

**KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN**

FACULTEIT SOCIALE WETENSCHAPPEN

DEPARTEMENT SOCIOLOGIE

# **DE MYTHE VAN DE KLASSENLOZE KLAS**

Een kritisch onderzoek naar de etnostratificatie van  
het secundair onderwijs in Vlaanderen.

Promotor : Prof. Dr. M. SWYNGEDOUW  
Verslaggever : Prof. Dr. R. LAERMANS

VERHANDELING  
aangeboden tot het verkrijgen van  
de graad van Licentiaat in de  
Sociologie  
door  
**Orhan AGIRDAG**

academiejaar 2006-2007

Dankwoord.....	1 -
Inleiding .....	2 -
DEEL I: THEORIE.....	3 -
1. Een drievoudige doelstelling .....	4 -
1.1 De allochtonen: een werkdefinitie .....	4 -
1.2 Een praktijkgericht onderzoek .....	6 -
1.3 Een theoriegericht onderzoek.....	7 -
1.4 Een kritisch onderzoek .....	8 -
2 Theoretisch kader .....	10 -
2.1 Bourdieu in Frankrijk .....	10 -
2.1.1 Habitus: primaat van ‘nurture’ .....	10 -
2.1.2 Papieren klasse: voorbij hét kapitaal .....	12 -
2.1.3 Onderwijs als een veld .....	14 -
2.1.4 Reproductie en zelfeliminatie .....	15 -
2.1.5 Doxa en symbolisch geweld .....	16 -
2.1.6 Cultureel kapitaal: een pleidooi tegen het deficitdenken .....	17 -
2.2 Etniciteit en Bourdieu .....	20 -
2.2.1 Aanpak van de ‘Critical Race Theory’ .....	20 -
2.2.2 Etniciteit als ‘visie en divisie’ .....	21 -
2.2.3 Etniciteit vanuit de habitus.....	23 -
2.2.4 Masculiene dominantie .....	24 -
2.2.5 Een pleidooi voor de analyse van etnische dominantie .....	26 -
2.2.6 Synthese: sociale klasse in de brede zin.....	28 -
2.3 Bourdieu in Vlaanderen.....	30 -
2.3.1 Zelfeliminatie herzien .....	30 -
2.3.2 Activatie van kapitaal.....	30 -
2.3.3 Acculturatie: een bi-dimensionale vraagstelling .....	31 -
2.3.4 Devaluatie van kapitaal.....	33 -
2.3.5 De doxa van het Nederlands .....	34 -
2.3.6 Accumulatieprobleem: het watervalsysteem .....	37 -
3 Status Quaestionis .....	39 -
DEEL II: METHODOLOGIE .....	43 -
1. Onderzoeksvragen.....	44 -
2. Operationalisering van de variabelen.....	45 -
2.1 Afhankelijke Variabele.....	45 -
2.2 Onafhankelijke Variabelen: sociale klasse in de brede zin .....	45 -
2.3 Intermediaire Variabele .....	47 -
2.4 Conceptueel Model.....	52 -
3 Methoden .....	53 -
3.1 Triangulatie .....	53 -
3.2 Selectie van onderzoekseenheden.....	54 -
3.2.1 Kwantitatieve data: LOSO-gegevens .....	54 -
3.2.2 Kwalitatieve data .....	55 -
3.3 Waarnemingsmethode .....	56 -
3.4 Analysemethode.....	57 -
3.5 Intermezzo: native-onderzoeker.....	58 -
3.6 Ethische aspecten.....	59 -

DEEL III: ANALYSE.....	- 60 -
1. Verkenning van de data .....	- 61 -
1.1 Representativiteit van LOSO-dataset .....	- 61 -
1.2 Gerealiseerde interviews .....	- 61 -
1.3 Verdeling volgens etniciteit en onderwijsvorm in LOSO-dataset.....	- 62 -
1.4 De etnostratificatie getoetst.....	- 65 -
1.4.1 Sociale klasse in de brede zin: ook empirisch? .....	- 66 -
1.4.2 Sociale klasse in de brede zin: netto-analyse.....	- 67 -
2. Zelfeliminatie onderzocht.....	- 70 -
2.1. Zelfeliminatie: op niveau van de leerlingen .....	- 70 -
2.2. Zelfeliminatie: op het niveau van de ouders .....	- 74 -
3. Waterval onderzocht .....	- 76 -
3.1. Een etnische waterval? .....	- 76 -
3.2. De processen van de etnische waterval: grote val, kleine val of bissen? .....	- 78 -
4. Activatie van het sociaal kapitaal onderzocht .....	- 83 -
5. Devaluatie onderzocht .....	- 85 -
5.1. Devaluatie van het geïnstitutionaliseerd cultureel kapitaal.....	- 85 -
5.2. Devaluatie van het belichaamd cultureel kapitaal .....	- 87 -
5.3. Conclusie devaluatie.....	- 92 -
6. Acculturatie: de primaat van primordiale autochtonie?.....	- 93 -
7. Doxa van het Nederlands onderzocht .....	- 97 -
7.1 Geloof in doxa en proto-professionalisering.....	- 97 -
7.2 Orthodox en heterodox handelen .....	- 100 -
8. Conclusies.....	- 102 -
DEEL IV: REFLECTIE EN KRITIEK.....	- 104 -
Enkele thesen met betrekking tot etnostratificatie.....	- 105 -
These 1:.....	- 106 -
These 2:.....	- 109 -
These 3:.....	- 112 -
<i>Arbeidsmarkt</i> .....	- 114 -
<i>Huisvesting</i> .....	- 115 -
<i>Migratie</i> .....	- 115 -
These 4:.....	- 117 -
Nawoord als vooruitblik.....	- 119 -
Bibliografie .....	- 120 -
Bijlage 1: categorisering van etniciteit.....	- 126 -
Bijlage 2: brief aan de ouders (Nederlands) .....	- 127 -
Bijlage 3: brief aan de ouders (Turks).....	- 128 -
Bijlage 4: de topiclijst .....	- 129 -
Bijlage 5: de respondenten.....	- 131 -
Bijlage 6: antwoordkaarten .....	- 132 -

## Dankwoord

Niet alleen omdat het een traditie geworden is, maar omdat een aantal mensen bewust of onbewust hebben meegeholpen bij het schrijven van deze eindverhandeling, wil ik bij deze hen bijzonder bedanken. Telkens als ik in mijn schrijfstijl switch naar de eerste persoon enkelvoud, doe ik hun onrecht aan. Bij dit dankwoord voeg ik dus mijn excuses. Ten eerste wil ik mijn familie bedanken die moreel en financieel mogelijk heeft gemaakt dat ik mijn opleiding als socioloog heb kunnen voltooien. In het bijzonder dank ik mijn broer Ayhan.

Ten tweede gaat mijn dankwoord naar een aantal academici: mijn promotor Prof. Dr. Marc Swyngedouw die met zijn ervaring, zijn theoretische en methodologische inzichten mijn discours – die toegegeven soms troebel en radicaal dreigden te worden – heeft bijgestuurd. Andere dankwaardige academici zijn Prof. Dr. Rudi Laermans en Prof. Dr. Albert Martens waar ik misschien mijn belangrijkste sociologisch kapitaal aan te danken heb. Ook dank ik Prof. Dr. Loïc Wacquant die mij via elektronische brieven overtuigd heeft om de Bourdieusiaanse theorie te implementeren in deze eindverhandeling.

Hoe moet ik nu in godsnaam mijn vrienden bedanken die moeilijk in een hiërarchie te plaatsen zijn? Eureka, leve het alfabet! Aan arabisten en vrienden-in-moeilijke-tijden Stijn Aerts en Erol Baykal heb ik méér te danken dan ik hier in een aantal woorden kan vatten. Zie daar al het noodlot van de schrijver, de tragedie van de rationaliteit. Speciale dank aan Hakim Boutkabout die ik zonder twijfel mijn ideologische mentor van de voorbije twee jaar kan noemen. Hoe kan ik mijn beste vrienden Anton Clijmans en Maarten Hermans vergeten? De naam van Anton zal nog vaak weerklinken door grote luidspreekers. Voor Maarten hou ik het kort, op zijn manier ‘to the point’: *ooit zal deze eeuw Hermansiaans zijn*. Verder ben ik een oprechte dank schuldig aan sociologe en antropologe in spe Lore Robeyns. Ze is niet alleen met betrekking tot deze eindverhandeling maar ook tijdens mijn vierjarige opleiding opgetreden als een meter, een informele assessor en vooral een vriendin waar ik op kon rekenen. Zonder haar zou ik het niet gehaald hebben. Kotgenoten Alisan Sariyildiz en Mustafa Yavuz: de peda van Camillo Torres zal zonder ons nooit meer hetzelfde zijn. Bedankt voor iedere steun, iedere maaltijd.

Tenslotte, ook een kotgenote, maar veel méér dan dit alleen, Sofie Sas. Ik dank haar niet alleen omwille van de interdisciplinaire kleur die mijn eindverhandeling kreeg, maar vooral ook omdat ze mij de moed heeft gegeven om door te doen. Zonder haar zou mijn laatste jaar een hel geweest zijn. Al heb ik tijdens onze discussies mij als een ware stijfkop gedragen en stevast mijn eigen sociologische gelijk blijven claimen, ik moet toegeven, ik heb veel geleerd van haar pedagogische inzichten.

## **Inleiding**

De kinderen van de wegwerparbeiders – ook wel de allochtonen genoemd – slenteren keihard door de bochten van de buitenbanen van het onderwijs. Dit terwijl de onderwijsprestaties van het individu steeds meer doorslaggevend zijn voor zijn maatschappelijke positie. De voorbije jaren werd hierover genoeg geschreven. Dat dácht ik. Het eerste hoofdstuk van het eerste luik van mijn eindverhandeling zal het tegendeel aantonen. Maar de beweegreden bij het ontstaan van deze eindverhandeling was van een andere orde. Heel in het begin wou ik immers – gefascineerd door het werk van socioloog Pierre Bourdieu – een theoretisch werk maken dat het reductionisme van Bourdieu oversteeg. Het tweede hoofdstuk van het eerste luik van deze eindverhandeling is hier een verslag van. De hamvraag hierbij is hoe de Bourdieusiaanse theorie van klassenstratificatie kan verzoend worden met het gegeven van etnische stratificatie.

Nog voor het theoretische vraagstuk in zijn geheel werd beantwoord, rees de vraag ‘of het ook allemaal wel juist was?’ Hiervoor moest er een empirisch onderzoek gebeuren en het eerste wat ik nodig had, was een methodologie. Het tweede luik van mijn eindverhandeling is hier de getuige van. Om te beginnen krijgt de lezer een opsomming van de concrete onderzoeksvragen te lezen die ik gedistilleerd heb uit het eerste theoretisch luik. Deze vragen worden daarna in operationele variabelen gegoten. Al gauw bleek dat accurate antwoorden op de onderzoeksvragen zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve aanpak behoeften. Het tweede luik wordt daarom beëindigd met een uiteenzetting over de methoden en de technieken die ik zal hanteren bij het empirisch onderzoek. Het derde luik van deze eindverhandeling staat vervolgens volledig in dienst van ‘het laten spreken’ van de empirische werkelijkheid.

Het schrijven van een thesis neemt twee jaar de tijd. Vanzelfsprekend verschuift in die periode de manier waarop je naar de wereld kijkt. Persoonlijk ben ik steeds meer in de ban geraakt van de kritische theorie. Met betrekking tot mijn eindverhandeling kon ik dit niet links laten. De meest manifeste uitdrukking hiervan is het vierde luik van mijn eindverhandeling.

**DEEL I: THEORIE**

DEEL II: METHODOLOGIE

DEEL III: ANALYSE

DEEL IV: REFLECTIE EN KRITIEK

*“The surest way to make a monkey of a man is to quote him”*

*Robert Benchley*

## **1. Een drievoudige doelstelling**

In wat volgt wil ik enerzijds verduidelijken *wat* het studieobject van deze verhandeling is en anderzijds argumenteren wat de *relevantie* hiervan is. De intentie van dit eindwerk kan samengevat worden als (1) het ontwikkelen van een theorie ter verklaring van etnostratificatie in het onderwijs (voor definitie zie § 1.3), (2) deze theorie toetsen aan de empirische realiteit en (3) het fenomeen van etnostratificatie vanuit een kritisch perspectief analyseren. Met andere woorden, het gaat hier om een theoretisch, empirisch en kritisch onderzoek.

Maar wat is daar de relevantie van? Volgens King, Keohane en Verba (1994) zou ieder onderzoek in de sociale wetenschappen idealiter aan twee criteria moeten voldoen. Het eerste criterium heeft betrekking op wat algemeen gekend is onder de noemer van de praktische relevantie: een onderzoek zou '*belangrijk in de echte wereld*' moeten zijn. Hier krijgt de praktische relevantie zijn vertolking als een onderzoek naar de verklaringen en processen van etnostratificatie van het secundair onderwijs in Vlaanderen. Dit wordt besproken in paragraaf 1.2. Een tweede criterium is dat een onderzoek een *specifieke bijdrage brengt aan de wetenschappelijke literatuur* (King e.a., 1994, pp. 15-17). Een poging tot succesvol adapteren van de Bourdieusiaanse theorie voldoet naar mijn mening aan deze criteria, Hierover meer in paragraaf 1.3. Tenslotte zal het belang van een kritische analyse van het fenomeen van etnostratificatie besproken worden in paragraaf 1.4.

### **1.1 De allochtonen: een werkdefinitie**

Men vertelt wel eens dat voor de Inuits sneeuw van kapitaal belang is en dat ze er daarom veel benamingen voor hebben; blijkbaar is dat in Vlaanderen ook zo voor de allochtonen. Min of meer chronologisch volgden gastarbeiders, migranten, allochtonen, etnische minderheden, nieuwe Belgen en (zeer recentelijk) biculturelen elkaar op als benamingen om één en dezelfde groep aan te duiden (zie ook Van Meensel, 1991, pp. 4-10). Bovendien heeft minister Vandenbroucke de opdracht gegeven aan een groep van experts om een nieuwe 'definitie' te ontwikkelen (Vandenbroucke, 2007). In welke

mate deze evolutie ook samengaat met een definitiestrijd, laat ik hier voorlopig onbesproken omdat dit me te ver zou brengen. Voor de goede orde van zaken heb ik in deze fase van de analyse een *werkdefinitie* nodig. Dit betekent dus geenszins dat de ‘identiteit’ van de allochtoon bij deze ook vastligt. Ik kom hier nog uitgebreid op terug in het laatste deel van mijn eindverhandeling.

Voor een werkdefinitie doe ik beroep op de ‘officiële’ definitie van een allochtoon. Die kan men terugvinden in Artikel 2 van het decreet van 1998 ten aanzien van etnisch-culturele minderheden. Allochtonen zijn volgens het decreet:

“personen die zich legaal in België bevinden, ongeacht of zij de Belgische nationaliteit hebben en aan de volgende voorwaarden voldoen: (1) minstens één van hun ouders of grootouders is geboren buiten België en (2) zij bevinden zich in een achterstandspositie vanwege hun etnische afkomst of hun zwakke sociaal-economische situatie” (Belgische Staatsblad, 1998).

Omwille van twee redenen acht ik deze definitie bruikbaar als een werkdefinitie. Ten eerste omdat ze een duidelijk onderscheid maakt tussen enerzijds de afkomst (de etniciteitsdimensie) en anderzijds het officiële staatsburgerschap (de nationaliteitsdimensie). Dit is een onderscheid dat naar mijn mening van kapitaal belang is en dat ieder onderzoek naar etnische minderheden zou moeten maken om perverse gevolgen te vermijden<sup>1</sup>. Ten tweede is deze definitie hanteerbaar omdat de eerste voorwaarde een duidelijke operationele afbakening geeft die ik ook zal volgen.

Desalniettemin is deze definitie sociologisch dubbelzinnig omwille van de tweede voorwaarde die per definitie een achterstandspositie of een zwakke sociaal-economische situatie toeschrijft aan de groep van de allochtonen. *Het decreet sluit dus het bestaan van een welvarende allochtoon a priori uit*. Derhalve zal ik geen rekening houden met de tweede voorwaarde bij het afbakenen van de groep van allochtone leerlingen. De meerwaarde van een sociologisch onderzoek is immers dat de sociaal-economische posities onafhankelijk van de etnische verschillen kunnen gemeten worden.

---

<sup>1</sup> Het ‘onderzoek’ van Marion Van San is illustratief: telkens heeft de onderzoekster het over “de allochtone jeugdcriminaliteit”. Operationeel gaat het echter alleen maar om mensen die de Belgische nationaliteit niet bezitten, dus het staatsburgerschap. Daar crimineel gedrag net een barrière vormt tegen naturalisatie, is het niet verwonderlijk dat de onderzoekster een dergelijk hoog ‘allochtone criminaliteitscijfer’ produceert (Van San, 2001).



## 1.2 Een praktijkgericht onderzoek

Eén ding is heel zeker: het Vlaams onderwijs kampt met een ongelijke participatie die sterk etnisch gekleurd is. Zo berekende het HIVA dat de allochtone leerlingen buiten proporties laaggeschoold afstuderen en dat ze in vergelijking met autochtone leerlingen meer afhaken zonder enig diploma (Douterlungne e.a., 2001). Soortgelijk is de internationale PISA studie van OESO. De resultaten hiervan zijn – zacht uitgedrukt – zeer frappant: Vlaanderen behoort tot de absolute wereldtop wat betreft de onderwijsongelijkheid tussen allochtone en autochtone leerlingen. Alleen Hong-Kong kan nog met ons concurreren (Pauly e.a, 2004, p. 32). *Wat er aan de hand is, is dus min of meer bekend. Waarom dan nóg een onderzoek, of met andere woorden, wat is daar de relevantie van?* Stijn Suijs van het Steunpunt Intercultureel Onderwijs vat de problematiek samen met de volgende woorden:

“We weten wel iets over ‘input’ en ‘output’ en in het beste geval de context van dat alles, maar heel erg weinig over alles daartussen. *We weten heel weinig over wat het onderwijsproces bij de studenten doet, waar het precies fout loop dus.*” (Suijs, 2003, p. 64 - mijn cursivering - OA)

Om het in vakjargon te stellen: wat er nu echt gebeurt, is een grote *black box*. Mijn centrale doelstelling is dus het openen van deze black box: *wat zijn de processen van, en de verklaringen voor de etnostratificatie binnen het secundair onderwijs in Vlaanderen?* Laat me hier ook onmiddellijk aan toevoegen dat deze doelstelling slechts gedeeltelijk kan/zal verwezenlijkt worden. Ik heb geenszins de pretentie dat de black box zal verdwijnen nadat mijn onderzoek afgerond is. Wél is het mijn bescheiden bedoeling de black box wat kleiner te maken.

De notie van etnostratificatie komt in de literatuur voornamelijk voor bij de arbeidsmarkttheorieën. Het wordt gedefinieerd als de *sociale gelaagdheid die niet enkel bepaald is op grond van economische en financiële criteria, maar ook op grond van specifieke identiteiten zoals etnische herkomst* (Martens, 2006, p.97). Bij de arbeidsmarkttheorieën heeft deze sociale gelaagdheid betrekking op de gelaagdheid binnen de arbeidsmarkt. Hier gaat het echter over de gelaagde segmenten van het

onderwijs: de onderwijsvormen ASO, TSO en BSO, in hiërarchische volgorde<sup>2</sup>. Ofschoon deze onderwijsvormen *theoretisch* gelijkwaardig zijn, vormen ze *de facto* hiërarchische segmenten van het secundair onderwijs. Ze worden namelijk verschillend gewaardeerd en er is sprake van een ‘watervalstelsel’ (zie ook § 2.3.6) waarbij vele leerlingen die in de hogere onderwijsvormen beginnen, ‘vallen’ naar de lagere onderwijsvormen (Van de Velde e.a., 1996, p. 12). Dit maakt dat de ongelijke participatie aan deze onderwijsvormen als indicator van sociale ongelijkheid wordt gehanteerd in het empirisch onderzoek (zie bijvoorbeeld Nicaise ea., 2003, p.1).

### 1.3 Een theoriegericht onderzoek

Verscheidene auteurs hebben gewezen op de eenzijdige retoriek van socioloog Pierre Bourdieu, wiens theoretische inzichten als basis zullen dienen bij mijn eindverhandeling. Zijn klassentheorie zou immers geen plaats maken voor etniciteit, gender en andere scheidingslijnen (zie Silva & Edwards, 2004, p. 6; Laermans, 1984, p.34; 1999, p.221; Li Puma, 1993). Verder zal blijken dat sociale klasse inderdaad een geprivilegieerde categorie is bij Bourdieu. *Het inpassen van de notie van etniciteit en etnostratificatie in de Bourdieusiaanse theorie, is hier daarom de theoretische doelstelling bij uitstek. Hoe kunnen we vanuit Bourdieu beter doen dan Bourdieu zelf.* In paragraaf 2.2 zal ik trachten deze doelstelling te realiseren.

Bovenstaande kritiek op Bourdieu moet gezien worden binnen het kader van een meer algemene kritiek op zijn theorie die heel sterk gericht zou zijn op de situatie van Frankrijk, en wel van de jaren 60 en 70 (Archer, 1993; Laermans, 1984, pp. 32- 34). In het Franse denken domineert nog steeds het republikeinse staatsburgerschap dat samengaat met een minimalisatie van etnische en religieuze scheidingslijnen. Maar zelfs al is de impact van etnische verschillen in Frankrijk effectief minimaal, dan hoeft men nog geen meteoroloog te zijn om te weten dat het niet altijd druppelt in Brussel als het regent in Parijs. Wat dit betreft ga ik akkoord met Harker wanneer hij stelt dat het

---

<sup>2</sup>Het secundair onderwijs in Vlaanderen is in 3 graden opgesplitst. De eerste graad kent twee onderwijsvormen: de hogere A-klas en de lagere B-klas. Vanaf de tweede graad zijn er 5 strata van onderwijsvormen: het algemeen secundair onderwijs (ASO), het kunst-secundair onderwijs (KSO), het technisch secundair onderwijs (TSO), en het beroeps-secundair onderwijs (BSO) en het deeltijds beroeps-secundair onderwijs (DBSO) (Verhoeven, 2005, pp. 26-27).

theoretische kader van Bourdieu niet copy-paste overgenomen kan worden (Harker, 1990, p. 97). Dit is op zijn beurt dan de tweede theoretische doelstelling: hoe kunnen we Bourdieu anno 2007 in Vlaanderen laten tellen in concreet onderzoek? De opzet van paragraaf 2.3 is de realisatie van deze doelstelling.

#### **1.4 Een kritisch onderzoek**

Alvorens ik inga op wat ik onder een kritisch onderzoek begrijp, wil ik mij positioneren tegenover de ‘neokritiek’, d.i. wat kritiek hier *niet* zal inhouden. Ik ontleen de notie van neo-kritiek aan Laermans (1997). Neokritiek is de dominante vorm van gepersonaliseerde, mediatieke en slechts in taaluitingen bestaande kritiek die voortdurend gericht is op het ontmaskeren van de anderen. De neocriticus is bovendien gekenmerkt door een narcistisch streven naar een ‘kritische houding’, om het met Goffman te zeggen, een frontstage die sociaal wenselijk is: hij is ‘kritisch’ omdat het gewaardeerd wordt. De neokritiek is echter vrijwel nooit structureel, het is geen kritiek die de grond van de zaak, de sociale antagonismen aankaart. De neocriticus heeft zich immers neergelegd bij het bestaande en weigert robuust alles wat niet past in zijn ‘gezond verstand’. Dit valt dan in de categorieën van niet-realisme, ivoren toren, elitarisme, enz...

Neokritiek is primair mediatiek maar de media hebben er geen monopolie op. Ook wetenschappelijke werken kunnen zich ervan bedienen. Het is geenszins mijn bedoeling om het onderzoek naar etnische minderheden in Vlaanderen in toto af te schrijven als neo-kritiek. Vanuit de positie van een socioloog in spe zou dit van weinig bescheidenheid getuigen. Wél is het ongenoegen over het gebrek aan fundamentele kritiek bij het onderzoek dat gericht is op de etnische minderheden, een beweegreden geweest bij het ontstaan van dit werk. Voor wat de kritiek hier wel wil inhouden, verwijs ik naar een definitie van Arnsperger die naar mijn mening breed genoeg is. Een kritische aanpak:

“aims not describing the social world ‘as it is’ in order to explain or understand it, but at describing the social world *in such a way that the description itself triggers forces for social change within the social world being described.*” (Arnsperger, 2004, p. 1 – zijn cursivering)

Dus het accent verschuift van *wat is* naar *wat mogelijk is*. Maar niet alles wat mogelijk is, is ook gewenst. Een zekere normativiteit ligt daarom mede aan de basis van het kritische perspectief. Overigens ben ik ervan overtuigd dat een kritische analyse best te combineren valt met een empirische aanpak. Zo maak ik wel degelijk gebruik van mainstream sociologische (lees: neo-positivistische) methoden om een zicht te krijgen op de bestaande etnostratificatie (wat maakt dat dit werk sterk zal aanleunen bij wat algemeen gekend is onder de noemer van de kritische sociologie). Dit betekent geenszins dat de grenzen van 'het bestaande', de grenzen van het empirische niet in vraag gesteld zullen worden. Integendeel, wanneer we het straks zullen hebben over de 'doxa van het Nederlands', zal hopelijk duidelijk worden dat we voorbij 'het bestaande' durven te verkennen. Ofschoon dit kritische perspectief doorheen mijn eindwerk impliciet aanwezig zal zijn, zal het zich pas in het vierde deel manifesteren in de vorm van aantal thesen.

## 2 Theoretisch kader

### 2.1 Bourdieu in Frankrijk

Voor de kenners van het oeuvre van Pierre Bourdieu zal deze paragraaf vooral een herhaling zijn. Toch nodig ik ook de kenners uit om te lezen welke accenten ik leg met betrekking tot het symbolisch kapitaal (zie § 2.1.2) en tegen het deficitgericht gebruik van de Bourdieusiaanse theorie (zie § 2.1.6). Bovendien is een beknopte, noodzakelijk selectieve, introductie<sup>3</sup> nodig om in de volgende paragrafen Bourdieus sociologische inzichten te modelleren naar Vlaanderen anno 2007. Hierbij zal ik trachten om me niet te beperken tot zijn werk dat specifiek op het onderwijs gericht is. Het bekendste hiervan is ongetwijfeld ‘Reproduction’ dat nu bijna 40 jaar geleden samen met Passeron werd geschreven. (Bourdieu & Passeron, [1970] 1990). Later ontwikkelde Bourdieu een algemeen sociologisch model dat *ook* van toepassing kan zijn op het onderwijs. Dat model is terug te vinden in tal van artikels en in zijn magnum opus ‘Distinction’ (1979). Voor een beginner is het lezen van dit boek – alleszins in het Frans – geen eenvoudige opdracht doch aangeraden zodat het duidelijk kan worden dat ik hier in feite zeer selectief ben, of selectief moet zijn binnen het beperkte kader van een eindverhandeling. Gemakshalve zal ik in wat volgt – voor zover het mogelijk is – refereren naar de Nederlandstalige vertalingen (Bourdieu, 1989; Bourdieu & Wacquant, 1992).

#### 2.1.1 Habitus: primaat van ‘nurture’

De notie van de ‘*habitus*’ is zonder twijfel Bourdieus centrale concept. Het wordt door hem consistent omschreven als een systeem van duurzame disposities - zeg maar neigingen - die onderbewust alle handelingen, waarnemingen en waarderingen etc... van een persoon sturen. De habitus zelf is het product van de primaire (familie) en de secundaire (school, werk, ...) socialisatie. Het is dus zowel bepaald (in het verleden) als bepalend (heden). Dat ons handelen een zekere regelmaat, een structuur kent, is te danken aan de habitus. Die is immers zelf gestructureerd doorheen de persoonlijke biografie van

---

<sup>3</sup> Voor wie zich verder wil verdiepen in Bourdieu bestaan er heel goede secundaire teksten: Harker, Mahar & Wilkes, 1990; Laermans, 1984; Laermans, 1999

de *agent*<sup>4</sup> omwille van de internalisatie van de ‘objectieve levensomstandigheden’ (Bourdieu, 1989a, p. 64; Bourdieu, 1994, p. 131). Vooral de primaire socialisatie, de opvoeding binnen het gezin, zou hardnekkig de habitus, dus ook het doen en laten van de agent, beïnvloeden. Dat socialisatie bepalend is, wist men ten tijde van Plato al... Bourdieu gaat echter een stap verder. In ‘La Distinction’ stelt hij dat zelfs iemands lichaamshexis, d.i. zijn lichaamshouding maar ook zijn manier van lopen, manier van spreken, kortom de manier waarop iemands relatie tot de sociale wereld in uitdrukking komt, bepaald is door de habitus (Bourdieu, 1979, pp. 551-552).

Voor de sociale theorie is het belang van de notie van habitus enorm: het overstijgt immers de kloof tussen het subjectivisme en het objectivisme. Voor Bourdieu loopt deze kloof parallel met de bekende tweedeling binnen de sociale wetenschappen: het micro–macro, respectievelijk handeling–structuur, respectievelijk constructivisme–structuralisme debat (Bourdieu, 1994, pp. 124-131; Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 77). Het concept habitus kan die brug bouwen omdat het een scharnierrol speelt tussen de ‘objectieve’ structuren en het ‘subjectieve’ handelen. Zo vervalt men niet in een objectivistische, mechanistische visie die geen rekening houdt met de constructie van de agents, noch in een naïef subjectivisme dat geen rekening houdt met bestaande structuren waarbinnen een individu moet handelen. Het volgende citaat vat zonder twijfel heel veel pagina’s samen:

“No doubt agents do have an active apprehension of the world. No doubt they do construct their vision of the world. But this construction is carried out under structural constraints.” (Bourdieu, 1994, p. 130)

De implicaties van het habitusgebonden handelen voor het onderwijs liggen voor de hand. Zowel leerlingen als leerkrachten, directie en toezichthouder/sters handelen vanuit een habitus. Dit kan bijvoorbeeld het taalgebruik zijn maar ook de manier van lopen - of om het even controversieel te stellen - hoe een leerling de IQ-test invult die zogenoemd zijn natuurlijke, aangeboren capaciteiten moet bepalen (ik kom hier nog uitgebreid op terug).

---

<sup>4</sup> Hiermee wil Bourdieu ontsnappen aan de alledaagse en rationalistische betekenis van de notie van ‘individu’. Een ‘agent’ is een primair gesocialiseerde subject (Bourdieu & Wacquant, 1992)

## 2.1.2 Papieren klasse: voorbij hét kapitaal

Nu maakt Bourdieu een belangrijk theoretisch manoeuvre zodat de habitusvorming eveneens verschillende sociale klassen impliceert. De habitusvormende ‘objectieve levensomstandigheden’ dragen immers een *sociale klasse* karakter: want het individu internaliseert in de (industriële) maatschappij bij uitstek de ‘objectieve sociale omstandigheden’ die eigen zijn aan iedere sociale klasse. Elke habitus is dus het product van socialisatie die klassengebonden is. Met andere woorden: de habitus is ook een klassenhabitus waardoor onze handelingen primair klassengebonden zijn. Niet onbelangrijk is dat ‘sociale klasse’ ons handelen niet mechanisch determineert maar er eerder een vorm aan geeft. Het legt als het ware de grenzen vast waarbinnen we ‘vrij’ handelen. Bourdieu spreekt dan over ‘gecontroleerde vrijheid’. Fundamenteel is wel dat dit allemaal onbewust gebeurt, de sociale actoren hebben het niet door, tot ze op een dag Bourdieu gelezen hebben (Bourdieu & Wacquant, 1992, pp. 73-77). Hoe komt het dan dat Bourdieu zelf aan het determinisme van zijn middenklasse-habitus is kunnen ontsnappen? Zijn antwoord luidt: *reflexiviteit*<sup>5</sup>. Dit laatste concept domineert zonder twijfel zijn latere werken: slechts wanneer een onderzoeker of een onderzochte zich bewust wordt van de determinanten van de (habitusgebonden) determinatie, kan h/zij eraan ontsnappen, aldus Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1992, pp. 126-149).

In tegenstelling tot de marxistische visie, heeft de notie van ‘sociale klasse’ bij Bourdieu geen betrekking op een actuele klasse die er werkelijk is. Het is eerder een theoretisch construct – een klasse op papier – die mogelijk maakt om het sociale te ordenen. Een sociale klasse is dus:

“Sets of agents who occupy similar positions and who, being placed in similar conditions and subjected to similar conditionings, have every likelihood of **having similar dispositions** and interests and therefore of producing similar practices and adopting similar stances” (Bourdieu, 1985, p. 725 – mijn cursivering - OA).

Dus een sociale klasse is een groep van ‘agents’ die aan gelijkaardige omstandigheden zijn blootgesteld, in gelijkaardige levensomstandigheden zijn gesocialiseerd, waardoor ze gelijkaardige disposities hebben en gelijkaardige praktijken voortbrengen.

---

<sup>5</sup> Laermans argumenteert dat Bourdieu juist een gebrek vertoont aan reflexiviteit met betrekking tot zijn kunsttheoretisch werk ‘Les règles de l’art’ (Laermans, 1994)

Zijn er dan voor Bourdieu duizenden sociale klassen? Nee. Net zoals Marx onderscheidt Bourdieu in essentie twee klassen die hiërarchisch geordend zijn: de gedomineerde en de dominante klasse. De hiërarchie heeft te maken met het bezitten van macht of kapitaal. Binnen de gedomineerde klasse is er een onderscheid tussen de arbeidersklasse en de middenklasse. Deze sociale klassen bestaan op hun beurt uit klassenfracties of subklassen (behalve de arbeidersklasse die beschreven wordt als een homogene groep). Klassen onderscheiden zich volgens drie dimensies: (1) *het kapitaalsvolume*, (2) *de kapitaalsstructuur*, (3) *het afgelegde of het potentiële traject van de eerste twee* (Bourdieu, 1979, pp. 128-130). Bourdieu is geen econoom, het gebruik van de metafoor ‘kapitaal’ heeft te maken met de vaststelling dat kapitaal kan geaccumuleerd en geconverteerd kan worden.

Met betrekking tot de eerste dimensie, het kapitaalsvolume, is het een cruciaal gegeven dat hét kapitaal volgens Bourdieu niet bestaat. Hij hekelt in zijn geschriften gedurig het ‘economisme’ dat de sociale ruimte reduceert tot een economische dimensie. Derhalve maakt hij onderscheid tussen het *economisch kapitaal* (inkomen), *cultureel kapitaal* (zie § 2.1.6) en het *sociaal kapitaal* (netwerk, connecties). Het belang van sociaal kapitaal wordt in dit verband gerelativeerd omdat dit laatste nooit onafhankelijk zou zijn van het economisch en cultureel kapitaal. In het algemeen geldt: hoe hoger het totale gevaloriseerde kapitaalsvolume, hoe hoger de sociale klasse (Bourdieu, 1985, p. 724-731). Ik spreek hier over *gevaloriseerd* kapitaalsvolume omdat slechts *gevaloriseerd* kapitaal effectief kan zijn. Het concept van *symbolisch kapitaal* doet hier zijn intrede. Bourdieu zelf is heel ambigue geweest over de betekenis ervan. Sommige auteurs beschouwen symbolisch kapitaal als een vierde kapitaalsoort. Ik denk eerder dat symbolisch kapitaal de naam is die het economisch en cultureel kapitaal krijgen, wanneer ze als legitiem worden onderkend.

“Symbolic capital is nothing more than economic and cultural capital which is acknowledged and recognised, ... tends to reproduce and to reinforce the power relations which constitute the structure of the social space” (Bourdieu 1994, p. 135).

“Symbolic capital – another name for distinction – is nothing other than capital, of whatever kind...” (Bourdieu, 1991, p. 238).



Met andere woorden, slechts wanneer één van de kapitaalsvormen omgezet wordt tot symbolisch kapitaal, kunnen ze ook effectief zijn. Zo heeft 100\$ (economisch kapitaal) geen enkele waarde als de legitieme valuta de Euro is. Slechts €100 kan dan omgezet worden tot symbolisch kapitaal.

Een tweede dimensie, de *kapitaalsstructuur*, bepaalt tot welke klassenfractie iemand behoort. Zo past het prototype bedrijfseigenaar – met veel economisch maar relatief weinig cultureel kapitaal - binnen de economische klassenfractie van de dominante klasse. Ik zal hier niet dieper op ingaan en de verschillende klassenfracties inhoudelijk niet bespreken omdat dit mij te ver zou brengen. Hier moet de lezer vooral onthouden dat iedere klassenfractie een specifieke habitus correspondeert. De habitus valt uiteen in enerzijds de *waarderings- en waarnemingschema's* die iemands smaken en voorkeuren bepalen. Anderzijds zijn er de *handelingsschema's* die de praktijken determineren van een agent. Zo legt de habitus een brug tussen iemands klassenfractie en zijn levensstijl (Bourdieu, 1979, pp. 191-195).

De derde dimensie heeft betrekking op het afgelegde en het verwachte *traject* van het kapitaal. Kapitaal kan immers zowel geaccumuleerd worden als verloren gaan. Met de inclusie van deze tijdsdimensie wil Bourdieu twee tegengestelde visies met elkaar verzoenen: het dynamische van de maatschappij waarbinnen empirisch gezien opwaartse en neerwaartse mobiliteit mogelijk is en de statische klassenmaatschappij die zich – opnieuw empirisch gezien – tot op zekere hoogte reproduceert (Bourdieu, 1989c, pp. 122-123).

### **2.1.3 Onderwijs als een veld**

De notie van 'kapitaal' is al decennialang in de mode, de notie van '*veld*' niet. Nochtans heeft Bourdieu erop gehamerd dat men niet mag vergeten dat kapitaal niet vrijzwevend is, maar altijd zijn betekenis krijgt binnen een specifiek veld (Bourdieu, 1989d, pp. 171-172). De samenleving bestaat uit verschillende velden. Deze zijn als bouwstenen van de sociale ruimte vergelijkbaar met de sociologische notie van 'domeinen'. Zo kan onderwijs geconceptualiseerd worden als een relatief autonoom veld. Derhalve is het Bourdieusiaanse maatschappijbeeld primair verticaal gedifferentieerd in klassen en

secundair horizontaal gedifferentieerd in velden. Deze twee staan niet los van elkaar omdat binnen een veld altijd een hiërarchie is tussen posities. Iemands sociale klasse – dus zijn kapitaalvolume en structuur – bepaalt zijn positie in een veld. Merk op dat het kapitaal niet alleen dient als een wapen om een hogere positie in het veld te bezitten, maar tegelijkertijd ook de inzet van de strijd is (Bourdieu, 1989d, pp. 173-178; Bourdieu & Wacquant, 1992, pp. 57-62). Klinkt dit allemaal te abstract, kan de volgende illustratie de werking van velden verduidelijken.

De werking van velden wordt door Bourdieu geïllustreerd aan de hand van de analogie met een kaartspel. Iedere speler (agent) heeft een set van kaarten (kapitaal). Hoeveel een kaart doorweegt of welke kaarten waardevol zijn om te hebben, hangt af van de spelregels, d.i. de logica van het desbetreffende veld (Bourdieu & Wacquant, 1992, pp. 58-60). Zo ben je iets met economisch kapitaal in het veld van de tweedehandsauto's maar in het onderwijsveld kan je er geen diploma mee kopen<sup>6</sup>. Wel kan je binnen het veld van het onderwijs economisch kapitaal op termijn omzetten in cultureel kapitaal (als je bijvoorbeeld het geld hebt om een privé-leraar te betalen). Anderzijds is het zo dat bepaalde kaarten (kapitaal) in verschillende spellen (velden) een belangrijke rol spelen. Zo kan de rol van de aaskaart in verschillende kaartspellen vergeleken worden met de rol van een diploma in verschillende velden (onderwijs, arbeidsmarkt, ...)

Mijn onderzoek heeft betrekking op het veld van het secundair onderwijs in Vlaanderen waarvan de grenzen sterk geïnstitutionaliseerd zijn. Het gaat mij vooral om de verschillende posities die verschillende (klassen van) leerlingen innemen en *niet* bijvoorbeeld over de posities die de verschillende scholen innemen.

