

Ik dacht: 'Ik ga gewoon naar de middelbare school.'

Over de betekenis van hulpbronnen in de schoolloopbaan van leerlingen

Danielle van de Koot-Dees (Protestantse Theologische Universiteit), Rosa Rodrigues (Hogeschool Rotterdam) & Jan Terwel (Vrije Universiteit)

URN:NBN:NL:UI:10-1-100829

Samenvatting

Dit artikel betreft een longitudinaal, overwegend kwalitatief onderzoek naar de schoolloopbaan van leerlingen. Het gehanteerde onderwijspedagogisch perspectief gaat uit van een visie op de taak van de school en op de hulpbronnen (*resources*) die bij de ontwikkeling van leerlingen een rol spelen. Uit een databestand van 239 basisschoolleerlingen op de leeftijd van tien jaar zijn drie casus-leerlingen gekozen. Deze leerlingen zijn na de basisschool op drie schooltypen terechtgekomen: vmbo, havo en vwo. Vervolgens zijn zij als jongvolwassenen uitgestroomd naar diverse situaties. Het onderzoeksdesign kan worden getypeerd als een *embedded case study* waarbij een methode van *narrative inquiry* wordt gehanteerd. Naast gegevens omtrent de cognitieve ontwikkeling zoals Cito-scores en andere toetsgegevens, zijn gegevens verzameld aan de hand van diepte-interviews met leerlingen, hun ouders en leraren. De leerlingen zijn in drie onderzoeksronden gevolgd gedurende de leeftijdsfase van 10-21 jaar. De vraagstelling is: *Hoe verloopt de schoolloopbaan van leerlingen van 10-21 jaar, hoe wordt dit verloop door hen ervaren en wat is de betekenis van 'resources' in de ontwikkeling van deze leerlingen?* Het artikel beschrijft vanuit het perspectief van de leerling hoe schoolloopbanen verlopen. Bij de analyse wordt ingegaan op de betekenis van *resources* in de schoolloopbaan. Het *talent* van een leerling – zoals dat tot uitdrukking komt in de prestaties op een reeks objectieve toetsen – lijkt doorslaggevend. Van motivatie en inzet kan een compenserende werking uitgaan. *Gezondheid of ziekte* speelt soms een cruciale rol in de schoolloopbaan. De betekenis van *ouders en leraren* wordt vooral zichtbaar op de breukvlakken in de schoolloopbaan.

■ Correspondentieadres: J.Terwel@psy.vu.nl

Een onderwijspedagogisch perspectief

Het behoort tot centrale taak van de school om *alle leerlingen te leren zelfstandig te denken en te handelen met het oog op hun deelname aan de samenleving*. Bij die taakomschrijving zijn we geïnspireerd door het werk van John Dewey (1900, 1902, 1922) en Herbert Kliebard (In: Franklin, 2000). Ook Daniel Pennac (2009) en Hans Dooremalen (2009) bieden interessante gezichtspunten voor een visie op de kerntaak van de school. Het gaat om het *bestrijden van onwetendheid* en het ontwikkelen van het *onderscheidingsvermogen*. Scholen zouden een houding moeten cultiveren waarbij niet in simpele goed-fout-schema's wordt gedacht en voorbarige oordelen worden vermeden. Het gaat om een *habit of mind*, een dispositie tot het stellen van kritische vragen en het zoeken naar evidentie op basis van observatie, onderzoek en discussie. Die opgave geldt voor alle leerlingen, al kan het niveau van denken en handelen verschillen.

In het dominante, kwantitatieve model van onderzoek naar schoolloopbanen wordt de definitie van een succesvolle schoolloopbaan bepaald aan de hand van een 'schoolloopbaanladder'. Hoe hoog klimt een leerling op die ladder van basisonderwijs naar hoger onderwijs? Daarbij krijgt een leerling die moeiteloos doorstroomt van basisonderwijs via het gymnasium naar de universiteit de meeste punten. Een voortijdig schoolverlater zonder diploma van het vmbo krijgt in dit type onderzoek een lage score. Hoewel die ladder een belangrijke indicator is van schoolsucces, zou men dit vraagstuk ook breder kunnen benaderen: Is een leerling in staat om zelfstandig te denken en deel te nemen aan de samenleving? Dat is een onderwijspedagogische definitie van succes op school (vgl. Terwel, 2002).

In het onderzoek naar schoolloopbanen speelt het begrip 'sociaal kapitaal' een centrale rol. In de onderwijspedagogische literatuur van de twintigste eeuw komt de term verschillende keren naar voren. De onderwijsfilosoof John Dewey heeft de term *social capital* voor het eerst genoemd in *The Elementary School Record* (1900). Hij benadrukte niet alleen het sociale karakter van de individuele mind, maar ook van vakgebieden zoals de talen, de literatuur en de exacte vakken: "These subjects are social in a double sense. They represent the tools which society has evolved in the past as the instruments of its intellectual pursuits. They [also] represent the keys which will unlock to the child the wealth of social capital which lies beyond the possible range of his limited individual experience." De school moet kinderen in de gelegenheid stellen zich het instrumentarium eigen te maken dat toegang geeft tot de rijkdom van het sociale kapitaal van de gemeenschap (1900, 223-231).

Bij de uitwerking van ons onderwijspedagogisch perspectief zijn we eveneens geïnspireerd door de resourcetheorie van Foa (1993). De theorie van Foa is een sociaal-psychologische theorie over de hulpbronnen en de wijze waarop deze tussen mensen worden uitgewisseld. Foa's begrip *resource* is verwant aan het begrip 'sociaal kapitaal' van Coleman en het begrip 'cultureel kapitaal' van Bourdieu uit de onderwijssociologie (vgl. ook De Graaf, 2002 en Paulle, 2005).

Foa benadrukt de sociale interactie in zijn omschrijving van *resource*: “anything transacted in an interpersonal situation” (p. 2).

In theorieën omtrent hulpbronnen worden micro- en macroperspectieven onderscheiden (De Graaf, 2002). Vanuit onze invalshoek komt het microperspectief van de leerling in relatie tot zijn klas, school en curriculum expliciet in beeld. De kennis (talent) en motivatie van de leerling zien wij als belangrijke persoonlijke *resources*. Voor een uitwerking van ons onderwijspedagogisch perspectief op schoolloopbanen zie Terwel, Rodrigues & Van de Koot-Dees, 2011. Vanuit dit microperspectief kijken we primair naar het handelen en de ervaringen van individuele leerlingen in interactie met ouders, leerkrachten en medeleerlingen. Tegen deze achtergrond hebben we de volgende probleemstelling geformuleerd: *Hoe verloopt de schoolloopbaan van leerlingen van 10-21 jaar, hoe wordt dit door hen ervaren en wat is de betekenis van ‘resources’ in de ontwikkeling van deze leerlingen?* In figuur 1 presenteren we ons resourcetheoretisch model.

