



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Scholen als culturele laboratoria

van Daalen, R.

Publication date

2011

Document Version

Final published version

Published in

Cultuur en ongelijkheid

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

van Daalen, R. (2011). Scholen als culturele laboratoria. In C. Brinkgreve, M. van den Haak, B. van Heerikhuizen, J. Heilbron, & G. Kuipers (Eds.), *Cultuur en ongelijkheid* (pp. 136-147). AMB.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

SCHOLEN ALS CULTURELE LABORATORIA*

Rineke van Daalen

Cultuur heeft als verklaringgrond terrein gewonnen op economische verhoudingen. Dat geldt voor het publieke debat en eveneens voor de sociale wetenschappen. Om de vraag te beantwoorden hoe deze conjunctuurwisseling heeft plaatsgevonden en hoe deze te verklaren is, heb ik het handboek *Samenlevingen* nog eens geraadpleegd. Nico Wilterdink heeft daarin een paragraaf besteed aan de relatie tussen economische en andere sociale processen, tussen bovenbouw en onderbouw. Het is een heldere, korte uiteenzetting. Allereerst zou Nico Nico niet zijn als hij niet zou vaststellen dat economische processen zich moeilijk van andere sociale processen laten losmaken. Het gaat hier om een van de vele dichotomieën die sociologen achter zich zouden moeten laten. Bovendien stelt hij dat de mate waarin sprake is van een afzonderlijke economische sfeer historisch variabel is.

Dat geldt ook voor het belang van culturele verhoudingen als verklaringgrond. Dat is eveneens plaats- en tijdgebonden. Ligt daarin een rechtvaardiging voor het gegeven dat culturele verklaringen tegenwoordig zulke hoge ogen gooien? Deze culturele wending correspondeert inderdaad met een breed gedeelde belangstelling voor culturele onderwerpen: voor de culturele componenten in het gedrag van immigranten, voor de verhouding tussen hoge en lage cultuur, of voor spanningen tussen de cultuur van hoog- en laagopgeleiden. Het zijn gouden tijden voor cultuursociologen en de collegezalen zitten vol. Maar daarmee is de verschuiving van economie naar cultuur nog niet verklaard.

Volgens Nico in *Samenlevingen* is de sociale werkelijkheid een eigensoortige werkelijkheid die niet is te herleiden tot individueel handelen of individuele kenmerken. Het sociale staat voor alles wat zich tussen mensen afspeelt, alles waarin mensen elkaar gevormd hebben, alles wat mensen met elkaar verbindt. En daarmee zijn de drie kernbegrippen van *Samenlevingen* gegeven: interacties, cultuur, interdependenties. Deze drie kanten van het sociale zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden, maar

geheel in de lijn van Norbert Elias krijgen de interdependenties in *Samenlevingen* het primaat. Bindingen omvatten meer dan interacties, en cultuur laat zich vatten in affectieve en cognitieve bindingen.

Zo bekeken laat de relatie tussen onder- en bovenbouw zich analyseren in termen van de verhouding tussen aan de ene kant economische en politieke bindingen en aan de andere kant cognitieve en affectieve bindingen. In dit stuk wil ik de gedachte uitwerken dat het verklaringstekort van beide benaderingen, van de materialistische en de idealistische, is toe te schrijven aan een overschatting van de rol van bindingen en een onderschatting van het belang van interacties.

Elias en Goffman blijken niet zonder elkaar te kunnen – tot die conclusie kwam ik ook in mijn onderzoek naar overblijven tussen de middag op school. Kinderen met een affectiehuishouding die Elias geciviliseerd zou noemen ondergingen tijdens hun pauze een onverwachte gedaantewisseling. Ze waren welopgevoed, maar tegenover hun overblijfkrachten gedroegen ze zich situationeel onhebbelijk en onaardig. Hun onverwachte gedrag liet zich niet alleen begrijpen vanuit hun habitus en bindingen, maar vooral vanuit hun interacties tussen de middag op school.¹ Dit stuk werkt deze gedachtegang verder uit. Verklaringen in termen van interacties en van bindingen zijn complementair. En wanneer in deze combinatie het interactieperspectief voorop staat, verdwijnt de tegenstelling tussen verklaringen in termen van onderbouw of bovenbouw. In interacties lost die tegenstelling zich op en komt de verwevenheid tussen de verschillende bindingen in beeld.

