

Levensloop en loopbaan van universitair afgestudeerden uit de arbeidersklasse

Mick Matthys

Individuele sociale stijging

De kans dat kinderen uit de lagere sociale milieus hogere studies gingen doen, nam flink toe vanaf de jaren '60 van vorige eeuw. Vanaf dan voerden diverse Europese overheden onderwijshervormingen door om een soepeler doorstroming naar het hoger onderwijs te realiseren om zowel de intrede van nieuwe sociale groepen te stimuleren als om de interne aansluiting tussen de diverse onderwijstypes te bevorderen. Hiermee kwam de overheid tegemoet aan de sociale en economische eisen van de economische wederopbouw en de creatie van de welvaartsstaat na WOII. Daarmee bestreed de overheid niet alleen maatschappelijke ongelijkheid, maar bevorderde ook de aanwas van 'human capital', noodzakelijk voor de toename van arbeids- en economische productiviteit (Wesselingh, 1979:45). Het ging erom het 'verborgen' talent (Van Heek, 1966) aan te boren en daarbij de negatieve invloed van het lagere sociale milieu op de schoolkeuze weg te werken. Dat de politieke en sociale participatiekansen van deze sociale groepen daarmee toenamen is evident en daarom kon vanaf de 2de helft van de vorige eeuw het onderwijs expliciet gedefinieerd worden als instrument om de sociale ongelijkheid op te heffen en als hefboom van sociale stijging (Vervoort, 1975; Matthijssen, 1979, 1982).

Nu is onderwijs al eeuwen lang een weg waarlangs begaafde en talentvolle kinderen uit de lagere klassen sociaal konden stijgen. Dronkers (2007) verwijst naar de kloosterscholen in de middeleeuwen. Dat geldt echter net zo goed voor de kleinseminaries tot in de jaren '70 van vorige eeuw. Het onderwijs kent daarmee een lange traditie als springplank voor kinderen uit de lagere klassen naar maatschappelijke belangrijke

De intrede van arbeiderskinderen in de hogere klassen is een zegen is voor de maatschappij, maar een last voor de betrokkenen omdat zij terecht komen in een situatie van psychosociaal isolement en eenzaamheid.

en statusvolle posities. Het ging daarbij vooral om individuen die het geluk hadden opgemerkt te worden omwille van hun intelligentie. In de democratiseringsgolf vanaf de jaren zestig ging het echter om maatregelen die voor iedereen golden. Het ging er nu niet om kinderen uit arme gezinnen extra faciliteiten te bieden maar om de totale aanpassing van het onderwijssysteem. Zo kon voldaan worden aan de expansieve vraag naar hoger opgeleiden op de arbeidsmarkt en kon iedereen de studie volgen waartoe hij/zij in staat was. Het effect is de enorme uitbreiding van de onderwijsparticipatie en opleidingsmogelijkheden tijdens de tweede helft van de vorige eeuw.

Een ander effect is de meritocratie: de verwachting dat maatschappelijke status en positie niet langer bepaald zou worden door de sociaaleconomische positie van de ouders maar door de genoten opleiding. Stratificatieonderzoek heeft dan ook proberen duidelijk te maken dat door de toegenomen onderwijskansen op den duur de studie- en beroepskeuze van kinderen helemaal open zou zijn (dus niet meer bepaald zou worden door het inkomen en de opleiding van de ouders). Nochtans stelden Kösters en Otten in 2007 vast dat de belangrijkste indicator voor de opleiding en beroepskeuze van het kind nog steeds de sociaaleconomische positie en de opleiding van de vader en/of de moeder is (Kösters & Otten, 2007). Naast het stratificatieonderzoek ontwikkelde zich ook een traditie van onderwijssociologisch onderzoek waarin de vraag gesteld werd of de emancipatiefunctie van het onderwijs

überhaupt wel kon gerealiseerd worden. Aanhangers van de 'reproductiethese' (Soutendijk, 1981) waren geïnspireerd door het werk van Bourdieu & Passeron (1970) en Bowles & Gintis (1976) en stelden dat juist het onderwijs een specifieke culturele functie vervulde in het constant continueren van de onrechtvaardige maatschappelijke verhoudingen (Soutendijk, 1981). Daartegenover stonden de aanhangers van de reductiethese, die het onderwijs definieerden als instrument van sociale emancipatie. Zij trokken praktische consequenties uit deze stellingname en verschoven de aandacht naar onderwijsprogramma's om het leren van kinderen uit lagere sociale milieus aan te pakken (Matthijssen, 1986, 1991). Op die manier werd onderwijssociologie aangehaakt bij onderwijskunde en kreeg de onderwijskunde de kans om voor de ontwikkeling van leerprincipes en didactische modellen zich te oriënteren op de sociale en culturele omgeving van de leerlingen (Dronkers, 2007).

Deze verschuiving naar onderwijskunde kan gezien worden als een soort ont-nuchteringstrategie waarin de idee van de maakbaarheid van de maatschappij ingeruild werd voor een meer praktische aanpak van de maatschappelijke ongelijkheid zonder de illusie in stand te houden die ongelijkheid daarmee op te heffen. In mijn onderzoek (Matthys, 2010) sluit ik aan op een andere verschuiving in het sociaal wetenschappelijk denken, namelijk deze van de individualisering van de maatschappelijke verhoudingen (Beck, 1991). Ik stel mij daarom niet de klassieke vraag welke structurele en culturele mechanismen kinderen uit de arbeidersklasse afhouden van hogere studies. Ik neem als uitgangspunt de ervaringen van de individuen die er wel in geslaagd zijn de sociale en culturele belemmeringen te overstijgen en hogere sociale

posities te verwerven. Die individuen zie ik niet als uitzonderingen op de regel van de sociale reproductie of als voorbeelden van het voluntarisme (als je wil, kom je er wel). Ik leg het accent op het individuele traject en benader sociale stijging niet als collectief maar als individueel fenomeen. Dat neemt niet weg dat sociale stijging in mijn ogen een door en door sociaal proces is, het product van een specifieke interactie tussen enerzijds de sociale en culturele context en de betekenissen die aanwezig zijn en anderzijds het individueel handelen. De centrale vraag die ik daarom gesteld heb in het onderzoek, is hoe universitair afgestudeerden uit het arbeidersmilieu aan hun levens- en loopbaan betekenis geven, waarbij ik me dan verder afvroeg hoe zij de verschillen tussen de sociale milieus hebben ervaren en hoe zij daarmee hebben omgegaan.

Theoretisch kader en onderzoeksmethode

Belangrijke studies in het Nederlands taalgebied over deze problematiek zijn deze van Vandekerckhove en Huyse (1976) en van Brands (1992). Daarnaast is de arbeidersafkomst een inspiratiebron in de literatuur (Van der Heijden in de cyclus 'De Gevarendriehoek') en van getuigenisliteratuur (De Bal & Smans, 1991; Vermeiren & Idrissi, 2005; Arib, 2009). In de Angelsaksische context zijn vooral de bloemlezingen van de Working Class Academics (Barney Dews & Leste Law, 1995; Ryan & Sackrey, 1996; Tokarczyk & Fay, 1993) en de sociologische studies van Sennett & Cobb (1972) en van Lubrano (2006) van belang. Ook vermeldenswaard zijn psychologische studies die onderzochten over welke persoonskenmerken arbeiderskinderen beschikken die geslaagd zijn (Snarey & Vaillant, 1985). De Engelse onderwijssociologie en cultuurstudies leverden inzicht in de specifieke dilemma's waarvoor kinderen komen te staan wanneer zij verder willen studeren (o.a. Archer e.a., 2006; Ball e.a., 2000; Reay e.a., 2001; Willis, 1977). Uit de literatuur komt een beeld naar voren van paradoxale bindingen met het ouderlijke milieu en dubbele loyaliteiten, een overheersende ervaring van sociale en culturele verschillen, het ontbreken van adequate sociale netwerken, het grote belang van identificatiefiguren en het con-

stante gevoel in de buitenbaan te moeten rennen (Vandekerckhove en Huyse, 1976)

De klassieke sociologische literatuur beschrijft de ervaring van sociale stijging doorgaans als het verwerven van de sociale identiteit van de (hogere) middenklasse door leden van de (lagere) arbeidersklasse (Kaufman, 2003). Deze formulering impliceert een onderscheid tussen de persoonlijke en sociale identiteit en de veronderstelling dat sociale klassen homogene groepen zijn die zich van elkaar onderscheiden onder meer door specifieke identiteitskenmerken. Tegenover deze statische opvatting definieer ik identiteit als een sociale constructie en dynamisch samenspel waarin het individu constant verbanden construeert tussen betekenissen uit de sociale en culturele context en zijn/haar bewuste en onbewuste verlangens. De fundamentele verbinding tussen de maatschappelijke context en het individuele handelen is voor het eerst uitgewerkt door de klassieke pragmatische sociologie als tegenwicht voor de opvatting dat identiteit een interne sturende psychische instantie zou zijn. De notie identiteit verwijst hier zowel naar conformisme aan de vereisten van een sociale entiteit als voorwaarde voor autonomie. De valkuil van het pragmatisme was de herleiding van het ik en identiteit tot een effect en product van maatschappelijke structurering. Het klassieke marxisme sluit hier bij aan met de notie van 'klassenbewustzijn'.