Hulpbronnen faciliteren de ontwikkeling van een leerling. We onderscheiden drie categorieën hulpbronnen. De leerling is op te vatten als een individu met bepaalde, *persoonlijke resources*. Bij *resources* op het individuele niveau kan men denken aan het talent, de gezondheid en de motivatie van een leerling. De hulpbronnen in de omgeving van de leerling noemen we *sociale resources*. De vormingsinhoud, de leraar, de medeleerlingen zijn bronnen van kennis en hulp. Tot de sociale resources rekenen we ook de bronnen in de leefwereld van de leerling, zoals het gezin en de familie, de vrienden, de woonsituatie en de buurt. Op het snijvlak van de individuele en sociale hulpbronnen situeren wij twee hulpbronnen van andere aard, namelijk *basale resources*: tijd en geld. De tijd en het geld waarover een leerling kan beschikken zijn van groot belang voor zijn ontwikkeling. Denk hierbij aan de aanschaf van leermiddelen, kleding, computers, maar ook de noodzaak van een bijbaan.

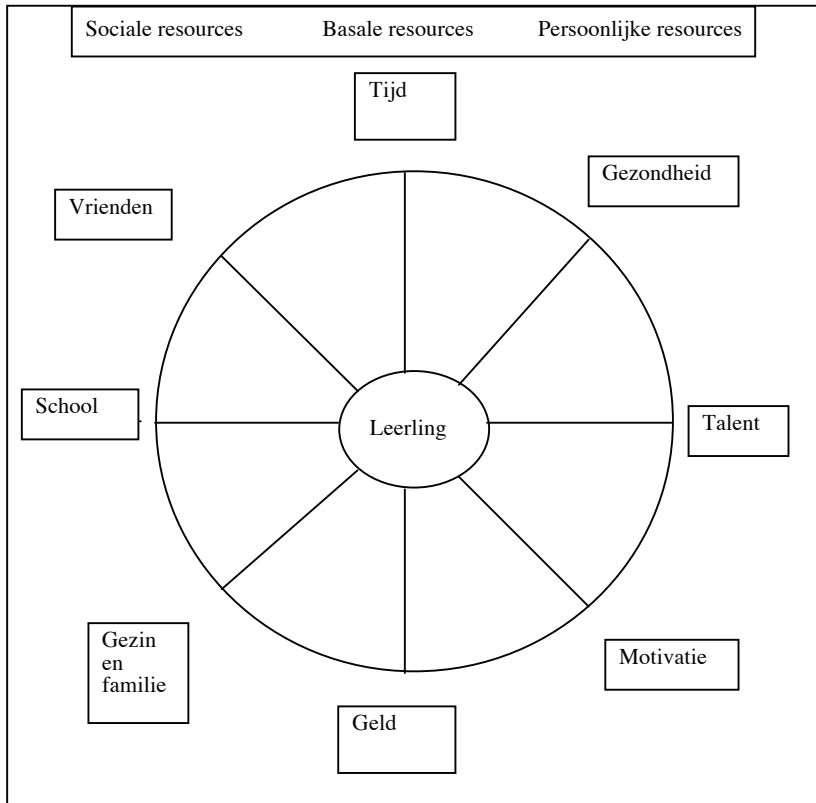
Opzet van het onderzoek

Vraagstelling

De probleemstelling is uiteengelegd in drie concrete vragen.

1. Hoe is de beginsituatie van deze leerlingen op de leeftijd van 10-12 jaar gelet op hun leefwereld, school en klas, schoolprestatie, Cito-score en schooladvies?
2. Hoe is het verder gegaan met deze leerlingen in de periode van 10-21 jaar? Hebben zij het voortgezet onderwijs met een diploma afgesloten en hoe is hun verdere (school-) loopbaan verlopen?
3. Wat is de betekenis van ‘resources’ in de ontwikkeling van deze leerlingen?

Bij de beantwoording van deze vragen speelt het perspectief van de leerling een belangrijke rol. In onze reflectie daarop worden echter ook de beginsituatie van deze leerlingen, meer objectieve gegevens over hun loopbaan en gegevens uit elders verricht empirisch onderzoek naar de relatie sociaal milieu en schoolsucces in beeld gebracht (Raudenbush, 2009).



Figuur 1: Resourcetheoretisch model

Onderzoeksdesign: *embedded casestudy*

Het design voor deze longitudinale studie is te typeren als een *embedded case study design*. De casusleerlingen worden via herhaalde diepte-interviews en gesprekken met leerlingen, ouders en leraren in beeld gebracht. We spreken van *embedded*, omdat de onze steekproef is ingebed in een grotere groep van 239 leerlingen.

Binnen dit design staan de verhalen van de betrokken leerlingen centraal. Toch blijft het niet bij een simpele beschrijving van de ervaringen en perspectieven van de betrokkenen. We brengen steeds hun 'kleine verhalen' in relatie tot de 'grote verhalen' uit de theorievorming over schoolloopbanen: met behulp van concepten als *resources*, *frogpond-effecten* en *Mattheïseffecten*. Dat is een cyclisch-iteratief proces. In die zin kan onze onderzoeks aanpak ook worden getypeerd als een vorm van *narrative inquiry* (vgl. Olson & Craig, 2009).

Onderzoekssituatie en respondenten

Het gehele onderzoek kende drie fasen. In de eerste fase is een database opgebouwd van 239 leerlingen in de leeftijd van tien jaar. Het betreft het promotieonderzoek van Van Dijk dat in 2002 is afgesloten met een proefschrift. Van deze leerlingen waren veel gegevens verzameld, zoals Cito-toetsen en gegevens uit eigen experimenteel onderzoek (waaronder toetsgegevens) op het gebied van het reken-wiskundeonderwijs.

In de tweede en derde fase van het onderzoek zijn drie van deze leerlingen geïnterviewd op de leeftijden van respectievelijk 16 en 19-21 jaar. Deze drie leerlingen zijn gekozen op basis van hun beginsituatie op de leeftijd van 10-12 jaar en hun plaatsing op de drie schooltypen vmbo, havo en vwo. Daarbij is ook gelet op Cito-score en hun scores op een reeks wiskundetoetsen (laag, midden, hoog) sexe (meisje en twee jongens) en sociaal-culturele achtergrond. De leerlingen zijn prospectief gekozen aan het begin van de genoemde periode, toen hun verdere loopbaan nog niet bekend was. Zo ontstonden drie contrastcases die getalsmatig niet als representatief kunnen worden beschouwd, maar die tot op zekere hoogte model kunnen staan voor een categorie leerlingen (Dees, 2005; Rodrigues, 2005; Terwel, 2006; Terwel, Rodrigues & Van de Koot-Dees, 2011).