#### **2.1.4 Reproductie en zelfeliminatie**

Het spel dat binnen het onderwijsveld wordt gespeeld, is vanaf het begin vertekend in het voordeel van de leerlingen van de dominante klasse. De instituties binnen het onderwijsveld richten zich immers naar hun habitus: de disposities die eigen zijn aan de dominante klassen 'passen' beter in het onderwijsveld. Zij kunnen doen 'alsof ze thuis

---

<sup>6</sup> Als we veronderstellen dat de advertenties die we dagdagelijks via e-mails binnenkrijgen over het kopen van een diploma vals zijn.

zijn'. Zo beschrijft Bourdieu hoe het correcte Frans vigeert binnen het Franse onderwijssysteem. Dit is niet toevallig de omgangstaal van de dominante klasse zelf. Een leerling die afkomstig is van de gedomineerde klassenfractie, speelt als het ware vanaf het begin 'op verplaatsing'. H/zij spreekt vooral dialect en mag achteraf zijn best doen om zo 'legitiem' mogelijk te spreken/schrijven: h/zij valt door de mand omdat zijn taal altijd geforceerd en niet-authentiek aandoet (Bourdieu & Passeron, 1990).

Aldus stapt Bourdieu af van het 'progressieve' idee dat onderwijs de emancipatie van de gedomineerde kan teweegbrengen. Integendeel, het onderwijs *reproduceert* – zoniet verbittert – de bestaande sociale stratificatie. Hierbij is er zelfs geen nood aan externe eliminatie via de examens. Bourdieu spreekt in dit verband van *zelfeliminatie*. Heel kort samengevat komt zelfeliminatie neer op de vaststelling dat de leerlingen van de gedomineerde klassen hoofdzakelijk zichzelf vrijwillig elimineren in plaats van expliciet geëlimineerd te worden door examens. Dit zou vooral het gevolg zijn van het inschatten van het eigen (toekomstige) succes die bij de gedomineerde klassenfracties veel lager zou zijn dan bij de dominante klassenfracties (Bourdieu & Passeron, 1990, pp. 153-156).

### **2.1.5 Doxa en symbolisch geweld**

Hoewel dus vanuit een sociologisch standpunt het tegendeel aantoonbaar is, miskent het onderwijssysteem voortdurend zijn reproducerende werking en propageert het zijn neutraliteit, d.i. de intelligente leerlingen hebben succes, dus succes wordt meritocratisch bepaald. Dit is volgens Bourdieu een *doxa*. De doxai zijn collectieve vooronderstellingen die men stilzwijgend aanvaardt. Terwijl ze een weerslag zijn van hoe de dominante klassen denken, worden echter zowel door dominante als gedomineerde klassen worden onderkend:

“Doxa is a particular point of view, the point of view of the dominant, which presents and imposes itself as a universal point of view – the point of view of those who dominate by dominating the State and who have constituted their point of view as universal by constituting the State.” (Bourdieu, 1998, p. 57)

Bovendien komen er in alle velden doxai voor die niet alleen in dienst staan van de reproductie van het veld maar ook de legitimering ervan (Bourdieu, 1989d, pp. 173-174). De overtuiging dat het onderwijssucces van leerlingen bepaald wordt door hun ‘aanleg’ of intelligentie, is dus volgens Bourdieu een dergelijke doxa die het primaire klassengebonden karakter van het onderwijssysteem maskeert.

Belangrijk echter wel is dat de doxai, zoals gezegd, ook onderkend worden door de gedomineerde klassen. Dit heeft op zijn beurt te maken met de vaststelling dat de *algemene classificatieschema's* (bv. AN = goed; dialect = slecht) geen producten zijn van de klassenhabitus, maar afkomstig zijn van de dominante klasse (Bourdieu, 1979 pp. 545-561). Deze algemene classificatieschema's worden dan via het onderwijssysteem gelegitimeerd. Merk op dat dit niet betekent dat de gedomineerde klassen ook volgens die schema's zullen *handelen*. De handelingen vloeien immers voort uit *handelingsschema's* die wel degelijk habitusgebonden zijn (cf. supra). Meer algemeen spreekt Bourdieu over *symbolische macht* of *symbolisch geweld* (deze twee noties lijken mij onderling verwisselbaar). Het gaat om de macht om een arbitrair gegeven als legitiem te laten erkennen en dus het arbitraire karakter ervan te laten *miskennen*. Deze macht om de algemene classificatieschema's te bewaren of te veranderen, komt toe aan de dominante klasse met veel symbolisch kapitaal. Hierdoor wordt het geweld, de onderdrukking van de gedomineerde klasse, niet als macht, geweld of onderdrukking gevoeld maar eerder beschouwd als de gang van zaken. Dat maakt *symbolisch geweld* veel effectiever dan eender welk soort fysiek geweld (Bourdieu, 1994, pp. 135-139).

### **2.1.6 Cultureel kapitaal: een pleidooi tegen het deficitdenken**

Alvorens ik begin met de aanpassing van het Bourdieusiaanse model, acht ik een verdieping in de notie van cultureel kapitaal (CK) hier nodig. Het concept wordt immers te pas en te onpas gebruikt (misbruikt?) in allerlei wetenschappelijke artikels, officiële

documenten en zelfs banale krantenartikels.<sup>7</sup> Wat ik wil vermijden en waar ik mij expliciet tegen wil verzetten is het *deficitdenken*. Het deficitdenken kan best samengevat worden als een zienswijze die er van uitgaat dat bepaalde maatschappelijke groepen hun achtergestelde positie te danken hebben aan een tekort aan bepaalde attitudes en capaciteiten. Dat tekort wordt veelal vertaald als CK. De deficitdenkers die de notie van CK hanteren, vergeten echter de belangrijke theoretische onderscheiding tussen de verschillende vormen van CK. *De simplistische omgang met de Bourdieusiaanse theorie maakt dat het concept van CK in de agenda past van de deficitdenkers.*

Bourdieu onderscheidt drie vormen/staten van CK. Het eerste is de *geobjectiveerde* staat van CK waarmee materiële objecten als schilderijen, muziekinstrumenten, boeken, etc... bedoeld wordt. Mijn betoog heeft eerder betrekking op het onderscheid tussen de *'belichaamde'* en de *geïstitutionaliseerde* staat van CK. Met belichaamd CK wordt de verinnerlijkte kennis, beschaafdheid bedoeld die niet noodzakelijk officieel erkend is. Daarentegen is het geïstitutionaliseerde CK wél officieel erkend, bijvoorbeeld in de vorm van behaalde resultaten, getuigschriften, diploma's, enz... Het bezitten van belichaamd CK is geen garantie dat deze ook geïstitutionaliseerd zal worden (Bourdieu, 1989c, pp. 130-131). Het geïstitutionaliseerde CK kan gemakkelijk omgezet worden tot symbolisch kapitaal. Zo weet een werkgever dat een werknemer met diploma x, de competentie y heeft.

Maar wat de deficitdenkers van meet af aan vergeten, is dat belichaamd CK niet altijd omgezet wordt tot symbolisch kapitaal. Ten eerste, omdat niet alle vormen van belichaamd CK ook geïstitutionaliseerd worden. Zo kan de kennis van het Nederlands in het veld van het secundair onderwijs in Vlaanderen zeer snel geïstitutionaliseerd worden (in vorm van behaalde punten, waardoor het kan dienen als symbolisch kapitaal). De kennis van het Turks of Arabisch, kan dat echter niet. Ten tweede, omdat niet ieders geïstitutionaliseerd CK ook omgezet wordt tot symbolisch kapitaal. Zo blijken allochtone werknemers met een vergelijkbaar diploma aan dat van autochtonen – dus met hetzelfde geïstitutionaliseerd CK – oververtegenwoordigd te zijn in de lagere segmenten

---

<sup>7</sup> Het meest vreselijke voorbeeld hiervan is een bedrijf dat ik toevallig ben tegengekomen op het internet die 'Cultural Capital Group' heet ([www.culturalcapitalgroup.nl](http://www.culturalcapitalgroup.nl)). Een commercieel bedrijf dat naar eigen zeggen adviezen geeft aan andere bedrijven opdat zij zich kunnen onderscheiden a.d.h.v. hun 'cultureel kapitaal'. Het gaat hier niet alleen om subsumptie van sociologische kennis door het kapitalisme, meer nog, een regelrechte verkrachting ervan.

van de arbeidsmarkt (Verhoeven, 2000) en ongeacht hun studieniveau blijken ze moeilijker aan een job te geraken (VDAB, 2004, p.4).

Het punt dat ik hier wil maken, betreft het volgende: de deficitdenkers menen een neutrale vaststelling te maken wanneer ze opmerken dat iemand te weinig CK heeft voor schoolsucces. Hierbij vergeet de deficitdenker dat datgene wat h/zij waardevol vindt of wat officieel als waardevol wordt erkend, geen neutrale of natuurlijke vorm van CK is maar slechts een arbitrair geïnstitutionaliseerde vorm van CK<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Al voor Bourdieu enige bekendheid had bij de grote groep homo academici, schreef Schaevers dat er een gevaar verbonden was aan zijn theorie: “*De klassenfascisten bedienen er zich ook van als ze beweren dat iedereen heeft wat hij verdient*” (Schaevers in Laermans, 1984, p. 32). Het concept van het CK bleek handig te zijn voor een dergelijk misbruik. ‘Eigen schuld dikke bult, je hebt te weinig CK’, klinkt het dan impliciet.

## 2.2 Etniciteit en Bourdieu

Het traditioneel klassendenken heeft van meet af aan een probleem: wat met sociale scheidingslijnen *naast* sociale klasse zoals gender en etniciteit? Ik ben ervan overtuigd dat dit één van de meest prominente theoretische lacunes is van het klassendenken (zie ook Crompton, 1998). Deze spanning is allesbehalve nieuw. Integendeel, de kiemen ervan zijn zelfs aanwezig in de vroege geschriften van Karl Marx.<sup>9</sup> Voor de goede orde: de tegenstelling tussen klasse en etniciteit zal na deze bescheiden bijdrage niet ‘opgeheven’ zijn. Mijn inzet is eerder aan te tonen dat de Bourdieusiaanse theorie in staat is om de notie van etniciteit te verzoenen met de notie van sociale klasse. In wat volgt haal ik eerst de aanpak van ‘Critical Race Theory’ aan met betrekking tot mijn doelstelling, maar dit vanuit een negatief referentiepunt: om aan te tonen hoe het volgens mij *niet* moet. Daarna zal ik voornamelijk vanuit Bourdieus eigen werk proberen te argumenteren hoe het wel *kan*. Vooral zijn werk *Masculine Domination* (2001) was hierbij een belangrijke inspiratiebron.

### 2.2.1 Aanpak van de ‘Critical Race Theory’

De ‘Critical Race Theory’ (CRT) is een theoretische stroming die in de jaren ‘80 is ontstaan binnen de Amerikaanse rechtstheorie en in het begin van de jaren ‘90 aangepast is naar de sociale wetenschappen. De CRT is gekenmerkt door een emancipatorische houding, staat kritisch ten opzichte van racisme en wijst de deficitopvatting binnen het wetenschappelijke veld af. De etnische minderheden krijgen binnen het CRT-jargon de vertaling als de ‘volkeren van kleur’ (zie verder in Dixson, & Rousseau, 2006). Vrij recentelijk heeft Yosso (2005) de visie van de CRT proberen te articuleren in Bourdieusiaanse termen. Hierbij doet ze uitsluitend beroep op – hoe kan het ook anders –

---

<sup>9</sup> Hiervoor verwijs ik naar zijn artikel ‘Over de Jodenkwestie’ (1976 [1844]) waar hij het primaat van de ‘wereldlijke kwestie’ op de ‘religieuze kwestie’ onderlijnt. Aldus argumenteert hij tegen de links-Hegeliaan Bauwer die de assimilatie van de joden eist. De latere Marx - die dan wel in termen van klassen spreekt - zal claimen dat religie slechts een suprastructureel element is dat voortvloeit uit de infrastructurele productiewijze. In het algemeen spreekt men dan over het klassenreductionisme.

de notie van kapitaal. Aan de hand van minstens zes soorten kapitaal zou men vanuit de CRT de culturele situatie van etnische minderheden kunnen conceptualiseren. Het gaat hier om de volgende kapitaalsoorten: familiaal, aspirationeel, linguïstisch, verzets-, navigatieel en sociaal kapitaal (Yosso, 2005, pp. 77-78). De benoeming van deze kapitaalsoorten verwijst min of meer naar wat ze betekenen.

Maar wat is de spreekwoordelijke meerwaarde van deze theorie? Ten eerste gaat Yosso voorbij aan het gegeven dat de notie van kapitaal niet losgekoppeld worden van de notie van het veld. De claim dat zes soorten kapitaal *altijd* actief zijn met betrekking tot de ‘volkeren van kleur’ is daarom onhoudbaar. Neem nu het voorbeeld van het ‘linguïstisch kapitaal’ dat ongetwijfeld een dominante rol kan spelen in het veld van het onderwijs. Is dit ook zo voor alle andere velden waar de ‘volkeren van kleur’ posities innemen? Wat is de meerwaarde van het ‘linguïstisch kapitaal’ op het letterlijke veld van de sport?

Vervolgens is het nog maar de vraag of de onderscheide kapitaalsvormen effectief passen in de Bourdieusiaanse metafoor van het kapitaal. Kapitaal impliceert immers dat het (1) geaccumuleerd en (2) geconverteerd kan worden (zie §2.1.2). Dan vraag ik mij af hoe bijvoorbeeld ‘aspirationeel kapitaal’ of ‘verzetskapitaal’ geaccumuleerd worden en/of hoe deze kapitaalsoorten omgezet worden tot pakweg ‘familiaal kapitaal’. Dit is mij totaal onduidelijk en de mogelijkheid ervan is zeer onwaarschijnlijk. Gaat het hier niet dan om een soort *kapitaalsinflatie*? De onderscheide vormen van kapitaal lijken me immers theoretisch reduceerbaar tot de drie vormen van kapitaal van Bourdieu zelf.

Ten slotte lijkt het bestaan en het ontstaan van ‘volkeren van kleur’ voor Yosso een vanzelfsprekendheid. De auteur rept immers met geen enkel woord over het wezen van etnische verschillen, over etniciteit op zich. Meer nog: de notie van ‘volkeren van kleur’ impliceert dat het gaat om biologische verschillen in huidskleur. Bijgevolg is er ook geen enkele poging te vinden die de notie van etniciteit binnen de algemene Bourdieusiaanse theorie plaatst. Wat dit laatste betreft doet het goed om Bourdieu zelf aan het woord te laten.

### **2.2.2 Etniciteit als ‘visie en divisie’**



Bourdieu mag dan binnen zijn immense oeuvre bitter weinig geschreven hebben over etniciteit, erover zwijgen heeft hij ook niet gedaan (zie Bourdieu, 1985; Bourdieu, 1991). De polemiserende toon is reeds ingezet in de eerste zin:

“Etniciteit ... is een wetenschappelijk eufemisme ter vervanging van de notie van ras”  
(Bourdieu, 1991, p. 220 – eigen vertaling OA)

Niemand kan volgens Bourdieu nog claimen dat er ‘natuurlijke’ etnische groepen zijn die verdeeld zijn volgens ‘natuurlijke’ of ‘biologische’ grenzen. Etniciteit is eerder een vorm van praktische classificatie die gehanteerd wordt om de wereld te ordenen. Het is dus een manier van kijken, een **visie** op de sociale wereld. Hiermee is het tegelijk ook een **divisie**, aangezien een visie op de verschillende sociale groepen altijd een onderscheiding van verschillende groepen impliceert. Een visie van wie een allochtoon is, impliceert dus tegelijkertijd een di-visie tussen een allochtoon en een autochtoon. Een bepaalde visie kan aan een grotere groep van mensen opgelegd worden en zij kunnen het zich eigen maken. Het veralgemenen van definitives, onderscheidingen veronderstelt altijd macht. De lezer weet ondertussen dat het hebben van macht bij Bourdieu altijd samenvalt met het bezitten van kapitaal – dat als waardevol erkend wordt – dus met het bezitten van kapitaal dat geconverteerd kan worden tot symbolisch kapitaal (Bourdieu, 1991, pp. 220- 224).

“What is at stake here is the power of imposing a vision of the social world through principles of di-vision which ... creates the reality of the unity and the identity of the group” (Bourdieu, 1991, p. 221)

Tot hier ga ik akkoord met Bourdieu: er is steeds een performativiteit, een constructie van deze of gene etnische groep. Bovendien ben ik van mening dat het proces van visie en di-visie, ook in Vlaanderen, het hebben van macht (kapitaal) veronderstelt. Denk maar aan de constructie van de ‘allochtonen’ in Vlaanderen waarmee men niet de Eurocraat in Brussel bedoelt maar wel de kinderen van de Turkse en Maghrebijnse ‘wegwerparbeiders’. De kans dat deze groepen zichzelf in eerste instantie met het voorzetsel ‘allo’ (wat ‘van elders’ betekent) benoemd hebben, is weinig plausibel. Of het nu de academici, politici of journalisten waren: de notie van ‘allochtonen’ en de constructie ervan als een groep, komt naar alle waarschijnlijkheid in eerste instantie vanuit de hoek van ‘het kapitaal’.

Ik ga echter niet akkoord met Bourdieu wanneer hij ook pleit dat het analytisch onderscheiden van etniciteit geen legitieme operatie zou zijn. De ‘reflexieve academici’ zouden op een kritische afstand moeten staan ten opzichte van de ‘praktische classificaties’ zoals etniciteit die in functie staat van di-visie. In dit verband aanvaardt Bourdieu evenwel dat de notie van sociale klasse die hij hanteert in feite ook vergelijkbaar is met de notie van etniciteit: ook hier gaat het om visie en di-visie. Waarom sociale klasse dan wel analytisch onderscheiden en etniciteit niet? Bourdieu beargumenteert dit heel zwak: de sociale werkelijkheid kan wel op basis van andere theoretische constructies gebeuren – letterlijk: ‘bijvoorbeeld op basis van etnische verschillen’ – *maar* deze zouden minder stabiel en minder duurzaam zijn dan een indeling aan de hand van kapitaalsvolume en kapitaalsstructuur. Ook wat betreft de ‘actuele’ groepen primeert volgens Bourdieu sociale klasse: het bestaan van een gemobiliseerde groep waarvan de leden vergelijkbaar kapitaalsvolume en -structuur bezitten, zou plausibeler zijn dan het bestaan van een groep met vergelijkbare etniciteit (Bourdieu, 1985, p. 726; Bourdieu, 1994, p. 132). *Maar hoe weet Bour-Dieu dat? De empirisch onderbouwde Bourdieu van Distinction is bij zijn vorige claim ver zoek.*

### **2.2.3 Etniciteit vanuit de habitus**

Bentley Carter (1987) heeft getracht etniciteit te bekijken vanuit het Bourdieusiaanse denkkader. De meerwaarde ervan lag volgens Carter in het feit dat de Bourdieusiaanse praxeologie de tegenstellingen tussen de instrumentalistische en de primordialistische<sup>10</sup> scholen binnen de literatuur van etniciteit, oversteeg. Bij Carter staat de notie van habitus en praktijken centraal. Carter argumenteert dat de verschillende objectieve levensomstandigheden, die bij de constructie van de habitus werkzaam zijn, ook

---

<sup>10</sup> Volgens primordialisme is etniciteit als fenomeen - sui generis - betekenisvol. Binnen deze visie drukken subjectieve gevoelens van etniciteit, culturele eigenheden hun stempel op de individuele biografie. Daarentegen bekijken de instrumentalistische theorieën de notie van etniciteit eerder vanuit ‘objectieve’ structuren zoals de sociaal-economische situatie. Bijvoorbeeld etnische groepsvorming is dan een instrumentele reactie op de socio-economische en hiermee verbonden maatschappelijke uitsluiting. Met andere woorden: de etnische afkomst is hier op zich geen onafhankelijke factor. (Jacobs e.a., 2001, pp. 3-4; Smaje, 1997, pp. 307-310)

verantwoordelijk zijn voor de etnische subjectiviteit. De ‘praktijken’ die we dus internaliseren en die als disposities functioneren, zijn de basiselementen van ons etnisch bewustzijn. De habitus zorgt er dus voor dat we onze etnische gelijken als verwanten beschouwen (Carter, 1987, pp. 25-33).

Hoewel het in verband brengen van de notie van etniciteit met die van habitus als een innovatieve stap kan beschouwd worden, is het niet vrij van kritiek gebleven. Zo heeft Yelvington (1991) gewezen op het feit dat Carter niet kan verklaren hoe twee personen of twee groepen die een vergelijkbare biografie achter de rug hebben, die dus vergelijkbare objectieve levensomstandigheden hebben geïnternaliseerd, zich nog steeds etnisch anders beschouwen en zich etnisch anders groeperen. De ‘objectieve levensomstandigheden’ van Bourdieu zijn immers niet etnisch, maar geordend volgens kapitaalsverdeling en kapitaalsstructuur. Yelvington concludeert dat Carter een onkritische lezing van Bourdieu overhoudt. Bourdieus theorie is immers niet in staat om etniciteit en etnische identiteit te vatten, aldus Yelvington. In de volgende paragraaf ga ik het tegendeel proberen aan te tonen waarbij ik beroep doe op het gendergerichte werk van Bourdieu.

#### **2.2.4 Masculiene dominantie**

In zijn werk ‘*Masculine Domination*’ waar Bourdieu teruggaat naar zijn etnografie in Algerije, handelt hij over de genderdominantie. Vrij snel schrijft Bourdieu over de ‘*seksueel-specifieke*’ en ‘*seksueel-specificerende*’ habitus (Bourdieu, 2001, p. 3; zie ook Bourdieu & Wacquant, 1992, pp. 116-119). Dit is mijns inziens niets meer dan een consequente toepassing van wat eerder als de scharnierbeweging van de habitus omschreven is (zie § 2.1.1). De habitus is gestructureerd, i.c. *seksueel-specifiek*, omdat de algemene denkkaders, de objectieve condities, gender-specifiek zijn en een genderhiërarchie inhouden. De minister, de ingenieur, de professor, etc.. het zijn allemaal mannelijke woorden. De sociale realiteit met zijn genderhiërarchie wordt zowel door mannen als door vrouwen geïnternaliseerd. Hierdoor is de masculiene dominantie mogelijk in de vorm van symbolisch geweld (zie ook §2.1.5):

“The andocentric vision imposes itself as neutral and has no need to spell itself out in discourses aimed at legitimating it.” (Bourdieu, 2001, p.9)

Dit betekent dat de dominantie niet als dusdanig wordt erkend door de dominanten (i.c. mannen) en door de gedomineerde (i.c. vrouwen) maar als een neutraal gegeven ervaren. Ten tweede is de habitus ook structurerend, i.c. *seksueel-specificerend*. Derhalve zal een actor, zowel zichzelf als de anderen en zowel eigen praktijken als die van anderen, erkennen in termen van mannelijk of vrouwelijk. Dit gebeurt echter steeds onbewust. Bourdieu haalt hier het voorbeeld van de lichamelijke hexis aan. De mannelijke of vrouwelijke manier van lopen is vanuit deze optiek dus niet het gevolg van biologische verschillen. Integendeel, het benadrukken van de biologische verschillen is slechts een (pseudo)rechtvaardiging van de genderverschillen, die feitelijk sociaal geconstrueerd zijn (Bourdieu, 2001, pp. 7- 12).

Het vormen van een seksueel-specifieke en seksueel-specificerende habitus wordt door Bourdieu verbonden met de socialisatie van een actor. Zo haalt hij uit onderzoek voorbeelden aan waaruit bleek dat er totaal andere verwachtingen zijn ten opzichte van een kleuter naargelang zijn geslacht, waarbij de jongens geprivilegieerd zijn. In gemengde scholen bleken de leerkrachten meer vragen te stellen aan de jongens, meer tijd te besteden aan de vragen van de jongens en bovendien werden deze laatste minder onderbroken. Maar ook de latere socialisatie is hierop gericht. Een empirisch voorbeeld hiervan zijn de analyses van reclameborden waaruit blijkt dat vrouwen meestal in huishoudelijke omgeving worden afgebeeld, in tegenstelling tot mannen (Bourdieu, 2001, pp. 56-57).

Ik heb me heel lang afgevraagd waarom Bourdieu geen analoog theoretisch manoeuvre heeft gedaan voor wat de etnische hiërarchieën en etnische dominantie betreft. Kunnen wij deze stap dan zelf niet zetten? Dit is alleszins de inzet van de volgende paragraaf.

## 2.2.5 Een pleidooi voor de analyse van etnische dominantie

“Wie in dit geval doet alsof het genoeg is de werkelijk bestaande dichotomie tussen geleerde cultuur en volkscultuur in het vertoog af te wijzen om die te doen verdwijnen, die gelooft in tovenarij... Zij bestaat in de realiteit, in de vorm van hiërarchieën die niet alleen zijn ingebed in de objectiviteit van sociale mechanismen (bijvoorbeeld in diploma's op de schoolmarkt), maar ook in de subjectiviteit van classificaties van smaakoordelen.” (Bourdieu & Wacquant, 2001, p. 49)

Vervang in het bovenstaande citaat van Bourdieu ‘geleerde cultuur’ door ‘autochtone cultuur’, ‘volkscultuur’ door ‘allochtone cultuur’ en we komen tot de essentie van mijn betoog. Is het niet mogelijk, in het licht van de voorgaande paragraaf, om te spreken over ‘etnisch-specifieke’ en een ‘etnisch-specificerende’ habitus? Dit zou dan vooral impliceren dat socialisatie ook etnisch gekleurd is. Met betrekking tot de primaire socialisatie kan ik dit niet ‘hard maken’ omdat ik binnen de Vlaamse context het nodige empirische materiaal hiervoor niet heb. Echter, wat de secundaire socialisatie betreft – zeker als we Elchardus mogen geloven in zijn stelling dat de media de socialisator bij uitstek is geworden – is het niet denkbeeldig dat de habitus *etnisch-specifiek* is. Uit het onderzoek van Devroe en Saeys (2002) naar televisieuitzendingen blijkt alvast dat de media gedurig inspelen op een wij-zij tegenstelling. Allochtonen worden vooral als een homogene groep voorgesteld. Bovendien heeft een derde van de berichtgeving in verband met de allochtonen te maken met criminaliteit. *Dat onze habitus ‘etnisch-specificerend’ is, is na de moord op Joe Van Holsbeeck meer dan ooit duidelijk geworden.* Deze ‘single case’ is naar mijn mening niet minder betekenisvol dan de bekende moord op Kitty Genovese. Naast het bekende bystander-effect<sup>11</sup> zagen we in Vlaanderen een ander fenomeen: zonder één uitzondering waren alle getuigen van de ongelukkige steekpartij er van overtuigd dat de twee daders Maghrebijnse jongens waren, wat achteraf foutief bleek. Merk ook op dat met het verschenen beeldmateriaal heel Vlaanderen kan toegerekend worden aan de populatie van de getuigen van de steekpartij. *Het lijkt alsof de etniciteit meegegeven is met de praktijk van de steekpartij zelf. Kortom, Bourdieu argumenteert dat praktijken steeds worden gepercipieerd volgens een gendergericht schema, d.i.*

---

<sup>11</sup> Het bystander-effect is een psychologisch fenomeen waarbij iemand minder geneigd is om te interveniëren in een noodsituatie wanneer er andere mensen aanwezig zijn die ook zouden kunnen helpen dan wanneer de desbetreffende persoon alleen zou zijn.

*mannelijk/vrouwelijk. Ik voeg daaraan toe: volgens een schema van etniciteit: autochtoon/allochtoon.*

Laat mij hier onmiddellijk aan toevoegen dat hiermee nog niet bewezen is dat de habitus etnisch gekleurd is. Het blijft een theoretische aanname net zoals de notie van habitus in ‘La Distinction’ van Bourdieu zelf ook theoretisch blijft (zie Laermans, 1984, p. 30). Maar als de habitus etnisch-specifiek en etnisch-specificerend is – en ik geloof dat dit het geval is – dan heeft dit drie belangrijke implicaties. Ten eerste behoeft dit een kwalitatief andere notie van sociale klasse. Aangezien we de notie van sociale klasse gedefinieerd hebben als een groep van agents met gelijkaardige disposities, moeten we inzien dat sociale klasse naast kapitaalsvolume en kapitaalsstructuur, ook bepaald is door etniciteit en gender. Dit maakt dat we vanaf nu zullen spreken over de *brede* notie van sociale klasse die in contrast staat met de *enge* notie van sociale klasse.

Een tweede implicatie is dat zowel de *waarderings- en waarnemingsschema's* als de *handelingsschema's* (cf. supra) van de verschillende etnische klassen verschillend zullen zijn. Dit maakt bijvoorbeeld dat we een beter begrip kunnen hebben van de empirische vaststelling dat er een verschillend patroon van culturele participatie is tussen de etnische groepen onderling dat niet reduceerbaar is tot verschillen in opleiding, verschillen in ‘geïnstitutionaliseerd cultureel kapitaal’ (Driessen, 2002, pp- 321-323). Merk op dat dit nog niet betekent dat de *algemene classificatieschema's* ook verschillend zijn naargelang de etnische klasse. Zoals ik eerder heb uitgelegd: hoewel deze algemene classificatieschema's afkomstig zijn van de dominante klasse, worden ze gedeeld door iedere klassenfractie. Dit maakt dat we bijvoorbeeld de reacties op de moord op Joe van Holsbeeck beter kunnen begrijpen<sup>12</sup>.

Een derde belangrijke implicatie van de bredere notie van sociale klasse heeft betrekking op de lichamelijke hexis. Deze varieert nu immers ook naargelang de etniciteit. Merk op dat dit enorme consequenties heeft voor het anti-discriminatiebeleid. Vanuit dit perspectief gebeurt discriminatie in eerste instantie niet op basis van ‘huidskleur’ maar wel op basis van lichamelijke hexis. En gezien de onderbewuste

---

<sup>12</sup> Allochtone parlementslid Fouad Ahidar heeft enkele dagen na de steekpartij de allochtone gemeenschap opgeroepen om ‘de daders op te zoeken’. Hierbij werd hij gesteund door iemand als Tarik Frahi: “*Ik vind het heel goed dat een allochtoon uithaalt naar de allochtone gemeenschap en aan zelfkritiek doet. We moeten eindelijk uit onze slachtofferschulp kruipen*” (De Standaard, 18 april 2006)

werking van de habitus, moet discriminatie dan vooral als een latent gegeven opgevat worden. Op het wezen van discriminatie, dat veel te eenzijdig wordt geconceptualiseerd, kom ik in het laatste deel van mijn eindverhandeling terug.

### 2.2.6 Synthese: sociale klasse in de brede zin

In de vorige paragraaf heb ik een eerste aanzet gegeven voor de inclusie van etniciteit binnen het Bourdieusiaanse model. In deze paragraaf wil ik tot een synthese komen, een algemeen overzicht geven van het theoretische klassenmodel dat ik zal hanteren bij de empirische analyse. Ik vertrek hierbij van het theoretische gegeven dat de actoren binnen verschillende velden steeds onderbewust streven naar erkenning, naar symbolisch kapitaal. De toegang tot het symbolisch kapitaal is bepaald aan de hand van de positie die ingenomen wordt naargelang *de sociale klassen in de brede zin*. Onderstaand schema maakt het één en ander duidelijk.

<b>Schema 1</b>										
Economisch kapitaal	x	Cultureel kapitaal	x	Man Vrouw	x	Autochtoon Allochtoon	x	...	=	SYMBOLISCH KAPITAAL
Geen economisch kapitaal		Geen cultureel kapitaal								GEEN SYMBOLISCH KAPITAAL

Voor de eenvoudigheid heb ik ervoor gekozen om de verschillende dimensies van sociale klasse hier dichotoom (lees: ideaaltypisch) af te beelden<sup>13</sup>. De producttekens zijn de aanwijzingen dat ik interactierelaties vermoed tussen de verschillende dimensies. Het gelijkheidsteken kan vervangen worden door de notie van ‘hexis’, d.i. de lichaamshouding maar ook de manier van lopen, manier van spreken, kortom waarin iemands gehele relatie tot de sociale wereld in uitdrukking komt. Belangrijk echter is dat de aspecten die in de teller worden weergegeven, de kenmerken zijn van de hypothetische

<sup>13</sup> Merk op dat het aantal mogelijk dimensies niet gesloten maar open is en zonodig aangevuld kan worden met Oud/Jong, Heteroseksueel/Homoseksueel, ...

*dominantie* die empirisch moet getoetst worden. Maar we moeten steeds onthouden dat de configuratie van de dominantierelaties niet vastliggen maar bepaald worden naargelang het veld. Zo weten we uit voorgaand onderzoek dat sinds twee decennia de vrouwelijke habitus beter aansluit bij de spelregels van het veld van het secundair onderwijs (Verhoeven & Kochuyt, 1993, pp. 93-95). Er zijn zelfs situaties denkbaar waar heel de configuratie, zoals die in schema 1 wordt weergegeven, op zijn kop komt te staan. Dit is bijvoorbeeld het geval in een subveld van de arbeidsmarkt: het bedelen. De agent die daar het meeste erkenning, symbolisch kapitaal heeft, dus meer mogelijkheden heeft om te accumuleren, is ideaaltypisch (1) arm (2) vrouw en (3) van vreemde origine.

Merk op dat de bovenstaande theorie van *sociale klasse in de brede zin* een tweedelige breuk met de Bourdieusiaanse theorie impliceert. Ten eerste treedt er een betekenisverschuiving op van de abstracte en essentialistische notie van ‘dominante klasse’ naar een meer pragmatische en concrete invulling ervan. Het voordeel hiervan is dat het operationeel kan geïmplementeerd worden binnen een concreet empirisch onderzoek. Toegegeven: de heterogeniteit van het begrip van de gedomineerde klasse *in de brede zin* heeft hier iets weg van het concept van de *multitude* zoals die gehanteerd wordt door aantal neo-marxistische auteurs. Maar in tegenstelling tot de notie van de *multitude* – voor zover ik dit concept begrepen heb – is het concept van de gedomineerde klasse *in de brede zin* concreter, om maar niet te zeggen: banaler. Toch is de voorgestelde notie van dominante/gedomineerde klasse meer dynamisch dan het concept van *multitude* omdat het eerste altijd veldspecifiek is. Antonio Negri is bijvoorbeeld in staat om te zeggen: ‘*de armen zijn onderdeel van de multitude*’ (Negri, 2004). Daarentegen kan ik niet zeggen welke groep tot de dominante/gedomineerde klasse behoort. Ik kan dit slechts voor een specifiek veld, zoals het secundair onderwijs in Vlaanderen anno 2007.

Ten tweede stap ik af van het Bourdieusiaanse idee dat kapitaal zowel middel als doel is in een specifiek veld (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 59). Uit het vorige voorbeeld van de bedelaar mag blijken dat het accumuleren van kapitaal ook in het vernieuwde model het bewuste of het onderbewuste *doel* blijft, maar niet noodzakelijk het *middel* hiervoor is. Met andere woorden, dat de agents binnen verschillende velden hun kapitaal als wapen gebruiken, is contingent: het is mogelijk maar niet noodzakelijk.



## **2.3 Bourdieu in Vlaanderen**

In de vorige paragraaf heb ik de notie van etniciteit proberen te theoretiseren vanuit een Bourdieusiaanse visie. In deze paragraaf wil ik hierop verder bouwen zodat ik concrete onderzoekshypothesen kan distilleren die binnen de Vlaamse context toetsbaar zijn.

### **2.3.1 Zelfeliminatie herzien**

In het licht van de notie van sociale klasse in de brede zin die ik hierboven geschetst heb moet de zelfeliminatiehypothese (cf. 2.1.4) herzien worden. In Vlaanderen is er immers een realiteit van etnostratificatie binnen het onderwijs (zie ook het eerste hoofdstuk van het empirische deel). Dit maakt dat we kunnen verwachten dat de habitus van de verschillende sociale klassen gestructureerd worden, een vorm krijgen vanuit deze realiteit van etnostratificatie. Dit brengt met zich mee dat de habitus van de allochtone klassen waarschijnlijk minder gericht zullen zijn op schoolsucces. Derhalve impliceert dit dat hun verwachtingen met betrekking tot schoolsucces lager zullen zijn dan de verwachtingen van de autochtone klassen (ouders en leerlingen) met vergelijkbaar cultureel en economisch kapitaal. Met andere woorden, de hypothese kan gesteld worden dat de allochtone klassen hun kansen op succes gemiddeld minder zullen achten, waardoor hun zelfeliminatiegehalte significant hoger zal liggen dan de autochtone sociale klassen.

### **2.3.2 Activatie van kapitaal**

Een welbekende kritiek op Bourdieu is dat hij individuen reduceert tot passieve gebruikers van kapitaal. Op het moment dat de agents kapitaal bezitten, lijken ze het quasi-automatisch in te zetten. Daarentegen benadrukken Lareau & Horvat dat het *activeren* van kapitaal (cultureel en sociaal kapitaal) een centrale rol speelt opdat kapitaal ook effectief zou zijn. In hun studie naar ouderbetrokkenheid stellen zij vast dat het activeren van kapitaal samenhangt met etniciteit. Afro-Amerikaanse ouders bleken andere activeringspatronen te hebben van hun sociaal kapitaal dan de blanke ouders, wat

resulteerde in verschillende schoolresultaten (Lareau & Horvat, 1999, pp. 42-46). Hoewel de positie van de zwarten in de VSA grondig verschilt van de positie van de etnische minderheden in Vlaanderen, neem ik de activatiehypothese op in mijn onderzoek. Ik zal me hierbij vooral richten op het sociaal kapitaal dat de ouders van de leerlingen al dan niet activeren.

### **2.3.3 Acculturatie: een bi-dimensionale vraagstelling**

De theorie van Bourdieu kan niet gereduceerd worden tot een strak deterministisch geheel aangezien er plaats voorzien is voor sociale mobiliteit (cf § 2.1.2). Aan deze mobiliteit hangt wel een prijskaartje vast: de prijs die de gedomineerde groepen moeten betalen is *acculturatie*, zich cultureel aanpassen aan de dominante groep. Wanneer we een enge sociale klasse notie zouden hanteren, dus slechts in termen van kapitaalsvolume en kapitaalsstructuur, dan zou acculturatie simpelweg neerkomen op ‘verburgerlijking’ (Harker, 1990, pp. 87-89). Maar met de verrijking van de notie van sociale klasse met etniciteit, maakt dat we ook moeten spreken over *assimilatie*

Meer algemeen kunnen we spreken over acculturatie als het proces dat plaats vindt wanneer culturen gedurende langere tijd met elkaar in aanraking komen (Andriessen & Phalet, 2003, p. 1). Hierbij moet een onderscheid gemaakt worden tussen enerzijds de dominante cultuur, i.c. Vlaamse cultuur, en anderzijds de gedomineerde cultuur, de acculturerende etnische minderheden. Om de verschillende types van acculturatie in kaart te brengen, gebruik ik hier de acculturatietynologie van Berry (1990). Meerwaarde van dit model is dat het niet vervalt in een uni-dimensionaal concept van acculturatie. Het overstijgt het dualisme van geïntegreerd/niet-geïntegreerd door een onderscheid te maken tussen enerzijds *cultureel contact* en anderzijds *culturele aanpassing*. Cultureel contact heeft betrekking op de evaluatie van de contacten met eigen cultuur en de dominante cultuur. Culturele aanpassing heeft daarentegen betrekking op de evaluatie van de culturele identiteit en de gebruiken van zowel de eigen cultuur als die van de dominante cultuur. Naargelang de positie die een agent (van de gedomineerde allochtone klasse) inneemt binnen deze twee dimensies, kunnen we aan de hand van de

acculturatietynologie van Berry, vier acculturatiestrategieën onderscheiden (zie tabel 1.1).

Tabel 1.1 Acculturatietynologie van Berry(1990): cultuurcontact en cultuurbehoud

Cultuurcontact	Cultuurbehoud	
	Laag	Hoog
Laag	Marginalisatie	Separatie
Hoog	Assimilatie	Integratie

Wat de invloed van acculturatie op schoolsucces betreft, zijn er in de onderwijssociologische literatuur ruwweg twee visies te onderscheiden. Enerzijds wordt assimilatie positief geëvalueerd simpelweg omdat geassimileerde leerlingen beter zouden presteren. Anderzijds wijzen bepaalde auteurs op de negatieve effecten van assimilatie. De assimilatie van kinderen zou de afstand tussen de ouders en de leerlingen te groot maken. Hierdoor zou het ouderlijke gezag ondermijnd worden waardoor de ouders hun kinderen nog moeizaam kunnen bijsturen (Andriessen & Phalet, 2003, p. 267). In hun onderzoek naar de allochtone leerlingen in Nederland wijzen Andriessen & Phalet er echter op dat deze paradox opgeklaard kan worden als men een onderscheid maakt tussen private en publieke contexten. Uit hun resultaten blijkt dat de leerlingen die in het privé-domein niet neigen tot assimilatie en die tegelijkertijd in het publieke domein (zoals scholen) wél geassimileerd zijn, het meest succesvol zijn op school.

