met een migratieachtergrond) structureel moeilijk is om op te klimmen op de sociale ladder (OECD 2017).

Methodologie

We verzamelden data bij kinderen met een migratieachtergrond in verschillende Antwerpse scholen. Op basis van overheidsstatistieken (zie bron Tabel 1) selecteerden we zorgvuldig zes basisscholen omwille van hun sociale mix en ligging in een min of meer kwetsbare buurt. Nadat de zes scholen hun medewerking hadden verleend, gaven we alle leerlingen van het zesde leerjaar een informatiebrief en een toestemmingsformulier, die de ouders en leerlingen via de leerkracht konden terugbezorgen aan de onderzoeker. We maakten makkelijk begrijpbare versies voor de kinderen zelf en kopieën voor de ouders. De brieven werden vertaald in het Engels, Frans, Arabisch en Turks voor niet-Nederlandssprekende ouders. Het project werd ook mondeling voorgesteld aan alle leerlingen en we benadrukten dat deelname vrijwillig en vertrouwelijk was.

Tabel 1. school- en leerlingenkenmerken

School	N = 35	Kinderen geboren in een gezin met armoederisico in de buurtomgeving	Kinderen die een studietoelage ontvangen	Kinderen die een moeder hebben zonder diploma secundair onderwijs	Etnische achtergronden leerlingen
1	8	11%	20%	15%	Marokko, Turkije, Ghana, Congo, Libanon, Zweden, Sierra Leone, Polen, ...
2	5	6%	16%	13%	Marokko, Brazilië, Nigeria, ...
3	9	40%	57%	49%	Afghanistan, Marokko, Irak, Iran, Koerdistan,

4	4	10%	30%	17%	Tunesië, ... Guinea, Georgië, Ma- rokko
5	4	28%	78%	84%	Turkije, Marokko, Algerije
6	5	40%	68%	72%	Marokko

Bron: <https://stadincijfers.antwerpen.be/?var=natcube> (demografische data) en <https://www.agodi.be/cijfermateriaal-leerlingenkenmerken> (data leerlingenkenmerken scholen).

Deze studie kadert binnen een breder onderzoeksproject waarvoor semigestructureerde interviews werden afgenomen in drie ronden. De eerste ronde, waarin we 35 kinderen interviewden, vond plaats toen de kinderen in de zesde klas van de lagere school zaten. In de tweede ronde interviewden we een selectie van 16 kinderen opnieuw na hun overgang naar het secundair onderwijs (ongeveer acht maanden later). In de derde ronde, interviewden we van deze groep 15 kinderen een laatste keer. De impact van deze overgang naar het secundair onderwijs is echter niet de focus van dit artikel en wordt in andere publicaties besproken. De 16 kinderen werden geselecteerd voor het vervolgonderzoek op basis van hun bereidheid en die van hun ouders om verder deel te nemen en hun onderwijstrajecten en aspiraties. We streefden ook naar een mix wat betreft etnisch-religieuze achtergrond en gender. Vanaf de tweede interviewronde stond de schoolcontext van de jongere minder centraal aangezien het bredere onderzoek nu eerder kind- dan schoolgericht was geworden, waardoor we niet ingaan op de kenmerken van de secundaire scholen.

In de eerste ronde waren de kinderen over het algemeen elf jaar oud, enkelen waren twaalf jaar oud (meestal leerlingen die een jaar dubbelden), en één leerlinge, die nog niet zo lang in België was, was dertien jaar oud. In Tabel 1 geven we een overzicht van de migratieachtergronden van de deelnemers. Op basis van de informatie die kinderen, leerkrachten of hun ouders mondeling verstrekten over onder meer hun woon- en leefomstandigheden, het beroep van hun ouders en verhalen over hun sociaaleconomische omstandigheden (bijvoorbeeld onbetaalde rekeningen), maakten we een inschatting van de klasse waartoe ze zouden kunnen behoren. Van de leerlingen die we interviewden in de drie verschillende rondes, lijken ze op één na allen tot een lagere klasse te behoren (op basis van opleidingsniveau en beroep van de ouders). Het feit dat wij van tevoren niet wisten wat de 'objectieve' sociale achtergrond van de leerlingen was, dwong ons om grondig na te denken over welke kindvriendelijke vragen gebruikt kunnen worden om gevoelens van deprivatie te bevragen. We richtten ons vooral op indicatoren waarvan bewezen is dat ze relevant zijn voor kinderen, zoals hun deelname aan vrijetijdsactiviteiten, of ze schoolreises bijwonen, of ze vriendjes mogen laten logeren, enzovoort (zie Guio et al. 2018). De 'onwetendheid' van de onderzoekers gaf de kinderen daarbij een kans om hun sociale identiteit dramaturgisch te 'presenteren' zoals zij dat wilden (zie ook Kustat-

scher 2017) wat tot rijke empirische data leidde.

De gesprekken duurden tussen 23 en 75 minuten in de eerste ronde, tussen 35 en 100 minuten in de tweede ronde en tussen 30 en 82 minuten in de laatste ronde. In de eerste ronde peilden we naar de visie van kinderen op hun eigen sociale positie en hun opvattingen over verschillende sociale groepen. In de tweede ronde gingen we dieper in op de aspiraties van kinderen, hoe ze hun eigen levenskansen inschatten en hoe ze kijken naar de relatie tussen ongelijkheid en levenskansen. In de laatste ronde, ten slotte, peilden we explicieter naar hoe kinderen de relatie tussen etniciteit en sociale klasse zien, hoewel deze onderwerpen door enkele leerlingen ook spontaan werden aangebracht in eerdere rondes (zie resultaten). De keuze om bepaalde onderwerpen slechts in een latere ronde te bespreken had te maken met de bredere insteek van het onderzoek. Aangezien deze analyse kadert binnen een grotere studie naar symbolisch grenswerk bij kinderen, waaronder ook etnisch grenswerk, hebben we erover gewaakt om zelf geen etnische verschillen te benoemen (als de kinderen dit niet zelf deden) om hun antwoorden met betrekking tot de andere onderzoeksvragen niet te beïnvloeden. De keuze om slechts in de derde dataverzamelingsronde te bevragen hoe kinderen de sociale positie van etnische minderheden inschatten werd dus gemaakt om in eerdere rondes te kunnen analyseren in hoeverre de leerlingen zelf refereren aan etniciteit zonder dat we hen daarvoor zouden sturen.