Methoden, instrumenten en analyses

In het onderzoek is gebruik gemaakt van verschillende methoden en instrumenten: toetsen en interviews. In dit artikel ligt het accent op de resultaten van het semi-gestructureerde interviews. De leerlingen zijn tweemaal geïnterviewd op respectievelijk de leeftijd van 16 en 19-21 jaar.

Resultaten

Kwantitatieve gegevens: persoonlijke resources/talent

In tabel 1 presenteren we eerst de scores op een reeks objectieve toetsen, waaronder Cito-scores. Deze toetsgegevens zijn verzameld op de leeftijd van 10-12 jaar. (Van Dijk, 2002; Terwel, Van Oers, Van Dijk & Van den Eeden, 2009).

*Tabel 1. De toetsgegevens van de drie casusleerlingen op de leeftijd 10-12 jaar**

	Voorken- nistoets	Naken- nistoets	Begaafd- heid1	Begaafd- heid2	Trans- fertoets	Citollv	Cito	Som
Nathalie	39	69	59	61	55.75	150	548	982
Mohammed	20	43	50	55	26.75	126	527	848
Tarik	49	49	52	49	43.75	143	532	918
GemN=3	36	54	54	55	42	140	536	916
GemN= 239	32	47	52	55	34	137		

*Citollv = Cito-leerlingvolgsysteem; Cito = Cito-eindtoets. Gemiddelden en somscores afgerond.

De cognitieve ontwikkeling van de totale steekproef waartoe deze drie leerlingen behoren is gevolgd in ons onderwijsexperiment bij het reken-wiskundeonderwijs (Van Dijk, 2002; Terwel, Van Oers, Van Dijk & Van den Eeden, 2009). Tarik scoort iets boven het gemiddelde van de steekproef op de nakennistoets, maar laat geen leerwinst zien. Mohammed behoort aanvankelijk tot de zwakke leerlingen, maar boekt een forse leerwinst waardoor hij bijna op het gemiddelde van de steekproef uitkomt. Nathalie begint lager dan Tarik, maar hoger dan Mohammed, en boekt de meeste leerwinst van de drie. Ondanks de leerwinst van Mohammed zien we dat de kloof tussen Nathalie en Mohammed is toegenomen. Tarik blijft rond het gemiddelde hangen en wordt ingelopen door Mohammed. Mohammed laat op gestandaardiseerde wiskundetoetsen (begaafdheid 1 en 2) en op de Cito-toets zien dat hij beschikt over een wiskundig potentieel. Op de transfertoets zakt Mohammed echter terug. Het patroon van toenemende verschillen in prestaties op basisschoolleeftijd zet zich voort in de schoolloopbanen. In de loop der jaren nemen die verschillen toe. We zien hier overduidelijk het Mattëuseffect optreden (Kerckhof & Glennie, 1999; Gladwell, 2008).

Kwalitatieve gegevens: drie casestudies in longitudinaal perspectief

Van de interviews zijn geluidsopnamen gemaakt die letterlijk zijn uitgeschreven. Deze transcripties zijn hieronder samengevat. De beschrijving volgt de drie categorieën uit ons theoretisch model. Uitspraken van de respondenten zijn cursief weergegeven. Origineel taalgebruik en gebrekkig Nederlands zijn gehandhaafd. Soms zijn deze uitspraken door de onderzoeker samengevat (niet cursief). Daarbij zijn de termen van de respondenten gehandhaafd. Kwalificaties over het karakter - zoals 'betweter' of 'chaotisch' - zijn dus van de respondenten zelf. Beoordelingen door de onderzoekers blijken uit de context, zoals 'mooi huis' of 'beschaafd Nederlands', en zijn tot een minimum beperkt.

1. Nathalie: sociaal en intelligent, gymnasium en universiteit

Basale resources

Nathalie van Huizen is in het voorjaar van 1989 in Nederland geboren. Zij komt uit een gezin met vier kinderen en woont in een mooi, groot huis in een grote stad. De inrichting van het huis maakt een informele en creatieve indruk. Het huis ligt in een overwegend 'witte' buurt en haar basisschool heeft de 'kleur' van de buurt (Rodrigues, 2005).

Sociale resources

Nathalies vader en moeder hebben, na respectievelijk het gymnasium en athe-neum-b, een universitaire opleiding voltooid. Vader is directeur van een eigen bedrijf op het gebied van communicatie en organisatie. Moeder is gepromoveerd en heeft een aantal jaren aan de universiteit gewerkt. Na een kunstzinnige opleiding werkt zij nu als zelfstandig beeldend kunstenaar. De zusjes van Nathalie doen allebei gymnasium en haar broer zit op het vwo. Haar ouders zijn zeer goed op de hoogte van het schoolsysteem en van de selectieprocedure voor het voortgezet onderwijs. Zij weten de mazen in het netwerk te benutten. Nathalie kreeg een havo-advies van de basisschool. Haar ouders treuzelden met de aanmelding, totdat de Cito-score (548 punten) binnen was. Vervolgens werd onderhandeld met de basisschool. Het advies werd omgezet in een havo/vwo-advies. Op grond van dit tweede advies (havo-vwo) werd Nathalie aanvankelijk niet toegelaten tot de gymnasiumafdeling, maar in een havo/vwo-brugklas geplaatst. Echter, pas toen de school mogelijkheden zag voor de vorming van een extra gymnasiumklas, werd Nathalie alsnog gevraagd voor het gymnasium. In het interview met de ouders wordt dit door de vader bevestigd: *Er zit een verhaal aan vast: de school wilde graag twee gymnasiumklassen vullen. Toen hebben ze opnieuw gekeken wie aan de Cito-score zou voldoen. Toen hebben ze alsnog gevraagd of Nathalie de gymnasiumklas kon doen.* Nathalie zegt daarover: *Ik ben blij dat ik het heb gedaan.*

Haar moeder vertelt: *In het eerste jaar van het gymnasium zocht ze naar vriendinnen. Ik herinner me echt het moment, dat zij na een half jaar of zo op het gymnasium, zei van: Ja mam ik voel me het meest thuis bij de studjes in mijn klas, maar ik kan het ook niet helpen.*