Om de betekenis van de sociale en culturele context te thematiseren doe ik een

beroep op Bourdieu (1970; 1979). Ondanks dat Bourdieu niet helemaal vrij te pleiten is van structuralistische connotaties, acht ik zijn begrippen sociaal en cultureel kapitaal bijzonder adequaat. Kapitaal impliceert 'bezit' waarmee men sociale posities kan verwerven en consolideren. Via de notie van 'habitus' omschrijft hij bovendien hoe het individu tot in de diepste lichamelijke en psychologische lagen verbonden is met de maatschappelijke condities waaronder het leeft. Het probleem met deze opvatting is dat er wel degelijk sprake kan zijn van losmaken van de oorspronkelijke maatschappelijke condities, door individueel handelen. Om te verklaren hoe dit mogelijk is, is het van belang ook het individueel perspectief te conceptualiseren. Daarvoor heb ik beroep gedaan op de notie van *agency* zoals deze door Giddens is uitgewerkt. Volgens Giddens kunnen individuen in sociale praktijken de sociale werkelijkheid structureren en daarom is sociale verandering (maar ook aanpassing) mede een product van *agency* of individuele handelingspotentie. De mens is binnen de sociale context mede vormgever van zijn sociale conditie (Giddens, 1984, 1997, 2005).

Om te begrijpen waarom bepaalde individuen de mogelijkheid van sociale transformatie aangrijpen en andere niet, gebruik ik het begrip identificatie van de Social Identity Theory (Tajfel, 1982; Turner 1982). Bij identificatie met een sociale groep gaat het niet zozeer om de vraag waar het individu bij wil horen als wel om de vraag: 'Wie ben ik'? Van belang is hier dat identificatie



en sociale classificatie nauw met elkaar samenhangen en dat het individu zich identificeert met het beeld dat het zich vormt van de waarden van een sociale groep. Het probleem met de Social Identity Theory is het statische karakter van sociale identiteit en de verbinding ervan met specifieke sociale groepen (zie hogerop).

In de opvattingen van Hall (1991, 2006) tref ik de theoretische basis aan voor de ontwikkeling van een dynamisch en gelaagd concept van identiteit. In eerste instantie verbindt Hall de notie van identiteit met zowel maatschappelijke diversiteit als met zelfbewustzijn: door zich als anders te presenteren, ontstaat bij het individu het gevoel 'ergens' thuis te zijn. In tweede instantie omschrijft Hall identiteit zowel als gelaagd en veranderbaar maar ook als een 'voorlopig' rustpunt als basis voor handelingszekerheid. In derde instantie poneert hij een autonome psychische instantie als voorwaarde voor interactie met de sociale context. Het individu is in principe uit zichzelf competent om te reageren op de context en hoeft niet eerst via de sociale context deze competentie te verwerven.

Belangrijk is vast te stellen dat het in mijn onderzoek gaat om de sociale transitie van competente en strategisch handelende individuen die in staat zijn hun eigen biografie vorm te geven. Daarom zijn egokwaliteiten van belang, psychische sterkte en autonome verlangens. Met de kanttekening dat deze egokwaliteiten nauw samenhangen met de notie *agency* van Giddens, heb ik voor de operationalisering van deze subjectieve kwaliteiten beroep gedaan op de opvattingen van Coté (Coté & Levine, 1988; Coté & Levine, 2002; Coté & Schwarz, 2002). Deze kwaliteiten kunnen zich alleen maar manifesteren (gematerialiseerd worden) in culturele vormen. De vraag of het hier gaat om biologisch of psychologisch gedetermineerde kwaliteiten is in deze context niet interessant, ook niet hoe *nature* en *nurture* zich tot elkaar verhouden; van belang is dat het individuele disposities en competenties zijn die het concrete proces van identiteitsconstructie aansturen. Het gaat met andere woorden over een bezit, een kapitaal, identiteitskapitaal.

Gezien de vraag en het theoretisch kader is hier een kwalitatieve benadering via diepte-interviews aangewezen. Na een

oproep via het Utrechts identiteitsfonds (alumnivereniging) hebben zich meer dan 200 geïnteresseerden aangemeld. Uit deze groep heb ik volgens een strikt schema 32 respondenten geselecteerd. Ik heb mijn onderzoeksgroep gevarieerd naar het onderscheid tussen mannen en vrouwen, de studierichting (alfa's, bèta's, gamma's, medicijnen en rechten) en het objectieve loopbaansucces (succesvol of een topfunctie binnen de gekozen branche; standaard; niet succesvol of een loopbaan waar geen universitair diploma voor nodig was). Voor de analyse en interpretatie van de gegevens heb ik gebruik gemaakt van de inzichten van de Grounded theory (Glaser & Strauss, 1967) zoals deze uitgewerkt zijn door Boeije (2005)

Onderzoekresultaten

Uit het onderzoeksmateriaal heb ik 5 thema's gedistilleerd rondom betekenisclusters die van belang zijn om te begrijpen hoe de levensloop en identiteitsconstructie van universitair afgestudeerden uit het werkersmilieu plaatsvindt: het belang van de gezinsgeschiedenis en gezinscultuur; het onderwijstraject; de carrière; de ervaring van sociale en culturele verschillen; wat men er zelf aan gedaan heeft.

De gezinscultuur

Opvallend is dat de meeste respondenten stellen dat ze uit een 'echt' werkersgezin afkomstig zijn (op het moment dat er over verder studeren beslist werd, verrichte de vader handenarbeid in loondienst) maar dat er tegelijkertijd een mentaliteit heerste waardoor ze 'anders en beter' waren. Op-groeien in de jaren '50 en '60 betekende armoede, maar opvallend is dat het daarbij niet zozeer gaat om het tekort aan financiële middelen maar om de stigmatisering:

Ja, nog van die dingen: mijn ouders konden geen boeken betalen, toen had je een speciaal fonds van de gemeente, daar kon ik dan boeken halen, daar stond dan een soort gemeentestempel overal in. Bovendien hadden we altijd oude drukken, je was meestal de enige in de klas die altijd aan het zoeken was waar iets stond. Dat was ontzettend stom, maar er waren eigenlijk geen andere mogelijkheden. (een farmacoloog)

Het besef bij het fatsoenlijke deel van de werkersklasse te horen, werd er goed ingeprint:

Ik groeide wel op in een werkersbuurt, maar [...] mijn moeder gaf me wel als norm mee: je mag niet omgaan met de kinderen uit de achterbuurten.[...] Die mensen praatten heel plat, ze zagen er niet verzorgd uit. Mijn moeder zorgde er altijd voor dat we er netjes uitzagen, dat deed ze ook met zichzelf. We waren arm, we kregen onze kleren van de kerk, maar ze maakte er iets van zodat we er weer leuk uitzagen. In achterbuurten waren de mensen grof, ze riepen en tierden, praatten plat, en de kinderen waren vies, ze hadden snottebel-len. Dus ook binnen zo'n werkersklasse is er heel veel verschil. Dat is zo'n beetje het normenpatroon dat ik van mijn moeder heb meegekregen. (een hogeschooldocent)

Waarmee deze gezinnen zich vooral onderscheidden, was de reminiscentie aan gemiste opleidingen van de ouders en de sociale daling van de moeder. De moeder kwam nogal eens uit een middenklassengezin waarvan de zonen wel maar de dochters niet verder mochten leren. Vaak had de vader en soms de moeder een afgebroken opleiding: vaak moesten zij inspringen omwille van economische noodzaak of omdat de moeder wegviel. Die reminiscentie werd een belangrijk issue in het gezin en had zich vertaald in het stimuleren van de kinderen tot verdere studie. Deze stimulans was echter dubbelzinnig. Aan de ene kant stimuleren om verder te leren, aan de andere kant ook de boodschap dat 'als je voor een dubbeltje geboren bent, je toch nooit een kwartje wordt'. Opmerkelijk is dat het vooral de moeders zijn die het voortouw nemen. Waarschijnlijk zal hun middenklassenafkomst daar voor een deel tussen zitten, maar wellicht ook hun opvoedkundige machtspositie binnen het gezin: de vader is vaak lichamelijk en mentaal afwezig en zijn gezag wordt alleen ingeroepen als het fout dreigt te gaan (om te straffen dus). Deze machtspositie wordt met name ingeroepen wanneer de ouders dreigen hun gezag te verliezen omdat de kinderen door verder te leren hen mentaal boven het hoofd groeien.

De angst om op die manier de kinderen te 'verliezen', vertaalt zich ook in de beelden over de toekomst. Onderstaande uitspraak

van een vrouwelijke chirurg over haar moeder is daar bijzonder illustratief voor:

Wat ook heel typisch is, is dat zij het liefste had gehad dat haar dochters [...] getrouwd waren met bouwvakkers, want 'daar hadden ze iets aan gehad' – dat zijn haar letterlijke woorden. Die konden tenminste in huis een klusje opknappen.