Verder bouwend op eerdere studies naar de opvattingen van kinderen over sociale klasse (Kustatscher 2017; Mistry et al. 2015; Rauscher et al. 2017) richtten we ons voornamelijk op financiële middelen, aangezien kinderen hun klassepositie vooral definiëren in termen van inkomen en consumptiemogelijkheden (Mistry et al. 2015). Vanuit een cultuursociologische insteek hebben we echter doorgevraagd naar andere dimensies van sociale ongelijkheid (bijvoorbeeld levenskansen). Als uitgangspunt werd kinderen gevraagd om zichzelf te positioneren op een sociale ladder die loopt van één (arm) tot tien (rijk) (zie Goodman et al. 2000). In de eerste ronde werd deze sociale ladder gepresenteerd als een horizontale lijn die liep van arm (links) naar rijk (rechts), zodat kinderen hun familie niet in een hiërarchie hoefden te plaatsen. In de tweede ronde kregen de kinderen echter een ladder gepresenteerd die liep van arm (onder) tot rijk (boven). Beide manieren leidden echter tot dezelfde resultaten, wat erop wijst dat de zelfpositionering van kinderen niet noodzakelijk wordt beïnvloed door de manier waarop de ladder wordt gepresenteerd. Van bijzonder belang echter was de betekenis die kinderen aan hun zelfpositionering hechtten eerder dan de positionering op zich. Daarom werd hen gevraagd hun keuze toe te lichten en hun beschrijvingen te geven van verschillende sociale groepen (bijvoorbeeld mensen in armoede). In de tweede ronde vroegen we de kinderen welke positie ze zelf zouden willen bereiken als ze groot zijn. Om te analyseren hoe kinderen hun levenskansen inschatten, legden we hen verschillende stellingen voor die ze moesten aanvullen met 'minder', 'meer' of 'evenveel' (bijvoorbeeld 'Ik geloof dat

ik _____ kans heb dan/als mijn vrienden om mijn dromen te bereiken’). Hoewel we omwille van de leesbaarheid in dit artikel termen als ‘middenklasse’ gebruiken, werden sociologische classificaties niet gebruikt in de interviews. Alle interviews werden afgenomen in het Nederlands. Alle namen van respondenten in dit artikel zijn fictief.

De onderzoekers hebben grondig gereflecteerd over de ethische implicaties van dit onderzoeksproject, dat goedgekeurd is door de ethische commissie van de betrokken universiteit. Zoals we hierboven al vermeld hebben, hield de vragenlijst rekening met de sociale leefwereld van de respondenten en werden er vragen en technieken gebruikt die in eerder onderzoek reeds gebruikt zijn met kinderen van dezelfde leeftijdsgroep (bijv. Goodman et al. 2001; Guio et al. 2018). Nog belangrijker dan louter beroep te doen op deze kindvriendelijke technieken, was dat de uitvoerende onderzoeker – die ervaren is in werken met verschillende kwetsbare groepen – ontvankelijk was voor de gevoelens en stemming van de respondenten wanneer gevoelige thema’s werden besproken en voor de mogelijke impact van de relatie tussen onderzoeker en respondent. Ook ging de interviewer na elk gesprek uitdrukkelijk na hoe de respondent het interview had ervaren. Aan zowel de ouders als de leerkrachten werden ook de nodige contactgegevens bezorgd voor het geval de kinderen zich slecht voelden door het gesprek, vragen of bedenkingen hadden of nood aan opvolging.

Aangezien de kinderen zelf verschillende sociale groepen konden definiëren, hebben we bovendien proberen te voorkomen dat bestaande stereotypen zouden worden gereproduceerd. Hoewel dit ook interessante bevindingen zou kunnen opleveren, hebben we bijvoorbeeld niet gewerkt met foto’s (bijvoorbeeld van grote en kleine huizen) die in verband moeten worden gebracht met ‘arme’ kinderen, ‘rijke’ kinderen of kinderen van bepaalde etnische achtergronden. De interviews werden afgenomen door een onderzoekster met een migratieachtergrond die zelf opgroeide in een arbeidersgezin. Haar ervaringen stelden de kinderen verder deels in staat hun eigen situatie als ‘normaal’ voor te stellen aangezien de onderzoekster zelden zichtbaar ‘verrast’ of aangedaan was door de antwoorden van de kinderen. Doordat ze vertrouwd was met bepaalde vormen van kwetsbaarheid kon ze vrij ‘natuurlijk’ vanuit een gelijkaardig betekenisgevingkader reageren op de antwoorden van de kinderen en dieper peilen naar hun percepties. Sommige kinderen leken bovendien te geloven in een ‘gedeelde minderheidsachtergrond’, waardoor ze zich op hun gemak leken te voelen.

De interviews werden volledig getranscribeerd en gecodeerd volgens het *Generic Inductive Qualitative Model* (Hood 2007; Maxwell 2013) en geanalyseerd volgens de principes van abductieve analyse (Tavory en Timmermans 2014). Met behulp van het softwareprogramma NVivo gingen we verschillende keren door het interviewmateriaal om het materiaal te coderen. Het doel van dit iteratief proces was om, zoals Lareau (2021) stelt, ons afwisselend te ‘onderdompelen’ in de data en er

‘afstand van te nemen’. Om ons grondig te verdiepen in de data, hebben we inductieve codes toegekend die dicht bleven bij de antwoorden van de respondenten en de essentie van hun uitspraken vatten. Om vervolgens weer ‘afstand’ te nemen en patronen te bestuderen, werkten we vervolgens met meer conceptuele en abstracte codes die de verschillende inductieve codes samenbrachten in relationele en theoretische schema’s.

Resultaten

In deze sectie beschrijven we eerst hoe onze respondenten zich ‘in het midden’ van de sociale ladder plaatsen en hoe ze sociale klassengrenzen verschuiven om deze positionering mogelijk te maken. In een tweede stap staan we stil bij hoe de kinderen de relatie zien tussen mensen hun sociaaleconomische positie en etnische achtergrond. Hoewel de kinderen aangeven dat etnische minderheden doorgaans minder welgesteld zijn dan de meerderheidsgroep, proberen ze ook de positie van de minderheidsgroep te ‘normaliseren’ door de meerderheidsgroep als ‘rijk’ te beschrijven. Ten slotte bespreken we hoe de kinderen kijken naar de relatie tussen sociaaleconomische kwetsbaarheid en levenskansen. Hoewel ze aangeven dat kwetsbare kinderen doorgaans minder middelen hebben, stellen ze ook dat deze kinderen evenveel of zelfs meer kansen hebben om het goed te doen in het leven.

Hoe kinderen zichzelf op de sociale ladder positioneren

Hoewel de meeste van onze jonge respondenten een zwakkere sociaaleconomische positie hebben, positioneert ook in onze studie de grootste groep zich in het midden van de sociale ladder (schaal 5-7) en een zeer kleine groep bovenaan de sociale ladder (schaal 8-9). Geen enkel kind positioneert zichzelf in de laagste (<5) of hoogste (10) schalen. Geld, koopkracht en consumptiepatronen zijn de meest voorkomende aspecten waar de kinderen naar verwijzen wanneer hen wordt gevraagd hun positionering toe te lichten. De meesten verwijzen naar hoeveel hun familie zich kan veroorloven en hoe lang ze zouden moeten sparen om iets te kunnen kopen. Kinderen leggen doorgaans sterk de nadruk op materiële bezittingen (bijvoorbeeld dure smartphones, merkkleding). Enkelen leggen ook een verband tussen rijkdom en kansen in het leven, bijvoorbeeld door erop te wijzen dat ze veel of juist weinig (betaalde) vrijetijdsactiviteiten doen in vergelijking met hun klasgenoten. Wanneer enkele kinderen zich positioneren op de sociale ladder verwijzen ze ook naar hun gepercipieerde relatieve sociale positie in hun land van herkomst. Deze kinderen vertellen spontaan dat hun gezin welgestelder was of nog steeds is in die herkomstlanden:

Hala: Eigenlijk zijn we ni heel rijk en ook ni heel arm en... We zijn een beetje...