Persoonlijke resources

Haar onderwijzer van de basisschool zegt over haar: *Nathalie is een heerlijke meid. Een dijk van een meid: sociaal en intelligent. Ze is serieus, die redt zich altijd, al is ze niet super intelligent.* Nathalie spreekt beschaafd Nederlands, is communicatief en sociaal. In haar vrije tijd speelt Nathalie graag piano. Ze houdt van tekenen en ontwerpen. Ze heeft een duidelijk beeld van hoe ze leert, maar weet niet wat ze wil worden. Ze is niet echt gek op taal. Dat vindt ze onlogisch. Zij heeft haar gymnasiumopleiding zonder vertraging succesvol afgesloten en is studente aan de universiteit. Ze woont thuis bij haar ouders, heeft een vriend en hoopt binnenkort zelfstandig te gaan wonen. Ze beschrijft zichzelf als nieuwsgierig, chaotisch en voor veel dingen gemotiveerd. Ze vindt zichzelf serieus en soms een betweter, ze zegt dat ze ook heel flauw kan zijn. Zij is kritisch op zichzelf en op haar vriendinnen. Ze heeft haar ouders en haar vriendinnen nodig voor haar motivatie en discipline. Haar vriendinnen kiest ze heel bewust met het oog op werkhouding en motivatie. Als het om haar studie gaat, worden haar ouders

geleidelijk minder belangrijk, terwijl haar vriendinnen en vooral haar vriend belangrijker worden.

Terugkijkend op haar gymnasiumperiode zegt zij dat het niet heel moeilijk was. Geen zware uitdaging: *Dat zou het wel geweest zijn als ik bèta had gedaan, maar daar werkte ik niet hard genoeg voor.* Ze heeft voor haar gymnasiumdiploma hard moeten werken en het zonder hertentamens gehaald. Haar landelijke examencijfers lagen steeds iets hoger dan de cijfers van het schoolonderzoek. De belangrijkste risicofactor in haar schoolloopbaan was volgens haar het lage advies van de basisschool: *Als ik dat had opgevolgd en zou hebben gekozen voor havo, dan weet ik niet of ik me daar wel had thuis gevoeld.* Ze is heel blij met haar Cito-score (548 punten) en de acties van haar ouders die haar schoolloopbaan een andere wending hebben gegeven. De belangrijkste succesfactor is volgens Nathalie haar thuissituatie, omdat haar ouders haar stimuleerden.

Nathalie: *Ik heb vorig jaar mijn gymnasiumdiploma behaald en ik wilde meteen doorgaan met de studie. Ik studeer nu communicatiewetenschappen aan de universiteit. Daarnaast werk ik in de thuiszorg twee à drie dagen in de week. Nu help ik een vrouw van 50 jaar met een chronische ziekte. Doe ik boodschappen en regel ik administratieve dingen. Instanties bellen enzovoort, dat doe ik 's middags na de colleges.*

Nathalie vindt haar studie heel leuk, zij het dat ze aanvankelijk niet goed wist te kiezen tussen psychologie, sociologie en communicatiewetenschappen. Communicatiewetenschappen sprak haar toch het meeste aan. Zij lacht als ze zegt: *Het niveau is niet heel moeilijk.* Haar medestudenten vindt ze leuk en heel sociaal. Ze heeft weinig contact met de docenten die de grote hoorcolleges geven. Er is wel contact met de (ouderejaars studenten). Die vindt ze heel aardig en leuk. Er vallen veel studenten – nu al 75 - af omdat ze het niet interessant vinden. Het gaat redelijk goed met de studie van Nathalie.

Nathalie studeert actief: Ze maakt geen samenvattingen, maar onderstreept belangrijke tekstgedeelten en maakt *concept maps* van de centrale begrippen en hun onderlinge relaties. Ze snapt dingen snel en is vindingrijk. Ze ziet zich zelf als een gamma-persoon, met toch ook een kunstzinnige kant. Ze is creatief en taalgevoelig. Zij communiceert heel gemakkelijk. Het stampwerk ligt haar niet, maar de grammaticale structuren heeft zij snel door en zij kan daar goed mee uit de voeten

De overgang van het gymnasium naar de universiteit is moeiteloos verlopen. Ze vond het niet moeilijk haar school te verlaten, veel binding had ze er niet mee. Ze heeft geen speciale band met de leraren van het gymnasium. De grotere vrijheid op de universiteit ervaart ze niet als lastig. Ze vindt het soms gek als ze toch nog gecontroleerd wordt op huiswerk met *platte multiplechoice-toetsjes*. Het leukst vindt ze dat ze nu een diploma heeft en zelf mag kiezen: *Als jij er mee stopt boeit niemand dat, dan stop je er maar mee. Ik moet het zelf doen en daardoor krijg je veel meer motivatie.*

Toekomstperspectief

Haar beroepsperspectief ligt nog open: *Misschien onderzoeker, enquêtebureau, reclame, kunst, manager reclamebureau*. Lachend zegt ze: *Over tien jaar heb ik mijn studie af, ben ik al aan het werk. Huisje of etage, liefst in de stad.*

Waarom is Nathalie wel naar de universiteit doorgestroomd en anderen niet? Nathalie: *Misschien wel omdat ik vaker bevriend ben geraakt met anderen die gemotiveerd waren. Maar dat komt ook omdat die mensen gewoon in mijn omgeving waren, op het gym zitten gewoon de mensen die gemotiveerd zijn.* Ze beaamt dat ze bewust de intellectuele en culturele omgeving kiest die bij haar past: *Het schoolstelsel qua structuur is goed voor mij geweest.*

2. Mohammed: een stille jongen, vierde klas vmbo, voortijdig schoolverlater

Basale resources

Mohammed Saïdi is in het najaar van 1988 in Nederland geboren en heeft een Marokkaanse achtergrond. Zijn ouders bewonen een benedenwoning in de grote stad. In de tuin staat een satellietstotel. Het huis is netjes ingericht: een witte driezitsbank en een grote glazen kast met veel keramiek. Mohammed is de jongste uit een gezin met vijf kinderen en woont bij zijn ouders. Mohammeds vader en moeder komen uit hetzelfde dorp in Marokko. Beiden hebben nauwelijks een basisscholing genoten. De vader van Mohammed kwam in 1976 als gastarbeider naar Nederland. Door een ongeluk is hij arbeidsongeschikt geraakt. Mohammeds moeder heeft geen werkkring buitenshuis (Rodrigues, 2005).