'Het is de cultuur': cognitieve achterstand van arbeiders en immigranten

De onderwijssociologische onderzoeksagenda heeft zich vanaf de Tweede Wereldoorlog geconcentreerd op 'ongelijke kansen in het onderwijs', in het bijzonder op het zoeken naar verklaringen voor de verhoudingsgewijs slechte onderwijsresultaten van arbeiderskinderen. Een van de vragen was of die in termen van onderbouw of van bovenbouw waren te begrijpen. Een culturele wending is al in de jaren zeventig waar te nemen, toen de zogenaamde compensatieprogramma's voor arbeiderskinderen vorm kregen. De achterliggende gedachte van die programma's was dat de

arbeiderscultuur kinderen onvoldoende voor school zou uitrusten. Hun gedragsrepertoire en vooral hun taalbeheersing en taalgebruik zouden niet goed aansluiten op wat docenten van leerlingen verwachtten. Hun matige schoolprestaties werden aan gebrekkig cultureel kapitaal toegeschreven. Hetzelfde gebeurde een decennium later met immigrantenkinderen, maar bij hen kreeg aanpassing aan de schoolcultuur een nog bredere reikwijdte en ging deze ook 'de Nederlandse identiteit' omvatten.

In *Witte zwanen, zwarte zwanen* beschrijft Anja Vink haar ontsteltenis over de segregatie in het Nederlandse onderwijs.² Ze stuitte daar omstreeks de eeuwwisseling op en ze is verbijsterd dat Nederlandse kinderen zozeer groepsgewijs naar school gaan. Met segregatie bedoelt ze de scheiding tussen 'witte' en 'zwarte' scholen.

Anja Vink beschrijft haar bezoek aan de basisschool Combinatie 70 in Rotterdam. Die school werd in de jaren zeventig onderdeel van het door Jan Grandia opgezette achterstandsproject Onderwijs Sociaal Milieu. Vink sprak met een van de kleuterleidsters die speciaal voor dit project werden opgeleid om de taalontwikkeling van leerlingen uit de arbeidersklasse te bevorderen. De leidsters werkten samen met de onderzoekers: ze moesten zelf lesmethoden ontwerpen en onderzoek moest dan uitwijzen of die methoden werkten. Maar halverwege de jaren tachtig veranderde de leerlingensamenstelling van de Combinatie 70. Turkse en Marokkaanse leerlingen raakten in de meerderheid. Je zou verwachten dat het Onderwijs Sociaal Milieu-project werd geïntensiveerd, maar het tegendeel gebeurde. Het werd juist stopgezet. Achteraf verbaast de zegsvrouw van Anja Vink zich daarover:

Wat we nu met de kinderen van Marokkaanse en Turkse afkomst doen als ze de school binnenkomen, is precies hetzelfde als ik toen deed met die vierjarige blanke Rotterdammertjes. In 1983 kwam dat alleen bij niemand op. We gaven een ander soort onderwijs aan een ander soort kinderen.³

Die gedachte, dat de kinderen van toenmalige gastarbeiders een 'ander soort' zouden zijn en daarom ander onderwijs nodig zouden hebben dan Nederlandse kinderen, ging voorbij aan de overeenkomsten in de problemen die arbeiderskinderen en immigrantenkinderen op school ondervonden. Ook sprak er een gebrek aan aandacht uit voor de grote onderlinge

verschillen, cultureel en soms ook economisch, tussen de geïmmigreerde kinderen, die immers uit totaal verschillende hoeken van de wereld kwamen, uit de grote stad en van het diepe platteland, en met verschillende godsdiensten.