We zijn kijk.... Bijvoorbeeld als... Als we ve... Bij mijn moeder, als we veel dingens vragen om te kopen, dan kunnen we niet alles kopen. We kunnen niet alles kopen. We hebben niet genoeg geld om alles te kopen dus we zijn niet heel rijk. En bijvoorbeeld, en we kunnen ook niet... ni niets kopen dus we zijn ook niet arm en ik had zes gekozen omdat we ook een beetje rijker dan de midden is. [...] Maar in Irak, in Irak toen, als we in Irak... Ik denk dat ik acht kies.

Onderzoeker: Jullie waren rijker in Irak?

Hala: Ja. [...] In Irak, mijn vader en mijn moeder hadden veel beter werk en wij woonden in een heel groot huis en we konden alles doen wat we willen. Ja daarom.

(11 jaar, ronde 1, Irakese afkomst)

Deze kinderen putten als het ware uit een ‘dubbel referentiekader’ – dat bestaat uit breder gedragen ideologieën (bijvoorbeeld meritocratie) maar ook hun persoonlijke ervaringen in zowel het thuisland als land van herkomst – om zichzelf een hogere en meer gewenste positie op de sociale ladder toe te kennen (zie ook verder). De jonge respondenten positioneren zich inderdaad niet passief op de ladder, maar vertonen actieve grenswerkstrategieën wanneer ze praten over sociale hiërarchieën en hun plaats daarin. Hoewel de meeste kinderen zichzelf positioneren in het midden van het sociale spectrum, zien we dan ook dat hun beschrijving van deze middencategorie sterk afhangt van hun eigen sociale positie. Ana bijvoorbeeld refereert aan haar eigen gezin wanneer ze de levenssituatie beschrijft van gezinnen in het midden van de sociale ladder:

Onderzoeker: Hoe zou je een gezin in het midden beschrijven, dus niet rijk en niet arm?

Ana: Euhm, dat wel moeilijk vind ik. Euhm ja die... Die wel dingen kunnen doen maar euhm. Ale, eigenlijk is dat zoiets als ons. Soms ja, als je in de winkel bent, ja dan... Als je geld hebt, dan steek je je winkelwagen vol. Als je iets minder geld hebt dan [enkel] wat je nodig hebt (lacht). Dus altijd... Mijn papa krijgt zijn geld aan het einde van de maand, euhm... Dus... Als, als dat geld op de bankkaart staat, dan... Dan steek je zo de winkelwagen helemaal vol, maar euhm... Als dat nog in het midden van de maand is, dan alleen nog zo dingen die nodig zijn. Dus geen extra frisdrank en van alles.

(12 jaar, ronde 1, Georgische afkomst)

Met andere woorden, wanneer deze kinderen zich in het midden van het sociale spectrum positioneren, presenteren ze zichzelf niet noodzakelijk als ‘middenklasse’ door een uitgesproken middenklassenpositie of levensstijl uit te dragen, noch gebruiken zij een ‘informatiecontrolestrategie’ (Goffman 1963) om ervaren financiële problemen te verbergen. Ze definiëren daarentegen een middenklassencategorie

die zo nauw mogelijk aansluit bij hun eigen positie en levensstijl, wat erop wijst dat onze respondenten in eerste instantie hun eigen ervaringen willen ‘normaliseren’, eerder dan ze zichzelf willen voordoen als welgestelder dan ze werkelijk zijn.

De manieren waarop de kinderen bestaande klassengrenzen in vraag stellen wanneer ze zichzelf positioneren in het midden wordt nog duidelijker wanneer we het hebben over armoede. We bespraken bijvoorbeeld in een ander artikel hoe kinderen uit de middenklasse de levenssituatie van mensen in armoede beschrijven in min of meer genuanceerde termen; zo zeggen ze dat arme mensen genoodzaakt zijn om zuiniger te leven en daardoor niet uit eten gaan in een ‘duur’ restaurant (zie Kostet et al. 2021). Als onze respondenten met een migratieachtergrond, die bijna allemaal tot de lagere klasse behoren, dezelfde definitie zouden geven van armoede als deze middenklasserespondenten zouden ze in feite hun eigen levenssituatie omschrijven en zichzelf dus niet meer kunnen presenteren als ‘normaal’. We zien dan ook hoe zij eerder een stereotiepe en engere definitie geven van armoede:

Onderzoeker: Hoe zou je een arm gezin omschrijven?

Enes: Euhm, dakloos, euhm... Weinig water, als er water is, is dat vies water. En euhm, geen gsm, geen internet, dat soort dingen.

(12 jaar, ronde 1, Turkse afkomst)

Onderzoeker: Hoe ziet een arm gezin eruit volgens jou?

Hala: Een arm gezin volgens mij... Wacht, euhm... Gewoon die hebben geen eten, die hebben geen kleren en ze zitten gewoon op de grond. Ze, ze slapen gewoon op de grond, ze hebben geen bed en zoiets.

(11 jaar, ronde 1, Irakese afkomst)

In hun definiëring van armoede verschuiven onze socio-economisch kwetsbare respondenten met andere woorden bestaande klassengrenzen op een actieve manier om zo hun eigen normaliteit te construeren. We zien dit ook terugkomen wanneer de respondenten praten over klasgenoten die ze percipiëren als welgestelder dan zichzelf. De sociaaleconomisch kwetsbaardere kinderen zijn inderdaad niet blind voor sociale verschillen wanneer ze zichzelf positioneren in het midden van het sociale spectrum, maar plaatsen hun klasgenoten uit de middenklasse wel buiten de grenzen van de in hun ogen ‘normale’ middencategorie door hen als ‘rijk’ te classificeren:

Sahar: Belgen zijn vooral rijk op school zo. Ale ik bedoel zo... Gewoon thuis, die hebben zo heel grote huizen enzo. En allochtonen die zijn zo vooral appartement zo...

(12 jaar, ronde 2, Afghaanse afkomst)

Sam: We zijn ni arm maar we zijn ook ni rijk. [...] En bovenaan [rijkst] zijn Belgen, die hebben... Als zij iets moeten maken, zij hebben alles he. Zij hebben... Stel we

moeten een project maken, ze maken dat extra uitgebreid omdat ze alles hebben wat ze willen he. [...] Ze hebben veel geld, ze kunnen... Stel ze zeggen ik moet dit maken, dan kopen ze dat gelijk en maken ze dat gewoon. [...] Zij hebben daar alle spullen voor.