“In de schoolcontext vinden we echter ondersteuning voor het klassiek model van ‘opwaartse assimilatie’, waarbij een grotere voorkeur voor aanpassing aan de dominante cultuur juist een gunstig effect heeft op de schoolloopbaan voor allochtone jongeren.” (Andriessen & Phalet, 2003, p. 276).

In de empirische analyse zal gepeild worden naar de acculturatiestrategieën aan de hand van de acculturatietynologie van Berry. Het onderscheid tussen acculturatie in privé tegenover publieke domeinen zal opgenomen worden in de vraagstelling. Echter, de drie visies die hierboven geschetst werden, gaan stilzwijgend akkoord met elkaar wat betreft de wenselijkheid van assimilatie van allochtonen wanneer dit zou leiden tot betere schoolprestaties. Het fenomeen van assimilatie wordt hierbij niet aan een kritische toets

onderworpen. We willen hier dieper op ingaan in het vierde deel (en laatste) deel van deze eindverhandeling.

### 2.3.4 Devaluatie van kapitaal

In paragraaf 2.1.2 heb ik duidelijk gemaakt dat het kapitaal gevaloriseerd moet worden, omgezet moet worden tot symbolisch kapitaal vooraleer het effectief kan functioneren. Ik heb hierbij het voorbeeld aangehaald van het onderzoek naar de arbeidsmarkt waaruit blijkt dat het valoriseren van het kapitaal varieert aan de hand van etnische origine. De allochtone werknemers met hetzelfde diploma als autochtonen – dus met hetzelfde *geinstitutionaliseerd* cultureel kapitaal – blijken oververtegenwoordigd te zijn in de lagere segmenten van de arbeidsmarkt (Verhoeven, 2000) en ongeacht hun studieniveau blijken ze moeilijker aan een job te geraken (VDAB, 2004, p.4). Allochtonen worden dus in grote aantallen geweerd van kapitaalsaccumulatie. In navolging van Swyngedouw, noem ik deze vorm van uitsluiting de ‘*devaluatie*’ van het kapitaal. Deze laatste analyseert een parallellisme tussen de jaren ’30 en ’90 in Vlaanderen. Hij stelt een devaluatie vast van het cultureel kapitaal van de allochtonen en de symbolische waarde van de Islam (Swyngedouw, 1995, pp. 238-241).

De devaluatie is nog niet in cijfers gegoten binnen het onderwijsveld zoals dit het geval is bij de arbeidsmarkt<sup>14</sup>. Zo hoort men in het publieke discours vaak dat allochtonen sneller zouden geadviseerd worden om beroepsonderwijs te volgen. In welke mate dit juist is - en als dit juist is - in welke mate het adviseren ‘eerlijk’ (lees: aan de hand van behaalde resultaten) gebeurt, weten we niet. Ik vertaal dit naar mijn onderzoek in de vorm van de hypothese dat er een devaluatie is van het *geinstitutionaliseerd* cultureel kapitaal van allochtone leerlingen. Het gaat hier om *geinstitutionaliseerd* kapitaal omdat het advies dat de leerlingen krijgen, gebaseerd zou moeten zijn op hun schoolresultaten, d.i. een vorm van *geinstitutionaliseerd* cultureel kapitaal. Er kan slechts sprake zijn van devaluatie wanneer de allochtone leerlingen met vergelijkbare resultaten aan deze van autochtone leerlingen geadviseerd worden om een lagere onderwijsvorm te volgen.

---

<sup>14</sup> Merk op dat ik niet heb over de onderwijsongelijkheid maar over devaluatie. De eerste is immers wel verschillende malen geanalyseerd.

Er is mijns inziens een tweede vorm van devaluatie waarover minder wordt gesproken maar die zeker niet minder belangrijk is. Ik heb het over de devaluatie van het *belichaamd* cultureel kapitaal. Dit gebeurt op een abstracter niveau dan de eerste vorm van devaluatie. Het gaat om de houding van de verschillende sociale actoren ten opzichte van het belichaamd cultureel kapitaal dat specifiek is aan de allochtone klassen. Dus de vraag is hier of de allochtone en autochtone leerlingen op een zelfde manier hun belichaamd cultureel kapitaal kunnen omzetten tot symbolisch kapitaal. Gezien het open en heterogene karakter dat het belichaamd cultureel kapitaal kan aannemen, kan deze hypothese zich niet gemakkelijk laten kwantificeren (cf. infra).

### 2.3.5 De doxa van het Nederlands

Volgens de Bourdieusiaanse theorie miskent het onderwijssysteem voortdurend zijn reproducerende werking en propageert het zijn neutraliteit (d.i. de intelligente leerlingen hebben succes, dus succes wordt meritocratisch bepaald). Vertaald naar mijn topic is er nu iets eigenaardigs aan de hand, want bijna niemand verdedigt expliciet de stelling dat de etnische stratificatie binnen het onderwijs teruggaat op (etnisch gerelateerde) intelligentie. Moeten we dan geloven dat het onderwijsveld bevrijd is van de *doxa*? Integendeel kan de hypothese gesteld worden dat de kennis van het Nederlands en hierbij aansluitende taalachterstandargumenten, vandaag de dag de meest substantiële doxa is.<sup>15</sup> Met uitzondering van Blommaert & Van Avermaet (2006) is het zoeken naar een wetenschappelijke publicatie die een kritische afstand neemt van de doxa van het Nederlands. Wie de beleidsaanbevelingen van het onderzoek naar allochtonen in het onderwijs van voorbije jaren onder de loep neemt, zal begrijpen dat de doxa van het Nederlands een *onbediscussieerbaar* gegeven is geworden:

“Het taalprobleem is dus *zonder discussie* een groot probleem punt.” (Lacante, e.a., 2007, p. 608 – eigen cursivering OA).

---

<sup>15</sup> Deze gedachte sluit nauw aan bij wat Blommaert en Van Avermaet in een recent gepubliceerd artikel verdedigen onder de noemer van ‘ideologie van het Nederlands’ (Blommaert & Van Avermaet, 2006). In tegenstelling tot Blommaert en Van Avermaet – waar ik inhoudelijk het volledig mee eens ben – denk ik dat het hier eerder gaat om een doxa – zoals die wordt beschreven door Bourdieu, dan een ideologie in de marxistische zin.

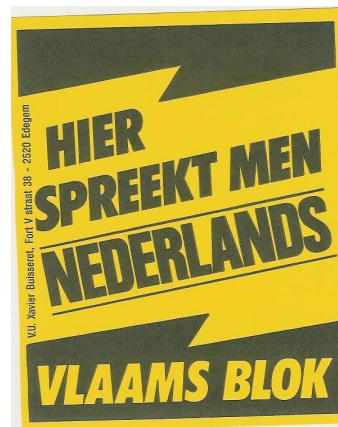
Maar als een wetenschap geen discussie duldt rond haar zekerheden, dan weten we dat die wetenschap slaapt. Het is opmerkelijk dat de doxa zelfs relatief los van de empirische realiteit zijn eigen leven kan leiden. Een schitterende illustratie hiervan is een vrij recente toespraak van minister Vandenbroucke waarin hij een onderzoek van de VDAB aanhaalt om de mate van etnische ongelijkheid aan te duiden. Een paar regels verder claimt de minister dat de ‘taalachterstand’ de belangrijkste verklaring is van de mate van ongelijkheid (Vandenbroucke, 2006). Maar dit staat diametraal tegenover de conclusie van het door hem aangehaalde VDAB-onderzoek. Deze laatste concludeert immers dat ‘de kennis van de Nederlandse taal, of het gebrek er aan’ géén reden is waarom allochtonen lagere kwalificaties halen (VDAB, 2004, p. 25).

Zelfs als we zouden aannemen dat er een empirisch verband zou bestaan tussen de kennis van de Nederlandse taal en de onderwijsresultaten, dan is het taalachterstanddiscours nog steeds problematisch. Het maakt zich ten eerste schuldig aan een deficitopvatting (zie ook § 2.1.6); het taalachterstanddiscours stelt immers ‘de kennis van het Nederlands’ gelijk aan de ‘kennis van de taal’, respectievelijk het *geïnstitutionaliseerd* cultureel kapitaal gelijk aan het *belichaamd* cultureel kapitaal. Spreken over taalachterstand impliceert bovendien dat de ‘achterstand’ moet worden weggewerkt (via taallessen, inburgeringscursussen, enzovoort). Het taalachterstanddiscours maakt zich daarom ook schuldig aan een logische fout. *Een logicus weet immers dat hij niet zonder meer kan overstappen van wat is* (i.c. verschillend gebruik van het Nederlands door verschillende etnische groepen), *naar wat moet* (i.c. etnische minderheid moet zich aanpassen).

De doxa gaat zelfs verder dan dat; het maakt formeel discriminatie mogelijk. Artikel 2 van het decreet betreffende gelijke onderwijskansen van juni 2002 stelt dat scholen leerlingen mogen doorverwijzen (lees: weigeren) op basis van de thuistaal die verschilt van het Nederlands wanneer de procentuele verhouding van de anderstalige leerlingen te hoog zou liggen (Belgische Staatsblad, 2002). Dus de ‘zwarte’ concentratiescholen mogen/kunnen anderstalige leerlingen weigeren om de spreiding te bevorderen. Het is nog maar de vraag waarom de ‘blanke’ concentratiescholen geen Nederlandstalige leerlingen kunnen weigeren om de spreiding te bevorderen. Deze spreiding zou de kwaliteit van het onderwijs bevorderen, maar het decreet slaat de bal

serieus mis. Het gaat er immers impliciet van uit dat de leerlingen met een ‘vreemde’ thuistaal het ‘algemene niveau’ naar beneden halen. Maar wat zegt de thuistaal van de leerling in kwestie überhaupt over zijn schoolprestaties? Ik heb in de vorige paragraaf al verwezen naar Phalet & Andriessen uit wiens onderzoek blijkt dat de leerlingen die niet geneigd zijn om zich in privé-sfeer te assimileren, maar wel in de publieke sfeer, goed presteren op school. Met andere woorden, het decreet maakt mogelijk om potentieel sterke allochtone leerlingen te weigeren. De doxa van het Nederlands maakt de formele discriminatie mogelijk die bovendien ook nog eens ernstig contraproductief kan zijn voor die leerlingen die wel gediend zijn met een thuistaal die verschilt van het Nederlands. De argumentaties waarmee we in dagdagelijkse discussies geconfronteerd worden in de trend van: ‘*Het is nu eenmaal zo dat je het Nederlands nodig hebt om...*’ bewijst dat we hiermee aan de grenzen van het limietdenken zijn beland. Hoe we vanaf hier verder moeten, zal in het vierde deel van deze eindverhandeling behandeld worden.

Desalniettemin moeten we hier het ‘één-pot-nat’ denken – die de neokritiek kenmerkt – vermijden. Er is immers wel degelijk een verschil tussen het discours van zeg maar extreem-rechts dat taalachterstandsargumenten naar voren schuift om te stellen dat het ‘*hun eigen schuld is*’ en de goedbedoelde taallesseninitiatieven die allochtonen hoger willen helpen op de sociale ladder. Het sociologische onderscheid tussen *manifeste* en *latente* functies kan deze tegenstelling verduidelijken. Laten we nu een propaganda-affiche van het Vlaams Blok in de jaren ’90 (zie figuur 1) vergelijken met het welkomstbericht dat in vele ‘concentratiescholen’ opgehangen is. Op beide kan je één-en-dezelfde slogan lezen: ‘Hier Spreekt Men Nederlands’. Toch zou het zonder meer gelijkstellen van beide volgens mij van weinig inzicht getuigen. Hun *manifeste* functies verschillen immers: de scholen willen hiermee duidelijk maken dat ze



Figuur 1: propaganda affiche van het VB

allochtone kinderen Nederlands willen bijleren terwijl het Vlaams Blok hun kiezers duidelijk wou maken dat ze ‘Vlaamsgezind’ zijn. Maar hun *latente*, onbedoelde, gevolgen/functies kunnen wel één en dezelfde zijn: aangezien beide er in essentie een deficitopvatting op nahouden kunnen ze de stigmatisering van de allochtone leerlingen

als een onkundige leerlingengroep in de hand werken. Het punt dat ik hier dus wil maken betreft het doxamatige karakter van het taaldiscours dat soms wel een deus-ex-machina, een panacee lijkt te zijn.

Terug naar de opzet van mijn empirisch onderzoek. Ten eerste doe ik op dit moment geen uitspraak over het statistische effect van de kennis van het Nederlands op de etnostratificatie. Het is mogelijk dat we een correlatie zullen vinden tussen de kennis van het Nederlands en de behaalde onderwijsvorm. Het is echter belangrijk dat we hiermee niet vervallen in een deficitdenken van het taalachterstanddiscours. Ten tweede wil ik hier herhalen dat volgens Bourdieu de doxai afkomstig zijn van de dominante klasse maar ook onderkend worden door de gedomineerde klassen (cf. supra de theorie van symbolisch macht). Ik vertaal dit als een hypothese dat iedere agent binnen het onderwijsveld het ‘juiste’ gebruik van het Nederlands binnen het onderwijs zal onderkennen. Dit staat in contrast met de *handelingsschema's* die wél producten zijn van de habitus. De hypothese kan dus gesteld worden dat de agents van de dominante klassen orthodox, d.i. in verdediging van de doxa zullen handelen, terwijl de gedomineerde klassen heterodox, d.i. tegen de doxa in zullen handelen. Met andere woorden de hypothese is dat de leerlingen van de allochtone klassen Nederlands met een accent of gewoon geen Nederlands zullen spreken terwijl de autochtone leerlingen zullen ijveren voor het correct gebruik van het Nederlands. Het is mijns inziens waard om te toetsen of deze mechanismen effectief aanwezig zijn op het veld van het onderwijs en wat de invloed ervan is op de etnostratificatie.

### **2.3.6 Accumulatieprobleem: het watervalstelsel**

Binnen het secundair onderwijs is de loopbaan van een leerling met betrekking tot zijn onderwijsvorm niet statisch. Een modale loopbaan duurt immers zes à zeven jaar. De dynamiek van het onderwijsniveau waarin een leerling zich bevindt, kent in Vlaanderen bijna uitsluitend een neerwaartse beweging: leerlingen van de hogere onderwijsvormen riskeren vaak tijdens hun loopbaan over te stappen naar lagere onderwijsvormen. In de literatuur spreekt men over het *watervalstelsel* (Van de Velde e.a., 1996, p. 12). Deze typische Vlaamse notie is vergelijkbaar met wat Bourdieu *‘het accumulatieprobleem van*



*het initieel verworven kapitaal*' noemt. De verklaring hiervoor zou volgens hem niet zozeer de ignorantie over de bestaande keuzes zijn, maar zou eerder samenhangen met wát de gezinnen uit de gedomineerde klasse zelf als 'succes' beschouwen (Harker, 1990, p. 91).

In het empirische luik zal er ten eerste onderzocht worden of het watervalsysteem de etnostratificatie in de hand werkt. Als dit het geval is, zal er vervolgens (kwalitatief) nagegaan worden wat de ervaringen, motivaties en processen zijn bij het watervallen en of deze verschillen bij de verschillende sociale klassen in de brede zin.

### 3 Status Quaestionis

Ik wil hier een beknopte, noodzakelijk selectieve schets geven van het eerdere onderzoek over mijn centrale topic: etnostratificatie van het onderwijs. Dat etnische minderheden oververtegenwoordigd zijn in de lagere regionen van het onderwijs is niet alleen een Vlaams of Belgisch fenomeen. In wat volgt neem ik eerst het gerelateerd onderzoek in het buitenland onder de loep en daarna het onderzoek in België.

In hun onderzoek naar het onderwijssysteem in de Verenigde Staten, stellen Bowles en Gintis vast dat de interne verhoudingen binnen het onderwijs een afspiegeling zijn van de economische productieverhoudingen<sup>16</sup>. Niet alleen het succes zou dus klassengebonden zijn, maar ook de sociale relaties binnen de school (illustratie: fabriekscultuur binnen het beroepsonderwijs; academische cultuur in het ASO). In tegenstelling tot de wijdverspreide illusie dat onderwijs de sociale mobiliteit bevordert, zou het onderwijssysteem de klassenverhoudingen reproduceren en legitimeren. Want geen enkele kapitalistische maatschappij die erin slaagt om een negatieve correlatie tussen sociale klasse en onderwijssucces te realiseren. Het tegengestelde is waar: hoe hoger je sociale afkomst, hoe hoger je kansen in het onderwijs en de arbeidsmarkt (Bowles, 1977, pp. 141-143). Etnische stratificatie is dan, net zoals alle andere vormen van stratificatie, niet te verbeteren via schoolhervormingen – denk aan de mislukte VSO<sup>17</sup> poging in België – maar vereist een eliminatie van het kapitalisme zelf, aldus Bowles en Gintis (Bowles, 1977, pp. 149-150). Toch is deze reproductiethese meermaals bekritiseerd als strak deterministisch en ‘plat-materialistisch’. Bovendien is het zo dat het *proces* van de reproductie een ‘blackbox’ blijft. De reproductiethese met culturele bemiddeling van Bourdieu (cf. supra) gaat weliswaar een stap verder maar is niet vrij van kritiek omdat het *hoe* van de werking van cultureel kapitaal ook een blackbox blijft (Mehan, 1992, p 2)

Wat het vorige punt betreft, is de etnografie van Paul Willis baanbrekend te noemen. De titel van zijn publicatie ‘*How working class kids get working class jobs*’ vat

---

<sup>16</sup> De auteurs baseren zich in feite op de Althusseriaanse theorie en geven er een empirische vertaling aan.

<sup>17</sup> Het Vernieuwd Secundair Onderwijs (het VSO) werd in Vlaanderen als een nieuwe onderwijsvorm ingevoerd in 1970. De bedoeling was dat de leerlingen bij het begin van het secundair onderwijs een gelijke start namen. Na jaren van weerstand werd er in 1988 besloten om tot een "eenheidsstructuur" over te stappen. Van de goedbedoelde VSO is er echter weinig overgebleven.

de inzet van zijn onderzoek heel goed samen. Het *hoe* staat hier centraal en Willis beschrijft het *proces* van de sociale reproductie als geen ander. In contrast met Bourdieu, schenkt Willis veel aandacht aan het zinbelevende en betekenisgevende handelen van de sociale actoren. Die zijn volgens Willis niet onbewust van hun habitus- en klassengebonden handelen. Integendeel, met zijn etnografisch materiaal toont Willis aan dat de ‘Lads’, de jongeren van de arbeidersklasse, zélf kiezen voor een anti-school houding, beseffend dat dit hun een slechtere positie binnen de arbeidsmarkt zal bezorgen. Bij het lezen van Willis’ werk valt het onmiddellijk op dat hij meer aandacht schenkt aan de arbeidersklasse dan Bourdieu, die het reduceert tot één homogene massa. Daarentegen claimt Willis dat het gaat om een bijzonder rijke jongerencultuur: met vindingrijke humor en origineel taalgebruik vormen de ‘Lads’ *bewust* een tegencultuur die in oppositie staat tot de ‘Ear Oles’, diegene die zich wel conformeren aan de schoolcultuur. De Lads begrijpen immers dat het onderwijs hen weinig te bieden heeft. Misschien kunnen enkelingen van hun klasse het maken, maar een algemene stijging van de arbeidersklasse zal er niet komen. De Lads plaatsen zich dus in een wij-zij tegenstelling die zich later doorzet op de werkvloer: de ‘Lads’ met hun anti-school-cultuur vormen de fabrieksarbeiders met de shop-floor-culture (Willis, 1977, pp 109 – 130). Ik ben me er van bewust dat ik met deze korte schets het schitterende werk van Willis onrecht aandoe. Wat de lezer echter vooral moet onthouden is dat niet iedereen het eens is met de onbewuste werking van de maatschappelijke structuren. De agent is voor Willis meer dan een door de habitus gestuurde machine. In marxistische terminologie: de culturele bovenbouw heeft bij Willis een grotere autonomie ten opzichte van de sociaal-economische productiewijze, de onderbouw.

Een totaal andere stem kwam van de onderzoekers Herrnstein en Murray. Zij verzetten zich expliciet tegen de sociale reproductiethesen die in de jaren 70 opkwamen. Volgens deze auteurs is schoolsucces – en succes in het leven - voornamelijk afhankelijk van je biologische intelligentie (IQ) en vrijwel niet van de sociaal-economische situatie. *Nature* zonder *Nurture* dus. Of zoals ze het in de volgende sloganese zinnen samenvatten:

“Als je de keuze had, zou je rijk of slim willen geboren zijn? Het antwoord is ondubbelzinnig slim!” (Herrnstein & Murray; 1994, p. 127 – mijn vertaling - OA).

Dat er zoiets als etnische stratificatie is binnen het onderwijs is dan te verklaren omdat zwarten en latino's gewoonweg minder intelligent zijn (Hernnstein & Murray; 1994, pp. 317-340). Dit gaat veel verder dan wat Bourdieu het 'intelligentieracisme' heeft genoemd. Bourdieu had het immers over het terugbrengen van sociale ongelijkheden tot natuurlijke, aangeboren verschillen, een soort van racisme dat *impliciet* zou aanwezig zijn (Laermans, 1999, p. 330). Hernnstein en Murray hebben het echter *expliciet* over rassen die verschillen naargelang hun gemiddelde intelligentie.

Het vorige mag nu quasi-fascistisch ogen, nochtans ontbreken in eigen land zulke IQ-praktijken ook niet – en dit niet alleen via CLB-testen – maar ook in ernstig onderzoek. Zo nemen Van de Velde e.a. (1996), Van Damme e.a. (2001, pp. 69-70), Hermans e.a. (2003) in hun analyse 'intelligentie' op als een onafhankelijke variabele. Het moet wel gezegd worden dat deze onderzoekers genuanceerder omgaan met het concept IQ. Bovendien gaat het hier wel degelijk om onderzoek dat het sociaal ingebed zijn van de problematiek onderkent en pleit voor een meer democratisch onderwijs (zie bv. Hermans, ea., 2003, p.5). Iets wat we niet kunnen zeggen over het IQ-isme van Hernnstein en Murray.

Mijn visie over het IQ-isme is waarschijnlijk vertekend door de sociologische bril die ik draag. Hierdoor doe ik mogelijk het pedagogisch/psychologische perspectief onrecht aan. Toch heb ik een empirisch, epistemologisch en ethisch bezwaar tegen het opnemen van IQ als onafhankelijke variabele. Ten eerste, empirisch gezien weten we – en in recent onderzoek is dit opnieuw bevestigd – dat de verschillende vormen van intelligentietesten zwaar vertekend zijn tegenover de etnische minderheden (zie Meulders e.a, 2005). Ten tweede is het puur empiristische karakter van IQ, epistemologisch gezien, in zulk onderzoek bedenkelijk. Terwijl de andere concepten (bvb. academisch zelfconcept) voorafgegaan worden door theoretische argumentaties, is dat blijkbaar niet nodig voor intelligentie. Het lijkt alsof het kan gemeten worden zoals de geometrische afstand tussen punt a en b. Als laatste, en misschien wel belangrijkste, een ethisch bezwaar: zelfs zou er geen sprake zou zijn van een bias en zelfs als de theoretische onderbouw goed in elkaar zou zitten, is het dan wel ethisch verantwoord om te stellen dat bepaalde (etnische) bevolkingsgroepen intelligenter zijn dan andere, wanneer de data dit uitwijst?

In het algemeen kent het onderzoek in Vlaanderen naar de etnische minderheden en de migranten een ware traditie. De meeste van deze studies zijn gericht op het domein van het onderwijs. Verlot maakt hierbij onderscheid tussen 4 soorten onderzoek en Jacobs e.a. voegen daar nog een 5de categorie bij (Jacobs ea., 2006 pp. 22-25). Deze zijn: (1) onderzoek naar de beleidsvoorzieningen, (2) naar de praktijken in scholen, (3) naar de belevingswereld van de ‘migranten’, (4) meer beschouwend en theorievormend onderzoek en (5) naar de positie van de etnische minderheden in het onderwijs. Vanuit het perspectief van mijn eindverhandeling zijn vooral de laatste drie van belang. Zo is bijvoorbeeld de reeds aangehaalde VDAB-studie relevant. Dit onderzoek, dat betrekking had op *alle* schoolverlaters die zich in 2002 als werkzoekend inschreven, heeft steun gevonden voor de etnostratificatie-these (VDAB, 2004, p. 27). Nog in eigen land heeft Ouali (2005) de situatie van de etnische minderheden in het Brusselse Onderwijs onderzocht. Vermeld moet worden dat haar cijfers gebaseerd zijn op nationaliteit en niet op etniciteit. Haar besluit doet mij toch sterk aan Bowles & Gintis denken.

“Door de koppeling van de sociaal-professionele achtergrond en de nationaliteit krijg je vergelijkbare cijfers voor Belgische zittenblijvers en zittenblijvers van vreemde origine uit dezelfde sociaal professionele categorie. Jongeren van wie de vader behoort tot de laagste sociaal-professionele categorie ... hebben de kleinste slaagkans, ongeacht hun nationaliteit.” (Ouali, 2005, p. 41)

DEEL I: THEORIE

**DEEL II: METHODOLOGIE**

DEEL III: ANALYSE

DEEL IV: REFLECTIE EN KRITIEK

*Every discourse, even a poetic or oracular sentence, carries with it a system of rules for producing analogous things and thus an outline of methodology.*

*Jacques Derrida*

## 1. Onderzoeksvragen

De algemene onderzoeksvraag luidt: *wat zijn de processen en de verklaringen van de etnostratificatie binnen het secundair onderwijs?* Deze algemene onderzoeksvraag kan ingedeeld worden in deelvragen die we zo volledig mogelijk hebben afgeleid uit de bovengeschetste theorie:

- Wat is de invloed van de sociale klasse (in de brede zin) van de leerling (ouderlijk cultureel kapitaal, ouderlijk economisch kapitaal, etniciteit en gender) op het niveau van zijn/haar onderwijsvorm?
- Is er een effect van zelfeliminatie (ouders en leerling) op het onderwijsniveau van de leerling? Is er een hogere graad van *zelfeliminatie* bij allochtone sociale klassen dan de autochtone klassen? Verschilt het effect van zelfeliminatie naargelang de sociale klasse in de brede zin?
- Werkt het watervalstelsel in het nadeel van de allochtone leerlingen? Zo ja, verschillen de motivaties van 'het watervallen' naargelang de sociale klasse in de brede zin?
- Wat is de invloed van sociale klasse in de brede zin op het activeren van het sociaal kapitaal van de ouders. Heeft het activeren effect op het onderwijsniveau? Verschilt dit effect naargelang de sociale klasse in de brede zin?
- Wordt het belichaamde en/of het geïnstitutionaliseerde cultureel kapitaal van de allochtone klassen gedevalueerd binnen het onderwijsveld?
- Wat zijn de verschillende vormen van acculturatie? Is hier een onderscheid tussen publieke en privé contexten. Is er een assimilatieverwachting vanuit de agents in het secundair onderwijs .
- Wat is de invloed van de kennis van het Nederlands op het behaalde onderwijsniveau? In welke mate kunnen we spreken over de doxa van het Nederlands? Is er sprake van orthodox bij dominante sociale klassen en heterodox handelen bij gedomineerde sociale klassen?

## 2. Operationalisering van de variabelen

### 2.1 Afhankelijke Variabele

#### Onderwijsvorm: variabele ONDNIV

De ultieme afhankelijke variabele, het niveau van de onderwijsvorm, wordt geoperationaliseerd aan de hand van de hiërarchische onderwijsvormen binnen het Vlaams secundair onderwijs (cf supra). De variabele ONDNIV die gecreëerd wordt, zal in de kwantitatieve analyse behandeld worden als een categorische (ordinale) variabele.

Tabel 2.1 De operationalisering van de verdeling van de leerlingen volgens onderwijsvorm in de 1ste graad van het SO

Onderwijsvorm	ONDNIV
B-klas	0
A-klas	1

Tabel 2.2 De operationalisering van de verdeling van de leerlingen volgens onderwijsvorm in de 2<sup>de</sup> en de 3<sup>de</sup> graad van het SO

Onderwijsvorm	ONDNIV
BSO & DBSO	0
TSO & KSO	1
ASO	2

### 2.2 Onafhankelijke Variabelen: sociale klasse in de brede zin

#### Het ouderlijk economisch kapitaal: Variabele ECOKAP

Het ouderlijk economisch kapitaal van de leerling wordt geoperationaliseerd aan de hand van het maandelijks netto inkomen van beide ouders (inclusief pensioen, werkloosheidsuitkeringen, kindergeld). We gaan hier voor een pragmatische oplossing daar de variabele ECOKAP, die strikt gezien ordinaal is, als een *metrische* variabele zal behandeld worden in de kwantitatieve analyse (zie tabel 2.3). Het ouderlijk economisch kapitaal wordt in de kwalitatieve analyse niet opgenomen met oog op de eenvoudigheid en interpreteerbaarheid van de gegevens.



Tabel 2.3 De operationalisering en de verdeling van het ouderlijk economische kapitaal van de leerlingen

Netto maandelijks inkomen van de ouders (in BEF)	ECOKAP	N kwan*
Minder dan 40.000	0	881
Tussen 40.000 en 60.000	1	1549
Tussen 60.001 en 80.000	2	1351
Tussen 80.001 en 100.000	3	848
Meer dan 100.000	4	707

\* heeft betrekking op de generatieleerlingen in het eerste jaar van het SO (90'-91)

### Het ouderlijk schoolse kapitaal: variabele CULKAP

Het ouderlijk geïnstitutionaliseerd cultureel kapitaal van de leerling wordt geoperationaliseerd aan de hand van het hoogst behaalde diploma van de vader of de moeder. We spreken daarom ook over het *ouderlijk schoolse kapitaal*. Hier werd het hoogst behaalde onderwijsniveau van de vader of de moeder van de leerling genomen, afhankelijk van wie het hoogste diploma heeft<sup>18</sup>. De statistische behandeling van variabele CULKAP is analoog aan deze van ECOKAP. Voor de kwalitatieve analyse wordt er een tweedeling gemaakt tussen Laag en Hoogopgeleid (zie tabel 2.4).

Tabel 2.4 De operationalisering en de verdeling van het ouderlijk geïnstitutionaliseerd cultureel kapitaal van de leerlingen

Hoogst behaalde onderwijsniveau van vader of moeder	CULKAP	N kwan*	CULKAP	N kwal
Geen enkel / Diploma Lager Onderwijs	0	927		
Diploma Lager Secundair Beroepsonderwijs	1	687		
Diploma Lager Secundair Technisch Onderwijs	2	852	LAAG	11
Diploma Lager Secundair ASO (Lager Middelbaar)	3	405		
Diploma Hoger Secundair Beroepsonderwijs	4	323		
Diploma Hoger Secundair Technisch Onderwijs	5	868		
Diploma Hoger Secundair ASO	6	523		
Diploma Pedagogisch Hoger Onderwijs	7	311	HOOG	12
Diploma Hoger Onderwijs buiten de Universiteit	8	901		
Diploma Universitair Onderwijs	9	532		

\* heeft betrekking op de generatieleerlingen in het eerste jaar van het SO (90'-91)

<sup>18</sup> Ik neem hier voornamelijk de verdeling over van Hermans e.a. (2003, p. 22)

## De etniciteit: variabele ETNIC

De etniciteit van de leerling wordt volgens de gegeven werkdefinitie van de allochtonen (cf. supra) geoperationaliseerd aan de hand van de geboorteplaats van de ouders. We specificeren hier naar Turkse en Maghrebijnse afkomst. Onder Maghreblanden vallen: Algerije, Marokko en Tunesië. Daarnaast hebben we ervoor gekozen om een aparte categorie 'andere' aan te maken. Deze laatste functioneert als een restcategorie wanneer een leerling niet in de andere categorieën kan geplaatst worden (bvb. Italiaanse allochtoon).

De verdeling aan de hand van de ruwe dataset bleek geen sinecure te zijn omdat deze laatste niet gespaard is gebleven van enerzijds typfouten en anderzijds specificatieproblemen (bvb. vaak werd de geboorteplaats genoteerd en niet het geboorteland). Zie bijlage 1 voor de systematische categorisering van de gecreëerde variabele ETNIC. Dat het hier gaat om een *nominale* variabele, hoeft verder geen betoog.

Tabel 2.5 De operationalisering en de verdeling van de etniciteit van de leerlingen

ETNIC	Etniciteit	N kwan*
0	Vlaams (of Autochtoon) (beide ouders geboren in België)	5140
1	Etnisch Turks	477
2	Etnisch Maghrebijns	108
3	'Andere'	585

\* heeft betrekking op de generatieleerlingen in het eerste jaar van het SO (90'-91)

## 2.3 Intermediaire Variabele<sup>19</sup>

### Zelfeliminatie: variabele LLN\_ELIM en OUD\_ELIM

De zelfeliminatie op het niveau van de leerling (LLL\_ELIM) wordt vooreerst kwantitatief geoperationaliseerd aan de hand van een schaal die gevormd wordt door de gemiddelde score te nemen van de drie vragen (zie tabel 2.6). Deze peilen naar de

<sup>19</sup> De intermediaire variabelen zijn verondersteld een effect te hebben op de afhankelijke variabelen, maar zijn zelf nooit helemaal onafhankelijk omdat er een veronderstelling is dat ze op hun beurt zijn veroorzaakt zijn door de onafhankelijke variabelen (Cox & Wermuth, 2001, p. 67).

verwachtingen van de leerling met betrekking tot een ‘succesvolle’ schoolloopbaan. Deze vragen werden vanaf het laatste jaar van de basisschool, ieder jaar opnieuw gesteld. Dit maakt het mogelijk om voor heel de loopbaan het effect van de zelfeliminatie op de afhankelijke variabele (het onderwijsniveau) te meten. Hoe hoger een leerling scoort op LLN\_ELIM, hoe lager de leerling zijn eigen mogelijkheden tot een ‘succesvolle’ schoolloopbaan schat.

Tabel 2.6 De operationalisering van de zelfeliminatie op het niveau van de leerlingen

Vraag	Antwoordmogelijkheden	Score
1) Ik verwacht dat ik naar school zal gaan:	Zolang ik verplicht ben door de wet	4
	tot 18-19 jaar	3
	tot 20-21 jaar	2
	tot 22-23 jaar	1
	tot 24 jaar of langer	0
2) In het secundair onderwijs denk ik dat ik:	School zal verlaten zonder diploma te behalen	4
	Leercontract of deeltijds onderwijs zal volgen	3
	BSO zal volgen	2
	TSO/KSO zal volgen	1
	ASO zal volgen	0
3) Ik denk dat ik na het secundair onderwijs:	Stoppen met studeren en gaan werken	4
	Een korte specialisatie volgen (1jaar)	3
	Korte opleiding in Hoger Onderwijs volgen	2
	Lange opleiding in Hoger Onderwijs volgen	1
	Een opleiding aan de Universiteit volgen	0
LLN_ELIM minimum = 0 , maximum = 4		

Ten tweede zullen we vanuit het semi-gestructureerde interview proberen het *hoe* van de zelfeliminatie te vatten (topiclijst 1.3). De primaire bedoeling hierbij is dus de processen van zelfeliminatie trachten te begrijpen.

Tenslotte zal de zelfeliminatie, nu opnieuw kwantitatief, maar deze keer op niveau van de ouders (OUD\_ELIM), gemeten worden aan de hand van een schaal die gebaseerd is op twee vragen (zie hiervoor vraag 2 en vraag 3 van tabel 2.6) . Deze vragen werden voor de aanvang van het secundair onderwijs van de leerlingen aan de ouders gesteld . Hoe hoger de ouders scoren, hoe lager deze de kans van hun kind schatten dat h/zij een succesvolle loopbaan zal hebben.

### **Accumulatieprobleem: variabele WATERVAL**

Het accumulatieprobleem of het watervalsysteem wordt geoperationaliseerd aan de hand van een binaire variabele (WATERVAL) die gecreëerd wordt per leerling voor een gegeven schooljaar, te beginnen bij het tweede de jaar van het secundair onderwijs. De variabele WATERVAL krijgt de waarde 1 wanneer er een daling van het onderwijsniveau wordt vastgesteld bij de leerling ten opzichte van het voorafgaande schooljaar. Wanneer het onderwijsniveau van de leerling constant blijft (of omhoog gaat), krijgt de variabele WATERVAL de waarde 0, wat erop wijst dat er géén accumulatieprobleem is. Let op dat de waterval alleen betrekking heeft op leerlingen die potentieel kunnen vallen. De b-klas in de eerste graad en het BSO in de tweede en derde graad, worden dus niet opgenomen in de risicogroep.

Vanuit een kwalitatieve vraagstelling zal getracht worden de dieperliggende processen van het accumulatieprobleem te achterhalen. Er zal onder meer gevraagd worden naar de beslissende stappen bij hun studiekeuze, of deze stappen geadviseerd zijn en hoe succesvol zij zichzelf voelen in hun onderwijspositie (topiclijst 1.2).

### **Activatie van ouderlijk sociaal kapitaal: variabele ACTIVATIE**

Het ouderlijk sociaal kapitaal dat geactiveerd wordt zal (kwantitatief) geoperationaliseerd worden aan de hand van de volgende vraag die aan de ouders werd gesteld: “*Had u of uw partner reeds contact gehad met leerkrachten of de directie van de huidige school?*” De volgende scores werden toegekend:

Tabel 2.7 Operationalisering van de activatie van het ouderlijk sociaal kapitaal van de leerling

<b>Had u of uw partner reeds contact gehad met leerkrachten of de directie van de huidige school?”</b>	<b>ACTIVATIE</b>
Nee	0
Ja, één keer	1
Ja, al verschillende keren	2

Gezien de deontologie van *informed consent* gerespecteerd zal worden, zullen er geen minderjarige leerlingen gebruikt worden als proxy-respondenten over hun ouders (Billiet, 2003, pp. 368-369).

## Devaluatie van het cultureel kapitaal: variabele ADVIES, SOMSCORE

De devaluatie van het *geinstitutionaliseerd* cultureel kapitaal van de leerling zal kwantitatief geoperationaliseerd worden. Hierbij moeten we zowel (1) het kapitaal als (2) de devaluatie ervan operationaliseren. (1) De scores van de schoolvorderingstesten zullen gebruikt worden als indicator van het *geinstitutionaliseerd* cultureel kapitaal van de leerling zelf (SOMSCORE). Er kan slechts gesproken worden van devaluatie van het *geinstitutionaliseerd* cultureel kapitaal van de allochtone sociale klassen als de allochtone leerlingen met vergelijkbaar kapitaal, dus met vergelijkbare scores op schoolvorderingstesten, significant meer worden verwezen naar lagere onderwijsvormen. (2) De devaluatie zal dan gemeten worden aan de hand van adviezen die de leerlingen krijgen van de klastitularis met betrekking tot de aangeraden onderwijsvorm (zie tabel 2.8). Zowel de testen als de adviezen zijn onafhankelijk van elkaar verzameld op het einde van het schooljaar van het laatste jaar lager onderwijs. Deze linken we telkens aan de behaalde onderwijsvorm, de afhankelijke variabele, van een jaar dat erop volgt.

Tabel 2.8 Operationalisering van de devaluatie van het *geinstitutionaliseerd* kapitaal van de leerling

<b>Advies van de klastitularis (tot het tweede jaar van het SO)</b>	<b>ADVIES</b>
B-klas	0
A-klas	1
<b>Advies van de klastitularis (vanaf het derde jaar van het SO)</b>	<b>ADVIES</b>
BSO	0
TSO	1
ASO	2

Het vatten van het *belichaamd* cultureel kapitaal in kwantitatieve data zou een moeilijke, zoniet een onmogelijke, opdracht zijn. Hier gaan we dus voornamelijk kwalitatief te werk: er zal bij de leerlingen gepeild worden naar de kennis, beschaving, activiteiten etc... Kortom naar datgene dat niet binnen de lijnen valt van het *geinstitutionaliseerd* cultureel kapitaal (topiclijst 1.4). Daarna zullen de leerlingen gevraagd worden naar de ervaringen op school met betrekking tot hun *belichaamd* cultureel kapitaal (topiclijst 1.4).