In de jaren zestig en zeventig was het nieuw om bij het bestrijden van de schoolachterstand van arbeiderskinderen niet zozeer in te zetten op sociaal-economische ongelijkheid maar op het veranderen van hun cultuur. Bij de immigrantenkinderen leek die aanpak echter vanzelfsprekend: hun cultuur en vooral hun eigen taal vormden immers een belemmering voor hun ontwikkeling op school. Zoals arbeiderskinderen moesten worden grootgebracht in de middenklassecultuur, zo moesten deze nieuwkomers in de Nederlandse cultuur worden bijgeschoold, en uiteraard speelde de Nederlandse taal daarin een sleutelrol. Van immigrantenkinderen wordt tegenwoordig verwacht dat zij op school een band met Nederland ontwikkelen, een loyaliteit aan de Nederlandse natie. Vanuit dat programma moeten ze op school Nederlandse gewoonten en waarden aanleren, ongelijksoortige grootheden zoals het Sinterklaasfeest en de acceptatie van homoseksualiteit. Bij arbeiderskinderen ging het om het bewerken van hun klassenidentiteit, bij de kinderen van nieuwkomers om hun 'etnische identiteit'.

In de jaren zeventig zochten onderwijssociologen naar verklaringen voor het ontstaan en het voortbestaan van arbeidersculturen. Was de achterstand van arbeiders te bekijken als een aanpassing aan uitzichtloze materiële omstandigheden? Of was hier eerder sprake van een hardnekkige *culture of poverty*, die van generatie op generatie werd overgedragen en die een betere toekomst blijvend in de weg stond, zoals Oscar Lewis in Mexico en Puerto Rico had aangetroffen? Of lag die achterstand op school misschien aan allebei, in samenwerking met elkaar?

Een kritische vraag die destijds werd gesteld: kon de arbeiderscultuur, in het bijzonder de taal van arbeiderskinderen, wel als een beperking worden aangeduid? Was het onderscheid tussen meer en minder beperkte taalcodes niet een klassenvooroordeel? Was er wel een relatie tussen taal en logisch denken? En waren arbeiders juist door hun taalgebruik geen betere vertellers? Over dergelijke vragen schreven Bernstein en Labov, terwijl Bourdieu zich in Frankrijk met vergelijkbare kwesties bezig hield.

Ten aanzien van het onderwijs aan immigrantenkinderen zijn dergelijke vragen vrijwel achterwege gebleven. De etniciteit en cultuur van

immigranten worden in het huidige onderwijsbeleid geïsoleerd van andere aspecten van hun sociale positie. Slechts een enkeling bekritiseert deze benadering en vraagt aandacht voor een sociaal-economische invalshoek, zoals Bowen Paulle. Volgens hem gaat het niet om wat in Nederland 'het multiculturele drama' wordt genoemd, maar om een hedendaagse versie van de sociale kwestie. Het gaat niet om 'zwarte' kinderen, wat daar ook onder verstaan mag worden, maar om de *new urban poor*.

Dit soort kritiek heeft echter niet kunnen verhinderen dat het belang van de economische positie van de ouders nog sterker dan destijds bij de arbeiderskinderen op de achtergrond is geraakt. Het 'culturalisme' is de afgelopen decennia zo sterk geweest dat aandacht voor zogenaamde 'autochtone achterstandsleerlingen' in deze periode is verdwenen.

'Het zijn de interacties'

De zoektocht van onderwijssociologen naar steeds verfijndere verklaringen van de reproductie van sociale ongelijkheid in het onderwijs heeft zich de laatste tijd versmald door een selectieve aandacht voor cultuur, en in het geval van immigrantenkinderen voor etniciteit. Voor zover over dit onderwerp wordt gepolemiseerd, blijft de discussie nogal eens steken in de vraag of een verklaring vanuit de onderbouw niet adequater zou zijn.

Een dergelijke tegenstelling valt echter weg, wanneer de onderzoeksagenda meer in de richting wordt getrokken van het werk van Goffman (1967)⁴, en meer recent, dat van Collins (2004).⁵ Beiden geven een conceptuele prioriteit aan interacties in een microsituationele realiteit. Economische verhoudingen, machtsverhoudingen, culturele verhoudingen, zowel verwijzend naar emotionele als naar cognitieve bindingen, moeten volgens hen geïnterpreteerd worden binnen de context van bepaalde *face-to-face* ontmoetingen, in bepaalde situaties. 'Micro-situational encounters are the ground zero of all social action and all sociological evidence. Nothing has reality unless it is manifested in a situation somewhere.'⁶

Het gaat erom hoe economische/politieke verhoudingen en cognitieve/affectieve bindingen in microsituaties in de praktijk tot uiting komen. Hoe vertalen mensen hun verschillende bindingen in de interacties die ze met elkaar hebben? Hoe maken ze hun economische/politieke en cognitieve/affectieve bindingen manifest in die interacties? Door die vragen te stellen

en zo op interacties in te zoomen vervluchtigt de dichotomie van onder- en bovenbouw.