(12 jaar, ronde 2, Iraanse afkomst)

We zien hierbij ook dat enkele van deze kinderen spontaan refereren aan de etnische meerderheidsgroep wanneer ze zichzelf positioneren op de sociale ladder. In de volgende sectie staan we uitgebreider stil bij hoe onze jonge participanten de relatie tussen sociaaleconomische positie en etniciteit inschatten.

De relatie tussen etniciteit en sociaaleconomische positie

Niet alle leerlingen leggen zoals Sahar en Sam spontaan een link tussen etniciteit en sociale positie. Om te begrijpen hoe alle participanten kijken naar de bredere sociale positie van etnische minderheidsgroepen, peilen we daarom ook expliciet naar hun percepties op (a) de inkomenskloof tussen mensen met en zonder migratieachtergrond, (b) de etnische kloof op de arbeidsmarkt en (c) ruimtelijke segregatie.

De meeste leerlingen geloven dat etnische minderheden in het algemeen minder financiële middelen hebben dan de etnische meerderheidsgroep. Slechts een klein aantal leerlingen geeft aan dat etnische minderheden niet noodzakelijk minder geld hebben dan 'Belgen'. Doha verwijst bijvoorbeeld spontaan naar bepaalde etnische minderheidsgroepen die volgens haar rijk zijn:

Doha: Dat zijn zo nu, in de buurt van Diamant he, stadspark. Wij zitten echt met superveel Pakistanen, Indiërs in de klas en die zijn wel rijk, snapt gij? Die komen allemaal van diamant enzo, dus ge merkt dat wel.

(13 jaar, ronde 3, Marokkaanse afkomst)

De leerlingen die wel geloven dat mensen met een migratieachtergrond minder financiële middelen hebben, zien daar verschillende redenen voor. Enkeleren onder hen geven aan dat gezinnen na de migratie naar België 'van nul moesten beginnen', of juist gevlucht zijn van de armoede, terwijl mensen van Belgische afkomst al generaties lang een leven hebben kunnen opbouwen in België:

Hala: Omdat ze heel hun leven al in België zijn aan het werken enzo en hun ouders ook. Dus zij hebben meer geld en zij hebben gestudeerd hier in België, zij hebben jobs dus...

(13 jaar, ronde 3, Irakese afkomst)

Aansluitend daarbij argumenteren verschillende respondenten dat de etnische meerderheidsgroep vaker geld of huizen erft van de (groot)ouders. Sam, die hier-

boven aangaf dat ‘vooral Belgen rijk zijn’ legt echter expliciet een link met studeren en hard werken en gelooft dat de zwakkere positie van mensen met een migratieachtergrond toe te schrijven is aan een gebrek aan studie-inzet. Weinig verrassend leggen verschillende kinderen een sterke relatie met werk; ze wijzen erop dat etnisch-culturele minderheden sterker vertegenwoordigd zijn in sommige beroepen dan in andere, maar de verklaringen die ze daarvoor geven verschillen wel. Ikram bijvoorbeeld stelt dat mensen met een migratieachtergrond gediscrimineerd worden in sommige beroepen en dat ze (onder andere door een lage opleiding of gebrekkig Nederlands) vaker in fabrieken terechtkomen. Verschillende leerlingen geloven dat mensen met een migratieachtergrond minder vaak hogere statusberoepen hebben, volgens Enes ondanks hun aanvankelijk hoge aspiraties:

Onderzoeker: Hoe komt dat volgens u dat de meeste leerkrachten van Belgische afkomst zijn?

Enes: Ik weet niet, ik zie dat niet echt voor mij dat Turkse mensen doel hebben om leraar te worden.

Onderzoeker: Waarom niet?

Enes: Ik weet niet [...]. Die denken altijd, ik dacht dat ook van mijzelf, dat die veel hoger kunnen komen. Ik dacht altijd ja ik ga dokter worden, dat is heel gemakkelijk verder studeren, tot ik dat besepte dat dat niet zomaar gaat. Dat gaat niet voor ieder kind en mens dat die kan kiezen wat dat die kan worden, als dat zo ging dan was iedereen een dokter, denk ik. Dan had je veel meer advocaten... [...]

Onderzoeker: Dus ze verwachten te veel van zichzelf?

Enes: Zonder dat ze dat beseffen. Ik weet niet, ik zie mensen zeggen dat ze heel groot gaan worden en dan een garagist worden ofzo. Dat zie ik vaak, mensen die van kleins af aan... en dan zie ik die later alleen werken bij bijbaantje, geen vaste job.

(14 jaar, ronde 3, Turkse afkomst)

Hoewel verschillende kinderen dus stellen dat mensen met een migratieachtergrond een zwakkere opleiding en minder prestigieuze beroepen hebben, geloven de meesten niet dat dit zich noodzakelijk vertaalt in een zwakkere financiële positie. Zoals ook het geval is in hun zelfpositionering, betogen de participanten niet dat deze groepen ‘armer’ zijn, maar vooral dat de ‘Belgen rijk zijn’.

Ook wanneer het gaat over ruimtelijke ongelijkheid of ongelijkheid op de woningmarkt, geven verschillende kinderen aan dat er wel verschillen zijn tussen gezinnen met en zonder migratieachtergrond, maar dat deze niet noodzakelijk met geld te maken hebben. Yassine, die zelf in een sociale woning woont, zegt wel dat ‘mensen die van België zijn’ doorgaans vaker in private woningen leven vergeleken met die met een migratieachtergrond, maar volgens hem doen deze laatsten dat louter om doelbewust ‘minder geld te verspillen’. Verschillende kinderen onder-

kennen dat mensen met een migratieachtergrond sterker vertegenwoordigd zijn in zowel sociale huisvestingen als in bepaalde buurten, maar zien deze minder welgestelde wijken niet noodzakelijk als kwetsbaar. Ook Adar vertelt op zijn beurt dat moslimgezinnen minder vaak opteren voor een koopwoning, maar dan vanuit de religieuze overtuiging dat er een verbod is op rente en dus op het nemen van een hypothecaire lening:

Onderzoeker: Hoe komt dat volgens jou dat in sommige buurten meer mensen met migratieachtergrond wonen dan in andere?

Adar: Ik denk dat dat door de gebouwen komt want door die huizen, huizen zijn duurder enzo. En euhm, die kunt gij niet zomaar kopen, daar moet je voor naar de bank en dat mag niet van uw geloof dus. Maar hier appartement is gewoon appartement, je kan daarin gaan huren, de meeste appartementen kunt gij gewoon huren.

(13 jaar, ronde 3, Koerdische afkomst)

De meeste kinderen stellen echter dat mensen graag zullen wonen waar er een sterke aanwezigheid is van anderen met dezelfde etnisch-culturele achtergrond (ongeacht of deze al dan niet een migratieachtergrond hebben) waardoor er verschillende 'etnische' wijken ontstaan. Hoewel de leerlingen dus aangeven dat de meerderheidsgroep doorgaans meer financiële middelen heeft dan minderheidsgroepen, normaliseren de kinderen ook op dit vlak de positie van minderheden; ze zien hen als 'gewoon' terwijl ze de meerderheidsgroep (de 'rijken') buiten de grenzen van deze gepercipieerde normaliteit plaatsen. Hoewel ze structurele uitsluiting zoals discriminatie erkennen, lijken de kinderen er in eerste instantie niet vanuit te gaan dat etnisch-culturele minderheden zwakkere levenskansen hebben. Dit roept de vraag op hoe kinderen de relatie tussen sociaaleconomische kwetsbaarheid en levenskansen percipiëren.