## **De doxa van het Nederlands**

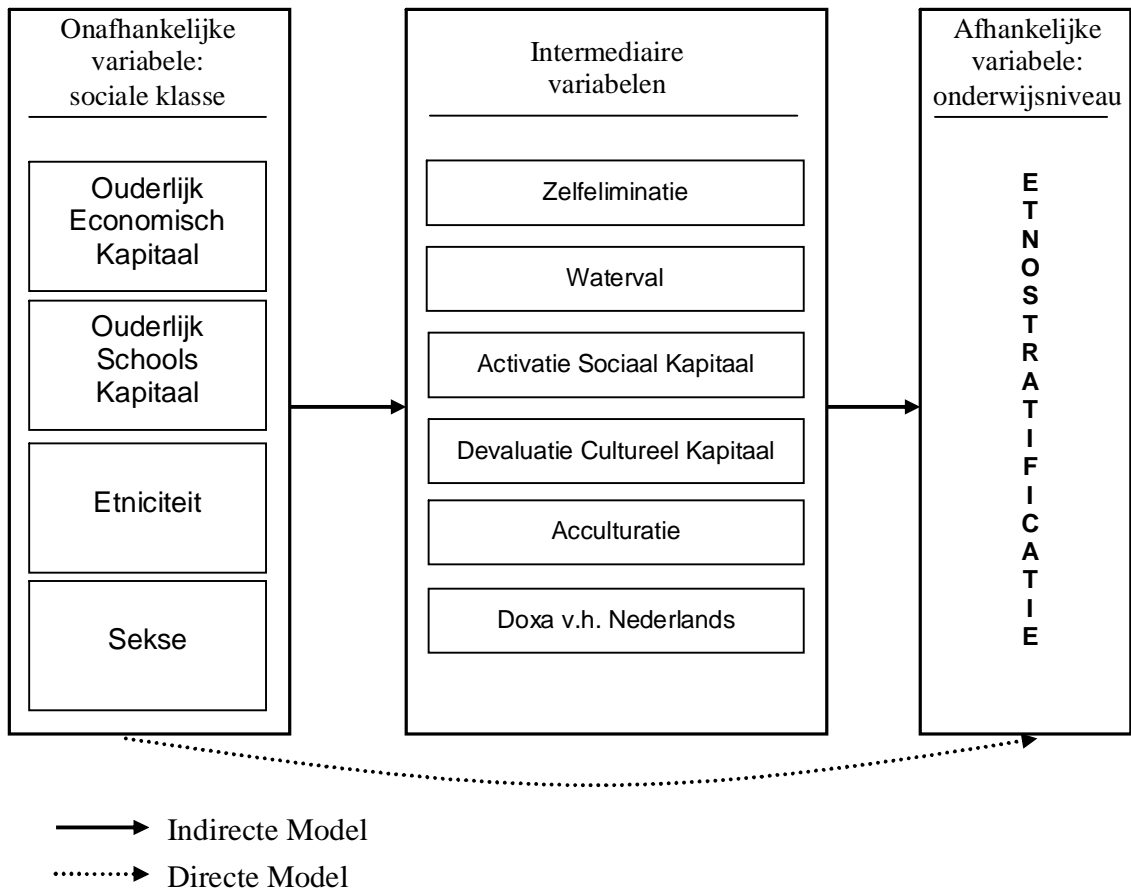
In eerste instantie zullen we op een kwantitatieve wijze nagaan in welke mate de kennis van het Nederlands effectief doorslaggevend is. We kunnen de kennis van het Nederlands indirect operationaliseren aan de hand van de schoolvorderingstesten Nederlands. Wat betreft de doxa van het Nederlands gaan we proberen na te gaan in hoeverre de respondenten – zowel de autochtone als de allochtone leerlingen – argumenteren in termen van het (gebrek aan) Nederlands wat betreft de etnostratificatie. Om een zogenaamde *leading question* te vermijden zullen er geen expliciete vragen gesteld worden. We zullen eerder vragen wat ze denken dat de voornaamste verklaringen zijn van de lage slaagkansen van allochtonen (topiclijst 1.6.1). Daarnaast zullen we nagaan of de allochtone leerlingen het ‘belang’ van het Nederlands effectief onderkennen en/of ze tegelijkertijd een ‘vreemde’ taal spreken (hypothese van orthodox en heterodox handelen cfr. § 2.3.5). Bovendien zal er gepeild worden naar hoe zij de evaluatie van de anderen hieromtrent aanvoelen (topiclijst 1.6.2 t.e.m. 1.6.4.). Aan de autochtone leerlingen zullen we vragen hoe ze het gebruik van een ‘vreemde’ taal evalueren (topiclijst 1.6.6.).

## **Acculturatie**

Acculturatie zal uitsluitend kwalitatief benaderd worden, iets wat een methodologisch correcte veralgemening niet noodzakelijk vereenvoudigt. Met dit in het achterhoofd zullen we ten eerste nagaan welk type acculturatiestrategie (integratie, assimilatie, separatie, marginalisatie) wordt ingenomen door de allochtone leerlingen. We maken hierbij steeds een onderscheid tussen publieke en privécontexten (topiclijst 1.5.1 tem 1.5.3). Ook zal worden nagegaan of de allochtone leerlingen zelf de verschillende typen onderwijsvormen associëren met acculturatieverhoudingen (topiclijst 1.5.4 tem 1.5.5). Verder zal aan de etnisch Vlaamse leerling worden gevraagd welke acculturatieverwachtingen zij hebben. Opnieuw wordt hier een onderscheid gemaakt tussen privé- en publieke contexten (topiclijst 1.5.6 tem 1.5.9).

## 2.4 Conceptueel Model

Al deze variabelen en de veronderstelde relaties ertussen kunnen samengevat worden in het volgende conceptueel model.



### 3 Methoden

#### 3.1 Triangulatie

De analyse beperkt zich hier niet tot één stijl, kwalitatief of kwantitatief. De stijl die we hanteren, noemen we in navolging van Kelle (2001) en King ea. (1995, pp. 479-480) *triangulatie*. In deze paragraaf zullen we argumenteren wat we hieronder begrijpen en wat de meerwaarde ervan is.

In de sociale wetenschappen is men het over vele kwesties niet eens en is ook zo voor triangulatie. Kelle (2001) onderscheidt hieromtrent drie posities. De eerste is de positie die claimt dat de sociale fenomenen steeds kwalitatief én kwantitatief moeten bestudeerd worden om adequate resultaten te bekomen (Kelle, 2001, 12). Dit lijkt mij een heel zwakke visie. Wat is immers de meerwaarde van een kwalitatieve aanpak wanneer de onderzoeksvraag simpelweg luidt: ‘Hoeveel procent van de scholieren in Limburg hebben in 2006 een jaar moeten overdoen’? Met andere woorden, waarom zouden we onze onderzoeksvragen altijd in beide methodes moeten onderzoeken als we dat slechts met één kunnen?

De tweede positie omtrent triangulatie wordt door Kelle verbonden met de naam van de *kwalitatieve-methode-goeroe* Denzin. In zijn bekende monografie *The Research Act* pleit Denzin voor een ‘methodologische triangulatie’. Dit houdt in dat een onderzoekshypothese met verschillende methodes wordt getest. Dit zou dan de validiteit van de uitspraken verhogen en systematische fouten vermijden. De onderliggende assumptie is dat een hypothese die meer testen doorstaat ook meer validiteit heeft dan een hypothese die slechts één keer, met één bepaalde methode, is getoetst (Kelle, 2001, pp. 6-7). Maar net dit punt is niet vrij van kritiek gebleven: het is immers mogelijk dat een resultaat – dat verkregen is na een kwalitatieve én een kwantitatieve toets – gebiased is omdat de twee testen in dezelfde richting vertekend zijn. King e.a. argumenteren dat het effectiever zou zijn om de validiteit te verhogen door een theorie of hypothese te toetsen met nieuwe observaties of met nieuwe metingen op de originele observaties (King e.a., 1994, pp. 217-218).



En zo komen we bij de derde positie, diegene waar deze analyse bij aanleunt. Dit triangulatie begrip stapt enerzijds af van het idee dat de onderzoeksvragen *altijd* in beide stijlen moeten onderzocht worden en anderzijds van het idee dat de triangulatie in dienst moet staan van de validiteit. In deze visie is de meerwaarde van triangulatie immers het mogelijk maken om een breder en completer antwoord te geven op verschillende onderzoeksvragen. Een zeker pragmatisme speelt hierin mee: wanneer een specifieke onderzoeksvraag beter aan de hand van kwalitatieve methoden beantwoord kan worden, dan zullen we dat ook doen (bvb. in het geval van de hypothese betreffende de devaluatie van *belichaamd* cultureel kapitaal). Wel hebben we ervoor gekozen om in de analyse geen aparte hoofdstukken te gebruiken voor de kwalitatieve en de kwantitatieve analyses zoals dat wel vaak gebeurt. Dit is enerzijds uit praktische overwegingen: topics die samenhangen worden ook samen gerapporteerd. Anderzijds is dit een symbolische uitdrukking van het feit dat we overtuigd zijn dat éénzelfde logica aan de basis ligt van beide onderzoeksmethoden (zie hiervoor King e.a, 1994, pp. 3-7).

## **3.2 Selectie van onderzoekseenheden**

### **3.2.1 Kwantitatieve data: LOSO-gegevens**

Wat betreft het kwantitatieve luik zijn de onderzoekseenheden de leerlingen uit het Vlaamse secundair onderwijs. We hebben hiervoor gebruik gemaakt van de LOSO-databank<sup>20</sup> (Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs), gegeven dat binnen het kader van een licentiaatsverhandeling, het quasi onmogelijk is om primaire cijfers te verzamelen die min of meer representatief zijn voor de relevante variabelen. Het belangrijkste voordeel van de secundaire data-analyse is de mogelijkheid tot reproductie door anderen (Lievens, 2003, pp. 345-347).

De LOSO-gegevens zijn afkomstig van het gelijknamige project dat in het schooljaar 1990-1991 startte. Het onderzoek heeft betrekking op 2 Vlaamse schoolzones met 90 scholen en het bevat longitudinale data over een generatie leerlingen (N= 6411)

---

<sup>20</sup> Voor het beschikbaar stellen van de LOSO-gegevens dank ik professor Jan Van Damme (KUL)

die 8 jaar gevolgd werden gedurende hun studieloopbaan. De longitudinale opzet maakt het mogelijk om de loopbaan van de leerlingen stap per stap te volgen. Ook de gegevens van hun ouders en hun leerkrachten, die onmisbaar zijn met betrekking tot de onderzoeksvragen, zijn aanwezig in de dataset.

### **3.2.2 Kwalitatieve data**

Voor het kwalitatieve gedeelte zullen we zelf onze eenheden/respondenten selecteren. Gezien de tijdsdruk zijn we genoodzaakt om de populatie af te bakenen. We beperken de selectie wat het geslacht betreft tot jongens, wat etniciteit betreft tot Vlaamse en Turkse leerlingen en geografisch tot de Limburgse mijnstreek (Heusden-Zolder, Houthalen-Helechteren, Beringen, Genk). Alleen leerlingen van de tweede en derde graad van het secundair onderwijs komen in aanmerking.

In veel kwalitatief onderzoek lijken de respondenten uit de lucht te vallen en dit willen we kost wat kost vermijden. De toch wel populaire sneeuwbalmethode is niet nodig; enerzijds omdat onze respondenten gemakkelijk bereikbaar zijn en anderzijds omdat de sneeuwbal-methode methodologisch gezien problematisch kan zijn (voor verdere bespreking: zie Biernacki & Waldorf, 1981). We volgen een gestandaardiseerde procedure bij het contacteren van de respondenten. Eerst nodigen we de schooldirecties uit voor een gesprek, waar we een woordje uitleg geven bij het onderzoek. Daarna zal er uitgelegd worden hoe de leerlingen geselecteerd moeten worden.<sup>21</sup> De directie krijgt een brief mee voor de ouders van de leerlingen (zie bijlage 2 en 3). Aan de Turkse ouders wordt er een Turkse en aan de Vlaamse ouders wordt er een Nederlandstalige brief meegegeven. We hebben er bewust voor gekozen om de leerlingen niet in schoolcontext (bvb. op de speelplaats) zelf te contacteren omdat mogelijk van invloed zou zijn op hun antwoorden.

De selectie van de leerlingen zal gebeuren aan de hand van onafhankelijke variabelen. Alleen met het ouderlijk economisch kapitaal wordt er geen rekening gehouden met het oog op de eenvoudigheid en interpreteerbaarheid. Een zekere variatie

---

<sup>21</sup> Er ontstond soms een zekere argwaan bij de directie wanneer we vroegen naar de opleiding van de ouders. Gegevens van inkomens hadden de scholen vaak niet.

in de afhankelijke variabelen is gewenst (King ea., 1994, pp. 128-130). De selectie van de respondenten zal verdergaan tot het zogenaamde saturatiepunt bereikt is, d.i. wanneer verdere interviews geen of weinig additionele informatie bijbrengen (Cambré & Waeye, 2003, p.323).

Dikwijls wordt de non-respons binnen het kwalitatief onderzoek inferieur behandeld. Nochtans is een vertekende respons ook in het kwalitatief onderzoek een bron van vertekende resultaten. Bijgevolg zullen we de non-respons bijhouden en analyseren zoals dat gebeurt bij een volwaardig onderzoek. Meer concreet zullen we alle pogingen tot contact opslaan in een contactblad. Deze zal naast het identificatienummer van de respondent ook het resultaat van het contact bevatten. Indien het gaat om een respondent die geweigerd heeft, zullen de redenen van weigering en de beschikbare gegevens van de respondent in kwestie genoteerd worden (Billiet & Carton, 2003, pp. 311-314; Billiet e.a., 1990, p. 29).

### **3.3 Waarnemingsmethode**

Om bepaalde onderzoeksvragen te beantwoorden, zouden we idealiter etnografisch te werk moeten gaan en de participerende observatie methode gebruiken (bvb. wat betreft de hypothese van de devaluatie van het belichaamde cultureel kapitaal). Gezien dit binnen het beperkte kader van dit onderzoek niet mogelijk is, zullen we de respondenten aan de hand van individuele, semi-gestructureerde, diepte-interviews bevragen. Dit maakt mogelijk dat de respondenten hun standpunten zo breed mogelijk kunnen duidelijk maken en dat de interviewer kan doorvragen zodat de dieperliggende motivaties, gevoelens, opinies, etc... kunnen achterhaald worden. We zullen hierbij gebruik maken van een topiclijst (zie bijlage 4). Dit is een lijst met vooraf vastgelegde topics of onderwerpen die aan bod dienen te komen in het interview. De vraag en antwoordformuleringen liggen niet vast. Het is dan onze taak als interviewer om telkens een volgend topic aan te brengen in een logische volgorde (Cambré & Waeye, 2001, p.323). We zullen telkens beginnen met vragen te stellen door te peilen naar achtergrondinformatie, aangezien dit gemakkelijke vragen zijn die de respondent

vertrouwd maken met de interviewsituatie. Dit maakt het mogelijk om verder in het gesprek potentieel bedreigende meer vragen te stellen.

We hebben er voor gekozen om alle interviews te registreren met behulp van een digitale bandrecorder. Dit heeft verschillende voordelen: ten eerste kan de interviewer zich volledig concentreren op de antwoorden van de respondenten. Ten tweede kan het interview volledig uitgetypt worden, wat het informatieverlies reduceert. Ten derde kunnen de respondenten er vrij snel aan wennen, dit in tegenstelling tot een camera bijvoorbeeld. Het nadeel van deze methode is echter dat de visuele informatie (bvb. lichaamshexis van de respondenten) niet systematisch wordt geregistreerd en bijgevolg niet zal geanalyseerd worden (Robeyns, 2006, p. 83).

Het spreekt voor zich dat de kwantitatieve gegevens die secundair zullen geanalyseerd worden al waargenomen zijn. Dit is binnen het kader van het LOSO-project gebeurd aan de hand van gestandaardiseerde vragenlijsten en testen. De gegevens zijn anoniem opgeslagen als Microsoft Acces© databestanden op een cd-rom.

### **3.4 Analysemethode**

Ter beantwoording van de onderzoeksvragen zullen er verschillende analysemethoden gebruikt worden. Wanneer er een algemeen overzicht moet gegeven worden zal er gebruikt gemaakt worden van contingentie tabellen (Welkenhuysen-Gybels & Loosveldt, 2002). Moest Pierre Bourdieu nog in leven zijn, zou hij echter fronsen bij het lezen van onze analysemethode. Hij verkiest immers, omwille van filosofische redenen, de relationele analysemethodes zoals de correspondentieanalyse (Bourdieu & Wacquant, 1992). Daarentegen kiezen wij, bij de analyse van de kwantitatieve gegevens, voor regressie methodes. Voor de effecten op de afhankelijke variabele, d.i. het onderwijsniveau, zijn we aangewezen op het gebruik van de 'simpele logistische regressie' of de 'multinominale logistische regressie' omdat de afhankelijke variabele categorisch-ordinaal is en de onafhankelijke variabelen zowel metrisch als categorisch zijn. Bovendien heeft de logistische regressie het voordeel dat het de assumpties van de klassieke regressie (bv. normale verdeling van de foutentermen), die problematisch zijn met betrekking tot categorische variabelen, niet maakt (Stokes e.a., 1996; Long, 1997).

Wanneer de effecten op een metrische variabele moeten berekend worden, zal de klassieke multivariate regressie gebruikt worden (Welkenhuysen-Gybels & Loosveldt, 2002).

Voor de analyse van de kwalitatieve gegevens zullen we ons baseren op de letterlijke transcriptie van de interviews. Vervolgens zullen we de transcripties coderen om meer inzicht in de data te krijgen. Ook hierbij krijgen we hulp van de wonderlijke computertechnologie: AnSWR© zal gebruikt worden als coderingssoftware. Daarna kan de ‘echte’ analyse beginnen, d.i. een poging tot falsificatie van de hypothesen. Zoals gebruikelijk in kwalitatieve analyse zal de argumentatie voornamelijk gebeuren aan de hand van citaten. Esterberg adviseert hierbij dat er voldoende citaten moeten worden opgenomen zodat de analyse geloofwaardig overkomt (Esterberg, 2002, p. 213). Het spreekt voor zich dat zowel kwalitatieve als kwantitatieve inzichten goeddeels zullen omgezet worden in doorlopende tekst. Dit gebeurt aan de hand van de tekstverwerker Microsoft Word©. Bij de kwantitatieve analyse zal er steeds gebruik gemaakt worden van het statistische softwarepakket SAS©.

### **3.5 Intermezzo: native-onderzoeker**

Een punt van reflectie dat ik hier wel nodig acht, is het feit dat ik als onderzoeker en interviewer zelf van allochtone afkomst ben. Er bestaat een zeer uitgebreide antropologische literatuur over de zogenaamde ‘native researcher’. Ik ga er echter niet te diep op in gaan. Desalniettemin wil ik hier een paar punten opnoemen waar mijn etnische achtergrond als onderzoeker consequenties zou kunnen hebben voor het onderzoek. Enerzijds is het mogelijk dat er een zekere mate van *sociale wenselijkheid* optreedt bij autochtone respondenten. Ze zullen zich eventueel voorzichtiger opstellen en zich anders voordoen. Dit kan (gedeeltelijk) vermeden worden door bedreigende vragen later in het interview te stellen en door te vragen tot het werkelijke antwoord zo nauwkeurig mogelijk benaderd wordt (Cambré & Waeghe, 2001, p.332). Anderzijds is het natuurlijk wel zo dat een *insider* gemakkelijker aan bepaalde informatie kan geraken van de ‘eigen’ groep dan een *outsider*. In de literatuur spreekt men dan over *matching*. Meer algemeen

raden de methodologen aan dat de interviewer zich zo goed mogelijk aanpast aan de kleding, spreekstijl, woordkeuze etc... van de geïnterviewde.

### **3.6 Ethische aspecten**

Het spreekt voor zich dat de academische ethiek wat betreft de anonimiteit en confidentialiteit zal gevolgd worden. Bij het rapporteren en citeren van individuele respondenten zullen we daarom pseudoniemen gebruiken zodat ze niet geïdentificeerd kunnen worden (Billiet, 2003, pp. 367-368). Wat betreft de minderjarige respondenten zal er altijd toestemming gevraagd worden aan de schooldirectie en de ouders van de leerlingen zelf. Ze krijgen hiervoor een brief die zowel in het Turks als in het Nederlands is opgesteld (zie bijlage 2 en 3). Bovendien zullen de individuen die betrokken zijn bij het onderzoek ook de basisinformatie krijgen over de inhoud van het onderzoek (Billiet, 2003, pp. 368-369).

DEEL I: THEORIE

DEEL II: METHODOLOGIE

**DEEL III: ANALYSE**

DEEL IV: REFLECTIE EN KRITIEK

*The great tragedy of science - the slaying of a beautiful hypothesis by an ugly fact.*

*Thomas Henry Huxley*

## **1. Verkenning van de data**

### **1.1 Representativiteit van LOSO-dataset**

Uit eerder onderzoek is gebleken dat de LOSO-dataset representatief is voor de Vlaamse leerlingenpopulatie met betrekking tot het geslacht en de onderwijsvorm van de leerlingen (Van Damme ea., 2001). Met het oogmerk om zo weinig mogelijk open deuren in te trappen zullen we deze representativiteitstesten hier niet overdoen. Wat wel niet getest werd, is de representativiteit naar een cruciale variabele in ons onderzoek: etniciteit. Toegeven, men kan in de Vlaamse context voorlopig niet kan achterhalen of de data representatief zijn naar etniciteit, simpelweg omdat er geen populatiegegevens over bestaan. We *vermoeden* echter wel dat de data niet representatief zijn naar etniciteit. Een terugblik op tabel 2.5 (Deel II, §2.2) leert immers dat leerlingen van Turkse afkomst in de LOSO-steekproef vier keer meer aanwezig zijn dan Maghrebijnse leerlingen. Dit terwijl zowel de nationaliteitsgegevens als de schattingen van het aantal allochtonen erop wijzen dat de Maghrebijnse (vooral Marokkaanse) populatie groter is dan de Turkse populatie (Perrin & Michel, 2006). De reden van de relatieve oververtegenwoordiging van Turkse leerlingen is waarschijnlijk een gevolg van de twee selectieregio's van het LOSO-project (Dendermonde-Zele-Hamme en Diest-Hasselt-Genk-Houthalen-Leopoldsburg-Beringen) waar er een relatieve oververtegenwoordiging is van Turkse families.

### **1.2 Gerealiseerde interviews**

Het eerste contact met de respondent gebeurde steeds telefonisch waarna we meestal het interview bij de leerling thuis afnamen. Doorgaans waren de leerlingen na het telefonisch contact wel bereid voor een interview. Bij de selectie van de respondenten voor de interviews lag onze non-respons, in traditie van onderwijssociologisch onderzoek, beduidend laag. Dit alles heeft te maken met de selectieprocedure dat gebeurde via de medewerking van de schooldirecties. In totaal is er getracht 21 leerlingen te contacteren (zie ook bijlage 5 voor een lijst met de contactpersonen). Slechts bij twee leerlingen was



er non-respons, namelijk bij Jan (VI, Hoog, TSO) en Erik (VI, Laag, TSO)<sup>22</sup>. In het geval van Jan was het een expliciete weigering. Deze leerling had blijkbaar in het verleden studieproblemen ervaren en was van mening dat hij daarom geselecteerd werd in de streekproef. In het geval van Erik hebben we verschillende pogingen tot contact opgenomen, zonder succes. Zowel de pogingen die telefonisch als aan huis waren, leverden geen resultaat op. Gezien het geringe aantal van de non-respons en het vermoedelijke niet-systematische karakter ervan, kunnen we de hypothese dat er een vertekening van de data optreed, verwerpen.

In onderstaande tabel 3.1 kan de lezer de verdeling van de vier sociale klassen in de brede zin terugvinden. Merk op dat het ouderlijk economisch kapitaal als onafhankelijke variabele niet werd opgenomen in de kwalitatieve analyse om de eenvoudigheid en interpreteerbaarheid van de data te bevorderen (zie Deel III, § 2.2). De vier sociale klassen zijn geconstrueerd aan de hand van het ouderlijk schoolse kapitaal en de etnische afkomst van de leerling.

Tabel 3.1 Verdelingen van de leerlingen volgens etniciteit en opleiding van de ouders binnen de verschillende onderwijsvormen

	Hoog opgeleide ouders	Laag opgeleide ouders	Totaal N
<b>Autochtoon</b> (etnisch Vlaams)	5 (3 ASO + 1 TSO + 1 BSO)	4 (1 ASO + 1 TSO + 2 BSO)	9
<b>Allochtoon</b> (etnisch Turks)	3 (2 ASO + 1 TSO + 0 BSO)	7 (1 ASO + 2 TSO + 4 BSO)	10
<b>Totaal N</b>	8	11	19

### 1.3 Verdeling volgens etniciteit en onderwijsvorm in LOSO-dataset

Aan de hand van contingentietabellen proberen we hier een eerste schets te geven van de verdeling van de leerlingen in de LOSO-dataset volgens etnische afkomst en de onderwijsvorm. Er wordt hierbij telkens een onderscheid gemaakt tussen de normaalvorderende leerlingen en de leerlingen die een jaar vertraging hebben opgelopen doorheen hun schoolloopbaan omwille van verschillende redenen (bissen, ‘sabbatjaar’,

<sup>22</sup> Zoals aangegeven in § 3.6 van Deel II worden alleen pseudoniemen gerapporteerd. De format van de rapportering ziet er zo uit: Pseudoniem (eticiteit [Vlaams of Turks], ouderlijk schoolse kapitaal [hoog of laag], onderwijsvorm [ASO, TSO en BSO]). De achtergrondgegevens van Jan en Erik zijn gebaseerd op informatie die we hebben gekregen van de school.

etc..). Voor de eenvoud geven we alleen de cijfers voor het eerste, tweede, derde en zesde jaar.

Tabel 3.2. Verdeling van de leerlingen volgens etniciteit en onderwijsvorm in het 1<sup>ste</sup> jaar van het SO(%)

	Normaalvorderend			1 jaar vertraging		
	A-klas	B-klas	Totaal N	A-klas	B-klas	Totaal N
<b>Autochtoon</b>	91.36	8.64	5139	86.90	13.10	336
<b>Turks</b>	64.99	35.01	477	83.56	16.44	73
<b>Maghreb</b>	56.48	43.52	108	57.14	42.86	21
<b>Andere</b>	85.13	14.87	585	72.73	27.27	77
<b>Totaal %</b>	88.19	11.81	100%	83.04	16.96	100 %
<b>Totaal N</b>	5564	745	6309	421	86	507
Chi <sup>2</sup> = 405    DF = 3    p < 0,0001				Chi <sup>2</sup> = 19.39    DF = 3    p = 0,0002		

Tabel 3.3. Verdeling van de leerlingen volgens etniciteit en onderwijsvorm in het 3<sup>de</sup> jaar van het SO (%)

	Normaalvorderend				1 jaar vertraging			
	ASO	TSO	BSO	Totaal N	ASO	TSO	BSO	Totaal N
<b>Autochtoon</b>	51.39	29.54	19.07	4577	23.55	50.60	25.85	913
<b>Turks</b>	16.81	23.89	59.29	339	17.09	28.48	54.43	158
<b>Maghreb</b>	14.67	25.33	60.00	75	12.77	36.17	51.06	47
<b>Andere</b>	36.66	30.15	33.19	461	20.25	40.49	39.26	163
<b>Totaal %</b>	47.49	29.18	23.33	100 %	21.94	46.06	32.01	100 %
<b>Totaal N</b>	2589	1591	1272	5452	281	590	410	1281
Chi <sup>2</sup> = 400    DF = 6    p < 0,0001					Chi <sup>2</sup> = 65.22    DF = 6    p < 0,0001			

Tabel 3.4. Verdeling van de leerlingen volgens etniciteit en onderwijsvorm in het 6<sup>de</sup> jaar van het SO (%)

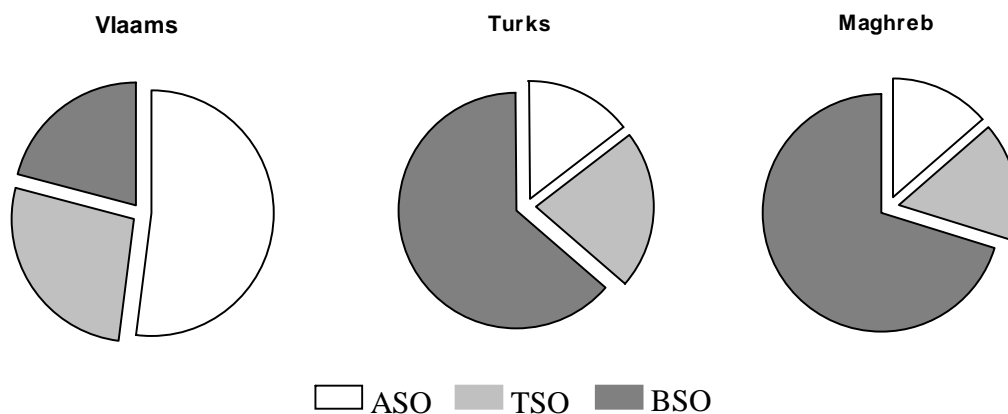
	Normaalvorderend				1 jaar vertraging			
	ASO	TSO	BSO	Totaal N	ASO	TSO	BSO	Totaal N
<b>Autochtoon</b>	51.81	27.22	20.97	3262	24.18	47.97	27.85	1034
<b>Turks</b>	14.77	21.59	63.64	176	15.04	31.86	53.10	113
<b>Maghreb</b>	13.51	16.22	70.27	37	22.73	27.27	50.00	22
<b>Andere</b>	39.56	27.47	32.97	273	19.55	39.85	40.60	133
<b>Totaal %</b>	48.80	26.87	24.33	100 %	22.89	45.39	31.72	100 %
<b>Totaal N</b>	1829	1007	912	3748	298	591	413	1302
Chi <sup>2</sup> = 232.96    DF = 6    p < 0,0001					Chi <sup>2</sup> = 39.78    DF = 6    p < 0,0001			

Bovenstaande tabellen steunen de bekende these van de onevenredige participatie van de allochtonen in het secundair onderwijs. De ongelijke verdeling begint heel duidelijk in het eerste jaar. Van de allochtone leerlingen starten respectievelijk 35 % en 43 % van de Turkse en Maghrebijnse jongeren in de B-klas. Ter vergelijking: dit is slechts 8 % bij de autochtone leerlingen. De leerlingen die in de B-stroom beginnen, hebben theoretisch gezien de kans om later over te schakelen naar de A-stroom, maar de

onderzoekresultaten wijzen erop dat dit meestal bij een theoretische mogelijkheid blijft en dat ze bijgevolg in de praktijk voorgoed in de ‘buitenbaan’ blijven.

Bij de aanvang van het derde jaar kunnen we een verdere polarisatie vaststellen van de posities van de allochtone en autochtone leerlingen. Ongeveer de helft van de etnisch Vlaamse leerlingen studeert in het ASO en 19 % in het BSO. Dit is quasi omgekeerd voor de allochtone leerlingen: ongeveer 15% van de Turkse en Maghrebijnse jongeren zit in het ASO en circa 60% in het beroepsonderwijs. Het TSO, dat zich hiërarchisch tussen de twee onderwijsvormen bevindt, brengt wel een zekere nuancering. Hoewel de etnisch Vlaamse leerlingen ook hier meer vertegenwoordigd zijn (29%), is de verhouding nog redelijk, daar ongeveer een kwart van de Turkse en Maghrebijnse allochtone leerlingen ook TSO volgt. Wat de verhoudingen betreft zijn er in de loop van de schoolloopbanen van de normaalvorderende leerlingen bijna uitsluitend veranderingen merkbaar voor de allochtone leerlingen, dan wel in de ‘foute’ richting. Eens in het zesde jaar zien we immers verhoudingsgewijs meer Turkse en Maghrebijnse leerlingen in het BSO en lichtjes minder in het ASO en TSO. Onderstaand taartdiagram vat het één en het ander heel goed samen.

Grafiek 1. Verdeling van de leerlingen in het zesde leerjaar van het S.O.



Wat de leerlingen betreft die een jaar vertraging hebben opgelopen, valt het heel snel op dat de ongelijke participatie van allochtonen en autochtonen hier veel genuanceerder is dan bij de normaalvorderende leerlingen. Vooral de etnisch Turkse leerlingen die een

vertraging hebben opgelopen van een jaar, doen het beduidend beter dan de normaalvorderende etnisch Turkse leerlingen. Voor de etnisch Maghrebijnse leerlingen is dit veel minder duidelijk, maar wat betreft hun aanwezigheid binnen het TSO hebben de etnisch Maghrebijnse leerlingen met een jaar vertraging een gunstigere onderwijsvorm dan de normaalvorderende etnisch Maghrebijnse leerlingen. De vraag die dan onmiddellijk rijst is of de allochtone leerlingen niet te snel kiezen voor of worden doorverwezen naar de lagere onderwijsvormen (in plaats van een jaar over te doen). Op dit moment is het nog te vroeg om op deze vraag accuraat te antwoorden. In hoofdstuk 5 gaan we er dieper op in.

#### **1.4 De etnostratificatie getoetst**

In de vorige paragraaf hebben we aangetoond dat (Maghrebijnse en Turkse) allochtonen oververtegenwoordigd zijn in de lagere segmenten van het secundair onderwijs. Desondanks betekent dit niet noodzakelijk een steun voor de etnostratificatiehypothese. *Etnostratificatie wijst immers op de sociale gelaagdheid die niet gereduceerd kan worden tot een sociaal-economische gelaagdheid* (zie ook definitie in Deel I, § 1.2). Daarom zullen we dadelijk aan de hand van een logistische regressie nagaan wat de verandering is van de logits voor een bepaalde onafhankelijke variabele, *onder controle van andere onafhankelijke variabelen*, met het onderwijsniveau als afhankelijke variabele. Zo wordt het mogelijk om de afzonderlijke effecten van elke onafhankelijke variabele te meten. In mensentaal: ‘Is er nog steeds sprake van oververtegenwoordiging van allochtonen in de lagere onderwijsvormen als we ze vergelijken met autochtone leerlingen met dezelfde sociaal-economische afkomst?’ In wat volgt gebruiken we de simpele logistische regressie voor de eerste graad van het secundair onderwijs omdat de afhankelijke variabelen hier slechts twee categorieën tellen (A en B-klas). In de tweede en derde graad is de toepassing van de multinominale logistische regressie aangewezen omdat daar drie categorieën zijn: ASO, TSO en BSO. Hiervoor maken we steeds gebruik van de SAS©-procedure ‘PROC CATMOD’ (Stokes e.a., 1996, p. 165; Agresti, 1996).

### 1.4.1 Sociale klasse in de brede zin: ook empirisch?

De doelstelling van deze paragraaf is het empirisch toetsen van het sociaal klassenmodel, *sociale klasse in de brede zin*, dat we eerder getheoretiseerd hebben (zie Deel I, § 2.2). In de onderstaande tabellen 3.5 en 3.6 worden de chi-kwadraatbijdragen van de onafhankelijke variabelen aan het geschatte model weergegeven. Deze zijn de zogenaamde Wald statistieken die de nulhypothese testen die stelt dat de desbetreffende onafhankelijke variabele geen significant deel verklaart van de afhankelijke variabele. Voor het berekenen van deze gegevens is er gebruik gemaakt van ‘effectcodering’.

Tabel 3.5. MODEL 1: Chi<sup>2</sup> bijdrage van de variabelen van sociale klasse in de **enge** zin in de logitmodellen met het onderwijsniveau als afhankelijke variabele

	1 <sup>ste</sup> jaar	2 <sup>de</sup> jaar	3 <sup>de</sup> jaar	4 <sup>de</sup> jaar	5 <sup>de</sup> jaar	6 <sup>de</sup> jaar
<b>INTERCEPT</b>	63.56***	5.85*	298.72***	265.03***	262.75***	215.45***
<b>ECOKAP</b>	45.42***	65.35***	104.43***	107.96***	91.78***	78.58***
<b>CULKAP</b>	194.53***	310.24***	407.97***	331.33***	291.88***	254.10***
<b>Likelihood</b>	88.43***	129.84***	212.08***	232.02***	194.52***	182.05***

Significantie \* = < .05 \*\* = < .01 \*\*\* = < .001

Tabel 3.6. MODEL 2: Chi<sup>2</sup> bijdrage van de variabelen van sociale klasse in de **brede** zin in de logitmodellen met het onderwijsniveau als afhankelijke variabele

	1 <sup>ste</sup> jaar	2 <sup>de</sup> jaar	3 <sup>de</sup> jaar	4 <sup>de</sup> jaar	5 <sup>de</sup> jaar	6 <sup>de</sup> jaar
<b>INTERCEPT</b>	9.45**	15.4***	180.36***	140.66***	137.99***	121.01***
<b>ECOKAP</b>	48.28***	64.91***	102.55***	106.44***	92.76***	77.89***
<b>CULKAP</b>	114.96***	197.68***	306.19***	248.73***	221.96***	200.46***
<b>SEKSE</b>	17.59***	46.91***	120.75***	90.65***	54.93***	40.42***
<b>ETNIC</b>	48.15***	58.99***	64.43***	52.61***	44.34***	25.80***
<b>Likelihood</b>	282.29**	334.45***	590.97***	598.07***	554.18***	524.41***

Significantie \* = < .05 \*\* = < .01 \*\*\* = < .001

Terwijl de bovenstaande tabel 3.5 een weergave is van het ‘oude’ model, d.i. sociale klasse in de enge zin, is tabel 3.6 een weergave van het ‘nieuwe’ model van sociale klasse in de brede zin. Drie belangrijke conclusies dienen zich aan. Ten eerste tonen de waarden in deze tabellen ons iets over ‘het gelijk van Bourdieu’. De posities van de actoren in de sociale wereld, althans in het veld van het onderwijs, blijken inderdaad beter verklaard te kunnen worden in termen van kapitaalsverdeling dan etniciteit. Dit zal in de volgende paragraaf nog duidelijker worden wanneer we de netto-effecten van de verschillende onafhankelijke variabelen zullen toetsen.

Ten tweede vertellen ze iets over het ‘gelijk’ van de auteur met betrekking tot de sociale klasse in de brede zin. *Het vernieuwde sociale-klassenmodel blijkt immers niet allen te passen in de empirische werkelijkheid, meer nog, een klassenmodel dat naast de kapitaalsverdeling ook etniciteit en gender includeert, heeft significant meer verklaringspotentieel*<sup>23</sup>.

Een derde conclusie heeft te maken met de effecten van het economisch kapitaal (zie ook de volgende paragraaf). Deze laatste heeft, onder controle van het ouderlijk schoolse kapitaal, nog steeds een belangrijk verklaringspotentieel. *Daarom zou het hedendaagse sociologische discours, dat het belang van het inkomen marginaliseert en het onderzoek dat de SES slechts operationaliseert aan de hand van de opleiding van de ouders, hun positie met betrekking tot de rol van het economisch kapitaal in het onderwijs moeten herzien* (zie bijvoorbeeld Lacante, e.a., 2007; Hermans e.a., 2003; Dekkers e.a., 2000; Geluykens e.a., 2002). Het ouderlijk economisch kapitaal, geoperationaliseerd aan de hand van het inkomen, heeft immers wel degelijk een additief verklaringspotentieel.