Voor het onderwijs betekent een dergelijke zienswijze een erkenning van het belang van interacties voor schoolprestaties, geheel in de lijn van de kritiek die onder anderen Bernstein in 1971 op compensatieprogramma's had. Die programma's richtten zich op verandering van de als gebrekkig afgeschilderde relaties tussen ouders en kinderen uit de arbeidersklasse en leidden op die manier af van falend onderwijs en falende scholen. Bernstein merkte op dat hij niet begreep hoe we over 'compensatieonderwijs' konden spreken, terwijl we het hadden over kinderen die in feite geen adequaat onderwijs volgden of hadden gevolgd.

In plaats daarvan bepleitte hij een gerichtheid op de klas, zoals Rosenthal en Jacobson (1968) dat deden in *Pygmalion in the classroom*. Daarin laten ze zien hoe de verwachtingen die leraren van kinderen hebben de prestaties van die kinderen beïnvloeden.⁷ Dergelijk onderzoek demonstreert het belang van interacties. Het laat zien hoe de verschillende bindingen van de aanwezigen met elkaar en met anderen buiten de interactiesituatie – zowel economische/politieke bindingen als affectieve/cognitieve bindingen – in die interacties tot uitdrukking komen, maar daartoe toch niet volledig zijn te herleiden. Interacties hebben een eigen aandeel in de verbetering van schoolprestaties van kinderen, en de erkenning daarvan vormt ook een argument vormt in hedendaagse pleidooien voor menging van leerlingen met verschillende sociale achtergronden.

Onderzoek naar interacties in schoolse situaties is dan ook de moeite waard. Dat kan gaan over presteren op school, maar op scholen gebeurt veel meer dan dat. Scholen zijn voor leerlingen niet alleen de plaats om 'het papiertje' te halen, maar hebben voor hen ook de functie van sociëteit. 'Vrienden', zegt een jongen op het vmbo die met tegenzin naar school gaat, 'is het enige wat er is op school'. In die zin zijn scholen instellingen waar jongeren er zeker van zijn dat ze leeftijdgenoten zullen treffen, iedere dag opnieuw. In die omgang met de *peer group* vormen scholen dan ook een rijk onderzoeksveld, waar niet alleen voor onderwijssociologen maar ook voor cultuursociologen veel interessants valt te beleven.

Schoolse interacties als laboratoria van culturele verscheidenheid

In mijn onderzoek naar het vmbo ging het me om de ervaringen van leerlingen en docenten die op dat schooltype leren en werken.⁸ Vanuit dat perspectief deed de grote culturele variatie die ik op school aantrof niet direct ter zake. Maar ik kon er niet omheen dat ik rondliep op een school met kinderen met 52 nationaliteiten en met de meest uiteenlopende levensgeschiedenissen.

In mijn notities komt het schoolleven naar voren als een laboratorium voor het leven in culturele verscheidenheid, als een multiculturele microkosmos. Cultureel heterogene scholen met een meerderheid van kinderen uit immigrantengezinnen vormen hierin onbedoeld een experimentele situatie. Waar vind je zoveel leeftijdgenoten, welke sociëteit is iedere dag zo lang open? Kinderen leren daar – naast het formele lesprogramma en het verborgen curriculum – om te gaan met anderen die qua taal, gedrag en gevoelsregels van hen verschillen. Het zou voor de schoolprestaties van die kinderen beter zijn geweest wanneer ze met leerlingen uit de middenklasse op school hadden gezeten, maar nu dat niet het geval is, bieden deze klassenhomogene en cultureel diverse scholen een rijke omgeving voor het onderzoek naar omgangsvormen.

Al is mijn onderzoek uiteindelijk een andere kant opgegaan, mijn materiaal gaat wel voor een deel over die culturele verschillen en over de manieren waarop leerlingen en docenten daar op school vorm aan geven. Hieronder zal ik daaruit putten, om het belang van interacties te onderbouwen.