Hoe zien kinderen de relatie tussen sociaaleconomische kwetsbaarheid en levenskansen?

Hoewel ze tot een sociaaleconomische kwetsbare groep behoren, uiten alle respondenten een sterk vertrouwen in hun toekomst en geven ze aan niet te denken dat hun socio-economische positie hun levenskansen zal belemmeren. Dit is niet helemaal verwonderlijk omdat geen van onze respondenten aangeeft dat ze hun eigen sociale positie als zwak inschatten. Aangezien ze stellen een 'normale' middenpositie op het sociale spectrum te hebben, geloven ze ook veel te kunnen bereiken in het leven. De kinderen uiten niet alleen een sterke motivatie om de sociale ladder op te klimmen en een beroep met een hoge status uit te oefenen, maar geven ook aan dat alles mogelijk is als je maar hard genoeg werkt. Ana, wiens ouders geen wettig verblijf hebben, en Doha, die een Marokkaanse migratieachtergrond heeft, zijn twee

van de weinige leerlingen die wel aangeven dat ze harder hun best zullen moeten doen dan anderen om te slagen in het leven. Toch geloven ook deze leerlingen dat ze mogelijke drempels zullen overwinnen. Doha bijvoorbeeld wil modeontwerpster of architect worden, en zegt dat ze gelooft meer kans te hebben dan gemiddeld om deze aspiraties te realiseren:

Onderzoeker: Je gelooft dat je meer kansen hebt dan anderen om je dromen te bereiken?

Doha: Omdat ik daar echt... Ik weet nu al dat ik daar echt hard voor ga werken, mijn dromen.

Onderzoeker: Harder dan anderen?

Doha: Harder dan de rest, ja. Ik zou er echt alles voor stopzetten om mijn dromen te bereiken.

Onderzoeker: Vanwaar die houding?

Doha: Dat zit in de familie. Ja, dat zit in onze familie. Iedereen, want mijn tante, zij, zij... Zij doet ook zo ja, het zit in de familie. Iedereen is zelfstandig, iedereen.

Onderzoeker: Maar je gelooft ook dat je je meer gaat moeten bewijzen dan anderen? Waarom?

Doha: Omdat ik euhm, een andere nationaliteit heb. Dat is, dat is gewoon zo in de wereld.

Onderzoeker: Heb je het gevoel dat mensen minder verwachten van...

Doha: (onderbreekt de onderzoeker) Ja. Da's wel leuk om te laten zien, snapt ge? Die verwachten minder van u maar uiteindelijk kunt gij, kunt gij zoveel en daarna gaan die zo ontgoocheld zijn en da's leuk om te zien.

Onderzoeker: [...] Omdat je van Marokkaanse afkomst zijt?

Doha: Ja, dat denk ik wel.

Onderzoeker: Op welke manier laat je dan zien wat je kan?

Doha: Echt hard werken, echt laten zien dat ik dat wel kan, ook al zeggen die van ni.

Onderzoeker: Vind je dat eerlijk dat je je zo moet bewijzen?

Doha: Ik vind dat spijtig, ja want zo zit de wereld in elkaar. [...] Dat motiveert mij wel om harder te werken.

Onderzoeker: Word je er nooit boos van ofzo?

Doha: Nee, ik word er helemaal niet boos van. Het motiveert me alleen om harder te werken.

(12 jaar, ronde 2, Marokkaanse afkomst)

Los van hoe ze hun eigen sociale positie inschatten, geven de kinderen aan dat ook sociaaleconomische kwetsbare leerlingen evenveel of zelfs meer kansen hebben om het goed te doen op school en in hun verdere leven. Eerder zagen we al dat bijvoorbeeld Sam stelt dat 'Belgen' meer geld hebben om materiaal aan te kopen voor

schoolprojecten, die ze bijgevolg 'extra uitgebreid' kunnen uitwerken. Toch vindt hij dat dit niet wil zeggen dat deze kinderen noodzakelijk meer kans hebben om het goed te doen op school:

Onderzoeker: Je schrijft dat leerlingen uit gezinnen met minder geld evenveel kans hebben om het goed te doen op school. Aan de andere kant zeg je bijvoorbeeld wel dat als jullie een project moeten doen...

Sam: (onderbreekt de onderzoeker) Ja, maar daar gaat het ni om. Da's gewoon... Op school algemeen, de punten gewoon, daar hebben ze wel evenveel kans. Stel je bent, je hebt ni genoeg geld voor dingen, dan... School die gaat gewoon een goed doel daarvoor doen. Die hebben dat al eens gedaan bij zo'n jongen die op vakantie wou maar die had geen geld voor gewoon daar zelf te zijn en die hadden dan zo'n goei doel.

Onderzoeker: De school zou geld inzamelen?

Sam: Ik denk het wel ja, normaal wel.

(12 jaar, ronde 2, Iraanse afkomst)

Ook Jeremy, die graag profvoetballer zou worden, lijkt te putten uit dergelijke conflicterende repertoires. Enerzijds geeft hij aan dat alle kinderen op zijn sportschool een goede financiële situatie hebben omdat ze dure spullen dienen aan te kopen, anderzijds stelt hij dat geld niet erg belangrijk is om het goed te doen op school:

Onderzoeker: Genoeg geld hebben is niet belangrijk?

Jeremy: Nee, niet per se. Want ale, Ronaldo enzo, die waren heel arm zal ik zeggen vroeger en nu... Kijk waar die nu staan.

Onderzoeker: Daarjuist zei je dat je niet naar deze school zou kunnen komen als je weinig geld hebt?

Jeremy: Dat wel, maar ja, als je echt top, top bent. Dat je echt opvalt, zoals Ronaldo, dan gaan die u korting geven of gratis.

(12 jaar, ronde 2, Congolese, Libanese en Nigeriaanse afkomst)

Enkele kinderen geven zelfs te kennen dat kinderen in armoede meer kans hebben dan anderen om het goed te doen in het leven. Ze lijken te geloven in een meritocratisch ideaal waarbij kwetsbare groepen zichzelf uit de armoede kunnen werken:

Onderzoeker: Je vindt dat kinderen met minder geld meer kansen hebben om het goed te doen?