Tijdens de opvoeding hanteren de ouders beperkte en geconditioneerde beelden over de toekomst van hun studerende kinderen: een toekomstig beroep mag niet te hoog gegrepen zijn, niet al te ver weg van huis vorm krijgen en moet een hogere maar toch herkenbare status hebben. Zo vertelde een oogspecialist dat zij met betrekking tot haar studiekeuze na de middelbare school sterk beïnvloed was door haar vader:

Ik dacht ook aan operatieassistent, laborante, radiologe ... en mijn vader zag het al helemaal voor zich: de interne opleiding in het ziekenhuis in Z., een flatje, een autootje.

Ook projecteerden de ouders hun frustraties en onmacht met betrekking tot hun eigen leven in de beelden over de toekomst van hun kinderen. Een farmaceutisch onderzoeker vertelde over zijn vader:

Mijn vader zei altijd: neem maar een beroep waar je geen vuile handen van krijgt want dat was heel belangrijk, Hij had zelf van die vuile klauwen, daar kreeg je het zwart op den duur er niet meer van af. Dat vond hij kennelijk heel erg. (...) Voor hem was dan het summum dat je analist werd op het laboratorium, want die had een witte jas aan en inderdaad schone handen.

Op het moment dat de universiteit in beeld kwam, gingen er andere overwegingen spelen, niet alleen bij de ouders, maar ook bij bekenden en burens. Een chirurg is aan het woord:

Dus toen ik naar de middelbare school ging, waren mijn ouders trots op mij, de buurt was trots op mij, want hier was er dan eentje uit het milieu die het ging maken... (...) Maar toen ik ging studeren veranderde ik geleidelijk aan in een 'studentje' en hoorde ik bij de andere partij. 'Maar', zei ik, 'luister eens jongens, ik ben nog dezelfde hoor!' Maar nee hoor: 'jij bent nu een studentje en dat betekent dat

jij niet hoeft te werken en dat jij ons laat werken, je kan uitslapen en zo ... Colleges stellen ook niets voor, je bent eigenlijk een beetje klaploper.'

In volle hevigheid wordt hier anti-intellectualisme in stelling gebracht. Aan de andere kant was leren voor dokter redelijk geaccepteerd, het was een 'echt' beroep en het leverde een herkenbare status op. Zo vertelde een socioloog dat zijn moeder elke interesse in zijn studie verloor toen hij besloten had te stoppen met zijn studie medicijnen.

Het bewustzijn van 'we zijn wel intelligent maar kregen geen kansen' kon behoorlijk contraproductief zijn. Zo vertelde een universitair docent over de cultuur van het gezin waarin zijn vader een dominante rol speelde:

[Er heerste] een soort luiheid, die in ons gezin heel gewoon was. We zijn wel briljant, maar moeten we daar voor werken, wat is dat nou? Het komt wel en als het niet komt, nou ja, dan ... Met dat leren en stampen van woordjes had ik echt moeite. Ik associeer dat met mijn vaders levenshouding. [...] Het moest allemaal vanzelf gaan, hij heeft altijd gedacht: 'dat zit in mij'. [...] Dat is psychologie, maar toch, als je het hebt over klassenachtergronden, ik denk dat het in bepaalde klassen usance is om tegen de kinderen te zeggen: 'nou ja, kom op, schouders eronder, doorwerken'. (6-41)

Daarnaast is er in de gezinnen nogal eens sprake van een 'soort' intellectuele traditie: zo vertelde een respondent dat zijn moeder ouvreuse was in de stadsschouwburg, dat ze hem als kind geregeld meenam bij gebrek aan oppas en dat de sfeer die zij daar opsnoof, behoorlijk de gezinsgesprekken beïnvloedde. Opmerkelijk is de invloed van de (katholieke en protestantse) kerken, vaak zijn de ouders via hun geloofs-overtuiging ingebed in de lokale religieuze gemeenschap of zijn er voorbeelden van ooms of tantes religieuzen waar naar opgekeken werd. Dit alles verhoogde de status van het gezin. Ook het lidmaatschap van de vakbond had die betekenis.

De respondenten besteedden in de interviews veel aandacht aan de offers die de ouders hadden gebracht, terwijl ook duidelijk was geworden dat zij uiteindelijk niet

echt wisten waar hun kinderen mee bezig waren. De ouders hadden niet de taal om hun kinderen te bevragen of een gesprek met hen aan te gaan. Dat riep tijdens de interviews soms sterke emoties op. Typisch is het verhaal van een universiteitsdocent over zijn onvermogen een gesprek te voeren met zijn vader, juist op een moment dat hij hem probeerde te introduceren in zijn eigen interessewereld:

De laatste keer: ik was in de veertig, ik had (...) mijn ouders meegenomen op reis naar Italië, en daar zaten we op een terras met mijn [vader] een biertje te drinken. Ik zat daar met een glas bier voor me en ik voelde me hoogst ongemakkelijk en had daar de pest over in. Want ik vond het ook weer zo leuk. En ik sloeg hem op zijn schouders van: Pa en daar zitten we dan ... en ik kon geen onderwerp vinden om het met hem over te hebben.

De ervaring was soms dat ouders wel geïnteresseerd waren in cijfers en prestaties, maar niet in wat het hun kind persoonlijk opleverde of kostte. Ook spaarde het kind zijn ouders in moeilijke situaties. Bij een schoolreisje bijvoorbeeld:

Als ik het vroeg, dan deden ze het. Daarom moest ik de afweging maken. Dat zat er al snel in, denk ik, die andere familie had meer geld, daar was het vanzelfsprekend dat je met alles meedeed. Dat was het gevolg van de verantwoordelijkheid die ik vrijwillig op me nam om ze niet voor het blok te zetten. (een directeur in een openbare dienst)

In de gezinnen werd niet overlegd. Dit was in die tijd een normaal fenomeen, maar soms kregen gesprekken daardoor een bizarre wending. Conflicten ontstonden waar de ouders het gevoel kregen dat hun kinderen hen boven het hoofd groeiden en op autoritaire manier hun macht moesten herstellen:

Aan de ene kant is ze trots op wat ik doe, aan de andere kant moet ik het niet in mijn hoofd halen dat ik bijzonder ben. Het is wel eens gebeurd dat ik zei, ja maar ma, dat en dat is aan de hand, ik weet er wat meer van, en de reactie was: je moet niet denken dat je beter of meer bent dan ons. (een oogspecialist)

De transitie: voortgezet onderwijs en universiteit

A. Voortgezet onderwijs

In arbeidersgezinnen is aan de universiteit studeren niet vanzelfsprekend. De ouders hadden een intelligent kind, wilden eigenlijk wel dat het kind verder zou leren, stimuleerden het ook maar werden daarin gehinderd oor een mengeling van angst en onwetendheid:

Mijn ouders wilden heel graag dat ik leerde, we vinden het geweldig, pak je kansen, ga leren, ga zover mogelijk, maar ze konden er niet veel mee, want vanaf het moment dat ik van de lagere school kwam, hadden ze het gevoel: nou weten wij het ook niet meer. Nu wordt ze meer dan wij! (directeur van een scholengemeenschap)

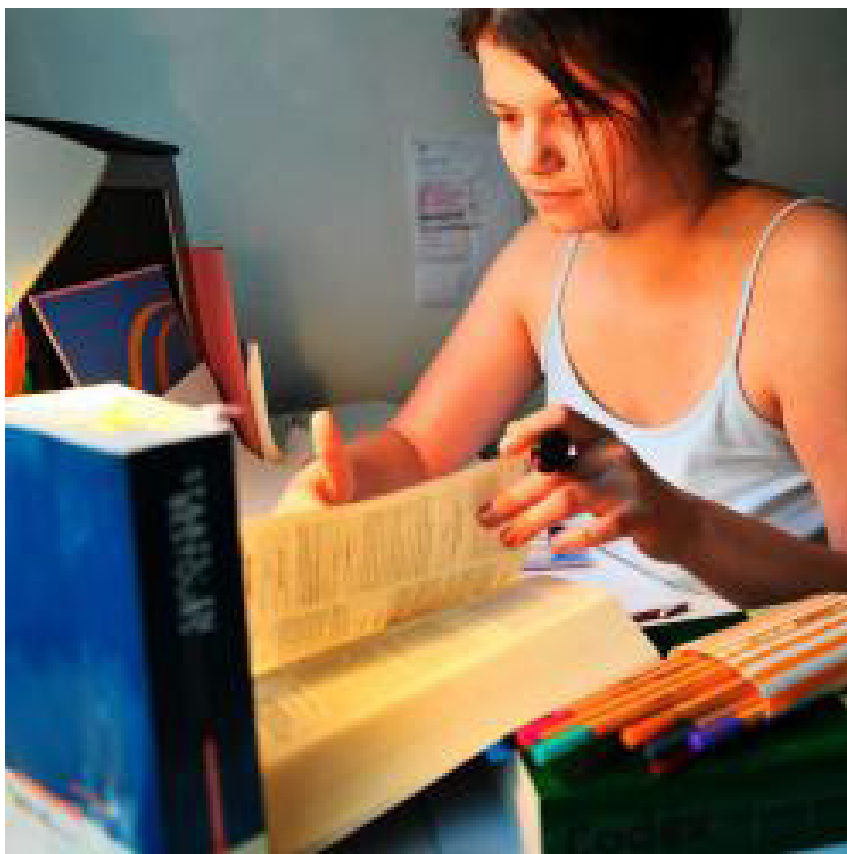
Om dit dilemma aan te pakken hadden de ouders geen voorbeelden en geen traditie:

Als ik kijk naar mijn hele buurt, al mijn buurtvriendjes, naar mijn ... [iets aarzelend, MM] familie helemaal, is er niemand die middelbare school heeft gedaan, niemand die is gaan studeren en al helemaal niemand in de verste verte die gepromoveerd is. Ik kom als een soort eenling uit een enorme groep van mensen ... (een farmacoloog)

Dat in het onderwijstraject en studiekeuze sterke emoties speelden, maar ook dat men de ouders kon onderschatten, wordt geïllustreerd door onderstaand citaat:

En toen zei mijn vader op een keer: zou jij niet naar de universiteit willen? Nou, dat sloeg bij mij werkelijk in als een bom. Ik had dat helemaal niet verwacht, ik liep heel hard weg en ik ging op straat en ik liep te huilen, ik werd bijna gek. Ik dacht: wat overkomt mij nu? Dat was dus eigenlijk wat ik diep van binnen het allerliefste wou en dat mocht opeens! (psychotherapeut)

Dat voortgezet onderwijs en de universiteit toch een reëel perspectief kan worden, heeft in veel gevallen sterk te maken met 'betekenisvolle anderen'. Het gaat vooral om aansprekende leerkrachten die 'zien' wat het kind in zijn mars heeft en het daarom stimuleren, ondersteunen en bijspijkeren (de taal). Het gaat om onderwijzers,



leraren aan de middelbare school en zelfs hoogleraren. Het ging er niet altijd zachtzinnig aan toe. Een vader werd door de hoofdonderwijzer bijna bedreigd met hel en verdoemenis als hij zijn zoon niet verder zou laten leren:

Hij zei: denk eraan, [de achternaam van de vader, MM], ik zeg het maar één keer, als jij dit niet geeft, zul je de rest van je leven wroeging hebben dat je dit kind de kans niet hebt gegeven. Nou ja, toen was het pleit beslecht, hè. (chirurg)

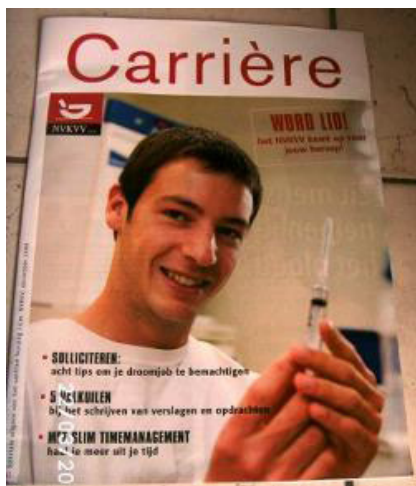
Dat daarbij een autoritaire aanpak niet geschuwd werd, heeft niet belemmerd dat aan hen positieve herinneringen blijven bestaan:

Die leraar Nederlands, waar ik zo'n hekel aan had, heeft me wel veel geleerd. (...). [Later] ontdekten [wij] dat 'Duppie', want zo noemden we hem, dat eigenlijk deed omdat hij uit dezelfde klasse kwam, en hij wilde ons op die manier stimuleren. Hij wilde dat wij leerden. In de vierde en vijfde veranderde hij. Toen was het eigenlijk een hele aardige man. Maar hij wilde die arbeiderskinderen een schop onder de kont geven. 'Leer nou!!!' Terwijl wij echt bang voor hem waren. (socioloog)

Leerkrachten manifesteren dat met intellectuele arbeid je brood verdienen een reële mogelijkheid is. Het gaat echter niet alleen om individuen, maar ook om andere leefculturen, in andere gezinnen, in de popscene en sportverenigingen: zij leveren een andere kijk op de werkelijkheid.

Een specifiek traject naar de universiteit loopt voor katholieken via het kleinseminarie en voor protestanten via de kweekschool. Vooral het kleinseminarie was ingrijpend: het kind werd op 12-jarige leeftijd uit huis gehaald en bleef soms maanden weg. In een seminarie kwam men vaak terecht omdat kloostercongregaties op zoek waren naar kandidaat-priesters. Maar de opleiding was degelijk (gymnasium of in België Oude Humaniora), men leerde er studiediscipline en leverde een behoorlijke status op in het gezin en de omgeving, maar ook vervreemding:

Toen ik thuiskwam in de vakantie, kreeg ik de beste kamer, en in de vakantie waren alleen maar alle dingen voor jou. Wel zat ik altijd alleen, want mijn oude klasgenoten – voor zover ik ze nog zag – waren meestal op de ambachtschool, en als ze wat anders deden, had ik nauwelijks meer contact met hen. Tijdens de grote vakanties



zat ik daar mooi alleen. Wat ik gedaan heb weet ik niet, maar ik moet toch door iedereen beschouwd zijn als een bijzonder iets: 'hij wordt pater en dat is nogal wat!' (socioloog)

b. Naar de universiteit

Het eerste probleem dat zich aandient wanneer men eenmaal besloten heeft te gaan studeren aan een hogere opleiding, is de studiekeuze. Opvallend is dat het hier bijna niet ging om weloverwogen keuzes op basis van adequate informatie, eerder om nattevingerwerk met als gevolg omwegen en dode sporen. Bovendien zijn meerdere respondenten pas aan de universiteit terechtgekomen via een tweedekanstraject. Vaak gaat het om oneigenlijke motieven: een sterke behoefte om het ouderlijk huis te verlaten, de vraag of men de studie wel aankan, of men zich wel thuis zal voelen aan de universiteit en of men met de gekozen studierichting zijn brood zal kunnen verdienen. Dat laatste motief laat zien dat de invloed van de ouders belangrijk blijft, vooral ook wat betreft de status die het gekozen beroep moet opleveren.

Vervolgens stelt men vast dat studeren ook een levenswijze impliceert en dat zich juist hier scherpe confrontaties aandienen. Dat men financieel minder mogelijkheden heeft, is minder erg dan de verbazing over de 'vreemde' gewoonten die men er aantreft. Vooral de vrijblijvendheid van de medestudenten was storend, zelf nam men de studie erg serieus. Zowel met de onderwijsexperimenten als met de arbeideristische en feministische aspiraties van de jaren '60 hadden de meesten geen affiniteit:

In het derde jaar heb ik [naam van een bijvak, MM] gedaan, maar daar ben ik met ruzie weggegaan, want ik werd er helemaal niet goed. Kijk, ik ben arbeiderskind. En daar zaten bijna allemaal middenstandskinderen die zich bijna allemaal geneerden voor wat hun ouders deden met die arbeiders. Zij kwamen dan die arbeiders helpen. Maar naar mijn idee deden ze precies hetzelfde als hun ouders: de arbeiders vertellen hoe ze zich moeten gedragen en wat ze moeten doen. (socioloog)

Uit dit citaat spreekt de gevoeligheid voor de dubbelzinnigheid van de ideologische solidariteit met de arbeider:

Ze hadden hun mond vol over arbeidersbeweging en zo, de een had een vader die was hoogleraar, de ander zat in een orkest ... Arbeidersbeweging? Wat een geklets allemaal, ik ben de enige die wist wat het inhield, dus ja ... (17-35).

Aan de Nederlandse universiteiten is het vrij normaal dat men lid wordt van een (voorheen verzuiilde) studentenvereniging. Mijn respondenten hadden er doorgaans geen zin in, men zag het nut er niet van in en er heerste een cultuur die hen niet lag. Het besef dat die verenigingen een belangrijk opstap naar sociale netwerken betekenden, kwam pas later.

Leven en loopbaan

a. Ambitie en bestaanszekerheid

De meeste respondenten geven aan dat ze aan het begin van hun carrière niet ambitieus waren, dat ze carrièrebewustzijn en -planning misten. Een carrière is in hun beleving pas een carrière als er hard gewerkt moet worden. Een leraar vatte het zo samen:

Ik ben wat dat betreft een arbeider gebleven. Ik kom uit een klasse die lichamelijke arbeid verricht. En zeker in de bouw is het zwaar fysiek. (...) Ik heb wel dingen moeten organiseren. Ik vind dat niet leuk maar ik kan het. Maar voor mij is dat bijna geen werk. Als het niet fysiek zwaar is, is het geen werk. (socioloog)

De ambitie groeide echter behoorlijk, zij werd gezien als het resultaat van uitdagingen die zich in de werkcontext aandienen

en die men niet uit de weg ging. Sommigen werden heel ambitieus, maar zonder 'het heilige moeten' waarmee men topposities en -salarissen nastreefde. Deze vorm van carriërisme wordt ervaren als ongepast, het gaat om verantwoordelijkheid nemen en dienstbaar zijn, hard werken en zich professioneel ontwikkelen, bij de besten van het vak horen. Leidinggeven wil men wel op professioneel maar niet op organisatorisch niveau. Managementfuncties ambieert men niet. Invloed uitoefenen speelt zich af op het professionele niveau, op het tweede (maar in hun ogen belangrijker) plan. Dat komt omdat het leidinggeven niet van huis uit is meegegeven; eerder hebben ze daar geleerd de baas te wantrouwen en solidair te zijn met de collega's.