In hun reacties op school en op elkaar weten de leerlingen me regelmatig te verrassen. Wat ik met hen meemaak blijkt dan te wringen met stereotypen waaraan ik me niet heb weten te onttrekken. Hun gedrag laat zich niet reduceren tot de sociaal-economische positie van hun Turkse, Marokkaanse, Surinaamse, Afghaanse, Pakistaanse, Dominicaanse ouders, en evenmin tot de culturele bagage die ze van huis uit hebben meegekregen. Het belang van interacties op een bepaalde tijd en plaats dringt zich herhaaldelijk op. In hun gedrag in de kantine en in de klas brengen leerlingen op een persoonlijke manier tot uitdrukking hoe ze verschillende elementen uit hun biografie een plaats geven in hun dagelijks leven; hoe ze die gebruiken om hun dagelijks leven in te richten en betekenis te geven. Een paar voorbeelden ter illustratie.

De sociëteitskant van school, de gezelligheid die voor school ook functioneel kon zijn, is een van de dingen die zich in de gesprekken opdringt. De ontmoetingen, het belang van samen met elkaar optrekken, is een thema dat de kinderen vaak te berde brachten. Een paar keer spreek ik met een groepje dat zichzelf als een team afficheert. Het eerste bestaat uit een Hindoestaans meisje, een meisje dat zich moslim noemt en een meisje dat zichzelf niet benoemt. Als ik vraag wat ze op school belangrijk vinden, zegt een van hen:

Eens even kijken. Samenwerken. Da's echt toppie. Da's wel belangrijk. Als je zorg en welzijn doet, dat kan je niet zomaar alleen doen. Dan moet je altijd met een vriendin samenwerken en zo. Goed leren samenwerken. Met een groep leerlingen moet je werken. Meestal vier groepjes of zo. Wij zijn meestal, wij doen alles samen. Wij werken echt als een team. Da's ook niet echt een makkie.

Uit de beschrijvingen van wat ze met elkaar doen blijkt dat het hier om meer dan door school aangereikte retoriek gaat. Een ander groepje meisjes trekt zich op een vergelijkbare manier aan elkaar op. Ze zitten samen aan een tafel in de kantine. Te midden van het lawaai en de rommeligheid van de pauze hebben ze hun boeken en schriften voor zich uitgespreid. Ze vertellen me dat ze altijd met zijn vieren of vijven samenwerken, maar ik tref dit keer een Pakistaanse tweeling en een Turks meisje. Ze gaan met plezier naar school. Als ik vraag wat ze daar leuk vinden, zeggen ze dat dat hun vriendinnen zijn. Ze praten graag met hun vriendinnen en boven alles werken ze samen.

Heel hard. Soms hebben we geen zin, maar we blijven toch. (...) Als er geen huiswerk is dan gaan we verder als we willen verder werken. Alle vijf. In school zitten we altijd samen, werken samen, helpen elkaar, wie problemen heeft. Nooit ruzie gehad, we willen geen ruzie hebben [gelach]. We lachen altijd. Beetje Turks leren, beetje Urdu.

Als ik vraag waarom ze zo hard werken, zegt een van hen:

We willen van deze school op een hoger niveau gaan. We hebben al niveau negen van Nederlands. We willen nog hoger. We zitten in een

schakelklas, we willen nog harder werken en we willen naar een hoger niveau.

Over de contacten met anderen in de klas zeggen ze dat ze hen gaan helpen als ze daarom vragen.

We werken hard, en we zijn altijd het eerste met huiswerk af. Ze komen kijken. Hebben jullie huiswerk? Hebben we het goed? (...) We vragen wel, we vertellen wel. Maar alleen wij vijven zijn het beste. Wij denken: wij zijn het beste.