Layla: Ja want degenen die minder geld hebben gaan meer denken aan studeren om meer geld te krijgen later in een job enzo. Dus die gaan echt heel hard hun best doen. En echt heel goed denken aan hun toekomst en vriendinnen zijn voor hen dan denk ik echt ni belangrijk. Die denken alleen aan hun punten, punten,

punten en dan denk ik later dat die echt heel veel kans hebben om rijk te worden. En dat die ni meer zo arm zijn.
(12 jaar, ronde 2, Belgische en Marokkaanse afkomst)

Wanneer we ons verdiepen in hun redeneringen en de kinderen vragen of ze ook verhalen uit het dagelijks leven kennen van individuen die de sociale ladder hebben beklommen, merken we op dat kinderen voornamelijk inspiratie putten uit succesverhalen in heel andere sociaaleconomische en politieke contexten. Zowel het ‘dubbele referentiekader’ van kinderen als een bredere populaire cultuur voeden deze ‘glokalisatie’-processen (Giulianotti en Robertson 2004) waarbij kinderen bouwen op globale repertoires om betekenis te geven aan hun eigen lokale context. Layla bijvoorbeeld verwijst tijdens het interview naar haar neef in Marokko die hard werkt om de sociale ladder op te klimmen nadat zijn oudere zus aan kanker stierf. Yassine argumenteert dat ‘in Tunesië, daar zijn ze vaak arm en ja, dan doen ze hun uiterste best om beter te worden’. Zoals we hierboven al zagen, spreekt Jeremy zijn geloof in de meritocratie uit aan de hand van het traject van de ooit ‘bescheiden’ Cristiano Ronaldo, die uitgroeide tot een van de grootste stervoetballers. Liam haalt ook de sportdramafilm *The Blind Side* aan, waarin Michael Oher, een kansarme jongen die van pleeggezin naar pleeggezin trekt, een Amerikaanse stervoetbalspeler wordt. Zoals Zipin et al. (2015) betogen, promoten populaire media inderdaad vaak dergelijke meritocratische overtuigingen.

Conclusie

In dit artikel toonden we aan dat de kinderen verschillende ideeën over klassenverschillen inzetten om hun eigen sociale positie, hun activiteiten, en ook de overeenkomsten en verschillen met andere sociale groepen te begrijpen. Hoewel onderzoek uitwijst dat kinderen vaak in monetaire termen spreken wanneer ze zichzelf of anderen op de sociale ladder plaatsen (Mistry et al. 2015), zagen we dat ze financiële mogelijkheden ook verbinden aan bredere kansen, zoals de mate waarin kinderen al dan niet kunnen participeren aan vrijetijdsactiviteiten. Op basis van deze verschillende criteria vergelijken kinderen hun sociale positie actief met die van hun klasgenoten, maar ze vertonen ook een ‘dubbel referentiekader’ wanneer ze hun positie vergelijken met de positie die hun familie volgens hen had in hun land van herkomst voor de migratie. Ze zijn dus niet blind voor sociale verschillen en plaatsen andere klasgenoten ook uitdrukkelijk boven zichzelf op de ladder.

Hoewel de kinderen stellen dat ze klasgenoten hebben die welgestelder zijn dan zichzelf, sluiten onze resultaten sterk aan bij eerdere studies die aangeven dat kinderen, ongeacht sociale achtergrond, zich doorgaans definiëren als ‘middenklasse’ omdat ze zichzelf willen presenteren als ‘normaal’ (Mistry et al. 2015; Rauscher et al.

2017; Sutton 2009). We gingen dieper in op deze zogenaamde ‘middenklassebias’ en analyseerden welke grenswerkstrategieën kinderen inzetten om deze zelfidentificatie mogelijk te maken. We zagen bijvoorbeeld dat de kinderen ‘armoede’ definiëren in meer extreme en soms stereotiepe termen in vergelijking met kinderen uit de middenklasse (zie Kostet et al. 2021). Deze resultaten contrasteren met onderzoek dat aantoont dat financieel kwetsbare kinderen door hun persoonlijke ervaring een realistischer idee zouden hebben van wat armoede inhoudt (Goodman et al. 2000; Mistry et al. 2015; Sutton 2009). De bevindingen zijn daarentegen consistent met studies die stellen dat kinderen van lager opgeleide ouders een minder complex begrip hebben van armoede vergeleken met hun middenklasse-leeftijdsgenoten (Flanagan et al. 2014). Onze analyse toont echter aan dat de conceptualisaties van kinderen niet alleen begrepen kunnen worden vanuit een cognitief vermogen en inzicht in sociale verschillen, maar dat ze hun eigen definities, althans in de context van dit onderzoek, ook actief construeren zodat ze zichzelf voldoende kunnen distantiëren van de groepen die ze lager op de ladder plaatsen.

We zien deze grenswerkstrategieën ook terugkomen wanneer de respondenten hun meer kansrijke klasgenoten (uit de middenklasse) categoriseren als ‘rijk’, zodat ze hun eigen ‘normaliteit’ kunnen bewaken. Dit kwam op een gelijkaardige manier tot uiting wanneer we stilstonden bij hoe de kinderen kijken naar de sociale positie van etnische minderheidsgroepen in het algemeen. Verschillende respondenten stelden dat ‘Belgen’ doorgaans welgestelder zijn dan minderheden, maar eerder dan de situatie van minderheden in vraag te stellen omschreven ze de meerderheidsgroep als ‘rijk’. Dit wijst erop dat de leerlingen niet alleen begaan zijn met hun eigen persoonlijke positie op de sociale ladder, maar dat ze ook een positieve groepsidentiteit trachten te ontwikkelen (zie ook Kostet 2022).

Door vanuit een cultuursociologische insteek te analyseren op welke manieren sociaaleconomisch kwetsbare kinderen met een migratieachtergrond hun positie presenteren als ‘normaal’, biedt dit artikel dus inzicht in hoe kinderen sociale klassegrenzen opvatten, verschuiven en welke klassensymboliek ze daarbij hanteren. Hoewel er duidelijke indicaties zijn dat de respondenten niet alleen verwijzen naar concrete sociale klassenverschillen, maar bepaalde klassendimensies ook associëren met het al dan niet hebben van een migratieachtergrond (bijvoorbeeld stellen dat minderheden vaker werken in een fabriek), is voornamelijk nog weinig geweten over hoe kinderen de relatie tussen etniciteit en sociale klasse zien (Ghavami en Mistry 2019), noch over hoe en wanneer kinderen sociale klassestereotypen in het algemeen internaliseren (Vandebroeck 2020). Er is dus meer onderzoek nodig naar hoe kinderen gesocialiseerd worden met sociale klassensymbolen en stereotypen en hoe ze deze al dan niet verbinden met etniciteit.