#### **1.4.2 Sociale klasse in de brede zin: netto-analyse**

In vorige paragraaf hebben we aangetoond dat het vernieuwde sociale klassenmodel past binnen de empirische werkelijkheid. In deze paragraaf zullen we echter de afzonderlijke effecten meten van de verschillende onafhankelijke variabelen, die samen sociale klasse in de brede zin vormen. Deze zijn de zogenaamde additieve effectparameters (log van de odds) en geven de hoeveelheid aan waarmee ‘de log van de odds’ stijgt wanneer de onafhankelijke variabele met één eenheid stijgt. Het spreekt voor zich dat dit voor de dummy-variabelen relatief is aan de referentiegroep. Concreet betekent een negatief effect dat er meer kans is om les te volgen in de B-klas of het BSO. Het nadeel van de log van de odds is dat ze zich niet gemakkelijk laten interpreteren. Daarom worden de exponenten van de parameters berekend die een uitdrukking zijn van de kansverhoudingen (odd ratio’s), ook wel de multiplicatieve factor genoemd. Deze kunnen concreet geïnterpreteerd worden in termen van ‘het stijgen van kansen met factor x’ of ‘x

---

<sup>23</sup>  $p < 0.1$  Deze significantietesten werden als volgt uitgevoerd aan de hand van de Likelihood Chi<sup>2</sup> waarden: (Chi<sup>2</sup><sub>2</sub> - Chi<sup>2</sup><sub>1</sub>) (DF<sub>2</sub> - DF<sub>1</sub>)

procent meer kans hebben'. Een multiplicatieve factor die groter is dan één wijst op een grotere kans om terecht te komen in A-klas of het ASO.

Tabel 3.7. Effectparameters in de logitmodellen met het onderwijsniveau als afhankelijke variabele in het 1<sup>ste</sup> (N = 4979) en 2<sup>de</sup> (N = 4658) jaar van het SO.

	1 A-klas / 1 B-klas			2 A-klas / 2 B-klas		
	Beta	Exp(Beta)	CHI <sup>2</sup>	Beta	Exp(Beta)	CHI <sup>2</sup>
<b>INTERCEPT</b>	0.6905***	1.9947	47.35	-0.1604	0.8518	3.29
<b>ECOKAP</b>	0.3736***	1.453	49.2	0.3771***	1.458	68.64
<b>CULKAP</b>	0.2700***	1.310	117.5	0.2908***	1.337	200.23
<b>SEKSE</b>						
Ref: Jongen						
Meisje	0.4286***	1.535	19.89	0.5908***	1.805	49.58
<b>ETNIC</b>						
Ref: Vlaams						
Turks	-0.7613***	0.467	33.34	-0.9272***	0.396	50.38
Maghreb	-1.3393***	0.262	19.51	-0.9715**	0.379	8.38
Andere	-0.2723*	0.762	3.4	-0.3340**	0.716	6.65

Significantie \* = < .05 \*\* = < .01 \*\*\* = < .001 ; B-klas = referentiecategorie

Tabel 3.8. Effectparameters in de logitmodellen met het onderwijsniveau als afhankelijke variabele m.b.t. normaalvorderende leerlingen in het 4<sup>de</sup> (N = 3918) en 6<sup>de</sup> (N = 3084) jaar

	4ASO / 4BSO			4TSO / 4BSO		
	Beta	Exp(Beta)	CHI <sup>2</sup>	Beta	Exp(Beta)	CHI <sup>2</sup>
<b>INTERCEPT</b>	-1.5480***	0.2127	181.57	0.6501***	0.6501	16.87
<b>ECOKAP</b>	0.4887***	1.6302	16.87	0.2220***	1.2486	18.98
<b>CULKAP</b>	0.3340***	1.3965	96.59	0.1782***	1.1951	65.14
<b>SEKSE</b>						
Ref: Jongen						
Meisje	0.6700***	1.9542	47.95	-0.0451	0.9559	0.22
<b>ETNIC</b>						
Ref: Vlaams						
Turks	-0.9214***	0.3980	20.76	-1.0654***	0.3446	31.91
Maghreb	-0.6393	0.5277	1.75	-1.0041*	0.3664	3.56
Andere	-0.5286**	0.5894	10.47	-0.4118**	0.6625	6.63
	6ASO / 6BSO			6TSO / 6BSO		
	Beta	Exp(Beta)	CHI <sup>2</sup>	Beta	Exp(Beta)	CHI <sup>2</sup>
<b>INTERCEPT</b>	-1.6423***	0.1935	157.96	-0.6925***	0.5003	32.16
<b>ECOKAP</b>	0.4594***	1.5831	69.52	0.2009***	1.2225	12.42
<b>CULKAP</b>	0.3325***	1.3944	197.25	0.1822***	1.1999	55.95
<b>SEKSE</b>						
Ref: Jongen						
Meisje	0.6126***	1.8452	32.27	0.1538	1.1663	2.02
<b>ETNIC</b>						
Ref: Vlaams						
Turks	-0.8648***	0.4211	11.54	-0.8114***	0.4442	12.96
Maghreb	-0.8335	0.4345	2.16	-1.011	0.3639	3
Andere	-0.3946*	0.6739	4.31	-0.2721	0.7618	2.09

Significantie \* = < .05 \*\* = < .01 \*\*\* = < .001; BSO = referentiecategorie

De gegevens in de bovenstaande tabellen 3.7 en 3.8 steunen de etnostratificatiehypothese van het secundair onderwijs. Onder controle van het ouderlijk economische en schoolse kapitaal en geslacht, blijken de allochtone leerlingen – zowel de etnisch Turkse, etnisch Maghrebijnse als de etnisch ‘andere’ – overall meer kans te hebben dan hun autochtone medeleerlingen om les te volgen in de lagere onderwijsvormen: de B-klas en het BSO in plaats van de A-klas, ASO of TSO. Alleen de etnisch Maghrebijnse leerlingen blijken vanaf het vierde middelbaar niet meer significant te verschillen van de etnische Vlaamse leerlingen.<sup>24</sup> Daarnaast kan de lezer constateren dat de groep van ‘andere’ allochtonen uitzonderlijk in het zesde jaar niet significant verschilt van de etnisch Vlaamse leerlingen wat betreft hun aanwezigheid binnen het TSO. Om de mate van het verschil te illustreren moeten we de odds ratios bekijken. Hier zien we, *zelfs onder controle van het economisch en cultureel kapitaal*, dat de kans dat een Turkse leerling in het eerste jaar in de A-klas terecht komt 54% (factor 0.46) lager ligt dan de etnisch Vlaamse leerling. Voor leerlingen van Maghrebijnse origine is de ongelijkheid nog scherper: de kans dat ze in de A-klas terecht komen is 74% (factor 0.26) lager dan de etnisch Vlaamse leerlingen. *De belangrijkste selectie gebeurt in de eerste graad van het secundair onderwijs.* Vanaf dan zien we de positie van de leerlingen van Turkse origine lichtjes verslechteren en de etnisch Maghrebijnse leerlingen, voor zover het om significante effecten gaat, lichtjes verbeteren. De lezer kan analoge berekeningen uitvoeren voor de andere jaren.

Bij wijze van conclusie: echt verrassend zijn deze resultaten niet. Ze maken wél mogelijk dat de lezer een context krijgt – ‘wat is er aan de hand’ - waartegen hij de resultaten van de hierop volgende paragrafen kan plaatsen. Vanaf nu is de kernvraag: ‘*Hoe* komt het dat het secundair onderwijs etnisch gestratificeerd is?’

---

<sup>24</sup> Dit heeft te maken heeft met hun relatief kleine N (< 50).



## 2. Zelfeliminatie onderzocht

In het vorige hoofdstuk hebben we de etnostratificatiehypothese niet kunnen verwerpen. Vanaf dit hoofdstuk gaan we de *verklaringen en de processen* van de etnostratificatie trachten te analyseren. De analyse is vanaf nu primair gericht op de intermediaire variabelen en hun invloed op de afhankelijke variabele. Bij het meten van hun effect dienen deze gecontroleerd te worden op de onafhankelijke variabelen. Deze laatste gaan immers causaal vooraf op de intermediaire variabelen (Cox & Wermuth, 2001, p. 67).

### 2.1. Zelfeliminatie: op niveau van de leerlingen

De vragen waarmee we de zelfeliminatieschaal hebben gevormd, zijn op drie tijdstippen gesteld aan de leerlingen: tijdens het laatste jaar van de lagere school, tijdens het tweede en het vierde jaar van het secundair onderwijs. In de analyse linken we deze gegevens telkens aan de data van een jaar later, dus aan het eerste, derde en vijfde jaar van het secundair onderwijs. De gegevens in de onderstaande tabel 3.9 wijzen erop dat de gecreëerde schaal van zelfeliminatie (LLN\_ELIM) intern consistent is, daar de gestandaardiseerde Chronbachs alpha's voor de drie jaren telkens hoger zijn dan .75 (Cronbach, 1951).

Tabel 3.9. De gestandaardiseerde Chronbach alfa's van de zelfeliminatieschaal voor het eerste, derde en vijfde jaar van het SO

	<b>1ste jaar</b>	<b>3de jaar</b>	<b>5de jaar</b>
LLN_ELIM	0.741981	0.816021	0.835020

De gemiddelde score op de zelfeliminatieschaal die minimum 0 en maximum 4 kan zijn, varieert voor de verschillende jaren van het secundair onderwijs tussen 1.51 en 1.6.

In eerste instantie zijn we geïnteresseerd in wat er nu 'waar' is van de hypothese dat allochtonen een hogere graad van zelfeliminatie zouden hebben dan autochtonen. Dit doen we aan de hand van het klassieke, multivariabele regressiemodel waar LLN\_ELIM als afhankelijke variabele functioneert. In onderstaande tabel 3.10 heeft model 1 betrekking op de effecten van etniciteit op de zelfeliminatiegraad zonder het te controleren op de andere onafhankelijke variabelen, wat we wel doen in model 2. Uit de

gegevens van model 1 kunnen we vaststellen dat allochtone leerlingen inderdaad significant hoger scoren op de zelfeliminatieschaal voor de verschillende jaren van het secundair onderwijs. Dit betekent echter nog geen steun voor de etnische zelfeliminatiehypothese. In model 2 zien we immers dat de groep van etnisch Maghrebijnse en etnisch ‘andere’ leerlingen onder controle van geslacht, ouderlijk economisch en schoolse kapitaal, niet significant hoger scoren op de zelfeliminatieschaal dan de etnisch Vlaamse leerlingen. Wat de leerlingen van Turkse afkomst betreft, is hier zelfs het tegenovergestelde juist: zij scoren in het eerste en derde jaar significant lager op de zelfeliminatieschaal dan de etnisch Vlaamse leerlingen. Ik denk dat het niet foutief zou zijn om in dit verband te spreken van Turks-optimisme (zie ook volgende paragraaf). Wanneer we kijken naar de gestandaardiseerde regressieparameters, constateren we dat zelfeliminatie voornamelijk bepaald is door de opleiding én het inkomen van de ouders. In mindere mate heeft het geslacht ook een significante invloed: jongens scoren hoger op de zelfeliminatieschaal. *Kortom, de etnische afkomst van de leerling heeft, onder controle van ouderlijk economisch en schools kapitaal, geen effect op de zelfeliminatiescore, behalve dan voor etnisch Turkse leerlingen.*

Tabel 3.10 .Effectparameters en gestandaardiseerde effectparameters met de zelfeliminatieschaal (LLN\_ELIM) als afhankelijke variabele in het 1<sup>ste</sup>, 3<sup>de</sup> en 5<sup>de</sup> jaar van het SO.

MODEL 1						
	1ste jaar		3de jaar		5de jaar	
	Beta	Stan. Beta	Beta	Stan. Beta	Beta	Stan. Beta
<b>INTERCEPT</b>	1.545***	0.000***	1.420***	0.000***	1.453***	0.000***
<b>ETNIC</b>						
Refer. Vlaams						
Turks	0.312***	0.069***	0.348***	0.070***	0.573***	0.112***
Maghreb	0.574***	0.063***	0.543***	0.052***	0.325*	0.029*
Andere	0.250***	0.064***	0.196***	0.049***	0.160**	0.038**
MODEL 2						
	1ste jaar		3de jaar		5de jaar	
	Beta	Stan. Beta	Beta	Stan. Beta	Beta	Stan. Beta
<b>INTERCEPT</b>	2.373***	0.000***	2.303***	0.000***	2.183***	0.000***
<b>ECOKAP</b>	-0.164***	-0.191***	-0.166***	-0.202***	-0.146***	-0.195***
<b>CULKAP</b>	-0.099***	-0.279***	-0.104***	-0.302***	-0.100***	-0.322***
<b>SEKSE</b>						
Refer. Jongen						
Meisje	-0.185***	-0.085***	-0.215	-0.102	-0.181	-0.095
<b>ETNIC</b>						
Refer. Vlaams						
Turks	-0.194***	-0.046***	-0.236***	-0.052***	0.065	0.015
Maghreb	-0.033	-0.003	0.178	0.014	-0.006	-0.001
Andere	0.080	0.022	0.042	0.011	0.097	0.028

Significantie \* = < .05 \*\* = < .01 \*\*\* = < .001

We kunnen nu onze onderzoeksvraag verder uitdiepen door het effect van de gemeten zelfeliminatiescore op de etnostratificatie te analyseren. Met andere woorden, we willen enerzijds weten of er een invloed is van zelfeliminatie op het onderwijsniveau, anderzijds willen we nagaan of deze effecten verschillen naargelang de etniciteit van de leerling. De geschikte methode hiervoor is de inclusie van interactietermen in het meetmodel (Jaccard, 2001). Dus naast het ‘hoofdeffect’<sup>25</sup> van zelfeliminatie (LLN\_ELIM) per etnische groep, zullen we nagaan of er een interactie-effect is met de verschillende dummyvariabelen van etniciteit (ETNIC).

De gegevens in onderstaande tabel 3.11 steunen zowel voor het eerste, derde als het vijfde jaar van het secundair onderwijs de zelfeliminatietheorie van Pierre Bourdieu. Dit voor de vergelijkingen tussen de verschillende onderwijsvormen. Over de verschillende jaren heen geldt immers, onder controle van geslacht, inkomen en het hoogst behaalde diploma van de ouders, dat een hogere score op de zelfeliminatieschaal correleert met meer kans om les te volgen in de B-klas of het BSO. Belangrijk voor ons is echter dat het effect van zelfeliminatie – op één uitzondering na – niet significant verschilt naargelang de etnische afkomst van de leerlingen. Dit betekent dat we de hypothese die we hebben vooropgesteld met betrekking tot de invloed van zelfeliminatie op etnostratificatie, moeten verwerpen. De sociale klasse in de enge zin primeert hier boven de sociale klasse in de brede zin.

De uitzondering hierop heeft te maken met wat we eerder het ‘Turks-optimisme’ hebben genoemd. Voor de leerlingen van Turkse afkomst heeft een hogere zelfeliminatiescore ook een negatief effect maar dit effect is gunstiger dan bij etnisch Vlaamse leerlingen. Ter illustratie: uit de gegevens van het eerste jaar (zie tabel 3.11) blijkt dat voor de etnisch Vlaamse leerling een stijging van 1 eenheid op de zelfeliminatieschaal neerkomt op 73% minder kans om les te volgen in de A-klas (factor 0.2675). Een etnisch Turkse leerling maakt daarentegen ‘slechts’ 58% minder kans (factor 0.42) om les te volgen in de A-klas.

---

<sup>25</sup> Waarom ik het woordje ‘hoofdeffect’ tussen aanhalingstekens heb geplaatst, heeft te maken met het pleidooi van Jaccard (2001) dat stelt dat het spreken over hoofdeffecten niet correct is aangezien het ‘hoofdeffect’ in een model met categorische variabelen, altijd geconditioneerd is door de referentiegroep.

Tabel 3.11 Effectparameters in de logitmodellen met het onderwijsniveau als afhankelijke variabele het 1<sup>ste</sup>, 3<sup>de</sup> en 5<sup>de</sup> jaar van het SO

1 A-klas / 1 B-klas								
	Ref. Vlaams		Ref. Turks		Ref. Maghreb		Ref. Andere	
	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)
LLN_ELIM	-1.319***	0.2675***	-0.868***	0.4200***	-1.264**	0.2826**	-1.098***	0.3334***
LLN_ELIM * ETNIC								
Vlaams			-0.4420*	0.6426*	-0.047	0.9540	-0.2110	0.8095
Turks	0.4895*	1.6315*			0.4347	1.5445	0.2694	1.3092
Maghreb	-1.7211	0.9800	-0.4700	0.6249			-0.2400	0.7870
Andere	-0.0203	1.3067	-0.185	0.8312	0.2087	1.2321		
3 ASO / 3 BSO								
	Ref. Vlaams		Ref. Turks		Ref. Maghreb		Ref. Andere	
	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)
LLN_ELIM	-3.284***	0.0375***	-2.734***	0.065***	-3.636***	0.026***	-3.203***	0.041***
LLN_ELIM * ETNIC								
Vlaams			-0.578	0.561	0.3239	1.383	-0.1086	0.897
Turks	0.6385	1.8936		1.000	0.992	2.697	0.5585	1.748
Maghreb	-0.2034	0.8160	-0.755	0.470			-0.2819	0.754
Andere	0.0833	1.0869	-0.469	0.626	0.4337	1.543		
3 TSO / 3 BSO								
	Ref. Vlaams		Ref. Turks		Ref. Maghreb		Ref. Andere	
	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)
LLN_ELIM	-1.6501***	0.1920***	-1.332***	0.264***	-1.458**	0.233**	-1.227***	0.293***
LLN_ELIM * ETNIC								
Vlaams			-0.347	0.707	-0.221	0.802	-0.4515	0.637
Turks	0.3236	1.3821			0.1328	1.142	-0.0986	0.906
Maghreb	0.1821	1.1997	-0.133	0.875			-0.2369	0.789
Andere	0.4012	1.4936	0.081	1.084	0.208	1.231		
5 ASO / 5 BSO								
	Ref. Vlaams		Ref. Turks		Ref. Maghreb		Ref. Andere	
	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)
LLN_ELIM	-4.925***	0.007***	-5.145***	0.006***	-8.626**	0.001**	-4.132***	0.016***
LLN_ELIM * ETNIC								
Vlaams			0.234	1.263	3.715	41.042	-0.780	0.458
Turks	-0.152	0.859			3.550	34.806	-0.944	0.389
Maghreb##	0.000	0.000	0.000	0.000			0.000	0.000
Andere	0.917	2.503	1.138	3.119	4.618	101.332		
5 TSO / 5 BSO								
	Ref. Vlaams		Ref. Turks		Ref. Maghreb		Ref. Andere	
	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)
LLN_ELIM	-2.351***	0.095***	-2.228***	0.108	-2.398**	0.091**	-1.697***	0.183***
LLN_ELIM * ETNIC								
Vlaams			-0.119	0.888	0.051	1.053	-0.649	0.522
Turks	0.103	1.108			0.151	1.163	-0.550	0.577
Maghreb	-0.365	0.694	-0.485	0.616			-1.012	0.363
Andere	0.694	2.001	0.570	1.768	0.740	2.095		

Significantie \* = < .05 \*\* = < .01 \*\*\* = < .001

Controlevariabelen: ECOKAP, CULKAP, SEKSE, ETNIC

## = adequate analyse niet mogelijk wegens N < 50

## 2.2. Zelfeliminatie: op het niveau van de ouders

We herhalen hier hetzelfde denkwerk, maar deze keer met betrekking tot de ouders van de leerlingen (OUD\_ELIM). Hierbij moet vermeld worden dat deze meting slechts één keer bij de aanvang van het secundair onderwijs is uitgevoerd. De gestandaardiseerde Chronbach alfa's voor de zelfeliminatieschaal OUD\_ELIM bedraagt 0.795, wat ruim genoeg is om te spreken over een intern consistente schaal. De gemiddelde score op OUD\_ELIM is 1.2.

Tabel 3.12 Pearson correlaties tussen zelfeliminatiescore van de ouders en de leerlingen

	1 <sup>ste</sup> jaar	3de jaar	5de jaar
Corr (LLN_ELIM & OUD_ELIM)	0.70434***	0.73930***	0.71661***

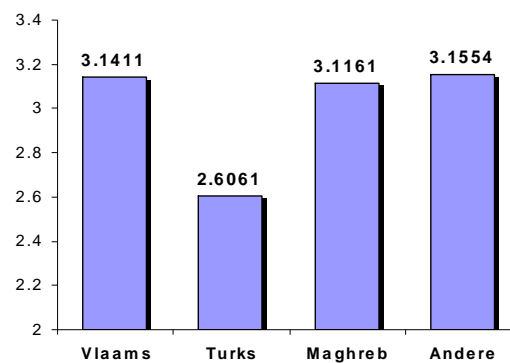
Significantie \* = < .05 \*\* = < .01 \*\*\* = < .001

Een volkswijsheid leert ons dat de appel niet ver van de boom valt. Wat betreft het schatten van het eigen toekomstig succes, de zelfeliminatiescore, lijkt dat in elk geval 'juist' te zijn. Uit de bovenstaande tabel 3.12 wordt duidelijk dat er significante correlaties bestaan (minimum .70) tussen de zelfeliminatiescores van de leerling en die van hun ouders.

Tabel 3.13. Effectparameters en gestandaardiseerde effectparameters met de zelfeliminatiescore (OUD\_ELIM) als afhankelijke variabele (grafiek ter illustratie van het Turks-optimisme)

	Beta	Stan. Beta
<b>INTERCEPT</b>	3.141***	0
<b>ECOKAP</b>	-0.164***	-0.216***
<b>CULKAP</b>	-0.119***	-0.362***
<b>SEKSE</b>		
Refer. Jongen		
Meisje	-0.192***	-0.100***
<b>ETNIC</b>		
Refer. Vlaams		
Turks	-0.535***	-0.073***
Maghreb	-0.025	-0.002
Andere	0.014	0.004
<b>F = 254.32***</b>		

Significantie \* = < .05 \*\* = < .01 \*\*\* = < .001



(Onder controle van ECOKAP, CULKAP, SEKSE)

De determinanten van zelfeliminatie op niveau van de ouders worden onmiddellijk onder controle van geslacht, ouderlijk schools en economisch kapitaal gemeten (zie bovenstaande tabel 3.13). De resultaten lopen zeer analoog. Ook hier wordt de

zelfeliminatiescore voornamelijk bepaald door ‘het kapitaal’, in mindere mate door het geslacht van de leerling en niet door de etnische afkomst. De uitzondering hierop staat opnieuw in teken van het ‘Turks-optimisme’. Etnisch Turkse ouders scoren, onder controle van hun inkomen, diploma en het geslacht van hun kind, significant minder op de zelfeliminatieschaal dan de etnisch Vlaams ouders (zie tabel en grafiek 3.13).

Op het niveau van de ouders loopt het effect van de zelfeliminatiescore op het onderwijsniveau hier opnieuw analoog (zie onderstaande tabel 3.14). Wel blijkt nu het effect van zelfeliminatie bij de Turkse ouders ook significant minder dan de ouders met een ‘andere’ etnische afkomst. Deze laatste scoren net iets slechter dan etnisch Vlaamse ouders maar dit verschil blijkt niet significant te zijn.

Tabel 3.14. Effectparameters in de logitmodellen met het onderwijsniveau als afhankelijke variabele in het eerste jaar van het SO.

	1 A-klas / 1 B-klas							
	Ref. Vlaams		Ref. Turks		Ref. Maghreb		Ref. Andere	
	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)
<b>OUDE_ELIM</b>	-2.359***	0.095***	-1.164***	0.312***	-1.777***	0.169***	-2.430***	0.088***
<b>OUDE_ELIM * ETNIC</b>								
<b>Vlaams</b>			-1.195***	0.303***	-0.5845	0.557	0.0683	1.071
<b>Turks</b>	1.3229***	3.754***			0.7403	2.097	1.3936**	4.029**
<b>Maghreb</b>	0.5081	1.662	-0.682	0.506			0.5802	1.786
<b>Andere</b>	-0.11	0.896	-1.306**	0.271**	-0.6938	0.500		

Significantie \* = < .05 \*\* = < .01 \*\*\* = < .001

Controlevariabelen: ECOKAP, CULKAP, SEKSE, ETNIC

In het algemeen moeten we de hypothese van etnische zelfeliminatie verwerpen. *Zelfeliminatie heeft een invloed op het behaalde onderwijsniveau maar heeft geen invloed op de etnische stratificatie.* Daarom zullen we in tegenstelling tot wat we oorspronkelijk hadden vooropgesteld, geen verdere analyse doen naar de processen van zelfeliminatie. Sociale klasse in de enge zin primeert hier boven sociale klasse in de brede zin.

### **3. Waterval onderzocht**

#### **3.1. Een etnische waterval?**

Het watervalstelsel blijkt in Vlaanderen een geïnstitutionaliseerde praktijk te zijn. Zo blijkt uit de analyse dat ieder schooljaar ongeveer 10% van de leerlingen een duikje neemt in de waterval der onderwijsvormen. Twee kanttekeningen alvorens we beginnen met de diepere analyse. Eerst voegen we de groep van etnisch Maghrebijnse leerlingen bij de groep van etnisch ‘andere’ leerlingen aangezien het aantal van etnisch Maghrebijnse leerlingen niet groot genoeg is om een adequate analyse te kunnen maken ( $n < 50$ ). Op de tweede plaats gebeurt de analyse hier in twee fasen. Dit heeft te maken met de overgang van de eerste graad met twee onderwijsvormen, naar de tweede graad met drie onderwijsvormen. De overgang van het tweede naar het derde jaar zal met andere woorden apart behandeld worden.

In de onderstaande tabel 3.16 wijzen positieve effectparameters (log odds) op een grotere kans om terecht te komen ‘in de waterval’. Over het algemeen kunnen we een duidelijk onderscheid maken tussen de overstap van het eerste naar het tweede jaar en de rest. In het eerste geval zien we dat niet alleen het ouderlijk kapitaal, maar ook gender – meisjes doen het opnieuw beter – en etniciteit een invloed hebben. Zowel allochtonen van Turkse achtergrond als de etnisch ‘andere’ leerlingen die in de A-klas hun loopbaan beginnen, maken significant meer kans dan de etnisch Vlaamse leerlingen om in hun tweede jaar over te stappen naar de B-klas. Onder controle van het ouderlijk economisch en schoolse kapitaal, maken de etnisch Turkse allochtonen in het eerste jaar van het secundair onderwijs twee keer meer kans om terecht te komen in de waterval dan de etnisch Vlaamse leerlingen. De groep van ‘andere’ allochtonen maakt op hun beurt 50% meer kans dan de etnisch Vlaamse leerlingen om van 1A naar 2B te vallen.

Bij de overgang van het tweede naar het derde middelbaar – zie hiervoor tabel 3.17 – zien we dat het ouderlijk economisch kapitaal en vooral het ouderlijk schoolse kapitaal, beslissend zijn om een hogere kans te maken om in het ASO les te volgen dan in het TSO en BSO enerzijds en meer kans te maken om in het TSO les te volgen dan in het BSO anderzijds. Met betrekking tot de etnische achtergrond van de leerling is de situatie,

bij de overgang naar het derde jaar van het secundair onderwijs, niet eenduidig. De etniciteit van de leerling speelt onder controle van het ouderlijk economisch en schoolse kapitaal géén significante rol wanneer een leerling die in het tweede jaar les volgt in de A-klas moet 'kiezen' tussen ASO en TSO voor zijn derde jaar. De etnische achtergrond speelt echter wél een rol wanneer de leerling moet kiezen tussen 3TSO en 3BSO en tussen 3ASO en 3BSO. We zien dat etnisch Turkse en etnisch 'Andere' leerlingen die in het tweede jaar nog in de A-klas les volgen, significant meer kans maken dan de etnisch Vlaamse leerlingen om in het derde jaar les te volgen in het BSO dan TSO. De etnisch 'Andere' leerlingen die in hun twee jaar nog in de A-klas les volgen, maken in vergelijking met de etnisch Vlaamse kinderen significant meer kans om hun opleiding verder te zetten in het BSO dan in het ASO.

Tabel 3.16 Effectparameters in de logitmodellen met WATERVAL als afhankelijke variabele bij de overgang naar het 2<sup>de</sup>, 4<sup>de</sup>, 5<sup>de</sup> en 6<sup>de</sup> jaar van het secundair onderwijs.

	1ste naar 2de jaar		3de naar 4de jaar		4de naar 5de jaar		5de naar 6de jaar	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
<b>INTERCEP</b>	-0.783***	0.457***	-2.041***	0.130***	-1.784***	0.168***	-1.761	0.172
<b>ECOKAP</b>	-0.320***	0.726***	-0.234**	0.791**	-0.123	0.885	-0.136	0.873
<b>CULKAP</b>	-0.266***	0.766***	-0.086*	0.917*	-0.102**	0.903**	-0.112***	0.894***
<b>SEKSE</b>								
Ref Jongen								
Meisje	-0.622***	0.537***	0.095	1.100	0.114	1.120	0.227	1.255
<b>ETNIC</b>								
Ref. Vlaams								
Turks	0.738***	2.091***	-0.078	0.925	-0.518	0.596	-0.778	0.459
Andere	0.418*	1.519*	-0.315	0.729	-0.499	0.607	-0.5	0.606

Significantie \* = < .05 \*\* = < .01 \*\*\* = < .001

Tabel 3.17. Effectparameters in de logitmodellen met WATVERVAL als afhankelijke variabele bij de overgang naar het 3<sup>de</sup> jaar van het secundair onderwijs

	Van 2A → 3ASO / 3TSO		Van 2A → 3TSO / 3BSO		Van 2A → 3ASO / 3BSO	
	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)
<b>INTERCEPT</b>	-1.147***	0.318***	1.591***	4.907***	0.583**	1.791**
<b>ECOKAP</b>	0.249***	1.283***	0.153	1.165	0.389***	1.475***
<b>CULKAP</b>	0.172***	1.187***	0.125***	1.134***	0.263***	1.300***
<b>SEKSE</b>						
Refer. Jongen						
Meisje	0.785***	2.192***	-0.608***	0.544***	0.217	1.242
<b>ETNIC</b>						
Refer. Vlaams						
Turks	0.260	1.297	-0.517*	0.596	-0.349	0.705
Andere	-0.135	0.873	-0.612**	0.542	-0.781***	0.458

Significantie \* = < .05 \*\* = < .01 \*\*\* = < .001



Bij de overgang naar het derde middelbaar en vanaf dan – zie hier opnieuw tabel 3.16 – doen etniciteit en gender er niet meer aan toe, het ouderlijk kapitaal echter wel: hoe meer het inkomen en hoe hoger de opleiding van de ouders, hoe minder de kans dat de leerling zal overstappen naar een lagere onderwijsvorm. Merk op dat het economisch kapitaal vanaf het vierde middelbaar geen significante invloed meer heeft. *Met andere woorden, het economisch kapitaal is net zoals cultureel kapitaal een belangrijke hulpbron om in de eerste jaren van het secundair onderwijs in de hogere onderwijsvormen te blijven. Maar vanaf het vierde jaar brengt een hoger inkomen van de ouders, in tegenstelling tot een hogere opleiding van de ouders, geen hogere onderwijsvorm met zich mee.*

Kortom: we kunnen onze hypothese, dat het watervalstelsel de etnostratificatie in de hand werkt, niet verwerpen voor de eerste twee jaren van het secundair onderwijs. Etnostratificatie is mede bepaald door het watervalstelsel. In de eerste jaren van het secundair onderwijs maken allochtone leerlingen, onder controle van ouderlijk economisch en cultureel kapitaal, significant meer kans dan de etnisch Vlaamse leerlingen om te vallen naar een lagere onderwijsvorm. *Merk op dat het hier om de cruciale jaren gaat want eens in de buitenbaan van het onderwijs, is er geen retour meer.* Ook het ouderlijk economisch kapitaal speelt in belangrijke rol in de eerste vier jaren. De opleiding van de ouders blijkt echter tijdens de volledige loopbaan van de leerling een troef te zijn.

### **3.2. De processen van de etnische waterval: grote val, kleine val of bissen?**

In deze paragraaf proberen we, met een kwalitatieve stijl, te achterhalen wat de onderliggende processen zijn van de watervalstelsel dat etnisch gekleurd is. De bedoeling hiervan is géén causale inferentie, maar een beschrijvende inferentie (zie King, e.a. 1994, pp. 55-74). Onder een beschrijvende inferentie begrijpen we het veralgemenen van een aantal beschrijvingen: wat er slechts geobserveerd werd bij de 19 geïnterviewde respondenten moet ons iets kunnen vertellen over meerdere respondenten, scholen. De belangrijkste taak hierbij is het kunnen onderscheiden van toevallige en systematische elementen. Toevallige elementen zijn specifiek aan deze leerlingen en de setting waarin ze studeren, leven, etc... De systematische elementen zijn daarentegen veralgemeenbaar

naar meerdere respondenten, scholen, etc... Zowel de toevallige als de systematische elementen moeten echter vermeld worden.

We hebben in eerste instantie getracht te achterhalen hoe de respondenten staan tegenover het zakken naar een lagere onderwijsvorm. Verschillende respondenten hebben gerapporteerd dat ze een duikje hebben genomen in de waterval. Met betrekking tot de motieven en redenen die ze aangeven voor het vallen, vinden we echter geen systematische verschillen tussen de verschillende sociale klassen *in de brede zin*. De redenen die de respondenten aanhalen voor het vallen, waren verschillend van aard: het hebben van slechte punten, het krijgen van een B-attest, de moeilijkheidsgraad van een richting en dat een richting niets voor hen is:

---

**Interviewer:** Waarom heb je eigenlijk gekozen voor Elektromechanica?

**Kurt (VI., Laag; TSO):** Ja kijk, ik begon in Latijn, in college van \*\*\*, maar dat ging niet zo, dat was een beetje moeilijk. Ik had B-attest en ik deed dan Moderne. Kreeg toen weer B [*B-attest - OA*], toen ben ik dus hier elektromechanica komen doen.

---

---

**Interviewer:** Wat jaar zit je nu eigenlijk?

**Ahmet Tr., Laag; BSO):** Vierde metaal.

**Interviewer:** Ben je dan eerste jaar begonnen in B?

**Ahmet:** Nee, ik heb eerst twee jaar 'handel' [*A-klas – OA*] gedaan en in derde metaal [*B-klas – OA*].

**Interviewer:** en waarom ben je van richting veranderd?

**Ahmet:** ik had slechte punten en ja dat ging niet meer

---

---

**Interviewer:** Welke richting volg je nu?

**Maarten (VI., Hoog; ASO):** Economie-moderne-talen

**Interviewer:** Heel interessant. En waarom eigenlijk?

**Maarten:** Dat is zo, ja ... ik denk dat ik daar later veel mee kan doen. En eigenlijk ben ik begonnen met Latijn, mijn vader wou dat ik Latijn deed, maar in het tweede mocht ik dat niet meer omdat ik B-attest had.

---

---

**Interviewer:** Ben je in eerste leerjaar in A of B begonnen?

**Arif (Tr., Laag; BSO):** A, ik ben begonnen met moderne in \*\*\* .

....

**Interviewer:** En wanneer ben je van richting veranderd?

**Arif:** In tweede kwam ik naar hier Nijverheid [*B-klas – OA*] volgen. Moderne was niks voor mij, ik had slechte punten en zo.

---

Met betrekking tot het watervalstelsel, realiseerden we vanaf de eerste interviews dat een analyse zoals beschreven is in de bovenstaande paragraaf een belangrijk detail uit het oog verliest. Binnenin de verschillende onderwijsvormen is er namelijk opnieuw een informele hiërarchie volgens de studierichting. Er is met andere woorden ook een ‘kleine val’ mogelijk binnen de verschillende onderwijsvormen. Zo worden de Latijnse richtingen binnen het ASO zeer hoog gewaardeerd. Van Latijnse is een ‘kleine val’ naar de Moderne richtingen mogelijk, de richtingen met veel wiskunde worden hoger gewaardeerd dan richtingen met veel talen, etc...Het keuzeproses bij het vallen lijkt verschillend te lopen voor de verschillende sociale klassen *in de brede zin*. Zo lijken etnisch Vlaamse leerlingen te kiezen voor een kleine val of een reeks van kleine vallen. Daarentegen lijkt de val veel sterker te zijn bij allochtone, i.c. etnisch Turkse leerlingen. Zoals de lezer al zal merken spreken we hier in een zeer onzekere taal omdat het inderdaad moeilijk is om uit te maken of het hier om systematische of toevallige verschillen gaat. Een analyse met een grotere N kan hier een meer sluitende uitspraak over doen. Wij laten hier een dergelijke analyse achterwege omwille van tijdsdruk.

Een belangrijk moment met betrekking tot het watervalstelsel is het keuzeproses dat ontstaat nadat een leerling geconfronteerd wordt met een B-attest. Op dat moment zijn drie keuzes mogelijk: het is vooreerst mogelijk om een ‘kleine val’ te maken; ten tweede is het mogelijk om onmiddellijk naar een lagere onderwijsvorm te gaan, dus een ‘grote val’ te maken; tenslotte is er ook de optie om een jaar over te doen. Met betrekking tot deze laatste keuze vinden we systematische verschillen terug tussen de verschillende etnische klassen. Meer specifiek blijkt een *negatieve houding ten opzichte van het bissen* bij de klasse van etnisch Turkse leerlingen met een lage ouderlijk schoolse kapitaal, het ‘watervallen’ in de hand te werken. Het bissen wordt door hen immers vaak gezien als ‘een jaar verliezen’, ‘een jaar weggegooid’.

---

**Interviewer:** Hadden ze u geadviseerd om metaal te gaan volgen?

**Ahmet (Tr., Laag; BSO):** Ja en die zeiden ook van ‘ja, je kan ook blijven zitten’ maar ja, dan is je jaar weggegooid hé.

---

---

**Interviewer:** Ben je ooit van richting veranderd?

**Ilker(Tr. Laag, TSO):** Ja, ik heb een jaar handel [*A klas- OA*] gedaan en toen ben ik van richting veranderd.

...

**Interviewer:** Kon je ook niet je jaar overdoen?

**Ilker:** Ja, maar ik ben al een jaar verloren in lager school hé.

---

Bij etnisch Vlaamse leerlingen met een laag ouderlijk schools kapitaal vinden we geen eenduidige houding ten opzichte van het overdoen van een jaar. De leerlingen met hoog opgeleide ouders, zowel etnisch Turkse als etnisch Vlaamse leerlingen, staan duidelijk in contrast met hun etnisch Turkse medeleerlingen met laagopgeleide ouders hebben. Met één uitzondering, Bert (VI, Hoog, TSO), gaven deze leerlingen met hoogopgeleide ouders aan dat ze hun jaar liever zouden overdoen zodat ze in hogere onderwijsvormen (ASO of TSO) kunnen blijven. Zo hebben Ersan en Mert (Tr, Hoog, ASO), Stijn (VI, Hoog, ASO), Serkan (Tr, Hoog, TSO), aangegeven dat ze gebist hebben om niet een lagere onderwijsvorm te gaan volgen. Zelfs was dit tégen het advies dat ze gekregen hebben:

---

**Interviewer:** Heb je ooit een jaar moeten overdoen?

**Ersan (Tr, Hoog; ASO):** Ja, tweede jaar.

**Interviewer:** Had je daar een B-attest gekregen?

**Ersan:** Ja, ik heb daar B-attest gekregen. Ik moest naar beroeps dus.

**Interviewer:** En je hebt toch gekozen om een jaar over te doen?

**Ersan:** Ja. Ik deed handel toen en ja ik heb een stap achteruit gezet. Ik heb moderne wetenschappen [*ASO – OA*] gedaan en dat lukte best wel. Ik begon een beetje te leren en zo. Ik had discipline gekregen en nu doe ik derde jaar wetenschappen en dat lukt ook nog wel. Dus ik heb een stap achteruitgezet om van handel [*ASO – OA*] naar moderne te gaan, maar nu gaat dat best.

**Interviewer:** Stap achteruit? Je hebt dus geen TSO en BSO gedaan?

**Ersan:** Nee ASO vond ik belangrijk

**Interviewer:** En dat blijven zitten was dat eigenlijk geadviseerd?

**Ersan:** Nee ze hebben geadviseerd om beroeps-kantoor (BSO) te doen. Dus...

---

Bovendien relativieren leerlingen met hoger opgeleide ouders het belang van ‘dat 1 jaartje’ dat ze moeten overdoen. Ze zien immers hun toekomst niet in een lagere onderwijsvorm.

---

**Stijn (Vl., Hoog; ASO):** Ik heb mijn jaar overgedaan omdat ik, ik zeg niet dat er geen toekomst zit in de TSO, maar omdat mijn toekomst in de richting van de ASO zit. Ik wil graag iets worden waarvoor je ASO moet gedaan hebben. Architect zal ook met TSO gaan denk ik maar burgerlijk ingenieur, dat is toch een zware richting.