Baanzekerheid blijft ten allen tijde een belangrijk motief. Tijdens de crisis van de jaren 80 hebben verschillende respondenten geopteerd voor een baan op een niet universitair niveau en hebben daar later geen verandering in gebracht. Bij een psychotherapeut ontstond pas een kinderwens na een vaste aanstelling:

En toen ze er eenmaal waren, dacht ik: dat is het leukste wat me ooit in het leven is overkomen. Maar als het tien jaar eerder was gebeurd, nou ja goed, ik had er wel voor gezorgd dat het eigenlijk niet gebeurde natuurlijk. Het was zo duidelijk dat het alles waar ik naar streefde door de war zou gooien, dat ik het niet eerder kon blijkbaar. Ik had maatschappelijk een stevig verankerde plek nodig. (psychotherapeut)

Deze bezorgdheid brengt ze zonder meer in verband met de zorg voor bestaanszekerheid die ze ook zag bij de vrouwen uit de arbeidersklasse die ze gekend heeft.

b. Professionaliteit, leidinggeven en ondernemen

Professionaliteit is niet alleen een kwestie van vakkundigheid en deskundigheid, het is een identiteitskwestie. Het is een fundamentele houding van waaruit men met gezag kan spreken en overtollige ballast kan vermijden zoals onnodig gepraat, bureaucratie en managers. Desondanks vervulden sommige respondenten leidinggevende functies. Als succesfactor noemde een van hen zijn no-nonsense houding en afkeer van 'flauwekul en geneuzel'. Een andere

respondent vond dat hij als leidinggevende meer autonomie had. Vooral opvallend is de uitspraak van een hoogleraar die na 4 jaar decaanschap (uit plichtsbesef) erg blij was dat hij terug kon naar het 'echte werk'. Slechts twee respondenten – met een mid-denklassenaafkomst – waren in staat tot vrij ongecompliceerde uitspraken over 'baas zijn'. Maar overheersend is de moeite en onzekerheid:

Dat ik, als ik wat zeg, autoritair overkom en als dit niet zo is, dat ze dan de vloer met me aanvegen omdat ik helemaal geen gezag kan laten gelden. Ik ben bang dat ze me dan arrogant vinden (...) dat ze denken dat ik op ze neerkijk en zo (...) Zou het niet een soort verraad aan je klasse zijn als je arrogant doet naar mensen van een lagere klasse? Ik denk dat het zoiets is. Alsof ik me moet schamen dat ik hen naar beneden duw terwijl ik zelf daar vandaan kom. (psychotherapeut)

Dit onvermogen gaat echter niet alleen om gezag uitoefenen. Er blijft soms lang na het begin van de loopbaan een sterkte behoefte bestaan aan professionele erkenning. Conflicten met collega's gaan vaak over het onvermogen zich te distantiëren van datgene wat men met veel moeite bereikt heeft en waar de collega's geen affiniteit mee vertonen. Bovendien speelt ook nog de boodschap van thuis dat het leven een ernstige zaak is, terwijl de collega's er een 'spelletje' van lijken te maken. Meerdere keren wordt het gemis aan diplomatieke en strategische vaardigheden vermeld, ook om verder te komen in de professionele hiërarchie. Gevraagd naar waarom hij nooit professor is geworden, zegt een universiteitsdocent:

Stel dat er een professoraat beschikbaar komt, dan zou ik me kunnen voorstellen [met nadruk uitgesproken, MM] dat ik die mensen [...] op de verkeerde manier contacteer. Dat ik te gretig ben of zoiets dergelijks, dat ik te snel zeg: 'Je snapt wel waarom ik bel', zonder eerst te vragen hoe het met ze gaat, eerst te zalven en daarna langzamerhand wat kneden en masseren. En dan zeggen: 'Ho! wat heb ik gehoord, dat er een leerstoel vrijkomt, zijn er kandidaten, hoe zit dat?' Rationeel weet ik wel hoe het moet, maar om dat emotioneel op de juiste manier te doen, dat luistert heel nauw denk ik, en ik denk dat ik dat niet goed doe. (...)

Het gaat niet alleen om de strategische vaardigheden maar ook om de 'gepaste emotionaliteit' die men niet kan opbrengen, vooral niet in informele situaties op het werk:

[stilte, zucht, MM] Ja, er gebeurt gewoon van alles tussen de mensen, in die gesprekken, en ik merk dat allemaal op en ik verkramp daardoor. Ik weet dat ze van alles regelen met elkaar op dat moment. En ook weer niet, want ze babbelen ook over onbenulligheden. Maar ik denk: ook al praten ze over onbenulligheden, ik weet dat ze met hun hoofd bij andere dingen zijn, dat ze een verborgen agenda hebben. Maar omdat zij voortdurend met elkaar babbelen, maakt het niet zo gek veel uit of ze het op de borrel doen of op de gang morgen of vanavond effe nabellen. Het zou mij zo buitensporig veel energie en tijd kosten om dat netwerk op een relaxte manier te onderhouden zodat ik niet aan mijn werk toekom. (universiteitsdocent)

Deze laatste zin verwoordt de centrale paradox van het carrière maken: netwerken en diplomatie kost zoveel tijd dat men het niet kan integreren in zijn 'echte' werk. Het gaat er daarbij niet om de codes en het non-verbale gedrag te leren en te ontcijferen, je moet het ook willen en daar knelt de schoen. Daar ligt dan een van de belangrijkste barrières om, vooral in de medische en juridische wereld, in topbanen terecht te komen. Hier vooral vindt de selectie plaats op basis van sociale en culturele criteria en niet op basis van professionele competenties. Je moet bewijzen dat je er 'een van ons' bent en dat je weet hoe het er in die milieus aan toegaat. Een chirurg maakte het volgende mee:

Dat was in (...) ook zo, daar ging het niet over het vak. Maar daar zaten we met zijn allen te eten: eerst droge sherry en dan droge witte wijn – vooral droog hè – en er werd verteld over de Lions, en ik was zo naïef om te vragen: 'Wat is dat?' [lacht, MM] Helemaal fout, maar dat lieten ze dan niet merken natuurlijk. En dan kwam er in mijn plaats de zoon van een hoogleraar uit [plaatsnaam, MM], die wist wel wat de Lions was, hij was er ook lid van. (17-162)

Men hoort er niet alleen bij omdat men niet de codes en rituelen kent, maar ook omdat men zegt de uitstraling te missen. Men mist

de zwier en de elegantie van de hogergeplaatsten waarmee zij werk en leven kunnen relativiseren. Dat hebben zij van huis uit meegekregen en dat is eigenlijk niet meer in te halen. Deze houding en uitstraling brengt men in verband met de intellectuele en culturele sfeer waarin deze mensen opgegroeid zijn. Bourdieu spreekt hier over belichaamd cultureel kapitaal ('capital culturel incorporé') (Bourdieu, 1979).

De constructie van het sociaal en cultureel verschil

Opvallend is dat de eerste vormen van sociale uitsluiting beginnen in het gezin en de eigen leefwereld. Door naar de middelbare school te gaan en te laten zien wat men daar allemaal geleerd heeft, krijgt men verwijten te horen onder het motto van 'wie denk je wel dat je bent':

Ik was gewoon een naïef kind dat dacht iets leuks te vertellen. Ik had wel contacten op school, maar verder speelde mijn leven zich af in het dorp. Toen ik later naar [plaatsnaam, MM] ging, ben ik wel eens iemand tegengekomen die tegen me zei dat ik een verrader was: 'Want jij gaat weg; jij gaat naar de universiteit.' (socioloog)

Contact blijven houden met het oude milieu is een sterke behoefte maar blijkt al snel een frustrerende ervaring. Het lastigste is dat er geen vragen gesteld worden of geen interesse getoond wordt voor wie men nu eigenlijk (geworden) is. Over contacten met de familie zegt deze respondent:

Aan de ene kant vind ik het leuk en aan de andere kant heb ik het gevoel dat ze helemaal niet weten wie ik eigenlijk ben, en ze weten niet dat zij niet weten wie ik ben. Dat is een moeilijk gevoel hoor. (psychotherapeut)

De strategie om te ontsnappen aan deze ervaring van uitsluiting, namelijk studeren en opgaan in de hogere klasse, levert echter ook problemen op. Het nieuwe milieu heeft iets aantrekkelijks, men kan er terecht met zijn interesses, maar men ziet ook 'rare' dingen. Bovendien is geaccepteerd worden niet zo makkelijk. Waar men het meest moeite mee heeft, is dat medestudenten en later collega's als het ware uitstralen dat hun eigen werkelijkheidsperspectief het enige echte is:

Je werd er ook steeds op afgerekend. Mensen lieten je dat ook steeds merken. Het waren echt hele kleine nuances; misschien dat ik daar wat gevoelig voor ben. Ik heb altijd het gevoel gekregen dat ik, omdat ik uit een arbeidersgezin kwam, twee keer zo goed moest opletten en moest laten merken dat ik daar niet uit kwam. Ze vonden eigenlijk dat ik niet bij hen thuis hoorde. Dat ik wel die stap naar hen moest maken, maar dat zij niet die stap terug wilden maken. Het interesseerde ze eigenlijk ook niet, en ze wilden er ook niet mee geconfronteerd worden. (office manager)

In deze ontkenning van het eigen perspectief en omgangsvormen ontstaat het besef dat de open communicatie – die men eerder had ervaren als een soort bevrijding van de positionele gesloten en autoritaire gezinscultuur – helemaal niet zo open was, dat er onbekende omgangscodes aan het werk waren die hen buitensloten. Het vergt een behoorlijk zware psychologische investering om daarmee te kunnen omgaan:

Die codes van ‘ons soort mensen’: ze horen bij elkaar, ze herkennen elkaar, ze hebben de juiste kleren aan, ze kunnen op de juiste manier over eten en wijn praten. Ik deed daar zelf niet aan mee, ik was al lang en breed arts, en toen vroeg ik om een Lambrusco – ik dakte het wat aan natuurlijk. Maar ik ben me er altijd heel erg bewust van geweest dat ik niet bij hen hoorde. Ze hebben wel respect voor mij, maar ik hoor er niet bij, en dat wordt me heel subtiel duidelijk gemaakt. Niet door me dat letterlijk te zeggen, maar je krijgt geen uitnodigingen meer, ze laten je onuitgesproken links liggen. Ze zijn niet vijandig, integendeel, ze hebben een soort welwillende beminlijke houding waarin een spoor van superioriteit zit. Je moet de juiste dingen zeggen en als je de verkeerde dingen hebt gezegd word je aan de kant geschoven. Ik moest eerst 55 worden om dit een beetje evenwichtig te kunnen zeggen. Vroeger kon ik dat niet. (bedrijfsarts)

Al een paar keer heb ik verwezen naar de betekenis van smaak als selectiecriteria. Met Bourdieu (1979) neem ik aan dat de ene smaak niet beter is dan de andere, maar dat smaakvoorkeuren een sociale hiërarchie creëren: de smaak van de hogere klasse heeft een hogere status. Daarom kan kennismaking met andere visies en smaken

een emanciperend, maar ook een discriminerend effect hebben. Zo zag ik dat de kennismaking met muziek, kunst en literatuur gezien werd als een vorm van identificatie met het nieuwe milieu. Maar dat ging gepaard met de ervaring dat men wel de smaak van de hogere klasse kan aanleren, maar dat men daarmee niet geleerd heeft de sociale functie ervan toe te passen. Het gaat, aldus Bourdieu (1979), niet om de complexiteit van de esthetische compositie zelf, maar om het gedrag dat erbij hoort en de sociale rituelen die ermee gepaard gaan: het bijwonen van manifestaties (klassieke concerten bijvoorbeeld), daar zijn waar het gebeurt (musea, galerijen) en de ‘juiste smaak’ demonstreren (de juiste kunst in huis aan de muur), de ‘schwung’ op de recepties. Daarbij gaat het vooral om het sociale onderscheid dat men demonstreert en de betekenis ervan: dat men zich ondergelijken beweegt en heel goed weet wie er wel en wie er niet bij hoort. Mijn respondenten raakten eigenlijk nooit het gevoel kwijt er cultureel niet bij te horen, ‘onderscheiden’ te worden en niet zelf het onderscheid maken. Bijzonder frustrerend is het gevoel dat bij elke inhaalpoging de anderen altijd weer een onderscheidende stap gezet hadden (of het fenomeen van ‘maximal maintained inequality’ waarbij de hogere klassen steeds weer nieuwe vormen ontwikkelen, zie ook Dronkers, 2007).

In veel interviews is dit een terugkomend thema: de ernst en het gewicht van ons bestaan versus de lichtheid en het spelkarakter van het bestaan van hen die geld achter zich hadden staan. De omgang met geld symboliseert deze tegenstelling en laat zien dat er geen vergelijk mogelijk is:

Anderen [...] zeggen ijskoud: ‘Nou, bij ons speelde geld helemaal geen rol hoor, daar hadden we het niet over, dat is helemaal niet belangrijk hoor.’ Die weet dus niet wat ze zegt. Dat is de volkomen bevestiging van alles wat Karl Marx en al die lui zeggen. Totaal geen bewustzijn, ik sloeg daar echt bij achterover. Hoe kan iemand dat zeggen? (psychotherapeut)

Het gaat echter niet alleen over de dubbele bodem van de betekenis van geld, het gaat er ook om betrokken te worden in een communicatiecontext waar men geen deel van wil uitmaken. Een voorbeeld daarvan is het zogenaamde afzeiken. Vernederen

en krenken kan voor leden van het ‘corps’ een cohesieversterkende betekenis hebben, maar vereist wel een rücksichtsloze ‘onderwerping’ aan de mores van deze sociale groep. Afzeiken in een externe context – niet onder elkaar maar in het ziekenhuis waar andere artsen en patiënten zijn – kan je dan zien als een symbolische bezetting van een professioneel territorium. De impliciete boodschap die deze respondenten lijken te horen is: als je niet kan afzeiken of niet wil zien dat dit ‘afzeiken’ is, hoor je er niet bij.

Wat heb ik er zelf in betekend?

a. Persoonlijke kenmerken

Omdat de respondenten er veel aandacht aan besteden, kan de indruk ontstaan dat de sociale en culturele context het plot uitmaakt van hun biografie onder het motto: het komt allemaal door mijn afkomst. Dit beeld wordt bijgesteld door de bijzondere aandacht voor de persoonlijke strategieën: ieder heeft zelf actie ondernomen en er waren competenties en/of gebreken die daarbij speelden. Genoemd worden: een sterk karakter, volhouden en doorzetten, eenzaamheid en crisissen aankunnen. Het gaat om ‘egosterkte’ die uitmondt in een grote professionele ambitie. Opvallend is dat intelligentie niet altijd expliciet benoemd wordt, dat er – omwille van de ouders – een soort taboe op rust:

Mijn moeder had mij laten testen [...]. Dat had ze in de krant gelezen, dat minvermogen gratis hun kinderen konden laten testen. Mijn broer en ik zijn getest maar mijn ouders hebben de uitslag verborgen gehouden, want ze waren bang dat ik verwaand zou worden. Ik had de grootste mond natuurlijk, ik was verbaal het sterkste. (universiteitsdocent)¹

Sommige respondenten zijn trots op hetgeen zij bereikt hebben, anderen zijn daar vrij bescheiden over. Een respondent wees op de dubbele bodem van bescheidenheid:

Ik geloof dat ik mijn hele academische carrière eigenlijk zit te bedelen dat die mensen boven mij gaan zeggen: ‘(...), wat doe je dat toch goed!’. Dat zeggen ze nooit ofte nimmer, in geen enkele toonaard, vermoedelijk ook omdat ik het te hard nodig heb.



Dat is dan wat ik dan denk: ik ben te gretig.
(universiteitsdocent)

Anderen hebben het over gevoelens van 'wie ben ik dat ik hier mag zijn', in de literatuur omschreven als het 'bedriegersyndroom'. Bescheidenheid kan gezien worden als de transformatie van dit gevoel naar acceptabele proporties. Men moest zichzelf overtuigen van de eigen kwaliteit en dat levert relativeringsvermogen en distantie op en daarmee kan men in het nieuwe milieu een sterke positie verwerven.

Daarnaast moet er ook afgerekend worden met faalangst, de angst zich te 'overschreeuwen' en vooral met het gevoel zich niet op zijn gemak te voelen op informele bijeenkomsten. De directeur van een schoolengemeenschap zegt hierover:

*Dat blijft altijd bestaan, ja. Het is nooit weg. Altijd blijft de gedachte als ik er-
gens binnenkom: 'Wat zouden ze van me
denken? Ben ik niet dom of kom ik dom
over...? Hoe begin ik nou een gesprekje?'
De 'social talk', dat doe ik niet.*

Een verklaring voor deze angst zou kunnen zijn dat de communicatie bij dergelijke gelegenheden volgens sociale en niet volgens professionele normen geregeld wordt. Ook al worden allerlei zaken over het werk besproken en geregeld, het wordt informeel sociaal en niet professioneel aangepakt. Hier gelden de sociale codes en rituelen van de sociale klasse en niet van de professionele aanpak. De 'gevoelde' sociale verhoudingen worden daarmee relatief belangrijker dan de gedefinieerde sociale

verhoudingen. En dat brengt op zijn minst onwennigheid mee, maar ook verkramping en wantrouwen.