Onze resultaten wijzen tevens op meritocratische ideeën bij kinderen en roepen de vraag op naar de maatschappelijke implicaties hiervan. We zagen dat de kinderen ernaar streven om later dezelfde sociale positie als hun ouders te bereiken

of de sociale ladder op te klimmen. Hoewel onderzoek aantoonde dat kinderen met een migratieachtergrond vaker geconfronteerd worden met onderwijsongelijkheid (OECD 2017; Van Praag et al. 2019), schatten onze respondenten hun kansen op sociale mobiliteit en een succesvolle carrière dus hoog in – een bevinding die in lijn is met bestaand onderzoek naar aspiraties bij Vlaamse adolescenten (zie bijv. Van Praag et al. 2015) en die wijst op zogenaamde ‘doxische aspiraties’ (Zipin et al. 2015) bij deze groepen. Dit wijst er ook op dat onze respondenten dominante meritocratische repertoires over succes hebben geïnternaliseerd of er op zijn minst inspiratie uit putten. Hoewel velen ervan overtuigd zijn dat ze ‘alles kunnen worden’ als ze hard werken en hun best doen, stellen enkele anderen dat ze wellicht geconfronteerd zullen worden met obstakels vanwege hun migratieachtergrond. Ook deze kinderen geven echter aan dat ze deze kunnen overwinnen door hard te werken en te bewijzen ‘wat ze waard zijn’.

Dit meritocratische discours wordt ook gehanteerd als strategie om te argumenteren dat ‘kinderen met minder geld’ armoede kunnen overwinnen, en meer nog, dat sommige arme kinderen méér kans hebben om te slagen dan anderen. Deze kinderen gebruiken voorbeelden van opwaartse mobiliteit die zijn ontstaan in anderzortige sociaaleconomische en politieke contexten, zoals het land van herkomst van hun ouders (zie ook Giulianotti en Robertson 2004). Hoewel dit geloof in de meritocratie kan worden gezien als een drijfveer om academisch goed te presteren, zijn er verschillende potentiële implicaties op lange termijn. Uit onderzoek is bijvoorbeeld gebleken dat jongeren die door structurele belemmeringen hun aspiraties niet realiseren, maar toch blijven vasthouden aan het meritocratische denken, zichzelf de schuld geven van hun ‘falen’ (Clycq et al. 2014). In het dominante meritocratisch perspectief is er immers weinig erkenning voor de vaststelling dat niet iedereen even gemakkelijk de sociale ladder kan beklimmen, en dat sociale mobiliteit vaak weinig te maken heeft met aanleg, hard werken of vastberadenheid (Littler 2018). De desillusie die jongeren voelen wanneer ze beseffen dat ‘ze het niet kunnen maken ongeacht wat andere mensen zeggen’ kan grote gevolgen hebben. Uit onderzoek is bijvoorbeeld gebleken dat sommige hoogopgeleide kinderen van migranten willen ‘re-emigreren’, onder andere omdat ze zich ondanks hun hoge opleidingsniveau nog steeds gediscrimineerd voelen (Balci en Michielsens 2013).

Hoewel ons onderzoek laat zien welke nuances kinderen kunnen aanbrengen in discussies over sociale klasse en levenskansen, liggen er nog veel pistes open voor verder onderzoek. Toekomstig onderzoek zou moeten bestuderen hoe narratieven evolueren wanneer kinderen verder staan in hun schooltraject en mogelijk meer geconfronteerd worden met hun eigen kwetsbaarheid. Wat het Vlaamse onderwijs betreft en de door onderzoek aangetoonde etnische ongelijkheden daarin, kunnen we voorzichtig stellen dat de aspiraties van sommige kinderen verder reiken dan de structurele omstandigheden hen mogelijk maken (Beckert 2016). Wat zal er gebeuren met de aspiraties van deze kinderen eens ze geconfronteerd worden met deze

obstakels op hun pad naar succes en sociale mobiliteit?

Beperkingen van de studie

Tot slot zouden we graag twee belangrijke beperkingen van deze studie toelichten. Ten eerste focuste onze descriptieve analyse zich op hoe kinderen zichzelf presenteren als sociaaleconomisch ‘normaal’ en daardoor symbolische grenzen verschuiven. Door deze insteek biedt dit artikel veel minder inzicht in de contexten waarin deze kinderen gesocialiseerd zijn en wanneer, waar of op welke manier ze zich bepaalde klassenstereotypen of -symbolen hebben eigengemaakt. Ten tweede is het belangrijk om voor ogen te houden dat dit artikel zich expliciet focuste op ‘symbolisch grenswerkstrategieën’, wat impliceert dat we gekeken hebben naar hoe de respondenten sociale posities verbaal construeren en hoe ze zichzelf *zeggen* te positioneren binnen deze sociale hiërarchieën. Eerder dan gepeild te hebben naar hoe ze hun eigen positie daadwerkelijk ‘ervaren’ of ‘aanvoelen’, hebben we met andere woorden geanalyseerd hoe ze symbolische klassengrenzen verschuiven in hun narratieven om hun sociale positie dramaturgisch te ‘presenteren’ binnen een specifieke interviewcontext. Dit houdt dus ook in dat dit artikel op geen enkele manier wil suggereren dat kinderen, wanneer ze zichzelf plaatsen in het midden van de sociale ladder, hun eigen sociale positie effectief als ‘normaal’ aanvoelen of dat ze geen praktisch gevoel hebben voor pertinente klassenverschillen en ongelijkheden. Het is vanuit dit opzicht dat de zelfpositionering van de leerlingen, zoals die tot uiting komt in dit artikel, het best begrepen kan worden als een manier om een positieve zelfidentiteit te ontwikkelen. De vraag naar in hoeverre kinderen daadwerkelijk ook ‘geloven’ dat hun eigen sociale positie ‘normaal’ is, zou verder onderzocht moeten worden.

Literatuur

- Balci, Z. en J. Michielsen (2013) *De betovering van een thuisland: Dynamieken van Terugkeermigratie van tweede generatie Belgisch-Turkse jongeren*. Brussel: Steunpunt Inburgering en Integratie.
- Beckert, J. (2016) *Imagined Futures: Fictional Expectations and Capital Dynamics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bigler, R.S., C.J. Averhart en L.S. Liben (2003) Race and the workforce: Occupational status, aspirations, and stereotyping among African American children. *Developmental Psychology*, 39: 572-580.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.