---

---

**Interviewer:** Heb je ooit een jaar moeten overdoen?

**Serkan (Tr, Hoog; TSO):** Ja, vorig jaar.

...

**Serkan:** Ja ik ben vorig jaar blijven zitten ... Als ik beroeps [*BSO - OA*] ging doen dan kan ik geen hoge school doen. Ik wil niet later in Ford gaan werken, begrijpt je?

---

Het is niet de opzet van deze eindverhandeling om op systematische basis beleidsadviezen uit te schrijven. Toch kunnen we hier de beleidsmaker van het onderwijs aanraden om werk te maken van de beeldvorming rond het 'blijven zitten'. Het overdoen van een jaar wordt veel te vaak gezien als een ongunstige vertraging, zowel in het publieke discours als in het wetenschappelijke onderzoek (bvb. als indicator van slechte prestaties). We kunnen ons echter afvragen of een jaar vertraging nu echt wel kan wegen tegenover het massaal vallen naar lagere onderwijsvormen. Het relativeren van het belang van het bissen, het niet meer voorstellen als een mislukking, kan gunstige resultaten leveren met betrekking tot de etnostratificatie van het secundair onderwijs.

#### 4. Activatie van het sociaal kapitaal onderzocht

In het begin van het secundair onderwijs werd er aan de ouders gevraagd hoe vaak ze contact opgenomen hadden met de school waar hun kinderen les volgen. Slechts 11% van de ouders van onze steekproefleerlingen hebben geen enkele keer contact opgenomen. De overgrote meerderheid (61%) gaf aan één keer contact opgenomen te hebben en 27% van de ouders had meerdere keren contact opgenomen. We hebben dit in navolging van Lareau als een vorm van *activatie* van het sociaal kapitaal opgevat. Eerst zullen we nagaan wat de determinanten zijn van het activeren en daarna brengen we dit in verband met het onderwijsniveau van de leerling zelf.

Tabel 3.18 Effectparameters en gestandaardiseerde effectparameters met de activatieschaal (ACTIVATIE) als afhankelijke variabele bij de ouders van de steekproefleerlingen in het S.O.

	MODEL 1		MODEL 2	
	Beta	Stan. Beta	Beta	Stan. Beta
<b>INTERCEPT</b>	1.180***	0***	1.0549***	0.020***
<b>ECOKAP</b>			0.0296***	0.008***
<b>CULKAP</b>			0.0217***	0.004***
<b>SEKSE</b>				
Refer. Jongen				
Meisje			-0.056***	0.017***
<b>ETNIC</b>				
Refer. Vlaams				
Turks	0.020	0.009	0.1278***	0.033***
Maghreb	-0.260***	-0.055***	-0.088	0.086
Andere	-0.141***	-0.068***	-0.075**	0.030**

Significantie \* = < .05 \*\* = < .01 \*\*\* = < .001

In bovenstaande tabel 3.18 heeft model 1 betrekking op de activatie van de ouders volgens de etniciteit, zonder het te controleren op de andere onafhankelijke variabelen, wat we wel doen in model 2. De vergelijking van de twee modellen levert ons een heel interessant resultaat op dat betrekking heeft op het hedendaagse criminologisch, sociologisch en politiek discours dat ervan uitgaat dat bij alles wat er mis gaat de vinger moet gewezen worden naar de ouders van allochtone jongeren. *Op het eerste gezicht, dus in model 1, is het inderdaad zo dat etnisch Maghrebijnse ouders minder contact opnemen met school dan etnisch Vlaamse ouders. Maar met een sociologische bril, met model 2, wordt het duidelijk dat dit verschil volledig te verklaren is aan de hand van het ouderlijk economisch en schools kapitaal.* Meer nog, in model 2 valt het op dat etnisch Turkse

ouders het ‘beter’ doen in vergelijking met de etnisch Vlaamse ouders: onder controle van kapitaalsverdeling nemen ze immers meer contact op met de school dan de etnisch Vlaamse ouders. Daarentegen blijken etnisch ‘Andere’ ouders in beide modellen hun sociaal kapitaal minder te activeren dan etnisch Vlaamse ouders.

De invloed van het activeren van sociaal kapitaal op het onderwijsniveau van de leerling wordt weergegeven in onderstaande tabel 3.19. Een positieve beta (log odds) betekent een grotere kans op het volgen van school in de A-klas. In het eerste jaar van het secundair onderwijs zien we dat het activeren van sociaal kapitaal geen significante invloed heeft op het behaalde onderwijsniveau van de leerling. Dit is vrij logisch aangezien het contact dat de ouders tijdens het eerste jaar opgenomen hebben, zijn vruchten pas in een tweede jaar kan afwerpen. Hoe meer contact de ouders van de leerling in het eerste jaar met de school hebben, hoe meer kans dat een leerling in het tweede jaar in de A-klas zal terecht komen. We zien echter wel dat het effect van het activeren van sociaal kapitaal, onder controle van economisch en cultureel kapitaal, niet verschilt naargelang de etniciteit van de leerling. Kortom, het positieve effect van het activeren van sociaal kapitaal is gelijk voor de verschillende etnische klassen, maar de verschillende etnische klassen activeren niet allemaal evenveel.

Tabel 3.19 Effectparameters in de logitmodellen met het onderwijsniveau als afhankelijke variabele bij de eerste graad van het S.O.

	1 A-klas / 1 B-klas		2 A-klas / 2 B-klas	
	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)
<b>INTERCEPT</b>	0.614***	1.848***	-0.369***	0.692***
<b>ECOKAP</b>	0.366***	1.442***	0.359***	1.432***
<b>CULKAP</b>	0.264***	1.302***	0.288***	1.334***
<b>SEKSE</b>				
Refer. Jongen				
Meisje	0.443***	1.557***	0.592***	1.808***
<b>ETNIC</b>				
Refer. Vlaams				
Turks	-0.927***	0.396***	-0.870***	0.419***
Maghreb	-1.459***	0.233***	-0.680	0.507
Andere	-0.131	0.877	-0.168	0.845
<b>ACTIVATIE</b>	0.106	1.112	0.231***	1.260***
<b>ACTIVATIE x ETNIC</b>				
Refer. Vlaams				
Turks	0.107	1.113	-0.089	0.915
Maghreb	0.171	1.186	-0.133	0.876
Andere	-0.093	0.911	-0.102	0.903

Significantie \* = < .05 \*\* = < .01 \*\*\* = < .001

## 5. Devaluatie onderzocht

### 5.1. Devaluatie van het geïnstitutionaliseerd cultureel kapitaal

De primaire, manifeste taak van een leerkracht is kennisoverdracht. Traditioneel is hier de evaluatie van de overgebrachte kennis mee verbonden. In dit hoofdstuk proberen we na te gaan in hoeverre deze evaluatie ook een *devaluatie* kan betekenen voor een leerling. Meer concreet zullen we de adviezen die de leerlingen krijgen met betrekking tot het volgen van deze of gene richting – dus ook de onderwijsvorm – in een volgend jaar onder de loep nemen. Opnieuw voegen we de Maghrebijnse groep van allochtone leerlingen bij de ‘Andere’ allochtonen omdat hun aantal te klein is voor een accurate analyse ( $n < 40$ ).

In model 1 van tabel 3.20 analyseren we de adviezen die de leerlingen krijgen in het zesde jaar van de lagere school. Een positief effect (log odds) wijst op een grotere kans om verwezen te worden naar de A-klas in plaats van de B-klas. In model 2 houden we ook rekening met het geïnstitutionaliseerde cultureel kapitaal van de leerlingen dat we geoperationaliseerd hebben aan de hand van de resultaten op schoolvorderingstesten (SOMSCORE). Het is in dit laatste model dat we kunnen zien of er al dan niet sprake is van devaluatie. In model 1 zien we dat de gekende klacht – d.i. allochtone leerlingen worden vaker verwezen worden naar lagere onderwijsvormen – op een empirische realiteit steunt. Onder controle van het ouderlijk kapitaal worden etnisch Turkse en etnisch ‘Andere’ allochtonen immers vaker verwezen naar een lagere onderwijsvorm. Dit betekent echter niet dat er ook een devaluatie is van hun geïnstitutionaliseerde cultureel kapitaal. Zo zien we in model 2, dus onder controle van het ouderlijk kapitaal én de schoolvorderingstesten, dat de adviezen niet meer significant verschillen naargelang de etniciteit van de leerling. Merk op dat het ouderlijk economisch en cultureel kapitaal, ook onder controle van de schoolvorderingstoetsen, hun significante invloed in de positieve richting behouden. *Met andere woorden, in tegenstelling tot wat er vaak gedacht en gezegd wordt, is devaluatie van het geïnstitutionaliseerd kapitaal een sociaal-economisch probleem en geen kwestie van etnische discriminatie.*



Tabel 3.20 Effectparameters in de logitmodellen met het gekregen advies als afhankelijke variabele bij de overgang naar het 1<sup>ste</sup> jaar van het SO

	Model 1		Model 2	
	A-Klas / B-Klas		A-klas / B-Klas	
	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)
<b>INTERCEPT</b>	0.151	1.163	-4.529***	0.011
<b>ECOKAP</b>	0.282***	1.325***	0.138**	1.148**
<b>CULKAP</b>	0.224***	1.251***	0.111***	1.117***
<b>SEKSE</b>				
Refer. Jongen				
Meisje	0.397***	1.487***	0.222*	1.249*
<b>ETNIC</b>				
Refer. Vlaams				
Turks	-0.877***	0.416***	0.401	1.494
Andere	-0.561***	0.571***	-0.437	0.646
<b>SOMSCORE</b>			1.717***	5.569***
<b>SOMSCORE x ETNIC</b>				
Refer. Vlaams				
Turks			-0.303	0.738
Andere			0.043	1.044

Significantie \* = < .05 \*\* = < .01 \*\*\* = < .001

De structuur van het adviseren blijft in grote lijnen analoog bij de overgang naar het derde middelbaar (zie onderstaande tabel 3.21). Wel is de opstelling hier voor een stuk complexer omdat er nu de keuze is tussen drie onderwijsvormen. We zien in model 1 dat allochtone leerlingen meer kans maken dan etnisch Vlaamse leerlingen om geadviseerd te worden het BSO te verkiezen boven het ASO en het TSO. Opnieuw echter, verdwijnen deze effecten wanneer we rekening houden met de schoolvorderingstesten (model 2). Pikant detail: meisjes met een vergelijkbaar geïnstitutionaliseerd cultureel kapitaal (schoolvorderingstesten) en ouderlijk kapitaal aan dat van jongens worden vaker geadviseerd om BSO te volgen dan TSO of ASO. *De masculiene dominantie van het secundair onderwijs in Vlaanderen is dus nog geen geschiedenis.*

Met oog op beknoptheid, gaan we niet dieper ingaan op de analyse van de adviezen in de volgende jaren van het secundair onderwijs. Deze blijken immers zeer analoog te lopen. Met betrekking tot het *geïnstitutionaliseerd* cultureel kapitaal kunnen we het volgende concluderen: in tegenstelling tot de arbeidsmarkt<sup>26</sup> is er in het veld van het secundair onderwijs, althans volgens onze bevindingen, geen etnische devaluatie

<sup>26</sup> Pro Memorie (zie deel 1): uit het onderzoek naar de arbeidsmarkt blijkt de praktijk van het valoriseren van het kapitaal verschillend te zijn voor werknemers van verschillende etnische origines. De allochtone werknemers met hetzelfde diploma dan autochtonen – dus met hetzelfde *geïnstitutionaliseerd* cultureel kapitaal – blijken oververtegenwoordigd te zijn in de lagere segmenten van de arbeidsmarkt (Verhoeven, 2000) en ongeacht hun studieniveau blijken ze moeilijker aan een job te geraken (VDAB, 2004, p.4)

maar wel een sociaal-economische devaluatie. Sociale klasse in de enge zin primeert hier boven de sociale klasse in de brede zin.

Tabel 3.21 Effectparameters in de logitmodellen met het gekregen advies als afhankelijke variabele bij de overgang naar het 3<sup>de</sup> jaar van het SO

	MODEL 1					
	Van 2A → 3 ASO/TSO		Van 2A → 3 TSO/BSO		Van 2A → 3 ASO/BSO	
	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)
<b>INTERCEPT</b>	-0.762***	0.467***	3.009***	20.263***	2.340***	10.385**
<b>ECOKAP</b>	0.172***	1.188***	0.273*	1.314	0.417**	1.518**
<b>CULKAP</b>	0.195***	1.216***	-0.093	0.911	0.099	1.104
<b>SEKSE</b>						
Refer. Jongen						
Meisje	0.466***	1.593***	-0.721*	0.486	-0.286	0.752
<b>ETNIC</b>						
Refer. Vlaams						
Turks	0.243	1.275	-1.163*	0.313*	-1.027*	0.358*
Andere	0.232	1.261	-0.924*	0.397*	-0.713*	0.490*
	MODEL 2					
	Van 2A → 3 ASO/TSO		Van 2A → 3 TSO/BSO		Van 2A → 3 ASO/BSO	
	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)	Beta	Exp(Beta)
<b>INTERCEPT</b>	-6.564***	0.001***	0.033	1.034	-4.237	0.014
<b>ECOKAP</b>	0.132*	1.141*	0.234	1.264	0.278	1.320
<b>CULKAP</b>	0.136***	1.145***	-0.073	0.930	0.096	1.101
<b>SEKSE</b>						
Refer. Jongen						
Meisje	0.081	1.084	-1.181**	0.307**	-0.973*	0.378*
<b>ETNIC</b>						
Refer. Vlaams						
Turks	1.662	5.270	0.130	1.138	-1.819	0.162
Andere	1.896	6.661	-2.011	0.134	-3.777	0.023
<b>SOMSCORE</b>	0.190***	1.209***	0.124***	1.132***	0.234***	1.263***
<b>SOMSCORE</b>						
* <b>ETNIC</b>						
Refer. Vlaams						
Turks	-0.021	0.979	-0.035	0.966	0.076	1.079
Andere	-0.041	0.960	0.051	1.052	0.141	1.151

Significantie \* = < .05 \*\* = < .01 \*\*\* = < .001

## 5.2. Devaluatie van het belichaamd cultureel kapitaal

Uit de vorige paragraaf blijkt dat leerkrachten niet beschuldigd kunnen worden van devaluatie van het *institutioneel* cultureel kapitaal op basis van etnische afkomst. Nu is de vraag of er een devaluatie is ten opzichte van het *belichaamde* cultureel kapitaal (CK) dat specifiek is aan de allochtone leerlingen. Het beantwoorden van dit vraag heeft een mentale switch van het individuele naar het structurele. De eerste vraag die zich dan aandient is of er wel zoiets als een belichaamd CK bestaat dat specifiek is aan de

allochtone leerlingen en dus niet gereduceerd kan worden tot verschillen in de opleiding van de ouders.

Uit de interviews blijkt er inderdaad een etnische scheidingslijn te bestaan, die niet gereduceerd kan worden tot klassenverschillen (in de enge zin van het woord). Primo, de culturele interesses van leerlingen blijken te verschillen naargelang hun etnische afkomst. Zo hebben etnisch Vlaamse leerlingen met hoogopgeleide ouders thuis meestal een Vlaamse krant (De Morgen, De Standaard en ook het Belang van Limburg). Naast de verplichte lectuur zijn ze vaak ook geïnteresseerd in literatuur daarbuiten. Dat wordt sterk geapprecieerd, *gevaloriseerd tot symbolisch kapitaal* door het onderwijssysteem.

---

**Interviewer:** Lees je soms ook iets?

**Bram (VI. Hoog; ASO):** Lezen doe ik minder vaak, maar toch nu en dan. Zeker toch bekendere boeken waar veel over wordt gepraat, dat zet me ook aan om zelf te leren.

**Interviewer:** Welke boeken?

**Bram:** Vroeger las ik Harry Potter en ook op advies van mijn leerkracht 'Kartonnen Dozen' van Tom Lanoye. Van die boeken dus. Ik lees niet veel maar als het zo aangeraden wordt doe ik wel eens de moeite om naar de bibliotheek te gaan en een boek uit de rek te halen.

**Interviewer:** Heb je feedback gegeven over het boek van Tom Lanoye?

**Bram:** Ja, ik heb er een boekbespreking over gemaakt. Dat was toen het boek bij de Humo zat en toen had de lerares het ook gekregen en was ze erover bezig in de les. Toen we een boekbespreking moesten maken, had ik dan gekozen om het over dat boek te doen. Toen ze mijn boekbespreking had gelezen, hadden we er nog even over gepraat en over wat ik ervan vond.

---

De etnisch Turkse leerlingen met hoogopgeleide ouders daarentegen, zijn zelden geïnteresseerd in fictie in het algemeen. De literatuur waarin ze zich interesseren zoals de geschiedenis van Turkije (Ersan: Tr, Hoog, ASO), komen zelden voor in het schoolcurriculum. Ze hebben thuis geen abonnement op een krant maar rapporteren wel dat ze vaak de Turkse krant *Hürriyet*<sup>27</sup> lezen via het internet. Hoewel het lezen van 'de krant' wordt aangeraden door hun leerkrachten en scholen vaak een 'mediatheek' bezitten waar de leerlingen tijdens hun pauzes naar toe kunnen, wordt het lezen van Turkse kranten niet geapprecieerd. Meer nog, alles wat Turks is, is verboden in een dergelijke mediatheek. Met andere woorden, *het etnisch Turks belichaamd CK wordt dus*

---

<sup>27</sup> *Hürriyet* is de meest gelezen Turkse krant in Europa. Het is een krant die zich ook richt op berichtgevingen over België, Duitsland, Nederland, kortom waar de etnisch Turkse bevolking zich bevind.

*niet alleen links gelaten, maar het wordt ook actief gevaloriseerd.* Het volgende stukje uit onze interview met Serkan illustreert dit heel goed:

---

**Interviewer** Lees je soms iets?

**Serkan (Tr, Hoog; TSO):** Ik lees niet graag. Soms een tijdschrift of zo maar ik lees wel kranten. 's Morgens of als ik van school kom lees ik wel vaak de Turkse krant op internet.

**Interviewer** Welke is dat dan?

**Serkan:** Hürriyet

**Interviewer** Op school in de mediatheek hebben ze waarschijnlijk geen Hürriyet?

**Serkan:** Nee, nee ze hebben geen Hürriyet. Maar je mag ook niet op Turkse sites. Ik heb het eens geprobeerd. Elke middagpauze gaan we naar de mediatheek en dan ga op de pc en die vrouw die zit altijd constant zo toezicht houden en je mag niet op Turkse sites. Je moet gewoon om uw les doen.

**Interviewer:** En als je in plaats van Hürriyet zeg maar ...

**Serkan:** Het Belang Van Limburg? Ja, dat mag wel maar Hurriyet mag je niet. Ze zegt: ik versta er niks van dus...

---

Ook met betrekking tot de actieve culturele participatie, zoals voordracht en toneel, kan de etnisch Vlaamse leerling met hoogopgeleide ouders rekenen op appreciatie vanuit de school, zowel van hun leerkrachten als van hun medeleerlingen.

---

**Interviewer:** Wat is de relatie tussen je hobby's en je school? Praat je met je medeleerlingen over je hobby's?

**Stijn (Vl., Hoog; ASO)** Voordracht en toneel gebeurt in schoolgebouwen en ik zit in de toneelgroep met iemand uit mijn klas. Soms praten wij twee daarover. Zeker nu we veel moeten voorbereiden met de examens. Soms als wij daarover bezig zijn dan vraagt iemand waarover we bezig zijn en leggen we dat soms uit. Sommige leerkrachten, zoals die van Nederlands en veel kennissen van mij, weten dat ik dat doe. Voor de rest wordt er op school niet veel over gedaan. Maar bijvoorbeeld als er zo een "klassieke avond" of van die dingen wordt georganiseerd dan kan het wel eens zijn dat ik me opgeef om een tekst te brengen. Dat heeft dan ook weer met de school te maken.

**Interviewer:** Denk je dat dat positief wordt gezien door de leerkrachten, dat je bv. een voordracht doet.

**Stijn:** Ik denk het wel, zeker niet negatief. Sommige leerkrachten weten het niet dus die hebben daar geen mening over. Maar ik denk zeker dat die leerkrachten dat goed vinden want naar mijn mening zijn er niet veel jongens die dat doen, het zijn vooral meisjes die de voordracht en toneel doen. Maar het ligt me echt wel en het interesseert me. Vooral die van de taalvakken vinden dat wel boeiend.

---

Daarnaast blijkt 'naar de film gaan' de culturele activiteit bij uitstek te zijn van de geïnterviewde leerlingen. Dit geldt zowel voor leerlingen waarvan de ouders hoog opgeleid zijn als voor leerlingen met laagopgeleide ouders. Op één uitzondering na

(Zafer: Tr, Laag; TSO) gaven alle respondenten aan dat ze ‘af en toe’, ‘soms’ of ‘wekelijks’ naar de film gaan.<sup>28</sup> We zien hier opnieuw een etnische scheidingslijn die niet gereduceerd kan worden tot verschillen in opleiding van de ouders: in tegenstelling tot de etnisch Vlaamse leerlingen, gaven deze etnisch Turkse leerlingen aan (met uitzondering van Zafer) dat ze naar de Turkse films gingen:

---

**Interviewer:** En ga je soms naar een culturele activiteit zoals film, theater concert?

**Yilmaz (Tr, Laag; ASO):** Films, soms maar theater en concert niet.

**Interviewer:** En wat voor films zijn dat dan?

**Yilmaz:** Meestal als er Turkse films in de cinema zijn, ga ik kijken. Als er zo’n film is waar vrienden veel over vertellen, ga ik kijken.

**Interviewer:** En met school gaan jullie soms ook naar de film?

**Yilmaz:** Ja

**Interviewer:** Zijn dat dan uw films, om het zo te zeggen?

**Yilmaz:** Nee, dat zijn dat zo meestal, films die de school zelf kiest, dan zijn die zo, gaan over vriendschap, over ander culturen en zo, dat is niet echt mijn ding.

---

---

**Interviewer:** Ga je soms naar culturele activiteiten zoals film, theater, concert?

**Halit (Tr, Laag; BSO):** Als Kinopolis een culturele activiteit is dan ga ik naar culturele activiteiten. Maar theater enzo, niet vaak, zelden. Als je met school gaat ga ik wel. Ik ben één keer met mijn vader geweest toen ik klein was, maar niet veel interesse enzo.

**Interviewer:** Je gaat zelf naar de Kinopolis en je gaat met de school naar de films. Stemmen die overeen, zijn dat uw films?

**Halit:** School brengt u naar de films die u iets bijleren maar niet naar u, waar de meeste mensen interesse in hebben gaan ze niet hoor. Zo, als ik ga, ga ik naar de Turkse films of soms gevecht films maar ik zou nooit denken dat als ik met school naar film ga dat ik zou zeggen dat ik die film al gezien heb. Het lijkt niet interessant maar meestal als je naar die film kijkt, vind het wel interessant.

---

Geen enkele etnisch Vlaamse leerling rapporteerde dat hij een Turkse film heeft gezien. Zelfs niet diegene met interesse voor wereldmuziek en wereldfilm zoals Stijn (VI, Hoog; ASO). De films die de school koos voor hun leerlingen waren geen Turkse films. *Logisch?* Niet echt. Het gaat hier immers om Turkse films die op regelmatige basis in alle steden vertoond worden. Bovendien zijn ze niet enkel bedoeld voor de etnisch Turkse

---

<sup>28</sup> Vanuit de opstelling van onze onafhankelijke variabele, opleiding van de ouders, is het moeilijk om uitspraken te doen over het verkiezen van High-brow of Low-brow films. We *vermoeden* immers dat we hier te maken hebben met het kip-en-het-ei-dilemma, nu in het vakjargon: *endogeniteitsbias* (King, ea. 1994, pp. 182-183). De vermoedelijke causale relatie is dat de onderwijsvorm van de leerlingen zelf (ons afhankelijke variabele) de bepalende variabele is voor het verkiezen van een High-brow tegenover een Low-brow film. Dus niet de opleiding van de ouders van de leerlingen. Maar de verzamelde data zijn veel te ontoereikend om hier geldige inferentie te kunnen doen.

bevolking want ze zijn steeds ondertiteld in het Nederlands. Merk dat het hier niet noodzakelijk gaat over 'low-brow' films maar vaak ook films die vertoond zijn op verschillende internationale filmfestivals en die verschillende prijzen hebben gewonnen.<sup>29</sup> Er zijn, met andere woorden, Turkse films die perfect zouden kunnen passen in het Bildungsideaal dat de scholen nastreven. Het is dan aangeraden dat scholen hun cultureel aanbod diversifiëren met betrekking tot hun etnische samenstelling. Dit is geen kwestie van kunnen, maar een kwestie van willen.

Is er dan geen enkel moment binnen het veld van het secundair onderwijs waar het belichaamde CK dat specifiek is aan de allochtonen gevaloriseerd wordt? Jawel: voetbal! Zo hebben zeven van de tien etnische Turkse respondenten aangegeven te voetballen op verenigingsniveau. Vergeleken bij de etnisch Vlaamse respondenten is dit slechts drie op negen. Vier leerlingen in totaal, waarvan drie etnisch Turks, spelen ook in de schoolploeg. Terwijl het voetballen in een schoolploeg door de etnisch Vlaamse leerling Kurt (VL. Laag, TSO) gepercipieerd wordt als een normale aangelegenheid, is het voor de etnisch Turkse leerling (Mert, Tr, Hoog, ASO) iets om trots op zijn. Het is wel moeilijk te zeggen of het hier gaat om systematische verschillen. Inferentie is hier onmogelijk.

---

**Interviewer:** Ben je eigenlijk aangesloten bij een of ander sportvereniging?

**Kurt (VL, Laag; TSO):** Ja ik doe voetbal.

**Interviewer:** en doe je dat ook in schoolverband?

**Kurt:** ik zit wel in de schoolploeg

**Interviewer:** Kan je daar meer over vertellen?

**Kurt:** Ja gewoon, voetballen hé, tegen andere scholen en zo.

---

---

**Interviewer:** Wat doe je buiten school? Wat zijn eigenlijk je hobby's?

**Mert (Tr., Hoog, ASO):** Ik zit wel veel achter de computer, msn enzo en ik voetbal heel graag.

**Interviewer:** Voetbal je dan in een ploeg?

**Mert:** Jazeker, ik voetbal eigenlijk bij de Rangers [*lokaal voetbalploeg - OA*] en ook in de schoolploeg.

**Interviewer:** Kan je meer vertellen over je schoolploeg?

**Mert:** Ik doe dat al twee jaar eigenlijk en ik ben ook kapitein. Niet om te stoeffen ofzo hé maar ik ben eigenlijk wel één van de beste in ons ploeg. Onze LO [*Lichamelijke Opvoeding - OA*] leerlaar D. heeft me dat ook gezegd...

---

---

<sup>29</sup> Zie bvb. 'Dondurmam Gaymak' (dramakomedie); Queens Film Festival 2006, Beste Regisseur).

We kunnen echter moeilijk toejuichen dat er *toch nog iets is* waar de allochtone leerlingen, of beter, hun belichaamd CK gevaloriseerd wordt. We denken hierbij aan de campagneposter van de Minderhedenforum (zie afbeelding hiernaast). Deze poster is zeer treffend omdat de maatschappelijke realiteit zeer scherp in vraag gesteld wordt. We citeren: *‘Moet elke allochtoon voetballer worden om aanvaard te worden?. Geef iedereen de kans om te scoren.’*



### 5.3. Conclusie devaluatie

Dat het onderwijs zich richt op de burgerlijke habitus is geen nieuws. Bourdieu wist het al en wij kunnen dat nu beamen én aanvullen. Mits nuances (welk onderwijsjaar, welke onderwijsvorm, etc...) kunnen we 'in het algemeen' stellen dat het secundair onderwijs zich richt op de *burgerlijke én autochtone* habitus. Enerzijds is de burgerlijke habitus dominant. Want zelfs onder controle van het *geinstitutionaliseerd* cultureel kapitaal, d.i. resultaten op de schoolvorderingstesten, worden de kinderen van culturele en economische 'kapitalisten' vaker geadviseerd om hogere onderwijsvormen te volgen dan de kinderen met lagere ouderlijk economisch en schools kapitaal. Meisjes verdienen een pluim: ze doen het *ondanks* de devaluatie van hun *geinstitutionaliseerd* cultureel kapitaal beter dan de jongens (dit geldt niet voor het eerste jaar van het secundair onderwijs). Anderzijds is de autochtone habitus dominant omdat het *belichaamde* cultureel kapitaal van de allochtone – i.c. etnisch Turkse – leerlingen gedevaloriseerd of links gelaten wordt. Met uitzondering van voetbal waar allochtone leerlingen eveneens de kans krijgen om te scoren.

## 6. Acculturatie: de primaat van primordiale autochtonie?

Zonder twijfel was de acculturatietopic het minst vlottende onderdeel van onze interviews. Werden de vragen naar *cultuurcontact* niet onmiddellijk met fronsende gezichten ontvangen, dan wekten de vragen naar *cultuurbehoud* een zekere argwaan op. Omdat het hier gaat om bedreigende vragen, hebben we steeds gebruik gemaakt van een gebalanceerde vraagstelling in de vorm van ‘*sommige mensen vinden ... anderen daarentegen*’ (zie Billiet, 2003, pp. 241-246). Desalniettemin, werden we voor de eerste keer geconfronteerd met *item-non-respons*, zoals het fenomeen wordt aangeduid in de kwantitatieve onderzoeksstijl. Ilker (Tr. Laag, TSO) en Kristof (Vl., Laag, ASO) gaven namelijk aan dat ze respectievelijk ‘*het liever niet daarover wilt hebben*’ en dat het ‘*een persoonlijke vraag is*’. Alles samen genomen maakt dit dat de resultaten hier best met een korreltje zout genomen worden.

Wat de acculturatietyptologie van Berry betreft, zijn we er niet in geslaagd om min of meer éénduidige conclusies te trekken. Het was te immers moeilijk om de toevallige en systematische acculturatieneigingen van elkaar te onderscheiden<sup>30</sup>. De etnisch Turkse leerlingen laten zich niet eenduidig vatten binnen de typologie, ook niet wanneer we rekening houden met de opleiding van de ouders. De meest dominante acculturatievorm is echter ‘integratie’ die zowel voorkomt bij leerlingen van hoog opgeleide ouders (Serkan, Tr, Hoog, TSO), (Ersan, Tr. Hoog, ASO), als laagopgeleide ouders (Halit, Tr. Laag, BSO), (Yilmaz, Tr., Laag, BSO), Arif (Tr., Laag, BSO). Ander gezegd, rapporteerden deze respondenten dat ze over het algemene veel contact hebben met etnische Vlaamse leerlingen (en dit ook gunstig evalueerden) en dat ze eerder geneigd zijn om hun culturele identiteit te behouden.

Tabel 3.22. Acculturatietyptologie: cultuurcontact en cultuurbehoud bij etnisch Turkse leerlingen

Cultuurcontact	Cultuurbehoud	
	Laag	Hoog
Laag	Marginalisatie (0)	Separatie (2)
Hoog	Assimilatie (2)	Integratie (5)

<sup>30</sup> Voor een mogelijk vervolgonderzoek raden we aan om het N te verhogen.



Met betrekking tot interculturele contacten, merken we op dat indien een school slechts ASO aanbiedt, de autochtone leerlingen relatief weinig allochtone medeleerlingen hebben waarmee ze überhaupt contact mee *kunnen* hebben.<sup>31</sup> De vraag die gesteld werd aan de etnisch Vlaamse leerlingen, of ze vaak contact hadden met allochtone leerlingen, kwam daarom soms absurd over. Het volgende stuk uit ons interview met Stijn (Vl, Hoog, ASO), die in een ‘blanke’ concentratieschool zat, illustreert dit:

---

**Interviewer:** En hoe zit het met de etnisch samenstelling van uw klas?

**Stijn (Vl, Hoog, ASO):** Volgens mij is er één Turkse in onze klas. Er zijn geen klachten erover, helemaal niet. Ze is zelf rustiger dan de rest, maar het is dan ook een meisje voor alle duidelijkheid. En ze kan goed mee in onze klas en heeft veel vrienden in onze klas.

**Interviewer:** Heb jij er veel contact mee?

**Stijn:** Ik ga er evenveel mee om als met andere meisjes, er blijft een kloof tussen jongens en meisjes.

**Interviewer:** En op de speelplaats?

**Stijn:** Ze heeft een eigen vriendenkring, dan niet allemaal met Turkse mensen, maar gewoon haar eigen vriendenkring. Het is niet zo dat ik daar niet bij hoor maar vaak basket ik ook tijdens de speeltijd dus heb ik vooral contact met die mensen waarmee ik basket.

**Interviewer:** Zijn daar ook Turkse jongens bij?

**Stijn:** Soms wel ja. In mijn vriendenkring is er ook een Italiaanse en dan nog iemand die zijn vader is Italiaan. Eigenlijk is hij zelf Belg maar toch voelt hij zichzelf half Italiaan. Maar gewoon, [*korte stilte*] er zitten bijna geen echte allochtonen bij ons op school.

---

In navolging van Andriessen & Phaet (2003) hebben we ook een onderscheid gemaakt tussen acculturatie in publieke context (geoperationaliseerd als de schoolcontext) en privé context (thuis). Hier zien we wel aantal systematische fenomenen. Zo hebben we met betrekking tot de publieke context een zekere consensus geobserveerd bij de etnisch Vlaamse leerlingen: zowel etnisch Vlaamse leerlingen met hoog opgeleide als laag opgeleide ouders menen dat de Vlaamse cultuur moet primeren binnen de schoolcontext. Verschillende keren werd hier vanuit een denkwijze geargumenteed die we onder de

---

<sup>31</sup> De houding van de top van het katholiek onderwijs jegens een ‘mix’ van leerlingen, zal dit op korte termijn niet noodzakelijk bevorderen. Mieke Van Hecke, directeur-generaal van het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs, argumenteert: “... [een] zeer terechte en legitieme zorg van de ouders voor de kwaliteit van het onderwijs voor hun kinderen. Zolang we er niet in slagen om de leer- en taalachterstand van allochtone en kansarme kinderen in het basisonderwijs weg te werken, is het juist dat ouders zeggen dat ze omwille van het kwaliteitsbehoud in het secundair onderwijs geen mix willen aanvaarden. Ik weiger overigens te zeggen dat dit uit racistische overwegingen zou zijn.” (Veto, 18/12/06)

noemer van ‘*primordiale autochtonie*’ plaatsen. Ik ontleen dit concept van Roosens (Roosens, 2006). Primordiale autochtonie betekent dat groepen een bijzondere betekenis krijgen ten aanzien van een bepaald territorium, op basis van de afstamming van de ouders en voorouders die ‘als eersten’ op deze grond hebben gewoond. Daarom hebben autochtonen, althans in deze visie, meer recht zich op het territorium te bevinden dan nieuwkomers. Wij hebben ondervonden dat ‘primordiale autochtonie’ voorkomt bij etnisch Vlaamse leerlingen die zowel afkomstig zijn vanuit een laagopgeleid als een hoogopgeleid gezin. Weliswaar blijken de ‘primordiale autochtone’ argumenten in de meeste gevallen meer genuanceerd te zijn bij etnisch Vlaamse respondenten van wie de ouders meer schools kapitaal hebben. Laten we Koen (Laag) vergelijken met Bram (Hoog):

---

**Interviewer:** Sommige mensen zeggen dat allochtonen zich op school moeten aanpassen aan de Vlaamse cultuur. Anderen zeggen dat ze juist zoveel mogelijk zichzelf moeten blijven. Wat denk jij?

**Koen (VI, Laag; BSO):** Ja kijk, we leven in Vlaanderen en het is toch normaal dat je je hier moet aanpassen. Als ik morgen naar Turkije ga, dan ga ik me ook aanpassen.

---

**Interviewer:** Sommige mensen zeggen ‘allochtonen moeten zich op school aanpassen aan de Vlaamse cultuur’. Anderen zeggen ‘nee, ze moeten zoveel mogelijk hun eigen blijven’. Hoe sta jij hier tegenover?

**Bram (VI, Hoog; ASO)** Ik vind dat het natuurlijk niet teveel gevraagd is dat ze Nederlands praten op school. Ik vind dat ze eventueel tijdens de speeltijd met hun vriendenkring Turks mogen praten. Daardoor mensen uitsluiten vind ik niet zo goed maar dat gebeurt niet echt bij ons op school. Vooral als ze met hun twee of drie zijn praten ze soms Turks maar voor de rest praten ze eigenlijk altijd Nederlands. Ik vind wel dat ze hun godsdienst moeten behouden omdat ik vind dat je zoiets niet kunt veranderen voor iets als een school. Er worden godsdienstlessen gegeven op het \*\*\* College, een Katholieke school, maar ik zit er helemaal niet mee in dat ze hun eigen geloof hebben en hun eigen gewoontes daarbij. Wel moet er eventueel rekening gehouden worden met de taal.

---

Wanneer er gevraagd werd naar de privé-contexten, of allochtonen zich thuis ook moeten aanpassen, zagen we echter dat ‘primordiaal autochtonie’ tot op zeker hoogte naar de achtergrond verdwijnt. Iedereen doet thuis wat hij wilt maar het zou niet slecht zijn als de aanpassing daar al begint. Om de vergelijking door te kunnen trekken, laten we opnieuw Koen en Bram aan het woord:

---

**Interviewer:** En buiten school, moeten ze zich daar aanpassen, bijvoorbeeld thuis?

**Koen (Vl, Laag; BSO):** Thuis? Daar heb ik niet veel over te zeggen, op school ook niet hé, maar van thuis moet je het leren hé?

---

---

**Interviewer:** En buiten school, dus thuis, denk je dat de allochtonen zich dan moeten aanpassen aan de Vlaamse cultuur?

**Bram (Vl, Hoog; ASO):** Neen, thuis mogen ze Turks praten, maar voor veel Turkse mensen is het een goede oefening om thuis Nederlands te praten; dan gaat dat vlotter. Maar ik vind dat het hun eigen keuze is. Ze moeten het zelf maar weten. Als ze zich er gemakkelijk bij voelen om thuis Turks te praten of om een hoofddoek te dragen dan vind ik niet dat daarover geklaagd mag worden.

---

De meest voorkomende houding bij de etnisch Turkse respondenten blijkt in de richting van cultuurbehoud in privé-context te zijn. Met uitzondering van twee etnisch Turkse leerlingen, Mert (Tr, Hoog, ASO) en Zafer (Tr, Laag, TSO), die neigen naar assimilatie. Hoewel we gebruik hebben gemaakt van gebalanceerde vragen (*'sommige mensen wel, andere niet'*), werd de vraag naar cultuurbehoud in privé-context soms als een bedreigende vraag ontvangen, waardoor de respondenten soms heel kritisch reageerden zoals in het geval van Ersan:

---

**Interviewer:** Sommige mensen vinden dat je thuis ook moet aanpassen, andere weer niet, wat vind jij ervan?

**Ersan (Tr, Hoog; ASO):** Dat is toch... ook al willen ze dat we goed worden in Nederlands, ze hebben niks te zeggen over wat we thuis spreken. Als mijn mama geen Nederlands kan spreken, kan ik er toch niks aan doen? Het zit niet in mijn eigen hand. Als ik thuis gerust ben om met mijn ouders Turks te spreken, moet ik toch geen Nederlands spreken?

---

Zoals uit de voorgaande citaten naar voren komt, werden de vragen naar culturele aanpassing meermaals geïnterpreteerd als het spreken van Nederlands, zowel door de etnisch Turkse als etnisch Vlaamse leerlingen. Hoewel dit een accurate analyse van acculturatie heeft bemoeilijkt (want acculturatie is méér is dan enkel taal), kunnen de vorige citaten dienen als een opmaat voor de volgende paragraaf. Daar zullen we het fenomeen van dichterbij analyseren.

## **7. Doxa van het Nederlands onderzocht**

We konden de effecten van de kennis van het Nederlands slechts indirect meten aan de hand van schoolvorderingstesten die betrekking hadden op Nederlandse taalkundigheid. We vinden inderdaad dat leerlingen die hogere scores behalen op deze testen significant meer kans maken om les te volgen in hogere onderwijsvormen. Dit doorheen de verschillende jaren van het secundair onderwijs ( $p < 0.01$ ). Bovendien blijken de allochtone leerlingen, zowel etnisch Turkse, Maghrebijnse als etnisch 'Andere', onder controle van geslacht en ouderlijk kapitaal significant lager te scoren op deze testen als hun etnisch Vlaamse medeleerlingen ( $p < 0.05$ ).