Sociale resources

De vader van Mohammed vindt de islam belangrijk voor zijn zoon. Vader: *Ja, die informatie, ik geve boekje en lezen. Hij moet zelf zijn dingen weten voor de islam. Hij moet houden van de islam. Maar niet ik dwingen. Nee, nee, dat mag niet van de islam. Ja, moet gaan naar de moskee. Hij moet zelf leuk vinden. Ik ook vroeger ga niet met vader. Ik zelf gaan.*

Mohammed heeft tijdens zijn schoolloopbaan weinig steun ondervonden van zijn ouders, broers en zussen. Mohammed: *Ik ga niet echt vertellen wat ik allemaal op school doe. Daar vragen ze ook niet naar. Ik vertel wel thuis dat er ouderavonden zijn. Maar ze gaan gewoon niet.* Mohammed heeft zelf een school voor voortgezet onderwijs moeten uitkiezen. Zijn ouders hadden geen idee wat hij moest gaan doen. Ze begrepen niets van het schoolstelsel en de selectieprocedure. Mohammed: *Als je twaalf jaar bent weet je weinig. Als je twaalf bent, dan kan je niet echt een idee hebben van je eigen persoonlijkheden, eigen interesse en zo. Ik kon ook geen school vinden of zo. Ik had geen idee. Op het laatste moment, mei, juni... toen wist ik nog steeds niet welke school ik zou kiezen.(...) Ik dacht: ik ga gewoon naar de middelbare school.* Mohammed heeft destijds gekozen voor een vmbo-school, sector zorg en welzijn, op basis van het advies van zijn vrienden. Deze school

lag ver weg van zijn buurt. Elke dag was hij anderhalf uur onderweg en kwam laat thuis.

Mohammed heeft op het vmbo geen hulp gezocht bij een decaan of mentor. Zijn docenten hadden geen hoge verwachtingen van hem: *Ze denken dat ik rustig ben, dat ik het moeilijk zal krijgen. Gewoon mijn niveau van school, zeg maar. Het hele schoolgebeuren. Mijn inzet. Ik laat niet echt zien dat ik het leuk vind op school ofzo. Ze zeggen nu zelfs dat ik basis ga doen.*

Mohammed had in de eerste jaren op het vmbo veel vriendjes met een allochtone achtergrond. Mohammed: *Ik ga alleen met half-half. Op de school is het een mengelmoes van culturen.* Later kreeg hij steeds minder contact met zijn medeleerlingen en probeerde hij veiligheid te zoeken in zijn vriendenkring. Mohammed: *Ik zou niet met die jongens meer omgaan, denk ik. Blijkbaar waren dat geen goede vrienden. Die waren gewoon vrienden voor de lol. Ik zou veel meer lezen en meer met de leraren praten, denk ik.*

Persoonlijke resources

Op de basisschool vond de leerkracht hem een verlegen, stille en brave jongen die niet echt hard en enthousiast werkte. De Citotoets vond Mohammed moeilijk en niet leuk. Hij scoorde op de Cito-toets 527 en kreeg als advies om vmbo, kadergerichte/gemengde leerweg te doen. Mohammed: *Heel veel vragen begreep ik gewoon niet. Het waren multiplechoice. Ik deed maar wat. Ik had geen zin in de Cito. Ik kan me echt niet meer herinneren hoe dat was. Serieus. Maar ik probeerde wel mijn best te doen. Ik wist dat het belangrijk was. Maar dat was niet echt makkelijk ofzo.*

Mohammed heeft het vmbo niet afgemaakt. Hij zat in de examenklas toen hij ziek werd. Mohammed: *Het was een mengeling van heel veel dingen. Mijn vrienden deden opeens heel naar tegen mij. Ik trilde tijdens de examens en ik spijbelde vaak. Ik was gewoon niet bezig met school. Na schooltijd ging ik met vrienden naar het winkelcentrum. We liepen daar een beetje rond.*

Het leren is Mohammed niet makkelijk af gegaan op het vmbo, waardoor hij het moeilijk vond om mee te komen op school. Op de basisschool leerde hij alles uit zijn hoofd en op het vmbo zette hij deze strategie door. Dit heeft niet geleid tot goede leerresultaten. Mohammed: *Ik leerde wel, een kwartiertje ofzo, maar dat gebeurde heel weinig. Ik vond wiskunde best wel moeilijk om bij te houden. Ik begreep er haast niets van. Ik was best wel stil in de klas, misschien heeft dat ook een rol gespeeld.*

Als Mohammed negentien jaar is, gaat hij niet meer naar school, maar zit ziek en werkloos thuis. Hij vertelt dat hij last heeft van wat hij een 'bewegingsstoornis' noemt. Hij slikt daarvoor medicijnen en bezoekt maandelijks een psychiater. Hij heeft weinig tot geen contact met vrienden en familie en richt zich nu vooral op 'het geloof'. Dit terwijl Mohammed gek was op voetbal en graag buiten was met zijn vrienden. Mohammed: *Al die vrienden van toen ben ik nu kwijt. Misschien omdat ze heel ver wonen, of omdat ik ziek ben geworden. Ik vind dat*

ik gefaald heb. Ik ben me gaan verdiepen in boeken, vooral over het geloof. Het geeft altijd hulp.

Ondanks alle tegenslagen heeft Mohammed geprobeerd om in de avond zijn vmbo af te maken op een avondschool voor volwassenen. Hij wilde daar vmbo-theoretische leerweg afronden. Hij is geslaagd voor de toelatingstoets van deze opleiding. De toets bestond onder andere uit de vakken: Nederlands, wiskunde en Engels. Mohammed vindt het jammer dat het hem niet gelukt is zijn opleiding af te maken. Hij kreeg weer last van zijn 'bewegingsstoornis'.

Toekomstperspectief

Keuzes maken vond Mohammed altijd een moeilijk onderdeel in zijn leven. Hij heeft altijd geprobeerd om naar anderen te luisteren, zoals zijn vader en een vriend die ook is bekeerd tot de islam. Hij heeft nooit echt geweten wat hij precies wilde worden en wat zijn talenten waren. Hij heeft het vmbo gekozen en wilde kok worden, net als een vriend. Maar hij kwam terecht in de afdeling zorg en welzijn. Hij heeft ook overwogen om apothekersassistent te worden, net als zijn zus. Nu wil hij graag schrijver worden, omdat hij veel schrijft over zijn moeilijke periode.

Mohammed is van plan om zijn opleiding op te pakken als hij weer beter is en zich goed voelt. Hij wil niet meer fulltime naar school. Hij zal dan een avondopleiding doen en wil vmbo-theoretische leerweg doen.