-
- Brubaker, R. en F. Cooper (2000) Beyond “identity”. *Theory and Society*, 29: 1-47.
- Bulk, L. van den en G. van Eijk (2015) ‘Als je onderaan staat dan kun je stijgen’. Beleefde ongelijkheid onder leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Sociologie*, 11(3): 519-544.
- Clycq, N., W. Nouwen en A. Vandenbroucke (2014) Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: Discourses on educational success and failure. *British Educational Research Journal*, 40(5): 796-819.
- Eijk, G. van (2011) Klassenverschillen in Nederland: Percepties, ontkenning en moraliteit. *Sociologie*, 7(3): 246-268.
- Elenbaas, L. en M. Killen (2016) Age-Related Changes in Children’s Associations of Economic Resources and Race. *Frontiers in Psychology*, 7: 1-9.
- Flanagan, C.A., A.A. Pykett, T. Kim en A. Finlay (2014) Adolescents’ Theories About Economic Inequality: Why Are Some People Poor While Others Are Rich? *Developmental Psychology*, 50(11): 2512.
- Ghavami, N. en R.S. Mistry (2019) Urban Ethnically Diverse Adolescents’ Perceptions of Social Class at the Intersection of Race, Gender, and Sexual Orientation. *Developmental Psychology*, 55(3): 457-470.
- Giulianotti, R. en R. Robertson (2004) The globalization of football: A study in the glocalization of the ‘serious life’. *The British Journal of Sociology*, 55(4): 545-568.
- Goffman, E. (1963) *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Harmondsworth: Penguin.
- Goodman, E., N.E. Adler, I. Kawachi, A.L. Frazier, B. Huang en G.A. Colditz (2001) Adolescents’ Perceptions of Social Status: Development and Evaluation of a New Indicator. *Pediatrics*, 108(2): 31-38.
- Goodman, E., B.C. Amick, M.O. Rezendes, S. Levine, J. Kagan, W.H. Rogers en A.R. Tarlov (2000) Adolescents’ Understanding of Social Class: Comparison of White Upper Middle Class and Working Class Youth. *Journal of Adolescent Health*, 27: 80-83.
- Guio, A.-C., D. Gordon, E. Marlier, H. Najera en M. Pomati (2018) Towards an EU measure of child deprivation. *Child Indicators Research*, 11: 835-860.
- Hagerman, M.A. (2018) *White Kids. Growing Up with Privilege in a Racially Divided America*. New York: New York University Press.
- Hood, J.C. (2007) Orthodoxy vs. Power: The Defining Traits of Grounded Theory. In A. Bryant en K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. London: SAGE.
- Iqbal, H., S. Neal en C. Vincent (2017) Children’s friendships in super-diverse localities: Encounters with social and ethnic difference. *Childhood*, 24(1): 128-142.
- Kind & Gezin (2020) *Kansarmoede-index [online database]*. Verkregen op 10 mei 2022, <https://www.opgroeien.be/cijfers-en-publicaties/kansarmoede/vlaams-gewest-en-provincie>.
- Kostet, I. (2022) On the shifting (ir)relevance of national and ethnic identifications in urban children’s everyday lives. *Identities*, 1–19. DOI:10.1080/1070289X.2022.2042952.
- Kostet, I., G. Verschraegen en N. Clycq (2021) How children negotiate and make sense of social class boundaries. *Children’s Geographies*, DOI:10.1080/14733285.2021.1913483.
- Kustatscher, M. (2017) Young children’s social class identities in everyday life at primary school:

-
- The importance of naming and challenging complex inequalities. *Childhood*, 24(3): 381-395.
- Lamont, M. (1992) *Money, Morals, and Manners: The Culture of the French and the Upper Middle Class*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamont, M. (2000) *The Dignity of Working Men: Morality and the Boundaries of Race, Class, and Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lareau, A. (2011) *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life* (Second edition with an update a decade later). Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A. (2021) *Listening to People. A Practical Guide to Interviewing, Participant Observation, Data Analysis, and Writing It All Up*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Littler, J. (2018) *Against Meritocracy: Culture, power and myths of mobility*. London: Routledge.
- Lizardo, O. (2010) Culture and stratification. In: J.R. Hall, L. Grindstaff en M.-C. Lo (red.) *Handbook of Cultural Sociology*. New York: Routledge.
- Maxwell, J.A. (2013) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3rd ed.). London: SAGE.
- Mistry, R.S., E.S. White, C.S. Brown en K.A. Chow (2015) Elementary School Children's Reasoning About Social Class: A Mixed-Methods Study. *Child Development*, 86(5): 1653-1671.
- Nayak, A. en M.J. Kehily (2014) 'Chavs, chavettes and pramface girls': Teenage mothers, marginalised young men and the management of stigma. *Journal of Youth Studies*, 17(10): 1330-1345.
- OECD (2017) *Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course* (Educational Research and Innovation). Paris: OECD Publishing.
- Ollivier, M. (2000) 'Too Much Money off Other People's Backs': Status in Late Modern Societies. *The Canadian Journal of Sociology/Cahiers Canadiens de Sociologie*, 25(4): 441-470.
- Rauscher, E., T. Friedline en M. Benerjee (2017) We're not rich, but we're definitely not poor: Young children's conceptions of social class. *Children and Youth Services Review*, 83: 101-111.
- Reay, D. (2004) 'Mostly Roughts and Toughs': Social Class, Race and Representation in Inner City Schooling. *Sociology*, 38(5): 1005-1023.
- Savage, M. (2015) *Social Class in the 21st Century*. London: Penguin.
- Sayer, A. (2005) Class, Moral Worth and Recognition. *Sociology*, 39(5): 947-963.
- Seider, S., S. Clark, L.L. Kelly, A. El-Amin, D. Graves, M. Soutter en P. Jenett (2019) Black and Latinx Adolescents' Developing Beliefs About Poverty and Associations With Their Awareness of Racism. *Developmental Psychology*, 55(3): 509-524.
- Simmons, R.G. en D.A. Blyth (1987) *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorne: Aldine de Gruyter.
- Sutton, L. (2009) 'They'd only call you a scally if you are poor': The impact of socio-economic status on children's identities. *Children's Geographies*, 7(3): 277-290.
- Tavory, I. en S. Timmermans (2014) *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vandebroeck, D. (2020) Making Sense of the Social, Making the 'Social Sense': The Development of Children's Perceptions and Judgement of Social Class. *Sociology*, 1-20, DOI:0038038520977803.
- Van Praag, L., F. D'hondt, P. Stevens en M. Van Houtte (2015) Is the Sky Really the Limit? Exploring the Attitude-Achievement Paradox in the Belgian Context. *Sociology of Race and Ethnicity*, 1(2): 225-238.

-
- Van Praag, L., M. Verhoeven, P. Stevens en M. Van Houtte (2019) Belgium. In: P. Stevens en A.G. Dworkin (red.) *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 173-234.
- Weber, M. (1978) *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (G. Roth en C. Wittich, red.). Berkeley: University of California Press.
- Weinger, S. (2000) Economic status: Middle class and poor children's views. *Children & Society*, 14: 135-146.
- Zipin, L., S. Sellar, M. Brennan en T. Gale (2015) Educating for Futures in Marginalized Regions: A sociological framework for rethinking and researching aspirations. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3): 227-246.
-

Over de auteurs

Imane Kostet is als onderzoeker verbonden aan het departement Sociologie van de Universiteit Antwerpen. Haar onderzoek richt zich voornamelijk op symbolische grenzen in superdiverse samenlevingen met een focus op processen van 'etnicisering' van sociale verschillen. In mei 2022 verdedigde ze haar proefschrift dat handelt over hoe kinderen etnische en sociale klassengrenzen verschuiven.

Gert Verschraegen is hoogleraar aan het departement Sociologie van de Universiteit Antwerpen. Zijn onderzoeksdomeinen zijn sociale theorie, cultuursociologie en wetenschapssociologie.

Noel Clycq is onderzoeksprofessor aan het departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen van de Universiteit Antwerpen. Zijn onderzoeksdomeinen zijn diversiteit, identiteit en (on)gelijkheid in het formele en informele onderwijs.