Dit gezegd zijnde, zullen we de effecten van de kennis van het Nederlands op het behaalde onderwijsniveau niet dieper analyseren. Dit vooral omdat we het intrappen van open deuren willen vermijden. Het fenomeen is immers verschillende keren onderzocht, steeds met analoge bevindingen aan deze hierboven (zie o.a. Lacante, e.a., 2007; De Mets, 2000; Hermans, 2002; Almaci, 2003; Wolff & Crul, 2003). Wat we echter wel gaan analyseren, is de omgang met het gegeven dat het Nederlands de dominante taal is binnen het onderwijssysteem, wat eerder getheoretiseerd werd aan de hand van het concept van 'doxa van het Nederlands' (zie § 2.3.5).

### **7.1 Gelooft in doxa en proto-professionalisering**

We vinden steun voor de hypothese van de doxa van het Nederlands die we uitgetekend hebben in paragraaf 2.3.5. Van de 19 respondenten hebben 18 respondenten, van alle sociale klassen in de brede zin, de kennis van het Nederlands of het spreken van het Nederlands aangehaald, *zonder dat we er expliciet naar vroegen*. We hebben expliciete vragen vermeden omdat dit een leading question zou zijn, iets in de mond leggen van de respondent. Alleen Jeroen (VI, Laag: BSO) heeft het tijdens het hele interview geen enkele keer gehad over de kennis of het spreken van het Nederlands, ook niet wanneer er gevraagd werd naar de mogelijk redenen van de lage schoolprestaties van de allochtone leerlingen:

---

**Interviewer:** Uit laatst onderzoek blijkt dat allochtone leerlingen lage slaagkansen hebben en heel vaak in BSO zitten. Hoe denk je dat dat komt?

**Jeroen(VI, Laag; BSO):** Dat zou ik niet weten. Geen flauw benul van. Ik denk... er zijn er die het willen en het kunnen en er zijn er die het willen maar niet kunnen.

---

Bij de andere respondenten kwam het onderwerp minstens één keer aan bod. Zoals uit de citaten van de vorige paragraaf blijkt, werd het aanpassen aan de Vlaamse cultuur vaak eenzijdig geïnterpreteerd als het spreken van het Nederlands. Meestal was de topic dus al ingezet alvorens er gevraagd werd wat volgens de respondenten de verklaring is van het slecht presteren van allochtonen in het onderwijs. Taalachterstand en de kennis van het Nederlands waren meestal het eerste antwoord. In het geval van Maarten (VI. Hoog; ASO) kregen we zelfs het antwoord nog voor we onze vraag helemaal hadden uitgesproken:

---

**Interviewer:** Nu, allochtone leerlingen blijken niet zo goed te doen op school. Wat is volgens u ...

**Maarten (VI. Hoog; ASO):** Taalachterstand, gewoon meer Nederlands spreken. Ze zijn niet dommer ofzo maar ze spreken gewoon geen goed Nederlands. M. van onze klas wel en hij doet ook economie.

---

Een belangrijke vaststelling is dat de argumenten die respondenten aanhalen met betrekking tot het belang van het Nederlands en taalachterstand, voorkomen in alle sociale klassen *in de brede zin*. Theoretisch gezien hebben we reeds geargumenteed dat het geloof in een doxa zich niet beperkt tot één sociale klasse (zie § 2.1.5). Nu kunnen we stellen dat we dit empirisch gezien niet verwerpen met betrekking tot de doxa van het Nederlands:

---

**Interviewer:** Allochtone leerlingen blijken een erg lage slaagkans te hebben en doen heel vaak BSO. Wat is volgens jou de verklaring daarvoor?

**Bert (VI, Hoog, TSO):** Vaak denk ik dat er met het taalprobleem iets zou zijn. Want als ze Turks praten thuis en met hun vrienden dan denk ik dat het moeilijker is om moeilijke termen in de lessen te begrijpen zoals alle andere. De lessen worden in het Nederlands gegeven en worden niet speciaal vertraagd voor hen. Als ze dan niet goed met de taal overweg kunnen, dan kunnen ze wel in de moeilijkheden komen en dan zit de kans er sneller in dat ze naar de TSO of BSO moeten overstappen. Voor de rest vind ik dat ze evenveel kansen hebben als de Belgen. Het hangt er gewoon van af hoe dat ze leren en hoe dat ze hun tijd verdelen. Maar de taal lijkt me wel erg belangrijk.

---

---

**Yilmaz (Tr, Laag; ASO):** Als je Nederlands niet als je moedertaal hebt, dat is iets moeilijk. Je kan er niet verder opbouwen. Bijvoorbeeld Frans dat hangt af van je Nederlands, je moet eerst Nederlands echt helemaal kennen, dan kan je pas andere taal leren, snap je?

---

De werking van de doxa van het Nederlands kan goed begrepen worden aan de hand van het theoretische concept van ‘*proto-professionalisering*’ dat we ontleen van Abraham de Swaan (1996). Proto-professionalisering is het proces dat op gang komt omdat de professionals altijd informerend en vormend te werk gaan, *naast* hun strikte taak (bvb. een verpleegster die de bloeddruk van een patiënt moet meten geeft ook uitleg wat de bloeddruk doet verhogen en verlagen en waarom). Tijdens de kennisoverdracht, echter, wordt door de cliënten slechts een deel ontvangen van de ‘zuivere’ kennis, een vereenvoudigde versie. De ‘cliënten’ worden daarom proto-professionals (De Swaan, 1996, pp. 251-253). Met betrekking tot het veld van het onderwijs moet men denken aan directie, leerkrachten, toezichhouders op de speelplaats en CLB-medewerkers (zie ook de volgende paragraaf). De bron van het taaldeficiëntie-denken kan in het veld van het onderwijs bij deze professionals gesitueerd worden.

---

**Interviewer:** Wat zijn je verwachtingen van toekomst, wil je verder studeren?

**Serkan (Tr, Hoog; TSO):** Ik wil wel iets, hoge school als ik kan. Mijn leraar zei me dat ik dat wel kan maar dat ik wel iets aan mijn Nederlands moet doen. Ja, weet je, ik maak veel schrijffouten en zo.

---

---

**Interviewer:** En als je met je vrienden over Turkse films hebt, zijn dat dan Turkse vrienden of Vlaamse vrienden?

**Ersan (Tr, Hoog; ASO):** Turkse, ja, er zitten maar beperkt Turkse leerlingen op school dus en ja dan zijn we meestal samen.

**Interviewer:** En wat taal spreken jullie onder de vrienden?

**Ersan:** *Turks, spijtig genoeg maar jammer.*

**Interviewer:** Spijtig?

**Ersan:** *Ja eigenlijk, ze willen dat we Nederlands spreken.*

**Interviewer:** En wie wilt dat?

**Ersan:** *School, algemeen, directie, iedereen. Ze hebben ook gelijk. Ze zeggen als je universiteit of naar werk gaat, solliciteren of zo. Ze letten op je taal zeggen ze en jullie moeten nu al Nederlands beginnen te spreken.*

---

## 7.2 Orthodox en heterodox handelen

Bovenstaande citaat van Ersan illustreert op een zeer beknopte wijze wat we eerder hebben getheoretiseerd onder de noemer van *heterodox handelen*. We hadden vooropgesteld dat de agents van de gedomineerde klasse, i.c. de etnisch Turkse klasse, de doxa zullen onderkennen, erin *geloven*, maar niet noodzakelijk ernaar *handelen*. Zo meent Ersan wel dat ‘ze’ gelijk hebben door steeds op het belang van het Nederlands te hameren en daarenboven *spijtig* is dat hij en zijn kameraden Turks spreken. We kunnen inderdaad stellen dat we een steun vinden voor de hypothese van het heterodox handelen die we vooropgesteld hadden. Met uitzondering van twee leerlingen (Mert en Zafer) die in de acculturatietyperologie met het schema van assimilatie waren aangeduid (zie ook § 6.), komt de structuur van het heterodox handelen – ‘het spreken van Nederlands is belangrijk maar we spreken Turks’ – systematisch terug bij alle andere etnisch Turkse leerlingen.

---

**Interviewer:** Sommige mensen zeggen dat allochtonen zich op school moeten aanpassen aan de Vlaamse cultuur. Anderen zeggen dat dat niet moet. Wat denk jij?

**Arif (Tr., Laag; BSO):** how yo, we eten altijd kebab [*lacht*] Nee, serieus, het is belangrijk dat je Nederlands en zo spreekt, allé voor u eigen hé.

...

**Interviewer:** En op school, ben je er veel met Turkse jongens of Vlaamse jongens?

**Arif:** Hangt er zo beetje van af. Op speelplaats ben ik wel meestal met Turkse jongens. Soms Belgen maar meestal wel Turken.

**Interviewer:** En wat taal wordt er onderling gesproken?

**Arif:** als daar geen toezichter is, wordt er wel Turks gepraat.

---

Zoals Arif het hierboven aanhaalt, wordt het heterodox handelen, i.c. Turks praten, niet zonder weerstand geoorloofd. Het kan in zijn geval alleen maar als de toezichthouder er niet aanwezig is. Tegenover de heterodoxie van de gedomineerden staat immers de orthodoxie van de dominanten. Het feit dat de etnisch Vlaamse leerlingen ijveren dat er Nederlands gesproken wordt (zie § 6.), is een voorbeeld van orthodoxie. De echte pedagogische ‘stimuli’ worden echter toegediend door de professionals. Dit gebeurt niet alleen in de vorm van aanmoedigen, maar ook door het gebruik van de mogelijkheid om een leerling te straffen. Een gangbare manier van straffen, dat verschillende malen gerapporteerd werd door de respondenten, is dat wanneer iemand drie keer ‘gepakt

wordt' op het spreken van een vreemde taal, i.c. Turks, hij strafstudie moet schrijven. Dit blijkt een geïnstitutionaliseerde praktijk te zijn binnen de verschillende scholen:

---

**Interviewer:** En wat zegt de toezichter als die jullie Turks hoort praten?  
**Arif (Tr, Laag; BSO):** Soms zegt die niks, maar meestal krijg je een waarschuwing. Na drie waarschuwingen moet je woensdag naar strafstudie.  
**Interviewer:** heb je al waarschuwingen gehad?  
**Arif:** ik ben vorig jaar al een keer moeten gaan naar strafstudie. Dit jaar nog niet. Eigenlijk kijken ze zo meer bij eerste, tweede, derdejaars dan bij ons.

---

---

**Interviewer:** En zijn er bepaalde consequenties als je Turk spreekt?  
**Ersan (Tr, Hoog; ASO):** Ja, drie keer Turks, praten heb je straf, ja, als je gepakt wordt [*lacht*]. Maar als je op speelplaats, je zit met een groep of vijf en de toezichter ziet je met je groep, die weet honderd procent dat je Turks praat en die komt langst u en iedereen opeens Nederlands spreken. Ze weten het wel maar...

---

De situatie zoals die gerapporteerd werd door Ersan en Arif heeft veel weg van een setting die onderzocht is in de ethnomethodologische studie van Lawrence Wieder (1974) over de zogenaamde '*halfway house*', waar veroordeelde drugverslaafden wachten op hun vrijlating. Heel kort samengevat beschrijft Wieder dat er in het '*halfway house*' onder de gevangenen een geheel van impliciete normen bestaat: d.i. '*The Convict Code*'. Deze verschilt van de officiële regelgeving en beschrijft wat wel en wat niet mag gedaan worden door de gevangenen. Maar ook de staf kent dit geheel van normen en gebruikt het om het gedrag van de bewoners te begrijpen en regelbaar te houden. De bewoners zijn zich hiervan bewust, die dan in hun interactie met de staf ook beroepen op de Code. Het gebruik van de code hangt af van situationele omstandigheden, wat door de ethnomethodologen aangeduid wordt met de notie van indexicaliteit.

De analogie loopt vlot: de Code is dat de etnisch Turkse leerlingen onderling Turks spreken op de speelplaats. Dit is tegen het officiële schoolreglement, maar dat doet er niet onmiddellijk toe in deze concrete omstandigheden. Ook de toezichthouders weten immers voor '*honderd procent*' (dixit Ersan) dat er onderling Turks gesproken wordt. Daarom laten de etnisch Turkse leerlingen hun handelen afhangen van het gegeven of de toezichthouder in de buurt is. De toezichthouder op zijn beurt laat zijn gedrag afhangen van de concrete situatie waarbij er onder andere rekening wordt gehouden in welke jaar de leerling les volgt (dixit Arif).



## 8. Conclusies

Iedere veralgemening, iedere conclusie is een vereenvoudiging en een aanval op de particuliere, genuanceerde realiteit. Daarom raden we de lezer aan om de opsomming van de conclusies hier niet los te zien van de bovenstaande paragrafen.

- Allochtone (etnisch Maghrebijnse en etnisch Turkse) leerlingen zijn oververtegenwoordigd en ondervertegenwoordigd in respectievelijk de lagere en de hogere segmenten van het secundair onderwijs (zie § 1.3).
- Deze over- en ondervertegenwoordiging kan niet gereduceerd worden tot verschillen in ouderlijk economisch kapitaal en ouderlijk schools kapitaal (sociale-klasse in de enge zin) van de leerlingen. Er is met andere woorden een etnische gelaagdheid, etnostratificatie van het secundair onderwijs (zie § 1.4).
- Zelfeliminatie heeft zowel op het niveau van de leerlingen op het als niveau van de ouders een invloed op het onderwijsniveau van de leerlingen. Zelfeliminatie heeft echter géén invloed op de etnische stratificatie. De groep van autochtone leerlingen scoort immers onder controle van geslacht, ouderlijk economisch en cultureel kapitaal, niet significant hoger op de zelfeliminatieschaal dan de etnisch Vlaamse leerlingen. Sociale klasse in de enge zin primeert hier boven sociale klasse in de brede zin (zie § 2.1 en § 2.2).
- Etnostratificatie is mede bepaald door het watervalstelsel. In de cruciale eerste jaren van het secundair onderwijs maken allochtone leerlingen, onder controle van ouderlijk economisch en cultureel kapitaal, significant meer kans dan de etnisch Vlaamse leerlingen om naar lagere onderwijsvormen te vallen. Hier primeert dus sociale klasse in de brede zin (zie § 3.1).
- Het proces van het ‘vallen’ verschilt bij allochtone (etnisch Turkse) en autochtone leerlingen. Etnisch Turkse leerlingen met laag opgeleide ouders staan negatiever tegenover het bissen (‘een jaar verliezen’). Dit maakt dat de keuze van het vallen sneller genomen wordt. We vermoeden ook dat er verschillen bestaan tussen de verschillende sociale klassen in de brede zin bij de keuze tussen een ‘grote’ of een ‘kleine val’. We hebben dit echter niet ‘hard’ kunnen maken (zie § 3.2).

- We vinden een positief effect van het activeren van het sociaal kapitaal: hoe meer contact de ouders van de leerling in het eerste jaar met de school hebben opgenomen, hoe meer kans dat de leerling in het tweede jaar in de A-klas zal terecht komen. De verschillende etnische klassen hebben niet allemaal evenveel contact met de school, ook niet onder controle van het ouderlijk economisch en schools kapitaal. We zien echter wel dat het effect van het activeren van sociaal kapitaal niet verschilt naargelang de etniciteit van de leerling (zie § 4).
- In tegenstelling tot wat er vaak gedacht wordt, worden allochtone leerlingen onder controle van de resultaten op schoolvorderingstesten, hun ouderlijk economisch en schools kapitaal, niet vaker doorverwezen naar lagere onderwijsvormen dan autochtone leerlingen. We vinden géén devaluatie terug van het *geinstitutionaliseerd* cultureel kapitaal aan de hand van etnische afkomst maar wel aan de hand van sociaal-economisch afkomst. Hier primeert sociale klasse in de enge zin (zie § 5.1).
- We stellen echter vast dat er wél een devaluatie is van het *belichaamd* cultureel kapitaal dat specifiek is aan de klasse van allochtone – i.c. etnisch Turkse – leerlingen. De autochtone habitus is dominant omdat het *belichaamd* cultureel kapitaal van de allochtone – i.c. etnisch Turkse – leerlingen ofwel links wordt gelaten, ofwel actief gedevaloriseerd wordt, met uitzondering van het voetballen (zie § 5.2).
- De autochtone leerlingen verwachten van allochtone leerlingen dat ze zich cultureel aanpassen in de schoolcontext. In privé-context, dus thuis, *moet* dat volgens hen niet maar zou dit wel *mogen*, wil de allochtone leerling succesvol zijn. Dit correspondeert met de meest voorkomende acculturatiehoudingen van de etnisch Turkse leerlingen die meestal negatief staan tegenover culturele aanpassing in de privé-context (zie §6).
- Over het algemeen werd culturele aanpassing eenzijdig geïnterpreteerd als het spreken van Nederlands. Dit is niet verwonderlijk omdat het Nederlands een ware doxa is binnen het onderwijs. Zowat iedereen gelooft in het belang ervan. Maar dit valt niet altijd samen met het handelen. Terwijl de etnisch Turkse leerlingen vooral tegen de doxa in, heterodox handelen (dus Turks spreken), handelen de etnisch Vlaamse leerlingen en de professionals orthodox, voor het behoud van de doxa. Orthodoxie wordt niet alleen aangemoedigd maar heterodoxie wordt ook bestraft met strafstudie (zie § 7.1 en § 7.2).

DEEL I: THEORIE

DEEL II: METHODOLOGIE

DEEL III: ANALYSE

**DEEL IV: REFLECTIE EN KRITIEK**

*An emancipated society, on the other hand, would not be a unitary state, but the realization of universality in the reconciliation of differences.*

*Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno*

## **Enkele thesen met betrekking tot etnostratificatie**

Etnostratificatie is geen fenomeen dat zich beperkt tot het onderwijs als veld of institutie. Integendeel, het is net zoals het onderwijs zelf, van meet af aan ingebed in de maatschappij. Daarom is het ook nodig om de etnostratificatie te analyseren binnen de bredere maatschappelijke context. Hierbij veranderen we als het ware onze bril: van een primair empirische analyse naar een kritische beschouwing. Waar de voorbije delen er vanuit een mainstream sociologische visie, min of meer door kunnen als ‘waardevrij’ (lees: waarderingsvrij), kan dit deel dat niet. In tegenstelling tot de eerste drie delen is de analyse hier immers primair normatief. Mijn drijfveer hierbij is de overtuiging dat ‘*wie zich slechts houdt aan wat is, ervoor capituleert en vergeet wat mogelijk is*’. Dit laatste is immers een dimensie die dreigt verloren te gaan in het veld van de wetenschap en niet in het minst met betrekking tot de ‘problematiek’ van de allochtonen.

In concreto zullen er vier thesen geponeerd worden. Merk op dat deze thesen *niet* ‘hard’ gemaakt zullen worden met systematisch empirisch materiaal, hoewel ze toch hermeneutisch alluderen op de empirische realiteit. Vanuit een empirisch sociologisch perspectief kan dit deel afgeschreven worden als sociologische speculatie. Maar niets weerhoudt de empirische sociologie ervan deze thesen te beschouwen als hypothesen. *Voor mij gaat het eerder om het prikkelen van een denken dat zich buiten de conventionele denkwijze situeert. Een bescheiden poging tot het doorbreken van de ijzeren kooi, het discours rond ‘de Allochtoon’ dat tot vervelens toe herhaald is geweest.*

***These 1: Het onderzoek naar en de wil tot het kennen van de ‘Allochtoon’ staat veelal in functie van de normalisatie, de vernietiging van het van Anderszijn.***

De kritische analyse begint exact op hetzelfde punt als de empirische analyse: de definitie; maar dan met het verschil dat de vraagstelling hier van een andere orde is. Anno 2007 ziet de situatie er in Vlaanderen uit als volgt: enerzijds is er een steeds groeiende vraag – niet in het minst vanuit de sociale wetenschappen – voor het vrijgeven van de gegevens rond de etnische achtergrond:

“Het Rijksregister heeft die gegevens, maar om puur wettelijke redenen kunnen we die niet gebruiken voor wetenschappelijk onderzoek. Een eenvoudige wetswijziging zou dat kunnen verhelpen. Het is dus geen kwestie van kunnen, maar van een overheid die moet willen.” (Swyngedouw, DS, 19/09/2006)

Anderzijds is het beleid recentelijk in de media, maar ook in parlementaire zittingen, verschillende malen bekritiseerd omdat er geen duidelijke definitie zou zijn van wat nu ‘een allochtoon’ nu al dan niet is (Vandenbroucke, 2007; Vlaams Parlement, 01/03/2007). Tot op zekere hoogte is de vraag voor het vrijgeven van reeds bestaande gegevens, zoals de geboorteplaats van de ouders en grootouders, een legitieme vraag opdat de sociale wereld kenbaar is. *De filosofen en ook de sociologen hebben de wereld eerst in zijn juistheid moeten interpreteren om hem te kunnen veranderen, toch?* Maar het afbakenen, het registreren en dus het meten van de etnische minderheden is geen eenzijdig positief gebeuren. Op dit punt is een beschouwing vanuit het Franse kritische denken zeer vruchtbaar om de donkere kanten van de *wil tot weten* te illustreren. Dat de ‘Andere’ tot een object van kennis wordt gemaakt, is immers geen neutraal gegeven.

In het denken van Michel Foucault heeft het onderzoek naar de Andere in eerste instantie een spiegelfunctie. Het onderzoeksobject dat radicaal verschilt van het Normale vormt een spiegel voor het Normale want in de spiegel van de Andere is zijn antipode terug te vinden, d.i. het Normale. Als de opkomst van het medisch onderzoek naar de zieken in teken stond van wat gezondheid is; als de opkomst van het psychiatrisch onderzoek naar de ‘gekken’ het wezen van de rationaliteit kon afleiden; als de opkomst van het gevangeniswezen en het criminologische onderzoek de criminelen wist te onderscheiden van de niet-criminelen; *dan is het onderzoek naar de etnische*

*minderheden en de wil tot kennen van de ‘Allochtonen’ veelal een manifestatie van het creëren en het behouden van een Vlaamse identiteit.*

Zonder systematische empirische gegevens kunnen we eindeloos speculeren over een mogelijke verband tussen het stijgend aantal onderzoeken naar ‘de Allochtoon’ en het opflakkerende Vlaams-nationalisme, maar dit is niet het punt dat ik hier wil maken. Naast het beschrijven van het Anderszijn heeft het onderzoek immers ook een tweede finaliteit: de Andere, of beter het Anderszijn van de Andere, moet eveneens genormaliseerd worden. Zo moet de arts zijn zieke patiënt genezen en de criminoloog moet de gevangene herintegreren. De vraag die zich onmiddellijk aandient, is de functie van de sociologie met betrekking tot de ultieme hedendaagse Andere van Vlaanderen: ‘de Allochtoon’. *Is het niet zo dat wanneer een sociologisch onderzoek de abnormaliteit van de ‘Allochtoon’ beschrijft, hij ook de weg opent voor de normalisatie, dus assimilatie van de Andere?* Als dat zo is, hoe werkt zo’n normalisatie binnen deze context dan? Zelden manu militari. Normalisatie gebeurt het liefst in de vorm van autonormalisatie. Dat de Andere zijn abnormaliteit kent en zichzelf normaliseert is efficiënter dan eender welke soort externe dwang. Wat we in deel drie hebben omschreven als proto-professionalisering staat hier inderdaad niet ver van. Onderstaand citaat, afkomstig van een onderzoek naar de schoolprestaties van allochtone leerlingen, illustreert heel goed hoe dit mechanisme werkt:

*“...er [zijn] indicaties dat de leerlingen SO van Islamorigine zich niet steeds bewust zijn van hun tekorten. Uit testafnames in het SO blijkt dat de cognitieve vaardigheden lager liggen dan die van de autochtonen, doch dat ze hun studieprestaties niet als minder ervaren ... Het onderzoek geeft aan dat feedback niet echt aanleiding geeft tot kritische beschouwingen over zichzelf. De feedback wordt niet gebruikt als uitgangspunt voor een realiteitstoetsing ... Het is niet voldoende een evaluatie te geven. Deze evaluatie moet ook gekaderd worden in een breder geheel van formatieve feedback en binnen een positief project dat remediëring aanbiedt... Het komt erop aan de Islamallochtonen het evaluatiesysteem op voorhand te leren kennen en begrijpen, hen op die systemen voor te bereiden en te trainen.” (Lacante, ea., 2007, p.609 – eigen cursivering - OA)*

Aangekomen op dit punt zal de lezer zich niet verwonderen dat het integratiebeleid zeer sterk steunt op het sociaal wetenschappelijk onderzoek. Niet minder dan de helft ervan is gericht op het onderwijs. Het leeuwendeel van het onderzoek naar de allochtonen wordt

ook gesponsord vanuit de overheid. (Jacobs, ea., 2006, pp. 22-24). Het onderwijs lijkt wel de disciplinaire institutie bij uitstek te zijn, de motor van de normalisatie.

Toch is de wetenschappelijke vernietiging van het Anderszijn niet beperkt tot het onderzoek van het onderwijs. Neem nu het onderzoek dat zich richt op het fenomeen van huwelijksmigratie (Heyse, ea. 2007; Loobuyck, 2005, Koning & Bertels, 2004). Dat sommige groepen in de samenleving afwijken van de modale Vlaming door te huwen met iemand van het buitenland, blijkt een probleemstelling op zich te zijn. Het loont de moeite om de beleidsaanbevelingen van zulk onderzoek onder de loep te nemen. De overheid moet volgens de onderzoekers zowel controlerend als preventief optreden – en hoe kan het ook anders – méér investeren in het onderzoek. *Het Anderszijn is nu ook wetenschappelijk gezien niets meer dan een doorn in het oog, de (auto)vernietiging ervan des te meer legitiem en rationeel. De verdingelijking van de Andere staat nergens zo scherp. Want zowel het onderzoek als het beleid is niet vies om te spreken over het importeren van een partner en over importhuwelijk, alsof het gaat om import van koffie.* Niet zelden worden hierbij allochtone politici zelf ingeschakeld.

“Tachtig procent van de mensen van Turkse afkomst haalt zijn huwelijkspartner uit het land van herkomst. Zo begint alles van vooraf aan. Zo staan er weer kinderen op de speelplaats die nog geen woord Nederlands gehoord hebben... Je zou een leeftijdsgrens kunnen invoeren. *Niet om te mogen trouwen - niemand moet zich bemoeien met de relaties van een ander - maar wel om te mogen importeren.*” (Ergün Top, DS 23/01/06 – eigen cursivering OA)

Dat de kennis van het Nederlands opnieuw als een legitimering wordt gebruikt, was voorspelbaar (ik kom hier straks uitgebreid op terug). Maar merk op dat zowel in het eerste als in het tweede voorbeeld het onderzoek en het beleid goede bedoelingen heeft. De achterliggende gedachte is dat dergelijke normaliseringsmaatregelen de etnische minderheden goed uitkomen. Een socioloog echter, weet dat manifeste, goede bedoelingen evenzeer kunnen overeenkomen met latente, nefaste gevolgen. En zelfs indien het zo is dat normalisatie in het voordeel is van de etnische minderheden, dan is het nog steeds de vraag wat er na de normalisatie nog overblijft van het Anderszijn. Hooguit de huidskleur. *Monocultuur als substituut voor etnostratificatie.*

***These 2: Discriminatie is niet alleen het uitsluiten van de Andere. Discriminatie is ook het reduceren van de Andere tot het Normale.***

We kennen in Vlaanderen ondertussen een traditie aan empirisch onderzoek naar enerzijds het ethnocentrisme en anderzijds naar discriminatie op arbeidsmarkt (Billiet e.a., 1990; Jacobs, ea., 2001; Martens, 2006; Verhoeven, 2000). Het onderzoek zoekt hier voornamelijk naar de verklaringen van ethnocentrisme en discriminatie via allerlei factoren zoals de achtergrondkenmerken van de respondenten (sociaal-kapitaal, opleiding, etc...). Op zich levert zulk onderzoek zeer interessante bevindingen op, maar blijft ontoereikend wat betreft de conceptie van ethnocentrisme en discriminatie. Deze worden begrepen als een gunstige houding/handelen ten opzichte van de 'ingroup' die samenhangt met een ongunstige houding/handelen ten opzichte van de 'outgroup'. Dit is inderdaad het eindresultaat, met een bloot oog zichtbare wezen van discriminatie en ethnocentrisme. Zulk onderzoek levert interessante bevindingen op, net zoals een thermometer ons interessante informatie oplevert over de temperatuur. Maar als we de temperatuur willen veranderen, moet de aandacht verschuiven van de thermometer naar het wezen van de temperatuur zelf.

Wat dit aspect betreft laten we ons inspireren door een tweedeling van Zygmunt Bauman(1995) die teruggaat op Levi-Strauss. Wat de omgang met de Andere betreft, onderscheid Bauman 'anthropoemic' en 'anthropophagic' strategieën. Terwijl anthropo-emische strategieën gericht zijn op het uitsluiten van de Andere, zijn de antropophagische strategieën gericht op het insluiten, het assimileren, het 'opeten' van de Andere. De moderniteit onderscheidt zich door het rijzen van anthropo-emische strategieën. Denk maar aan de uitsluiting en opsluiting van bejaarden, gekken, zieken, etnische minderheden in aparte plaatsen zoals rusthuizen, concentratiekampen, gevangenissen. Toch zijn alle samenlevingen die we tot nog toe gekend hebben, gekarakteriseerd door beide strategieën. Dominantie en discriminatie kunnen niet gereduceerd worden tot één pool:

“Together, they polarise the strangers and attempt to clear up the most vexing and disturbing middleground between the poles of neighbourhood and alienness – between 'home' and 'abroad', 'us' and 'them'... Both are included in the tool-bag of every social domination.” (Bauman, 1995, p. 180)



Nu is mijn punt dat het traditionele onderzoek naar etnocentrisme en racisme, zoals we het kennen in Vlaanderen, wel degelijk rekenschap kan afleggen van een aantal antropoemische strategieën, bijvoorbeeld door te wijzen op de mate waarin allochtonen worden uitgesloten van de modale arbeidsmarkt. *De antropofagische strategieën blijven echter doorgaans buiten het vizier van het onderzoek. Dit maakt dat etnostratificatie slechts gedeeltelijk verklaard wordt, aangezien de effecten van de ‘vergeten’ anthropofagische strategieën mede een verklaring zijn van de realiteit van de etnostratificatie.* Daarom ben ik van mening dat het onderzoek naar etnostratificatie - in het veld van het onderwijs maar ook in het veld van de arbeidsmarkt – ook de effecten van antropofagische strategieën niet uit het oog mag verliezen. Zo heeft het empirische deel van deze eindverhandeling aangetoond dat devaluatie<sup>32</sup> in het onderwijs niet zozeer gericht is op het uitsluiten van de Andere (anthropoemisch handelen) maar wel op het insluiten van de Andere in het Normale (anthropofagische handelen). De allochtone leerlingen zijn welkom in de hogere segmenten van het onderwijs, zolang ze Tom Lanoye lezen en niet Nazim Hikmet, zolang ze De Standaard lezen en niet de Hürriyet, zolang ze Nederlands spreken en niet Turks.

De keuze voor het integrationisme is geen ‘natuurlijke’ of ‘logische’ keuze. De historische contingentie ervan kan afgelezen worden door te kijken naar de evolutie in onze grondhouding ten aanzien van rolstoelgebruikers. Zo ergeren we ons vandaag aan gebouwen die niet toegankelijk zijn voor rolstoelgebruikers. Wie een gebouw van twee decennia eerder bekijkt, zal zien dat dit niet altijd even vanzelfsprekend was. Met betrekking tot de rolstoelgebruiker is er een historische keuze gemaakt tussen drie opties:

- a) Onze poorten zijn gemaakt voor mensen die geen nood hebben aan een rolstoel. Rolstoelgebruikers moeten dus niet in onze gebouwen komen.
- b) Rolstoelgebruikers zijn welkom in onze gebouwen *maar* ze moeten wel eerst hun rolstoel aanpassen opdat ze door onze poorten zouden kunnen.
- c) Onze poorten discrimineren mensen met een rolstoel. We *ver-anderen* onze poorten zodat ze breed genoeg zouden zijn en opdat iedereen zou binnenkunnen.

---

<sup>32</sup> Merk op dat ik de notie van devaluatie bewust heb gekozen en de noties van discriminatie en racisme heb vermeden omdat deze noties doorgaans zeer eng worden geïnterpreteerd.

Keuze A is de anthropoemische keuze. De Andere, i.c. de rolstoelgebruiker, wordt hier simpelweg uitgesloten. Keuze B is daarentegen een anthropofagische keuze, de keuze voor integratie door aanpassing van de Andere. De voetnoot van ‘wederzijdse aanpassing’ die hierbij wel eens komt is niets meer dan de mogelijkheid maken voor de Andere om zicht aan te passen. Tenslotte is er ook een keuze C – wat mij betreft de meest nobele optie – de keuze voor een aproblematische diversiteit en een minimum aan wederzijdse aanpassing. Niemand zal vandaag de ‘logische’ keuze voor diversiteit, keuze C, in twijfel trekken met betrekking tot rolstoelgebruikers. Misschien zullen we op een dag hetzelfde zeggen over de grondhouding ten aanzien van etnische minderheden. En als er nuances zijn tussen de drie opties, dan is de nuance dat Vlaanderen vandaag met betrekking tot de etnische minderheden voortdurend kiest voor een combinatie van A en B, tussen het uitsluiten en het aanpassen van de Andere. Diversiteit blijft voorlopig ondenkbaar.

***These 3: De combinatie van de doxa van het Nederlands en het postfordisme maakt dat niemand zo arm is als de Allochtoon in Vlaanderen.***

De plaats van de mens binnen de maatschappelijke productie en maatschappelijke arbeid is een cruciale factor. Het is bijvoorbeeld niet toevallig dat onze sociale zekerheid steunt op een indeling die teruggaat op de verschillen tussen arbeiders, bedienden, werkgevers, zelfstandigen, etc... Ik denk dat het niet verkeerd zou zijn om het dominante hedendaagse productieparadigma te conceptualiseren als het 'postfordisme' (Jessop, 1995; Amin, 1994). Het zou me een nieuwe eindverhandeling kosten om het fenomeen van etnostratificatie te analyseren binnen de context van het postfordisme. Ik waag me hier daarom slechts aan een korte inleiding tot de analyse. Hierbij doe ik beroep op de hedendaagse theorieën van de Italiaanse politieke denker Paulo Virno (2004), op een selectieve en beknopte wijze.

Volgens Virno kenmerkt de postfordistische maatschappij zich door de steeds gewichtiger wordende factor van taalvermogen en communicatie binnen de productie. Het taalvermogen is het kardinale element van het postfordistisch kapitalisme. In dit verband kan men denken aan het belang van de tertiaire sector, waarop onze economie steeds meer op steunt. Er is echter meer aan de hand. In het postfordistische kapitalisme beperkt arbeid zich niet tot wat we normaliter rekenen als behorend tot de arbeidsmarkt. Integendeel, het strekt zich uit over het hele leven. De grenzen tussen arbeid en niet-arbeid zijn vervaagd, geflexibiliseerd:

“Als je nauwkeurig kijkt, maakt postfordisme gebruik van vaardigheden die je leert ruimschoots voordat je begint met werken: vaardigheden die ontstaan in de onzekerheid van het stadsleven, door ontworteling, door de schokken van technologische transformaties, en zelfs door videogames en het gebruik van mobiele telefoons. Dat alles ligt aan de basis van postfordistische 'flexibiliteit' (Virno, 2005, p.1)

Het punt van Virno is dat het postfordistisch kapitalisme het menselijke soortvermogen, d.i. het taalvermogen, het vermogen tot spreken, voor zijn eigen finaliteit mobiliseert. Dit brengt met zich mee dat de uitbuiting van het kapitalisme totaal is geworden omdat het menselijke soortvermogen in zijn geheel toegeëigend wordt. Daarom is volgens Virno 'niemand zo arm als diegene die zijn taalvermogen gereduceerd ziet tot gesalarieerd

werk' (Virno, 2004, p.63). Een treffende opmerking van Virno. Maar wat is de positie van diegene die een taalvermogen bezit maar die dit vermogen niet eens *as such* kan laten meetellen? Diegene die zowel in publieke, wetenschappelijke als politieke discours gereduceerd wordt tot een taalkundig wezen. Ja, de mens is een taalkundig dier, maar door het systematisch gelijkstellen van taalkundigheid aan de kennis van het Nederlands – dit is de essentie van de doxa van het Nederlands – verkrijgt men ook een tweedeling tussen de taalkundige autochtoon en de taalkundige allochtoon. *De doxa van het Nederlands maakt dat niemand zo arm is als 'de Allochtoon' in het postfordistisch kapitalisme van Vlaanderen.*

Het Nederlands wordt al een tijd niet meer 'Algemeen *Beschaafd* Nederlands' genoemd, maar het beschavingsoffensief grijpt nog steeds terug naar het correcte gebruik van het Nederlands. Ik waag in dit verband zelfs te spreken van taalreductionisme. Het nationalistische discours van de sociaal-democratische minister Vandenbroucke is misschien wel de beste illustratie hiervan. Lezen we het volgende citaat dat afkomstig is van de talenbeleidsnota van de minister waar hij het onderzoek naar taal en etnische minderheden samenvat en een beleid uittekent:

“De Nederlandse taal [is] een belangrijk element van de Vlaamse identiteit. Vergeten we niet dat de emancipatie van Vlaanderen gestart is bij de taalculturele en taalpolitieke bewegingen in de 19<sup>de</sup> en 20<sup>ste</sup> eeuw. **Niet zonder reden koesteren wij het Nederlands als een taal die onze identiteit symboliseert en uitdrukt.** Hoogstaand gebruik van het Nederlands maakt deel uit van en draagt bij tot de identiteit van Vlaanderen, niet alleen in culturele maar ook in sociale, politieke en economische zin.” (Vandenbroucke, 2005, p. 2 – eigen cursivering OA)

De Nederlandse taal is dus de hoeksteen van de Vlaamse identiteit. Het is dan ook geen toeval dat de aandacht van het onderzoek naar allochtone bevolking van de voorbije jaren steeds meer focus gelegd heeft op de kwestie van 'taalachterstand'. Zoals Blommaert & Avermate (2006) het hebben gesteld is de kennis van het Nederlands meer dan ooit het hedendaagse 'Schild en Vriend' geworden. Laten we even de verschillende domeinen *naast* het onderwijs opnoemen waarbij de kennis van het Nederlands de legitieme manier is voor het bewerkstellen van de etnostratificatie: Arbeidsmarkt, Huisvesting en Migratie.

## *Arbeidsmarkt*

Het volgende krantenartikel vat op een korte en krachtige manier samen wat er aan de hand is:

“Tachtig procent van de kleine werkgevers die door het Neutraal Syndicaat voor Zelfstandigen (NSZ) werden ondervraagd is van mening dat allochtone werknemers niet voldoen. Hoewel ze met een nijpend personeelstekort zitten, geven de werkgevers hen liever geen kans op de werkvloer. *Het gros van de 688 ondervraagden geeft een gebrekkige kennis van het Nederlands op als het grootste obstakel.*” (HLN, 17/03/2007 – mijn cursivering)

Merk op dat het oordeel dat allochtonen werknemers een gebrekkige kennis van het Nederlands hebben niet gebaseerd is op individuele testen, maar eerder een schatting is op aggregaat niveau. We weten immers uit onderzoek dat de uitsluiting in eerste instantie gebeurt aan de hand van de ‘frontstage’, bijvoorbeeld een ‘vreemde’ naam. Zo berekende de VDAB in 2005 dat er op hun site vijf keer minder geklikt wordt op de naam van een allochtone sollicitant, dan op een autochtone. *Met andere woorden, allochtonen zijn a-priori verdacht van een taalachterstand. Het discours van taalachterstand heeft zich zo vaak herhaald waardoor het uiteindelijk een ‘realiteit’ heeft gecreëerd die niet in vraag gesteld hóeft te worden.* Dit is echter de anthropoemische kant van het bewerkstelligen van etnostratificatie. Binnen de disciplinaire institutie van ‘de fabriek’ gebeurt echter de anthropophagische discriminatie, de normalisatie:

“Een Genks bedrijf wil dat allochtone personeelsleden Nederlands spreken, ook in de refter. Drie overtredingen kunnen aanleiding zijn tot ontslag. Het bedrijf heeft ongeveer 70 procent allochtone personeelsleden, met een mengelmoes aan nationaliteiten. De Turkse delegatie overheerst... Volgens directeur Human Resources Geert Vermote leidde het systeem tot nog toe slechts tot drie overtredingen” (DS, 18/04/2007)

Aan de hand van het systeem van waarschuwingen moet ‘de Allochtoon’ het Nederlands leren gebruiken. Het gaat niet alleen om een voortdurende aansporing maar dus ook dreigement met ontslag. Merk de verwantschap op met het onderwijssysteem. Pro memorie: de respondenten getuigden dat wanneer ze drie keer betraapt werden op het gebruik van Turks, dit tot strafstudie leidde (zie deel III, § 7.2). *Learning to Labour* van Paul Willis is inderdaad niet veraf.