b. Identiteitsconstructie

Een eerste opgave in het construeren van identiteit is een vorm te vinden voor de dubbelheid van zich verbonden te voelen met twee sociale milieus. Bijna iedereen heeft een breuk in de continuïteit van de persoonlijke ontwikkeling ervaren. Ook al leefde men niet meer 'als een arbeider', er openbaarde zich altijd een 'moment van de waarheid' waarin men beseftte dat men van huis weg was en niet meer terug kon. Het voelde niet als het aannemen van een nieuwe sociale identiteit of 'af te rekenen met het oude milieu'. Ook al hadden sommigen het gevoel weg te moeten om opnieuw te kunnen beginnen, de waarden van het oude milieu werden niet afgezworen, er werden syntheses gemaakt. Of scherper: men had bepaalde kwaliteiten van het oude milieu nodig om in het nieuwe te kunnen overleven. Dat was een langdurig en gefaseerd proces met de nodige crisissen en men kon zich er niet ongestraft aan onttrekken door het over te laten aan iemand anders (zoals 'een rijke vrouw trouwen' bijvoorbeeld). Het was hard werken en deze dubbelheid had vaak een productieve uitwerking. Een arts verwoordt het aldus:

*... als ik die Turken zie, dan zie ik mijn
vaders generatie, en dat is geweldig om te
zien. Met die lui heb ik ook altijd gepraat.
En wat er dan nog aan zwak Hollands zit,
dat was mijn moeders familie. Die kwa-*

*men allemaal op de lomschool² terecht [la-
chend, MM]. (22-68)*

Vervolgens moet men zien af te rekenen met de betekenis van communicatie in het nieuwe milieu: de oorspronkelijke ervaring van bevrijding door de kennismaking met op de persoon gerichte communicatie staat tegenover de onwennigheid van organiseren en overleggen. Informele confrontaties met de collega's of superieuren gaat men liever uit de weg, en als men verder geen ambities heeft is dat geen probleem. Vooral in exacte werksferen kan men deze confrontaties makkelijk vermijden, maar in andere werksferen is dat – vanuit het oogpunt van sociale netwerkvorming – wel een probleem. Men slaagt erin een balans te creëren door zich in de informele circuits te bewegen met een soort analyserende nuchterheid en afstand te nemen van de gebakken lucht en schone schijn (zie ook Brands, 1992).

c. Identiteitskapitaal

Identiteitsconstructie betekent constante onderhandeling om zich in de context te positioneren. Daarvoor zet men zowel de 'primaire' gesocialiseerde competenties in die men uit het oude milieu heeft meegenomen, als de competenties die men 'secundair' verworven heeft in het nieuwe milieu. Ook al zijn deze laatste competenties het resultaat van een secundair leerproces en zijn ze niet als 'van nature' aan te wenden, ze worden toch als essentieel ervaren om zich te handhaven en zich thuis te voelen in het nieuwe milieu. Van groot belang is dat het vooral professionele competenties zijn waarmee men zich integreert en dat daarbij de communicatieve competenties een belangrijke maar onderscheidende rol kunnen spelen. Bovendien ervaart men dat er harder voor moest gewerkt worden dan de anderen die er al waren, maar vooral dat het niet anders had gekund. Een sociale transitie doormaken gaat niet vanzelf, men ervaart het pas als een succes als men het zelf heeft gedaan en daarvoor tegen de stroom op moest roeien of, zoals een respondent het typeerde: op zijn tenen lopen. Men moest het op eigen kracht gehaald hebben en het mocht niet al te makkelijk gaan. Van essentiële betekenis is dat men 'natuurlijke' intelligentie heeft gecombineerd met werkkracht en doorzettingsvermogen – die men toeschrijft als van huis uit



meegekregen – maar ook dat men de angst, reserves en aversies – die men ook heeft meegekregen – moest zien te overwinnen. Dit was een langdurig en dynamisch proces met als resultaat een leefbare mix waardoor men zich via beroep, gezin en cultuur kon bewegen in zijn milieu. Op basis van de gegevens zou je kunnen zeggen dat belangrijke kenmerken van de identiteitsconstructie van mijn onderzoeksgroep zijn: karakter hebben en doorzetten, hard kunnen werken, centrale waarde hechten aan werkkraft en professionele profilering, de betekenis onderkennen van schuld- en schaamtegevoelens in de relatie met het verleden, gevoelens van vervreemding verwerken en crisissen tot een goed eind zien te brengen, sociale angst onder controle zien te krijgen, reflexief omgaan met de van huis uit meegekregen onderdanigheidgevoelens, en vooral: zijn gretigheid overstijgen en competenties en ruimte verwerven waardoor men onafhankelijker is geworden van de ‘goedkeuring’ door de anderen. Die verworvenheden kan men inderdaad typeren als ‘identiteitskapitaal’ en daarmee als resultaat van eigen investering en inzet.

Interpretatie

Wat in alle verhalen van de respondenten opvalt, is de grote fascinatie voor het ‘cognitieve’, of een leefwijze die zich concentreert op kennishandelingen. Deze fascinatie wordt tijdens de kinderjaren gevoed door typische elementen uit de gezinscultuur en tijdens de opleidingsperiode gefaciliteerd en gemoduleerd door identificatiefiguren. Omdat men intelligent is, krijgt men in zijn gezin en in het onderwijs daar specifieke aandacht op. Er kan zich daarom een toekomstperspectief openbaren waarin niet handenarbeid maar kennisarbeid centraal staat. De identificatiefiguren maken vervolgens duidelijk dat het ook om een leefwijze gaat. Er is, met andere woorden, sprake van een verlangen naar een leefwijze waarin het cognitieve samenhang creëert. Omdat er zowel sprake is van een centrale en sturende gedachte als een samenhang met praktijken om deze gedachte te realiseren spreek ik over een ‘discours’ (Foucault, 1976; Fairclough, 2003).

Het specifieke belang van dit cognitieve discours is dat men er een legitimatie en motivatie in aantreft om zich te distantiëren van het ‘praktisch-positioneel

discours’ waarin men opgegroeid is en waarbij het gaat om de materiële beheersing van de bestaansvoorwaarden, de betekenis van handenarbeid daarin, en de regulering van de sociale en seksspecifieke verhoudingen volgens een collectief rol- en positioneringmodel. Naarmate het opleidingsniveau toeneemt en de ervaring met het cognitief discours intensiever wordt, groeit de gevoelde tegenstelling met dit praktisch-positioneel discours, totdat men ervaart dat men er als individu niet meer in past. Belangrijke mechanismen daarin zijn enerzijds uitstoting door oude vrienden en het onvermogen van de ouders, anderzijds de ‘insluitende’ rol van de identificatiefiguren. Deze in- en uitsluiting is doorgaans niet volledig: op een bepaald moment is men wel lichamelijk weg uit de oude leefwereld maar mentaal is er soms nog steeds een verbinding met centrale betekenissen uit die wereld door bijvoorbeeld een accent te leggen op de praktische betekenis van het beroep of de centrale betekenis van arbeid in het leven.

In het traject van sociale stijging is juist dit cognitief discours niet alleen de essentiële drive om te gaan studeren, maar ook bepalend voor de vorm die de stijging aanneemt. Het verklaart namelijk de sterke

profielingsdrang en concentratie op het professioneel niveau: het gaat om de inhoud van het werk, niet om de verhoudingen eromheen. Waar deze drive niet aanwezig is, krijgt studeren een andere betekenis. Naar aanleiding van wat Archer, Hutchings en Ross (2006) hebben vastgesteld in hun onderzoek onder de Britse arbeidersklasse, kan sociale transitie ook geregeld worden via andersoortige discoursen. Zo kan een typische combinatie van een mannelijkheids- en consumptiediscours jongens ervan weerhouden naar de universiteit te gaan, zodat zij kiezen voor een snelle opleiding en snel werk zoeken, in de verwachting snel veel te verdienen. Deze resultaten en mijn materiaal laten zien dat dit cognitief discours mentaal moet concurreren met andere discoursen en dat het 'besluit' om zich er aan te hechten reflectie en inspanning vereist. Op een bepaald moment kan men niet anders dan leven vanuit dit cognitief discours.

Tijdens de hogere studie en het beroepsleven maakt men kennis met wat ik een 'dialogisch interactief' discours, kortweg 'dialogische discours' noem, waarin individueel handelen en sociale verhoudingen voorgesteld worden als constant in ontwikkeling en onderwerp van discussie en interactie. Via dit discours moet men zich zien te integreren in de nieuwe sociale leefwereld: het cognitieve discours levert de drive en de definitie van het professionele werkterrein en het dialogische discours de verbale, communicatieve en sociale middelen. Daarom zijn in eerste instantie de verwachtingen hooggespannen: bevrijding van het groepsdenken, meer autonomie en vrijheid van handelen. Echter: al snel blijken de sociale netwerken te ontbreken, maakt men kennis met dubbele bodems en onbekende culturele codes. Het dialogische discours betekent ook uitsluiting. Het resultaat is dat de belangrijkste instrumenten om de carrière vorm te geven en daarin autonomie te verwerven, de professioneel repertoire is, waarin vakkundigheid en -kennis centraal staan.