Als hij zelf ooit vader wordt, wil hij het graag anders doen. Mohammed: *Ik zou een school uitkiezen die hier in de buurt is. Ik zou mijn kinderen af en toe meenemen naar de moskee, bibliotheek of sporten. Hopelijk heb ik dan een auto. Het is belangrijk dat mijn kinderen dingen meemaken. Dat ze niet vaak thuis zitten. Dat ze goede vrienden uitkiezen. Het maakt niet uit wat voor niveau ze doen. Dat vind ik niet zo heel belangrijk. Wat ik wel belangrijk vind, is dat ik ze kan helpen en dat ze op jonge leeftijd dingen meemaken.*

3. Tarik, sociaal en druk, havo en hbo

Basale resources

Tarik Laroui is in het voorjaar van 1989 in Nederland geboren en heeft een Marokkaanse achtergrond (Dees, 2005). Het gezin Laroui bestaat uit vader, moeder, vier zoons en een dochter. Moeder Laroui kwam op zeventienjarige leeftijd naar Nederland. Na een Melkertbaan werkt ze nu op een peuterspeelzaal en volgde een mbo-opleiding in sociale richting (spw). Vader Laroui kwam naar Nederland toen hij vijftien jaar was en heeft hier de lts afgerond. Hij is werkzaam bij een grote woningbouwvereniging. Tarik groeide op in een bekende probleemwijk. Het onlangs betrokken nieuwbouwhuis ligt echter in een betere buurt van dezelfde wijk.

Sociale resources

Tarik is trots op zijn ouders, maar ook op andere familieleden die een hogere beroepsopleiding hebben voltooid en in zijn ogen geslaagd zijn. Over een succesvolle oom zegt hij: *Ik zou precies net als hem willen zijn.* Tarik heeft een 'zwarte basisschool' bezocht, waar hij het erg naar zijn zin had. Een rode draad in Tariks schoolcarrière is zijn gebrek aan discipline. Zijn ouders waren streng als het om huiswerk ging en daar is hij ze dankbaar voor. Tarik: *Als ik mijn ouders niet had... Ik weet niet, ik denk niet eens dat ik dan school had gehaald. Discipline, dat heb ik niet eens heel erg. (...) Mijn ouders die zetten me aan om huiswerk te maken of iets te doen. (...) Mijn ouders hebben gewoon regels gesteld.*

Het vinden van een goede school bleek lastig toen Tarik niet werd aangenomen op de school die hij op het oog had. Hij werd afgewezen omdat zijn Cito-score te laag was en hij te laag scoorde op een extra toets die door het Van Stolberglyceum werd afgenomen. Tarik: *Toen was het te laat, alle open dagen van alle scholen waren al geweest. Dus toen heeft de school gekeken naar een school voor mij. Die heeft het Hugo de Grootlyceum voor mij gevonden. Ik weet het nog heel goed. Ik was buiten aan het voetballen en toen kwam juf Ingeborg, die was voor mij aan het zoeken naar een school. Ze kwam naar me toe en zei: ik wil je feliciteren met een nieuwe school. Ik dacht huh, dat hadden mijn ouders nog niet gezegd, want zij waren samen op zoek naar een school. Het is een zwarte school, maar voor mij gewoon een leuke school".* Tarik zegt: *Gelukkig hebben die leraren goed ingezien dat ik toch havo kon doen". Want: "Ik zit nu wel in havo-4 met 532".*

Tarik heeft op het hbo minder contact met zijn docenten. Hij vindt dat jammer en vergelijkt dit met het Hugo de Grootlyceum: *Ik zat klem, wat ik niet erg vond. Hoe meer er op mij gelet wordt, hoe meer ik werk.* Tarik heeft haarfijn in de gaten dat ze op het Hugo de Groot graag wilden dat hij slaagde. Zo vertelt hij over het hbo: *Ik wist wel dat het een school was dat ze niet zo veel op je letten. Het is een school van meer dan 5000 leerlingen. Zij denken: doe het zelf. Je hebt je collegegeld betaald en regel zelf maar of je het haalt. Het is ons probleem niet als je het niet haalt. Als je op de middelbare school het niet haalt, dan krijgt die school een slechte naam.* Net als in 2005 vindt Tarik de steun van zijn ouders het belangrijkste, waar zijn vrienden hem vooral afleiden. Tarik zegt over zijn ouders: *Ik denk dat mijn ouders een hele grote rol hebben gespeeld. Zoals ik het nu zeg, ik maak misbruik van vrijheid. Tuurlijk heb ik vrijheid gekregen in die periode, maar ze hebben goed op me gelet vind ik. Mijn ouders hebben mij er steeds op geattendeerd: let nou op je school, blijf nou werken. Enne, dat heeft zeker geholpen.* Volgens Tarik zijn ze zo opgelucht dat hij de havo heeft gehaald, dat ze de teugels hebben laten vieren. Inmiddels is zijn vader erachter dat het niet zo goed gaat. Tarik verwacht dat ze hem nu weer beter in de gaten zullen houden en dat het beter zal gaan.

Tarik is gevoelig voor de steun die hij van derden ontvangt tijdens zijn schoolcarrière. Waar hij in vroeger enthousiast vertelde over juf Ingeborg, vertelt hij nu over een gesprek met zijn voetbaltrainer over zijn teleurstellende resultaten: *Hij zei: 'Hoe gaat het op school?' Waarop hij zegt: 'Het gaat slecht hè?'*

Ik zei: 'Het ging slecht, maar het gaat nu wel wat beter'. Toen zei hij: 'Je moet je toch concentreren op je school'. Het wil niet zeggen dat ik mijn voetbal daarvoor moet laten vallen. Maar hij zei ook: 'Zorg ervoor dat je je concentreert op school en gewoon je best blijft doen'. Nou, dat gesprek heeft me ook wel wat gedaan hoor".

Persoonlijke resources

Tarik ziet zichzelf als druk en heel fanatiek: *Ik hou ervan om veel te lachen en te praten en het gezellig te maken.* Tariks hobby's zijn: voetballen, hardlopen, kletsen en vroeger kattenkwaad uithalen in de buurt. Hij had een havo-advies van zijn basisschool. Tarik weet nog heel goed hoe het was toen hij de uitslag van de Cito-toets kreeg: *Ik voelde me heel klote, ik ging zelfs nog huilen. Manuel vond het zo rot: 'hou je mond, je hebt 532 en dan zit je nog te huilen'. Ik werd mee geroepen in een groepje, met Mimoun en Yasmina. Er viel een traantje op het papier en toen zei de leraar: 'nee, het is officieel'. Dus hij legde het opzij, pakte een zakdoekje en allemaal huilen. Ik voelde me echt heel rot.*