Normalisatie is een subtiele vorm van discriminatie. Ik heb eerder al geargumenteed hoe anthropophagische discriminatie uit het oog wordt verloren bij onderzoek. Maar ook de gecentraliseerde anti-racisme instantie, het Centrum voor Gelijke Kansen en Racismebestrijding (CGKR), ziet blijkbaar geen reden om de anthropophagische discriminatie te bestrijden. Zo steunt Jozef de Witte, de voorzitter van het CGKR, openlijk de maatregelen van het bovenvermeldde Genkse bedrijf:

”De Witte wijst erop dat de vraag om Nederlands in het bedrijf te spreken, een normale en wettelijke zaak is. Daarover staan overigens bepalingen in een Vlaams decreet. Hij vindt ook dat de vraag om Nederlands te spreken objectief en redelijk verantwoord is, en ook niet disproportioneel.” (Knack, 19/04/2007)

### ***Huisvesting***

De massale discriminatie op de private huurmarkt is gekend (zie Winters & Marchal, 2004). Niet zelden blijkt een huis plots verhuurd te zijn wanneer de kandidaat huurder van ‘vreemde’ origine blijkt te zijn. Alledaags racisme heet dat. Maar met alle goede bedoelingen heeft de Vlaamse overheid besloten om daar nog een schepje bovenop te doen. En hoe kan de legale discriminatie anders dan met de doxa van het Nederlands? Zo heeft Vlaams Minister van Wonen en Inburgering Marino Keulen recentelijk het Kaderbesluit Sociale Huur doorgevoerd die de sociale huurders verplicht het Nederlands te leren (Keulen & Dejaegher, 2007). Geen Nederlands, geen Huis. In één pennenstreek werd het grondwettelijke recht op een behoorlijke huisvesting<sup>33</sup> tussen haakjes gezet. *De doxa van het Nederlands staat boven de grondwet.*

### ***Migratie***

Alvorens een immigrant doorheen de verschillende disciplinaire instituties kan gaan, dus alvorens hij naar school kan, kan werken, een huis kan huren, moet hij eerst toegelaten worden tot het grondgebied. Eén van de belangrijkste inconsequenties van de liberale theorie heeft betrekking op dit vraagstuk van migratie. Er is enerzijds een consensus dat

---

<sup>33</sup> Art 23, 3° van de Belgische Grondwet: “Ieder heeft het recht een menswaardig leven te leiden.... Die rechten omvatten inzonderheid: het recht op een behoorlijke huisvesting.”

*emigratie* een individueel recht is: zowel de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens<sup>34</sup> als het Internationaal Verdrag inzake Burgerrechten en Politieke rechten<sup>35</sup> onderschrijven het recht op emigratie. Je zou logischerwijs ook verwachten dat dit samengaat met het recht op *immigratie*. Iemand die vertrekt moet ook ergens aankomen, toch? Nee, zowel in de verschillende internationale verdragen als binnen de liberale theorie, zo ook in John Rawls' *'The Law of Peoples'* (1999), is immigratie géén individueel recht. Overheden mogen dus beperkingen opleggen en voorwaarden opstellen aan immigratie.

De mogelijkheid om België binnen te treden was al sinds de migratiestop van 1974 miniem geworden. Maar sinds kort is de voorwaarde bij uitstek om het land toe te mogen treden, bepaald door wat onder de noemer valt van de verplichte inburgering. De kennis van het Nederlands is het voornaamste element van het inburgeringproces. Er zijn verschillende instanties betrokken bij het normalisatieproces: onthaalbureaus, de aanbodsverstrekkers Nederlands als tweede taal (NT2), de VDAB en de 'Huizen van het Nederlands' in elke Vlaamse provincie. In de postfordistische tijden waar de productie steunt op taalvermogen, vormen zij de *inburgeringsindustrie* die het normalisatieproces zo goed mogelijk in banen moet leiden.

---

<sup>34</sup> Artikel 13,2: Eenieder heeft het recht welk land ook, met inbegrip van het zijne, te verlaten en naar zijn land terug te keren.

<sup>35</sup> Artikel 12,2: Eenieder heeft het recht welk land ook, met inbegrip van het eigen land, te verlaten.

**These 4: Oorlog is vrede, slavernij is vrijheid. Integratie is diversiteit, monocultuur is multicultuur. Het multiculturalistisch discours in Vlaanderen is ideologisch.**

“Vlaanderen is multicultureel” is de gemeenplaats binnen de kringen die claimen progressief te zijn. Maar wat is de ware aard van deze common sense klinkende slogan, wat is de ware betekenis ervan? In de meest gebruikelijke vorm duidt het op het feit dat er in Vlaanderen verschillende (etnische) culturen aanwezig zijn, wat ook waar is. Maar als de loutere aanwezigheid van de etnische minderheden het adjectief multicultureel verdient, dan is het programma van het Vlaams Belang ook multicultureel. De grenzeloos naïeve claim van ‘Vlaanderen is multicultureel’ vergeet bovenal de hoedanigheid van de aanwezigheid van de etnische minderheden. *Met andere woorden, het camoufleert de etnische stratificatie doordat het een claim doet op het bestaan van iets, wat zóu móeten bestaan. Hierdoor krijgt het nobele idee van het multiculturalisme heden ten dage een ideologische inhoud.* In de meest Adornoiaanse betekenis van de notie ideologie. Een begrip dat de essentie van de maatschappelijke realiteit beter kan weergeven is mijns inziens ‘stratacultureel’ of ‘strata-etnisch’. Als progressief Vlaanderen toch met slogans wil communiceren dan zou ik eerder denken aan: *‘Vlaanderen is stratacultureel en zou multicultureel moeten zijn’.*

Een bijkomende Orwelliaanse gewoonte is het ingeburgerde gebruik van het concept van ‘diversiteit’. Diversiteitsbeleid en diversiteitsmanagement zijn niet zomaar modewoorden. Het *newspeak-element* zit erin dat het integrationisme, de drang naar het aanpassen van de Andere, met een toverstok weggewerkt is, althans in onze vocabulaire. *De facto* gaat het nog steeds om het integratiedenken. Niet alleen het voortdurende offensief van het Nederlands valt dezer dagen onder diversiteitsbeleid, maar bijvoorbeeld ook het gelijkstellen van een hoofddoek aan een hakenkruis en dus ook het verbieden ervan. We laten de Antwerpse *schepen voor diversiteit* aan het woord:

“Monica De Coninck (SP.A) schepen voor diversiteit en loketten, wil geen hoofddoeken meer achter de Antwerpse stadsbalies. „Als stad moeten we neutraliteit uitstralen. Daar horen hoofddoeken niet bij. Ik zou ook niemand met een hakenkruis tolereren.” (DS, 26/11/2006)



De lijst kan gerust verder aangevuld worden. Zo heb ik in deel I al gewezen op hoe het ‘Gelijke Onderwijskansen (GOK) decreet de formele discriminatie mogelijk maakt. Voor alle duidelijkheid: er is niet mis met multiculturalisme, diversiteit en gelijke kansen. Integendeel, ze hebben een utopische inhoud waarnaar gestreefd moet worden. Alleen zijn ze anno 2007 in Vlaanderen ideologisch: ze camoufleren de maatschappelijke realiteit wanneer ze claimen reëel te zijn. Triestig wordt het wanneer ze in mond genomen worden bij het realiseren van hun tegendeel: monocultuur en stratificatie.

## **Nawoord als vooruitblik**

*De naam van Bourdieu lijkt wel onlosmakelijk verbonden te zijn aan het hedendaagse denken over onderwijs. Als dit werk erin slaagt om maar enkele toekomstige sociologen te sensibiliseren zodat ze de sociologische erfenis van Bourdieu niet in een deficitgerichte of reductionistische wijze hanteren, dan is het theoretische opzet van dit werk meer succesvol geweest dan ik mij ooit kon bedenken.*

*Een theorie is éénduidig, consequent en consistent. De ‘meerwaarde’ van de empirische vaststellingen is echter de bewustwording van de nuances, de contradicties zo men wil, binnen de echte wereld. Maar omdat we deze ‘echte wereld’ steeds beter hebben willen leren kennen, zijn we ze misschien vergeten in vraag te stellen, niet het minst met betrekking tot de positie van de etnische minderheden. In eerste instantie is de vraag hoe het verzet mogelijk is tegen een samenleving die een de facto monocultureel ideaal heeft kunnen verzoenen met een discours van multiculturalisme. Het doorbreken van de ééndimensionale, hooguit reformistische, academische consensus met betrekking tot etnische minderheden, is misschien wel de eerste bescheiden stap.*

*Deze analyse hier is lang niet toereikend om het veranderingspotentieel binnen de brede maatschappelijke domeinen aan te duiden. Nog onduidelijker is wie of wat nu het maatschappelijke subject is dat het eendimensionale denken zou kunnen doorbreken. Waarin deze analyse naar mijn mening wél in geslaagd is, is enerzijds het duiden van verschillende klassenlijnen binnen het onderwijsstelsel, die veel genuanceerder zijn dan een theoretische aanpak laat vermoeden. Anderzijds is er succesvol geweest op aantal mechanismen van klasssendominantie, dus ook etnische klassendominantie.*

*Tegelijkertijd mogen we ons geen illusies maken over het subject van het potentiële verzet. Zelfs de ‘klasse op papier’ ziet er niet meer zo eenvoudig en eenduidig uit als Bourdieu ons had voorgehouden, om maar te zwijgen over de reële klassen. Het mag misschien een povere troost wezen dat het waarschijnlijk nog niet het einde van de geschiedenis is, maar wel het einde van een bescheiden bijdrage in de vorm van een eindverhandeling.*

*Augustus '07, Leuven*

## Bibliografie

- Agresti, A. (1996) *An Introduction to Categorical Data Analysis*. New York: John Wiley & Sons.
- Almaci, M. (2003). *De allochtone student(e) aan de VUB*. Samenvatting van het rapport: 'Project Gelijke Kansen: hoe beter aansluiten bij de multiculturele maatschappij'. Brussel: VUB.
- Amin, A. (1994). *Post-fordism: A Reader*. Blackwell Publishing.
- Andriessen, I. & Phaet, K. (2003) Wanneer onderwijs werkt: Naar een contextuele benadering van acculturatie en schoolsucces van allochtone jongeren. *Migrantenstudies*, 19 (4), pp. 266-282.
- Archer, M. (1993) Bourdieu's theory of cultural reproduction; French or Universal? *French Cultural Studies* 4, no. 3: 225-40. Special Issue on 'Pierre Bourdieu'.
- Arnsperger, C. (2004) The Rawlsian legacy and the problem of social criticism. Preliminary draft.
- Bauman, Z. (1995) *Life in Fragments*. Oxford: Blackwell.
- Belgisch Staatsblad. (1998). Decreet van 28 april 1998 inzake het Vlaams Beleid ten aanzien van etnisch-culturele minderheden, Belgische Staatsblad: 19 juni 1998
- Belgisch Staatsblad. (2002). Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I, Belgische Staatsblad: 9 september 2002
- Biernacki, P. & Waldorf, D. (1981). "Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling." *Sociological Methods & Research*. 10:141-163.
- Billiet, J. (2003). Ethiek en deontologie van de onderzoeker. In J. Billiet, & H. Waeghe (Reds.), *Een samenleving onderzocht. Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek* (pp. 366-369). Antwerpen: Standaard uitgeverij.
- Billiet, J., Carton, A. & Huys, R. (1990). *Onbekend of onbemind? Een sociologisch onderzoek naar de houding van de Belgen tegenover migranten*. Leuven: Sociologisch onderzoeksinstituut: K.U.Leuven.
- Billiet, J. & Carton, A. (2003). *Dataverzameling: gestandaardiseerde interviews en zelf-in-te-vullen vragenlijsten*. In J. Billiet, & H. Waeghe (Reds.), *Een samenleving onderzocht. Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek* (pp. 286-314). Antwerpen: Standaard uitgeverij.
- Blommaert, J. & Van Avermate, P. (2006). Wiens Nederlands? Over taalnaïviteit in het beleid. *Samenleving en politiek*, 13(4). [Sampol online discussieforum: <http://www.sampol.be/?index=yes>]
- Bourdieu, P. (1979) *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minit
- Bourdieu, P. (1985). The social space and genesis of groups. *Theory and Society*.14: pp. 723-744. 42.
- Bourdieu, P., (1989a) Vive la Crise!. In D. Pels (red.), *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip* (pp. 51-66). Amsterdam: Van Gennep.
- Bourdieu, P., (1989b) De economie van het linguïstisch ruilverkeer. In D. Pels (red.), *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip* (pp. 92-119). Amsterdam: Van Gennep.
- Bourdieu, P. (1989c) Economisch kapitaal, cultureel kapitaal, sociaal kapitaal. In D. Pels (red.), *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*. (pp. 120-141). Amsterdam: Van Gennep.

- Bourdieu, P. (1989d) Enkele eigenschappen van velden. In D. Pels (red.), *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*. (pp. 171-178). Amsterdam: Van Genneep.
- Bourdieu, P. (1991) *Language and symbolic power*. Oxford: Polity Press
- Bourdieu, P. (1994) Social Space and Symbolic Power in *In Other Words: Essays Toward a Reflexive Sociology* Cambridge: Polity Press, 122-139
- Bourdieu, P. (1998 [1994]) *Practical Reason*. Stanford, Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine Domination*, Nice, Richard (trans.), Cambridge, Polity Press
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990 [1970]). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Second Edition. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *Argumenten. Voor een reflexieve maatschappijwetenschap*. Amsterdam: SUI
- Bowles, S. (1977) Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor. (pp. 137-153) In J. Karabel & A.H. Halsey (red.), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Carter, B., G. (1987) Ethnicity and Practice. *Comparative Studies in Society and History*, 27(1), pp. 24-55
- Cambré, B., & Waeye, H. (2001). *Kwalitatief onderzoek en dataverzameling door open interviews*. In J. Billiet, & H. Waeye (Reds.), *Een samenleving onderzocht. Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek* (pp.315-342). Antwerpen: Standaard uitgeverij.
- Cox, D.R. & Wermuth, N. (2001) Some Statistical Aspects of Causality. *European Sociological Review*. 17(1) pp. 65-74.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Crompton, R. (1998). *Class and Stratification*. Cambridge: Polity.
- Dekkers, H. P. J. M., Bosker, J. R. & Driessen, G. W. J. M. (2000). Complex inequalities of educational opportunities. A large-scale longitudinal study on the relation between gender, social class, ethnicity and school succes. *Educational research and evaluation*, 6(1), 59-82.
- Devroe, I. & Saeys, F. (2002). Allochtonen en aanverwante thema's in de Vlaamse media. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 30(2): 56-76.
- De Mets, J. (2000). "Je moet je als allochtone student extra bewijzen." *Bevindingen inzake doorstroming allochtone leerlingen naar het hoger onderwijs*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- De Standaard (18 april 2006). *Allochtoon wou Jou helpen*. p. 4
- De Swaan, A. (1996 [1989]) *Zorg en de Staat*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker
- Dixson, A. D. & Rousseau, C. K. (2006). *Critical race theory and education*. New York, NY: Routledge.
- Driessen, G. (2002). Maatschappelijke participatie van ouders en de cognitieve en niet-cognitieve onderwijspositie van hun kinderen. *Pedagogiek*. 22:4, pp 307-325
- Douterlungne M., Van de Velde V., Rubbrecht I., Van Valckenborgh K., Lauwereys L., Nicaise I. & Van Damme J. (2001), *Ongekwalficeerd: zonder paspoort? Een onderzoek naar de omvang, karakteristieken en aanpak van de ongekwalificeerde onderwijsverlaters*, HIVA: Leuven.
- Esterberg, K.G. (2002). *Qualitative Methods in Social Research*. Boston: McGraw-Hill.

- Foucault, M. (2006 [1961]) *History of Madness* ed. Jean Khalfa, vert. Jonathan Murphy en Jean Khalfa, London: Routledge
- Jacobs, D., Abts, K., Phaet, K. & Swyngedouw, M. (2001) *Verklaringen voor etnocentrisme. De rol van sociaal kapitaal, sociaal-economische onzekerheid, sociale integratie en gevoelens van discriminatie. Een verkenning*. Brussel: IPSoM.
- Jacobs, D., Van der Straeten, T., Brans, M. & Swyngedouw, M. (2006) 'Allochtonen in het Vlaamse onderwijs. De wisselwerking tussen onderzoek en beleid nader bekeken', *Ethiek & Maatschappij*, 9 (2): 22-43.
- Jaccard, J. (2001) *Interaction effect in Logistic Regression*. Sage University Papers on Quantitative Applications in the Social Sciences. 07-135 Thousand Oaks, CA: Sage
- Jessop, Bob (1995). *The Regulation Approach, Governance and Post-fordism, Economy and Society*. Blackwell Publishing.
- Geluykens, K. & Van Damme, J. (2002). Het effect van de echtscheiding op de schoolprestaties van leerlingen. Leuven: KULeuven, Vliebergh-Sciencecentrum.
- Harker, R. (1990). Bourdieu – Education and Reproduction. In R. Harker, C. Mahar & C. Wilkes (red.), *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu. The practice of theory*. (pp. 86-108). Hampshire and London: Macmillan.
- Hermans, P. (2002). Etnische minderheden en schoolsucces. In C. Timmermans, P. Hermans & J. Hoornaert. (Eds), *Allochtonen jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief* ( pp. 21-39). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Hermans, D. J., Opdenakker, M.-C., Van de gaer, E., & Van Damme, J. (2003). *Ongelijke kansen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Een longitudinale analyse van de interactie-effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status op de bereikte onderwijspositie (LOA-rapport nr. 7)*. Steunpunt 'Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt', Cel voor Analyse van Onderwijsloopbanen.
- Herrnstein, R. J. & Murray, C. (1994). *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American life*. New York: The Free Press.
- Heyse, P., Pauwels, F., Wets, J. & Timmerman, C. (2007) *Liefde kent geen grenzen: Een Kwantitatieve en Kwalitatieve Analyse van huwelijksmigratie vanuit Marokko, Turkije, Oost Europa en Zuid Oost Azië*. Rapport in opdracht van het Centrum voor Gelijkheid van Kansen en voor Racismebestrijding.
- Kelle, U. (2001). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. *Forum: Qualitative Social Research* [On-line Tijdschrift], 2(1). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01kelle-e.htm> [Bezocht op 12 februari, 2006]
- Keulen, M. & Dejaegher, P. (2007). *Nieuwe regels voor 140.000 sociale woningen en 287.000 sociale huurders Persmededeling van de Vlaamse Regering*. [Belga: [http://www.pressreleases.be/script\\_NL/newsdetail.asp?ID=39435](http://www.pressreleases.be/script_NL/newsdetail.asp?ID=39435)]
- King, G., Keohane, R. & Verba, S. (1994) *Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research*. Princeton University Press.
- King, G., Keohane, R. & Verba, S. (1995) Review: The Importance of Research Design in Political Science. *The American Political Science Review*, 89:2, pp. 475-481.
- Koning, M & Bartels, E. (2004) *Over het huwelijk gesproken: partnerkeuze en gedwongen huwelijken bij Marokkaanse, Turkse en Hindoestaanse Nederlanders*. Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam

- Lacante, M., Almaci, M., Van Esbroeck, R., Lens, W., & De Metsenaere, M. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs: Onderzoek naar factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs*. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het 'OBPWO-programma'. Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel/Katholieke Universiteit Leuven.
- Laermans, R. (1984). Bourdieu voor beginners. *Heibel*, 18 (3), pp. 21-48.
- Laermans, R. (1994). Een té grove sociologische borstel? Kanttekeningen bij Pierre Bourdieus Les règles de l'art. *Boekmancahier* 6(1), 6-25.
- Laermans, R. (1999). *Communicatie zonder mensen*. Amsterdam: Boom.
- Laureau, A., & Horvat, E.M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72, 37-53.
- Lievens, J. (2003). *Werken met secundaire, kwantitatieve data*. In J. Billiet, & H. Waeghe (Reds.), Een samenleving onderzocht. Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek (pp.343-363). Antwerpen: Standaard uitgeverij.
- LiPuma, E. (1993) Culture in a Theory of Practice. in C.Calhoun, E.LiPuma and M.Postone(eds.), *Bourdieu: Critical Perspectives*. Cambridge:Polity.
- Long, J. Scott. (1997) *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables*. Sage Publications.
- Loobuyck, P. (2005), De sociale dynamiek van huwelijksmigratie bij etnische minderheden in West-Europa, in Caestecker, F. (red.), *Huwelijksmigratie, een zaak voor de overheid?*, Leuven:Acco, pp. 23-34.
- Martens, A. (2006). Wetenschap en beleid: betoog voor een LAT-relatie. *Ethiek & Maatschappij*. Jr. 9 Nr. 2; pp. 92 -104
- Mehan, H. (1992). Understanding inequality in schools: the contribution of interpretative studies. *Sociology of Education* 65 (1); pp 1 - 20
- Meulders, M.,Vandenberk, M., De Boeck, P., De Witte, K. & Janssen R. (2005) *Hebben autochtonen en allochtonen gelijke kansen bij selectieproeven met intelligentietests?* Viona: Katholieke Universiteit Leuven
- Negri, A. (2004). Interview: Antonio Negri over de multitude en het empire: 'Wij schrijven geen bijbels'. *Indymedia.be* [13/10/2004, <http://archive.indymedia.be/news/2004/10/88924.html>]
- Negri, A. & Hardt, M. (2000). *Empire*. Harvard University Press, Cambridge.
- Nicaise, I. Groenez, S., & Van den Brande, I. (2003). *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens* (LOA-rapport nr. 10). Steunpunt 'Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt', Unit Onderwijsloopbanen.
- Ouali, N. (2005) Onderwijs en etnische minderheden in Brussel. In M. Swyngedouw, P. Delwit & A. Rea (red.) *Culturele diversiteit en samenleven in Brussel en België*, (pp. 37-55). Leuven/Voorburg: Acco. Minderheden in de samenleving nr. 16.
- Perrin, N., & Michel P., (2006) *Country report : Belgium, in Poulain Michel, Nicolas Perrin and Ann Singleton, Towards Harmonised European Statistics on International Migration*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, gedap, pp. 381-390.

- Pauly J., De Meyer I., & Van de Poelle L. (2004). *Leren voor de problemen van morgen - De eerste resultaten van PISA 2003*. Gent: UG, Vakgroep Onderwijskunde.
- Rawls, J. (1999) *The Law of Peoples*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Robeyns, L. (2006) *Orgaandonatie. Een sociologisch onderzoek naar levensbeschouwing en postmortale orgaandonatie in een veranderende maatschappelijke context*. [Licentiaatsverhandeling]. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven
- Roosens, E. (1998) *Eigen grond eerst? Primordiale autochtonie, dilemma van de multiculturele samenleving*. Leuven: Acco, 1998.
- Silva, B., E. & Edwards, R. (2004). *Operationalizing Bourdieu on Capitals: A Discussion on 'The Construction of the Object'* Working Paper for the ESRC Methods Programme, June 2004.
- Smaje, C. (1997). Not just a Social Construct: Theorising Race and Ethnicity. *Sociology*, 31: 307-327
- Suijs, S. (2003). De monoculturele norm. Minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden in het onderwijs. In : Kinderrechtencoalitie Vlaanderen vzw, Kinderrechtenforum. Rechten van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden. 45-73
- San, M., van & Leerkes. A. (2001). *Criminaliteit en Criminalisering. Allochtone jongeren in België*. Amsterdam: University Press.
- Schrijvers, E. & Van de Velde, V. (2001). *Evaluatieonderzoek van het onderwijsvoorrangsbeleid*. OBPWO 99.15: Samenvatting en beleidsaanbevelingen. KU Leuven: Hiva
- Stokes, E., M., Davis, S., C., Koch, G., G., (1996) *Categorical Data Analysis Using the Sas System*. Cary, NC: Sas Institute Inc.
- Swyngedouw, M. (1995) De Sociale Ruimte Hertekenen. Een gevalstudie aan de hand van de constructie van de bedreigende immigrant in Vlaanderen 1930/1980. *Res Publica*, 37 (2), pp. 227-246.
- Vandenbroucke, F. (2005) *De lat hoog voor talen in iedere school Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken*
- Vandenbroucke, F. (2006) *Allochtonen, onderwijs en werk: we hebben "ladders van succes" nodig*. [<http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/060228-ladders.htm>]
- Vandenbroucke, F. (2007) Allochtoon: de minister antwoordt. *De Morgen*, 09/03/2007
- Van Damme, J., Meyer, J., De Troy, A. & Mertens, W. (2001). *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*. Leuven : Acco
- Van de Velde, V., Van Brusselen, B., Douterlunge, M. (1996) *Gezin en school: Een onderzoek over gezin als indicator voor de schoolloopbanen in het secundair onderwijs*. Hoger instituut voor de arbeid. Leuven.
- Verhoeven, J. C. & Dom, L. (2005) *Organisatie en processen op school*. Leuven, Departement Sociologie, KU Leuven.
- Vlaams Parlement (01/03/2007). *Vraag om uitleg van mevrouw Cathy Berx tot de heer Frank Vandenbroucke, viceminister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming, over de uitwerking van een definitie van het begrip 'allochtoon' en de operationalisering ervan*. [Webstek Vlaams Parlement, 23/05/2007, <http://www.vlaamsparlement.be/Proteus5/showVI.action?id=486901>]

- Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling. (06.2004). *Fatima of Sil, een wereld van verschil. Een vergelijkend onderzoek naar de slaagkansen op de arbeidsmarkt tussen etnische EU- en allochtone schoolverlaters*. Arbeidsmarkttopic 2.
- Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling. (11.2005). *Hier spreekt men Nederlands - Werkzoekenden met taalachterstand*. Arbeidsmarkttopic 1.
- Verhoeven, J. C. & Kochuyt T. (1993) Ongelijke Onderwijskansen. Een literatuurstudie. Departement Sociologie, KU Leuven.
- Verhoeven, H. (2000) *De vreemde eend in de bijt, arbeidersmarkt en diversiteit*. Wav Dossier, Steunpunt Werkgelegenheid, Arbeid en Vorming, Leuven.
- Virno, P. (2004) *A Grammar of the Multitude: For an Analysis of Contemporary Forms of Life*, Nueva York: Semiotext[e].
- Virno, P. (2005) *Interview met Paolo Virno door Branden W. Joseph*. [23/04/2007, [http://www.flexmens.org/drupal/?q=interview\\_virno](http://www.flexmens.org/drupal/?q=interview_virno)]
- Wacquant, L. (2005) Race as Civic Felony. *International Social Science Journal* 57 (183):127-142. Dilts
- Waegel, H. (2003). *Het onderzoeksplan*. In J. Billiet, & H. Waegel (Reds.), Een samenleving onderzocht. Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek (pp. 65-86). Antwerpen: Standaard uitgeverij.
- Welkenhuysen-Gybels, J. & G. Loosveldt (2002) *Regressieanalyse: een introductie in de multivariabelenanalyse*. Leuven: Acco.
- Wieder, L. (1974). *Language and Social Reality: The Case of Telling the Convict Code*. The Hague: Mouton Press
- Willis, P. (1977) *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Hampshire: Gower
- Winters S. & Marchal A. (2004), *Op zoek naar huurwoningen. Onderzoek naar de betaalbaarheid en de kwaliteit van het wonen op de private huurmarkt en naar een gepast beleid*, HIVA - K.U.Leuven, Leuven.
- Wolff, R. & Crul, M. (2003). *Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs*. Utrecht: Echo.
- Yelvington, K., .A (1991) Ethnicity and Practice. *Comparative Studies in Society and History*, 33(1), pp. 158-162
- Yosso, J., T. (2005) Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*. Vol. 8, No. 1, pp. 69-91



## Bijlage 1: categorisering van etniciteit

### Onder etnisch Turks:

'Turkije'  
'TURKIJE'  
'TURKIJË'  
'Turks'  
'Turkijr'  
'(Posof Kars) nu Bursa'  
'Aksaray'  
'Artvin Turkije'  
'Aydin'  
'çankiri'  
'Denizli'  
'Edirne'  
'Enzurum'  
'Erzuram'  
'Gariantep'  
'Gaziantep Tr. ?'  
'Giresum ?'  
'Gümüşhane'  
'Iğdir'  
'Iğdir Kars'  
'Izmir'  
'Kars'  
'Kars - Posof'  
'Kayseni'  
'Kayseri'  
'Kirsehir'  
'Konya'  
'Ordu'  
'Ordu (Ay Basti)'  
'Posaf'  
'Posof'  
'Samsun'  
'Sivas'  
'Trabzon'  
'Trabzon (Turkije)'  
'Trebzon'  
'Turkije - Bartin'  
'Turkije - Devrey'  
'Turkije (Afsin)'  
'Turkije Aksaray'  
'Turkije Horasan'  
'Turkije/Kayseri'  
'Turkije-konya'  
'Usak'  
'Yozgat'  
'Yozgat (Turkije)'  
'Zonguldak'  
'Zonguldak Turkije'

### Onder etnisch Maghrebijns

'Marokko'  
'MAROKKO'  
'Algerijë'  
'ALGERIJE'  
'Tunesië'  
'TUNESIË'  
'Marokkaans'

## **Bijlage 2: brief aan de ouders (Nederlands)**

Leuven, 22 november 2006

Geachte mijnheer, mevrouw,

Ik ben laatstejaarsstudent sociologie aan de Katholieke Universiteit Leuven. In het kader van mijn eindverhandeling doe ik onderzoek naar de schoolprestaties van leerlingen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. In samenspraak met de schooldirectie selecteerden wij op toevallige wijze een groep leerlingen voor het onderzoeksproject. U zoon behoort tot deze geselecteerde groep. Wij zouden zijn medewerking aan dit onderzoeksproject zeer op prijs stellen . Het bepaalt de goede afloop van de studie. Concreet houdt de medewerking in dat er een interview van ongeveer een uur zal afgenomen worden. Ik wil hierbij benadrukken dat alle gegevens strikt **anoniem** zullen blijven. Er zal geen enkele persoonlijke informatie doorgegeven worden aan de schooldirectie, leerkrachten of leerlingen. Het spreekt voor zich dat de medewerking van uw zoon op vrijwillige basis is. Indien u toch niet akkoord gaat dat uw zoon zou meewerken aan dit onderzoeksproject, gelieve mij te contacteren om dit te melden. Ik dank u bij voorbaat.

Hoogachtend,  
Orhan Agirdag

Email: [orhan.agirdag@student.kuleuven.be](mailto:orhan.agirdag@student.kuleuven.be)

Gsm: 0485.48.72.20

### Bijlage 3: brief aan de ouders (Turks)

22 Kasım 2006,  
Leuven

Sayın veli,

Ben Leuven Üniversitesi son sınıf sosyoloji öğrencisiyim. Şuan master tezim çerçevesinde orta okul ve lisedeki öğrencilerimizin okuldaki başarıları hakkında araştırma yapmaktayım. Bu sebeble oğlunuz okul müdüriyeti'nin yardımı ile araştırmaya katkı sağlamak için seçildi. Çocuğunuzun katkısı bizim için ve yaptığım araştırma için çok önemli olduğunu belirtmek isterim. Bu nedenle çocuğunuz ile yaklaşık bir saat sürecek bir reportaj yapmak istiyorum. Bu noktada bildirmek isterimki bütün bilgiler kesinlikle **anonim** kalacaktır. Yani hiç bir şekilde okula veya bir üçüncü şahısa kişisel veya özel bilgiler verilmeyecektir. Doğal olarak araştırmamıza katılmak mecburiyet içermemektedir. Eğer çocuğunuzun araştırmamıza katılmasına karşı iseniz, lütfen bunu bana en kısa zamanda iletin. Şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla

Orhan Agirdag

E-posta: orhan.agirdag@student.kuleuven.be

Telefon: 0485.48.72.20

## **Bijlage 4: de topiclijst**

### **Inleiding**

- Voorstellen, de bedoeling uitleggen, wijzen op anonimiteit, toestemming opname

### **1.1 Algemene gegevens van de respondent**

1.1.1. Leeftijd

1.1.2. Woonplaats

### **1.2 Vragen naar loopbaan: accumulatieprobleem?**

1.2.1. Ben je in het eerste leerjaar in A-stroom of B-stroom begonnen. Waarom? Was dat een eigen keuze?

1.2.2. Heb je ooit je jaar moeten overdoen? Wat waren de redenen? Was dat geadviseerd?

1.2.3. Ben je ooit van richting veranderd? Waarom? Was dat geadviseerd?

1.2.4. Ben je ooit van school veranderd? Waarom? Was dat geadviseerd?

1.2.5. Vind je zelf dat je eerder een goede of eerder een slechte studierichting volgt?

### **1.3. Vragen naar de (toekomst)verwachtingen: zelfeliminatie**

1.3.1. Wat vind je eigenlijk van het onderwijs / de school in het algemeen?

1.3.2. Denk je dat je eerder een goede of eerder een slechte leerling bent? Waarom dan?

1.3.3. Zijn er andere mensen in de familie of vrienden die verder studeren of hebben gestudeerd?

1.3.4. Wat zijn de verwachtingen naar de toekomst toe? Welke richting wil je in het toekomst doen? Waarom? Wil je verder studeren? Waarom wel? Waarom niet?

1.3.5. Ben je tevreden over je resultaten van de voorbije jaren?

### **1.4. Vragen naar valorisatie/devaluatie van het belichaamd cultureel kapitaal**

1.4.1. Wat doe je nog buiten de school? Wat zijn je hobby's? En wat vinden je medeleerlingen en leerkrachten daarvan?

1.4.2 Ga je soms naar een culturele activiteit (film, theater, concert?) Welke soort. En ga je met school soms naar een culturele activiteit?

1.4.3. Lees je soms iets? Wat dan (boeken, kranten)? Kijk je tv? Wat? En wat vindt men daarvan op school?

1.4.4. Ben je aangesloten bij een vereniging?

1.4.5. Hoeveel uur ben je dagelijks met je vrienden buiten de school. En wat doe je dan zoal?

## **1.5. Vragen naar acculturatie**

### **@ Etnisch Turks:**

**1.5.1.** In welke mate heb je contact met Vlaamse leerlingen op? Vind je dat goed of slecht? Tijdens de school, buiten de school? En thuis?

**1.5.2.** Sommige mensen vinden dat allochtonen zich **op school** moeten aanpassen aan de Vlaamse cultuur, sommige dan weer niet. Denk je dat je als allochtoon op school aangepast bent aan de Vlaamse cultuur? Waarom wel/ niet?

**1.5.3.** Denk je dat je **thuis** aangepast bent aan de Vlaamse cultuur? Wat vind je daarvan, goed of slecht?

**1.5.4.** Denk je dat er verschillen zijn bij ASO/TSO/BSO wat betreft contact met Vlaamse leerlingen? Wat vind jij ervan?

**1.5.5.** Sommige mensen vinden dat je binnen ASO/TSO/BSO niet je eigen, dus niet Turks kan blijven. Andere vinden dat dat niet uitmaakt. Denk je dat er verschillen zijn bij ASO/TSO/BSO wat betreft het behouden van je eigenheid? Wat vind jij ervan?

### **@ Etnisch Vlaams:**

**1.5.6.** In welke mate heb je contact met de allochtone leerlingen? Wat vind je daarvan, goed of slecht? Tijdens de school, buiten de school? En thuis?

**1.5.7.** Denk je dat allochtonen zich op school moeten aanpassen aan de Vlaamse cultuur? Waarom wel of waarom niet? Op welke vlakken wel / niet.

**1.5.8.** Mag een allochtoon volgens u een hoofddoek dragen op school? Waarom?

**1.5.9.** Moeten allochtonen zich buiten de school zich aanpassen aan de Vlaamse cultuur.

## **1.6. Vragen naar doxa van Nederlands**

**1.6.1** Allochtonen hebben heel lage slaagkansen. Wat zijn volgens jou verklaringen hiervoor?

### **@ Allochtoon:**

**1.6.2.** Welke taal spreek je op school? Waar (speelplaats)? Met wie?

**1.6.3.** Wat vinden de leerkrachten ervan?

**1.6.4.** Wat vinden je autochtone medeleerlingen ervan?

### **@ Autochtoon:**

**1.6.6.** Wat vind je ervan als allochtone medeleerlingen onderling die in eigen taal met elkaar praten? Waarom?

## **1.7. Afsluitende vragen (a.d.h.v. antwoordkaarten )**

**1.7.1.** Opleiding ouders a.d.h.v. antwoordkaart (zie bijlage x)

**1.7.2.** Inkomen ouders (zie bijlage x)

## Bijlage 5: de respondenten

Nr.	Naam	Pseudoniem	Etniciteit	Diploma Oud.	OndVorm	Resultaat
01	***	Ilker	Turks	Laag	TSO	Interview
02	***	Jeroen	Vlaams	Laag	BSO	Interview
03	***	Maarten	Vlaams	Hoog	ASO	Interview
04	***	Mehmet	Turks	Laag	BSO	Interview
05	***	Jan	Vlaams	Hoog	TSO	Weigering*
06	***	Serkan	Turks	Hoog	TSO	Interview
07	***	Koen	Vlaams	Laag	BSO	Interview
08	***	Kristof	Vlaams	Laag	ASO	Interview
09	***	Arif	Turks	Laag	BSO	Interview
10	***	Ahmet	Turks	Laag	BSO	Interview
11	***	Bert	Vlaams	Hoog	TSO	Interview
12	***	Kurt	Vlaams	Laag	TSO	Interview
13	***	Ersan	Turks	Hoog	ASO	Interview
14	***	Wouter	Vlaams	Hoog	BSO	Interview
15	***	Mert	Turks	Hoog	ASO	Interview
16	***	Zafer	Turks	Laag	TSO	Interview
17	***	Bram	Vlaams	Hoog	ASO	Interview
18	***	Halit	Turks	Laag	BSO	Interview
19	***	Erik	Vlaams	Laag	TSO	Onbereikbaar**
20	***	Stijn	Vlaams	Hoog	ASO	Interview
21	***	Yilmaz	Turks	Laag	ASO	Interview

\*zich gevisieerd gevoeld omwille van studieproblemen, heel onbeleefd aan de telefoon

\*\* verschillend keren gepoogd om zowel telefonisch als aan huis contact op te nemen, zonder resultaat

**Bijlage 6: antwoordkaarten**

*TABEL 1*

Hoogst behaalde onderwijsniveau van <b>vader</b>
Geen enkel diploma Diploma Lager Onderwijs Diploma Lager Secundair Beroepsonderwijs Diploma Lager Secundair Technisch Onderwijs Diploma Lager Secundair ASO (Lager Middelbaar) Diploma Hoger Secundair Beroepsonderwijs Diploma Hoger Secundair Technisch Onderwijs Diploma Hoger Secundair ASO Diploma Pedagogisch Hoger Onderwijs Diploma Hoger Onderwijs buiten de Universiteit Diploma Universitair Onderwijs

*TABEL 2*

Hoogst behaalde onderwijsniveau van <b>moeder</b>
Geen enkel diploma Diploma Lager Onderwijs Diploma Lager Secundair Beroepsonderwijs Diploma Lager Secundair Technisch Onderwijs Diploma Lager Secundair ASO (Lager Middelbaar) Diploma Hoger Secundair Beroepsonderwijs Diploma Hoger Secundair Technisch Onderwijs Diploma Hoger Secundair ASO Diploma Pedagogisch Hoger Onderwijs Diploma Hoger Onderwijs buiten de Universiteit Diploma Universitair Onderwijs