Een overweging tot slot

De uitspraak van Sorokin dat de intrede van arbeiderskinderen in de hogere klassen een zegen is voor de maatschappij, maar een last voor de betrokkenen (omdat) zij terechtkomen in een situatie van

psychosociaal isolement en eenzaamheid (Sorokin, 1927, geciteerd bij Ellis & Clayton Lane, 1967) wordt in mijn onderzoek aardig onderbouwd. Of het levenslang een last blijft, is echter een andere vraag, ik heb duidelijk een ontwikkeling vastgesteld: op het moment van de interviews presenteerde bijna iedere respondent zich als goed geïntegreerd in werk en maatschappij en voelde zich thuis in zijn sociale omgeving. Hun leefstijl was die van de intellectuele hogere middenklasse, zij woonden doorgaans in koopwoningen in respectabele buurten, hun kinderen volgden hogere vormen van onderwijs en maakten ambitieuze plannen voor de toekomst. Reflectie op de eigen biografie neemt vaak de vorm aan van een vergelijking met de actuele kansen en leefwijze van de kinderen.

Wat betekenen deze resultaten nu voor sociale stijging gezien vanuit het oogpunt van sociale emancipatie van de arbeidersklasse – zoals Jan Brands dat deed in 1992? Brands concludeerde dat zijn respondenten zichzelf niet zagen als activistische voorlopers in een emancipatieproces, zij wilden er – als 'loners' – liever geen polemiek over de waarden van hun afkomst. Dat neemt echter niet weg, zo stel ik in mijn onderzoek vast, dat zij in de manier waarop ze aan leven en werken betekenis geven, een sterke verbinding leggen met de centrale waarden van de arbeidersklasse. Zij hebben ze niet ontkend of afgezworen, integendeel ze zetten ze in als een krachtig mechanisme om hun biografie te realiseren. In die zin vindt een soort democratisering van de leefwijze van de intellectuele elite plaats, ook al is die beperkt en loopt ze tegen haar grenzen aan. Bovendien kan hun conditie als 'loner' gezien worden als een vroege manifestatie van de laatmoderne geïndividualiseerde biografie, waarin men relatief los van de traditionele sociale verbanden opereert als de vormgever van leven en loopbaan.

Literatuuropgave

Archer, L., 2006. Social Class and Higher Education. In: Archer, L., Hutchings, M., Ross, A., (Eds.). *Higher Education and Social Class: Issues of exclusion and inclusion*. London: RoutledgeFalmer. 5-20.
Archer, L., Hollingworth, S., Halsall, A., 2007. 'University's not for me – I'm a Nike Person': Urban Working-Class Young

People's Negotiations of 'Style', Identity and Educational Engagement. *Sociology*, 41: 210-237.

Archer, L., Hutchings, M., Ross, A., (Eds.), 2006. *Higher Education and Social Class: Issues of exclusion and inclusion*. London: RoutledgeFalmer.

Arib, K., 2009. *Couscous op zondag. Een familiegeschiedenis*. Amsterdam: Balans.

Bakker, B.F.M., Dronkers, J., Ganzenboom, H.B.G., (Eds.), 1984. *Social Stratification and Mobility in the Netherlands, a Collection of Recent Contributions to the Study of Social Inequality in a Modern Western Society: Data, Trends and Comparison*. Amsterdam: SISWO.

Bal, L., De, Smans, M., 1991. *Zes diepe borden*. Antwerpen: Epo.

Ball, S.J., Maguire, M., Macrea, S., (Eds.), 2000. *Choice, Pathways and Transitions Post-16: new Youth, new Economics in the global city*. London: RoutledgeFalmer.

Ball, S.J., Reay, D., David, M., 2002. 'Ethnic Choosing': minority ethnic students, social class and higher education choice. *Race, ethnicity and education*, 5: 333-358.
Barney Dews, C.L., Leste Law, C., (Eds.), 1995. *This Fine Place So Far From Home: Voices of Academics from the Working Class*. Philadelphia: Temple University Press.

Beck, U., 1991. *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.

Boeije, H., 2005. *Analysen in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom.

Bourdieu, P., 1979. *La distinction: critique sociale du Jugement*. Paris: Les editions du Minuit.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C., 1970. *La reproduction: Eléments pour une theorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.

Bowles, S., Gintis, H., 1976. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.

Brands, J., 1992. *Die hoeft nooit meer wat te leren. Levensverhalen van academici met laaggeschoolde ouders*. Nijmegen: SUN.

Coté, J.E., Levine, C., 1988. A Critical Examination of the Ego Identity Status Paradigm. *Developmental Review*, 8: 147-184.

Coté, J.E., Levine, C., 2002. *Identity Formation, Agency, and Culture. A Social Psychological Synthesis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Coté, J.E., Schwartz, S., 2002. Comparing psychological and sociological approaches to identity: identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25: 571-586.
- Dronkers, J., 2007. *Ruggengraat van ongelijkheid. Beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen*. Amsterdam: Mets & Schilt, Wiardi Beckman Stichting.
- Ellis, R.A., Clayton Lane, W., 1967. Social Mobility and Social Isolation: A Test of Sorokin's Dissociative Hypothesis. *American Sociological Review*: 32, 237-253.
- Fairclough, N., 2003. *Analyzing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Foucault, M., 1976. *De orde van het ver- toog*. Meppel: Boom.
- Ganzeboom, H.B.G., Ultee, W.C., 1996. *De sociale segmentatie van Nederland in 2015*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid / Sdu Uitgevers.
- Giddens, A., 1984. *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structura- tion*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A., 1997. *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A., 2005. *Modernity and Self- Identity. Self and Society in the Late Mo- dern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, B., Strauss, A., 1967. *The Disco- very of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Hall.
- Hall, S., 1991. *Het minimale zelf en andere opstellen*. Amsterdam: SUA.
- Hall, S., 2006. Who needs 'identity'? In: Gay, P. du, Evans, J., Redman, P., (Eds.). *Identity: a Reader*. London: Sage. 15-30.
- Heek, van, F., 1968. *Het verborgen talent: milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Amsterdam: Noord-Hollandse uitgevers Maatschappij
- Kaufman, P., 2003. Learning to not labor: How Working-Class Individuals Construct Middle-Class Identities. *The Sociological Quarterly*, 44: 481-504.
- Kösters, L., Otten, F., 2007. Krappe beurs of erfenis. *Sociaaleconomische Trends CBS*. 3de kwartaal. 36-41.
- Lubrano, A., 2004. *Limbo. Blue-collar Roots, White-collar Dreams*. Hoboken: Wiley
- Matthijssen, M.A.J.M., 1979. *Klasse-on- derwijs. Sociologie van het onderwijs*. De- venter: Van Loghum Slaterus.
- Matthijssen, M.A.J.M., 1982. *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van de strijd om de onderwijsverandering*. De- venter: Van Loghum Slaterus.
- Matthijssen, M.A.J.M., 1986. *De ware aard van balen. Een studie van het motivatiepro- bleem*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Matthijssen, M.A.J.M., 1991. *Lessen in orde. Een onderzoek naar leerlingperspec- tieven in het voortgezet onderwijs*. Leuven/ Amersfoort: Acco.
- Matthys, M., 2010. *Doorzetters. Een on- derzoek naar de betekenis van arbeidersaf- komst voor de levensloop en loopbaan van universitair afgestudeerden*. Amsterdam: Aksant
- Reay, D., Davies, J., David, M., Ball, S.J., 2001. Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, 'Race' and the Higher Education Choice Process. *Sociology*, 35: 855-874.
- Ryan, J., Sackrey, C., (Eds.), 1996. *Stran- gers in Paradise: Academics from the Wor- king Class*. Boston: South End Press.
- Sennett, R., Cobb, J., 1972. *The Hidden In- juries of Class*. New York: Knopf/Vintage Books.
- Snarey, J.R., Vaillant, G.E., 1985. How Lower- and Working Class Youth become Middle-Class Adults: The Association between Ego Defense Mechanisms and Upward Social Mobility. *Child Develop- ment*, 56: 899-910.
- Soutendijk, S., 1981. De rol van het on- derwijs in de strijd voor maatschappelijke gelijkheid. *Psychologie en Maatschappij*, 14: 97-139.
- Tajfel, H., 1982. Introduction. In: Tajfel, H., (Ed.). *Social identity and intergroup re- lations*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-11
- Tokarczyk, M.M., Fay, E.A., (Eds.), 1993. *Working-Class Women in the Academy: Labourers in the Knowledge Factory*. Am- herst: University of Massachusetts Press.
- Turner, J., 1982. Towards a cognitive rede- finition of the social group. In: Tajfel, H., (Ed.). *Social identity and intergroup re- lations*. Cambridge: Cambridge University Press. 15-40.
- Vandekerckhove, L., Huyse, L., 1976. *In de buitenbaan. Arbeiderskinderen, univer- sitair onderwijs en sociale ongelijkheid*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- Vermeiren, T., Idrissi, Y., 2005. *Kif-kif. Aan de ander kent men zichzelf*. Roeselare: Roularta Books.
- Vervoort, C.E., 1975. *Onderwijs en maat- schappij. Een oriëntering in de sociologie van het onderwijs*. Nijmegen: Link.
- Wesselingh, A.A., 1979. *School en on- gelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij*. Nijmegen: Link.
- Willis, P., 1977. *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. Westmead: Saxon House.

Noten:

¹ Dit staat in schril contrast met de pogingen van sommige moderne ouders van nu om hun kind vooral als hoogbegaafd te laten kwalificeren.

² Lomschool: school voor zwakbegaafden.