De havo heeft hij, na een doublure in havo-4, afgerond op een school in zijn buurt. Tarik studeert wat hij in 2005 al wilde: bouwkunde aan een hogeschool in zijn woonplaats. Voor Tarik is de overgang van het Hugo de Grootlyceum naar het hbo problematisch verlopen. Over bouwkunde, zijn medestudenten en docenten is hij enthousiast. Zijn slechte start ligt volgens hem aan zijn eigen houding en het meer vrijblijvende karakter van de opleiding. Er is geen aanwezigheidsplicht en collegesheets zijn via internet te downloaden. Tarik is regelmatig afwezig. Toen er voor het eerste project groepjes moesten worden gemaakt, zocht Tarik een gezellig groepje uit: *De andere twee hadden net zo'n mentaliteit als ik: 'Vrijheid, blijheid, daar genieten we van'. Vandaar dat het project is misgelopen.* Tarik: *Ik heb de vrijheid, dan maak ik daar gebruik van en uiteindelijk wordt het misbruik.*

Het blijkt dat Tarik er niet goed voor staat wat zijn studie betreft. Hij heeft zeer weinig studiepunten gehaald en de kans is groot dat hij het jaar opnieuw zal moeten doen. Tarik: *Ik denk dat mijn resultaten wel beter kunnen. Ik ben zwak begonnen dit jaar. Voor de rest moet ik zeker mij concentreren op school. Als dit iets is wat ik wil bereiken, dan moet ik er voor gaan. Ik sta er sowieso niet allerbest voor. Maarre, ik geef nooit op.* Tarik vindt dat hij de vrijheid die het hbo biedt misbruikt en ziet dat vriend Mimoun met een vrijwel identieke schoolcarrière wel alles heeft gehaald.

Toekomstperspectief

Tarik lijkt zich te realiseren dat hij zijn studie anders zal moeten aanpakken. Hij wist zich tot nu toe vooral extrinsiek gemotiveerd als het op leren aankwam. Het waren zijn ouders of docenten die hem nauwlettend in de gaten hielden. Nu dit enigszins wegvalt, constateert hij bij zichzelf een disciplineprobleem. Hij is gemotiveerd het eerste jaar van bouwkunde alsnog te halen.

Nathalie, Mohammed en Tarik vergeleken

Nu de schoolloopbanen van de drie casusleerlingen in kaart zijn gebracht, maken we enkele vergelijkende opmerkingen.

Verschillen in persoonlijke resources

De relatief lage adviezen – havo voor Nathalie en vmbo voor Mohammed – die meneer van Binsbergen aanvankelijk aan beide leerlingen geeft, zijn mogelijk mede bepaald door de vergelijking met die extreem hoog scorende medeleerlingen. We zien hier de 'wet van Posthumus' en het fenomeen van de 'kleine kikker in de grote vijver' (*frog-pondeffect*). Nathalie valt in deze klas haast niet op als zeer goede leerling en Mohammed komt in de vergelijking erg laag uit. Met de Cito-toetsen en ook met onze wiskundetoetsen, kunnen we als het ware over de grenzen van deze specifieke klas heen kijken. Dan is Nathalie, met haar Cito-score van 548, misschien wel een model gymnasiaste en Mohammed misschien wel te goed voor het vmbo, al moet wel worden opgemerkt dat hij slechts 527 punten haalt op de Cito-toets. Daarin is een zeer lage deelscore voor taal opgenomen. Nathalie schuift in de selectieperiode in enkele maanden op van havo, via havo/vwo naar gymnasium. Mohammed eindigt in een categoriaal vmbo, in de sector 'zorg en welzijn', waar weinig opstroomkansen worden geboden. Men kan zich afvragen of Mohammed, met zijn taalprobleem en zijn wens om kok te worden, in deze sector wel op zijn plaats is. Juist hier wordt veel van hem gevraagd op het gebied van taal en communicatie, terwijl zijn relatief sterke kant eerder op het wiskundig-technische vlak lijkt te liggen.

Tijdens de schoolloopbaan nemen de verschillen in schoolprestaties tussen Nathalie en Mohammed toe. Nathalie had al op de basisschool een voorsprong, maar tijdens de schoolcarrière wordt de kloof steeds groter. We zien hier een duidelijk voorbeeld van het *Mattheüseffect*: Wie heeft zal gegeven worden... Mohammed krijgt als enige het advies om naar een categoriaal vmbo te gaan. Daar komt hij min of meer toevallig in de sector 'zorg en welzijn' terecht terwijl hij eigenlijk kok wil worden. Niemand lijkt zijn wiskundige groei mogelijkheden te hebben opgemerkt. Mohammed schiet te kort in het cultureel en sociaal kapitaal dat de school veronderstelt. Met zijn stille, passieve *habitus* lijkt hij niet in staat goed te communiceren en te onderhandelen met leraren over zijn leerproces en over de hem toegewezen positie in de schoolse piramide.

Met Tarik ging het nog weer anders. Hij behoort op zijn basisschool tot de relatief goede leerlingen. Hij krijgt een havo-advies van de school, maar zijn Cito-score (532) is te laag voor de havo. Dat is een grote teleurstelling. Voor de school van zijn eerste keuze wordt hij daarom afgewezen. Zijn ouders en zijn leraren laten het er niet bij zitten en vinden tenslotte toch een school waar men Tarik in de havo-afdeling wil opnemen. Tariks vreugde is groot als hij dit hoort. Hij grijpt zijn kansen en zijn schoolloopbaan verloopt tot 4 havo vlekkeloos. Als we kijken naar de *habitus* van deze leerlingen dan heeft Nathalie alles in huis

wat nodig is voor een succesvolle schoolloopbaan. Zij is breed geïnteresseerd en sociaal. Zij voelt zich thuis bij de 'studies'. Mohammed lijkt richtingloos en toont weinig interesse. Hij vindt dat hij te vroeg moest 'kiezen' en is ontevreden met zijn plaats in het schoolsysteem. Tarik is blij met zijn havo-loopbaan. Hij heeft een duidelijk doel voor ogen en goede rolmodellen in zijn omgeving. Hij groeit naar een *habitus* die hem in staat stelt om verder te studeren en lijkt zich de opgelegde regels van zijn ouders steeds meer eigen te maken. Hij lijkt zijn emoties en gedrag steeds beter te reguleren, maar valt in het hbo toch terug wegens gebrek aan discipline en controle.

Verschillen in sociale resources

De ouders van Nathalie beschikken over veel basale, persoonlijke en sociale hulpbronnen en Nathalie profiteert hier volop van. Nathalie krijgt van huis uit, als vanzelfsprekend, een breed cultureel aanbod dat perfect aansluit bij wat de school vraagt. Haar ouders zijn ingebed in een werkomgeving en een vriendenkring die als referentiekaders fungeren bij belangrijke keuzen zoals de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs. Nathalie weet aanvankelijk nog helemaal niet wat zij wil worden. Met haar begaafdheidsprofiel, gymnasiumopleiding en universitaire studie lijkt ze nog alle kanten op te kunnen.