Interessant is dat de tweeling in de vijfde groep door hun vader voor vijf jaar naar Pakistan werd gestuurd om de eigen taal te leren lezen en schrijven. Zij zijn niet de enigen. Meer kinderen vertellen me dat hun ouders bang waren dat ze van hun *roots* vervreemd zouden raken en dat ze hen daarom een tijd lang bij familie in het buitenland onderbrachten. De tweeling is er niet enthousiast over. 'Nee, het is lastig', zegt een van de twee heel uitgesproken. 'Je gaat hier leren, en dan ga je weer terug, en je vergeet iets.' De twee hebben door hun verblijf in het buitenland een gevoeligheid voor cultuurverschillen ontwikkeld. Ze bekijken zowel het Pakistaanse als het Nederlandse onderwijs met enige afstand. Ze onderkennen van beide schoolsystemen de voor- en nadelen en ze hebben daarover veel te vertellen. Vanuit een interactieperspectief blijkt uit hun verhalen hoe belangrijk het voor hen is geweest steeds met zijn tweeën te zijn. Daardoor konden ze in Pakistan met elkaar Nederlands blijven spreken, ook al werd dat daar niet gewaardeerd: 'Nee, we waren Nederlander en we praten veel Nederlands, omdat we weten dat we moeten terugkomen, maar ze denken dat we stoer deden.' De twee zusjes reageerden op hun verblijf in Pakistan door extra ambitieus te worden en zich extra in te spannen om hun opgelopen achterstand te compenseren. Ze stortten zich in hun schoolwerk, en ze deden dat steeds collectief met een groepje vriendinnen. Hun gedrag vormt een enorm contrast met dat van de kleine jongen die als eenling een paar jaar naar Marokko werd gestuurd. Hij had geen broer of zus om mee op te trekken en eenmaal terug in Nederland bracht de afnemende kwaliteit van zijn Nederlands hem in een isolement. Dat maakte het voor hem veel lastiger om zijn motivatie voor school te behouden en zich niet te laten ontmoedigen.

Stages zijn een ander voorbeeld waarbij de leerlingen me over het belang van het hier en nu vertellen. Een situatie wordt gemaakt door de mensen die ze op een bepaalde plaats aantreffen en door de dingen die ze daar kunnen doen. 'Ik vind school leuk, want anders mis ik mijn vrienden. Saai leven, helemaal niet leuk. Dan verlang je wel naar school hè.' Vriendinnen kunnen bij de stages een steun zijn:

Dit jaar stage miste ik mijn vriendinnen heel erg, want vorig jaar was ik met mijn vriendinnen op stage, samen. Dan had ik ook geen moeite. Maar dit jaar was ik helemaal alleen.

Een jongen die in de handel stage heeft gelopen, vertelt hoe juist de mensen op zijn stageadres het daar voor hem aantrekkelijk maakten. Hij loopt daarom liever stage dan dat hij op school zit: 'Ja, daar leer je meer mensen kennen dan hier. Hier zie je steeds dezelfde mensen.' Een derde leerling vond zijn stage vooral leuk vanwege het werk dat hij daar verrichtte: 'Omdat ik houd van precisiewerk (...) Omdat ik houd van meubelmaken.'

De leerlingen zijn thuis en in de bredere samenleving in sterk verschillende verhoudingen opgegroeid en ze hebben een verschillende culturele vorming achter de rug. Ze hebben verschillende dingen beleefd, ze hebben al dan niet met hun ouders om heel verschillende redenen heel verschillende werelden achtergelaten, en ze hebben hun banden met de landen en de mensen die daar gebleven zijn in meerdere of mindere mate doorgesneden. Ze spreken verschillende talen en hun ouders stellen verschillende eisen aan hen. Welke scheidslijnen trekken de kinderen? Bij wie sluiten ze zich aan? Maken ze onderscheid tussen jongens en meisjes, tussen 'dope' en 'nep', tussen kinderen uit verschillende etnische groepen of met verschillende religies?

Voor het hardwerkende groepje van de Pakistaanse en Turkse vriendinnen blijkt de inzet op school het criterium te zijn waarop ze kiezen met wie ze wilden optrekken. Daarmee willen ze zichzelf onderscheiden. Ze vinden zichzelf in de klas onovertroffen en ze houden afstand van anderen die het schoolwerk wat luchtiger opvatten. Ze spreken met enig dedain over kinderen die hun huiswerk niet maken of die spijbelen.

De kinderen die deel uitmaken van een wijdvertakte Surinaamse familie zien verwantschap als belangrijk criterium om te bepalen met wie ze omgaan. In die hechte netwerken ligt ook een reden om naar dezelfde

school te gaan. Ze zijn allemaal neven en nichten van elkaar, ze helpen elkaar, ze beschermen elkaar, en in de pauze zoeken ze elkaar op. Tijdens de zomervakantie gingen ze samen met hetzelfde vliegtuig naar Suriname. Maar dat alles verhindert hen niet om ook aan één tafel te zitten met een jongen, die met zijn familie uit Afghanistan is gevlucht. Een van de meisjes zegt: 'Met Ali is het áltijd gezellig' en ze gaat tegen de jongen aanhangen.

Maar welke scheidslijnen ze ook trekken, eenmaal in elkaars fysieke aanwezigheid hebben de kinderen over groepsgrenzen heen belangstelling voor elkaar en zoeken ze contact met elkaar. Ze dossen zich prachtig uit, allemaal in weloverwogen combinaties, passend bij de identiteit die ze zichzelf toekennen. Dat uitdossen is gericht op contact en het gebeurt op iedere school, maar waar vind je zo'n bont gezelschap, waar vind je zoveel *fusion*-stijlen? *h&m*-leggings met islamitische tunieken, Surinaamse kleurigheid en uitbundigheid naast de ingepakte ingetogenheid van het Marokkaanse boerenland. Gefliert is aan de orde van de dag, liefdesrelaties waarschijnlijk ook.

Interacties, bindingen, cultuur

Om het gedrag van vmbo-leerlingen op school sociologisch te begrijpen vormen hun economische/politieke en affectieve/cognitieve bindingen belangrijke aanknopingspunten, maar ze zijn niet voldoende om de variatie te verklaren in dat gedrag. Vanuit die bindingen geredeneerd heeft dat gedrag vaak een onverwacht en onvoorspelbaar karakter. Hun manier van doen is aan plaats en tijd gebonden en heeft daarin een relatief autonome dynamiek. Onderzoek naar hun interacties biedt een beter perspectief op het begrijpen daarvan.

Hoe leerlingen zich in elkaars aanwezigheid op school gedragen kan verschillen per les, en in de pauze ziet hun gedrag er weer heel anders uit. Steeds dragen zij hun levensgeschiedenis met zich mee, maar wat ze daarmee doen is afhankelijk van de situaties waarin ze verkeren; van de mensen met wie ze samen zijn, en van de definities die ze aan dat alles geven. In hun omgang met elkaar mengen ze verschillende elementen uit hun biografie – de dwingende consequenties van de interdependentienetwerken waarvan ze deel uitmaken of hebben uitgemaakt, én de dwang die uit-

gaat van de interactieketens waaraan ze eerder hebben deelgenomen. Die relaties en die voorafgaande omgang met anderen maken deel uit van de culturele uitrusting van waaruit ze hun dagelijkse leven betekenis geven.

In de praktijk van hun handelen in bepaalde situaties komen al die draadjes uit hun leven samen. Zij geven een vertaling van hun biografie: van de bindingen, de interacties en de cultuur. Een tegenstelling tussen onderbouw en bovenbouw doet zich daarin niet als zodanig voor.

Noten

- * Met dank aan Giselinde Kuipers, Christien Brinkgreve en Ali de Regt.
- 1 Zie ook: Daalen, R. van (2007) Onhebbelijk in de overblijf. In: A. Mooij, D. Bos en S. van 't Hof (red.) *Grenzeloos nieuwsgierig. Opstellen voor en over Abram de Swaan*. Amsterdam: Bert Bakker, pp. 47-56.
- 2 Vink, A. (2010) *Witte zwanen, zwarte zwanen*. Amsterdam: Querido.
- 3 Vink 2010: 51.
- 4 Goffman, E. (1967) *Interaction Ritual*. New York: Anchor Books.
- 5 Collins, R. (2004) *Interaction Ritual Chains*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- 6 Collins 2004: 259.
- 7 Rosenthal, R. en L. Jacobson (1968) *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 8 Daalen, R. van (2010) *Het vmbo als stigma. Leerlingen, lessen en gestrande idealen*. Amsterdam: Augustus.