De ouders van Mohammed staan haast buiten de Nederlandse samenleving en kunnen hem nauwelijks ondersteunen. Mohammed is bijna stuurloos als hij moet 'kiezen' en kijkt op cruciale momenten naar wat toevallige vriendjes doen. Zijn keuzemogelijkheden zijn zeer beperkt. Hij voelt zich voor een keuze gesteld die hij niet kan overzien. Hij moet kiezen en hij kan en wil eigenlijk nog niet. Van zijn school krijgt hij nauwelijks enige steun bij de keuze van de school. Zelf vraagt hij niet om steun. Zo komt hij in een afdeling van het vmbo terecht die niet bij zijn toekomst perspectief past. Hij verlaat het vmbo voortijdig en zit ziek thuis.

Tarik is sociaal en gemotiveerd. Hij heeft goede rolmodellen in zijn familie. Hij weet wat hij kan en wat hij wil. Hij krijgt veel steun van zijn ouders. Zijn ouders zijn relatief hoog opgeleid en goed geïntegreerd in de Nederlandse samenleving. Deze ouders stellen duidelijke regels en Tarik weet dat te waarderen. Hij wordt op verschillende manieren gesteund op de basisschool. Zijn leraar op de basisschool blijft in hem geloven ook na de afwijzing voor de havo. De basisschool zoekt en vindt ten slotte een nieuwe school die hem wél wil opnemen in de havo-afdeling. Maar als de controle van ouders en leraren minder wordt, loopt Tarik het risico om alsnog in zijn hbo-studie te stagneren.

Conclusies en discussie

In het voorgaande is de beginsituatie van casusleerlingen beschreven op de leeftijd van tien tot twaalf jaar. Ook is het verloop van hun schoolloopbaan op 16 en 19-21 jaar in kaart gebracht aan de hand van interviews met de leerlingen,

hun ouders en leraren. In een vergelijkende analyse van de casusleerlingen zijn de verschillen in persoonlijke en sociale resources belicht.

We gaan nu vooral in op de vraag naar de betekenis van *resources* voor de ontwikkeling van deze leerlingen (zie het theoretisch model in figuur 1). In het tweede deel van deze paragraaf maken we ook enkele opmerkingen over de beperkingen en meerwaarde van dit onderzoek.

De casusleerlingen in dit onderzoek vertonen onderling grote verschillen qua hulpbronnen. Gedurende de schoolloopbaan nemen de verschillen toe. De *persoonlijke resources* van de leerlingen op de leeftijd van tien tot twaalf jaar zijn van grote invloed op het verdere verloop van hun schoolloopbaan. Het *talent* van een leerling – zoals dat tot uitdrukking komt in de prestaties op een reeks objectieve toetsen – lijkt doorslaggevend. Van *motivatie en inzet* kan een compenserende werking uitgaan. *Gezondheid of ziekte* speelt soms een cruciale rol in de schoolloopbaan. De *sociale resources* zijn continu van belang, maar de betekenis hiervan wordt vooral zichtbaar op de breukvlakken in de schoolloopbaan. Op die breukvlakken kunnen *ouders en leraren* een verschil maken. De keuze van *vrienden* is belangrijk voor de werkhouding, planning en discipline.

Mede dankzij hun hulpbronnen slagen Nathalie en Tarik er in hun lot in eigen handen te nemen, anderen te mobiliseren en te onderhandelen. Als we de schoolloopbanen van onze casusleerlingen bezien in het licht van de centrale doelstelling van de school, namelijk *alle leerlingen te leren zelfstandig te denken en te handelen met het oog op hun deelname aan de samenleving*, dan is vooraansnog een conclusie te trekken. Bij Nathalie lijkt die doelstelling bereikt. Bij Tarik is die zelfstandigheid nog fragiel. Hij heeft een havodiploma, maar zijn hbo-studie verloopt niet optimaal door zijn gebrek aan planning en discipline. De speelruimte van Mohammed is uiteraard kleiner gelet op zijn advies en Cito-score. Maar ook zijn sociale hulpbronnen zijn beperkt. Hij laat kritische fasen voorbij gaan zonder iets te ondernemen. Hij is van mening dat hij heeft gefaald. Het onderwijs is niet geslaagd in haar centrale opgave en is niet in staat geweest het gebrek aan hulpbronnen te compenseren.

Mohammed is op een plek in het onderwijssysteem terechtgekomen die hij niet echt heeft gekozen. Bij die 'keuze' op de leeftijd van twaalf jaar realiseerde hij zich nauwelijks welke plek het vmbo inneemt in de onderwijspiramide. In terugblik op de leeftijd van zestien jaar zegt hij: *Ik dacht: ik ga gewoon naar de middelbare school*. Was dit onwetendheid en een gebrek onderscheidingsvermogen? Maar ook als hij in de bovenbouw van het vmbo zit, lijkt hij het verschil in niveaus te versluieren: *Je merkt niet echt een verschil, zoals ze gaan praten: jij doet theoretisch en jij doet kader. Iedereen kijkt gewoon hetzelfde naar elkaar*. Wellicht beschermt hij zo zijn gevoel van eigenwaarde. Misschien is het een strategie om 'er bij te horen'. Het is een manier om teleurstellingen te verwerken en de hoop te koesteren dat hij later nog alle kanten op kan (Van den Bulk, 2011). Maar op de leeftijd van 21 jaar is hij een *drop out*, zit hij ziek thuis met ernstige psychische klachten. Mohammed zoekt steeds meer houvast in zijn religie.

De Winter (2007) schrijft over zijn onderzoek naar kinderen in achterstandswijken dat zij zich een nummer op school voelen, onveilig in hun buurt en onwelkom in de samenleving. Hij spreekt van een 'sociaal niemandsland' waar niemand zich echt om het kind bekommert. Dit ziet hij als een ideale voedingsbodem voor ontsporingen.

Tarik groeit op in een beruchte achterstandswijk, maar is zich bewust van de gevaren die bijna letterlijk op straat liggen. Ook andere succesvolle leerlingen uit zijn wijk en ons onderzoek creëren als het ware een distantie tussen henzelf en criminele jongeren. Hierdoor zijn ze in staat te reflecteren en andere keuzes te maken. Hun ouders stimuleren deelname aan sport, houden kinderen thuis om huiswerk te maken en waarschuwen hen. Zo trachten ze hun kinderen enige veiligheid te bieden. Het toeval speelt bij Tarik een belangrijke rol. Tarik hield bij de uitslag van de Cito-toets en werd afgewezen voor de havo op de school van zijn keuze. Toen de tijd verstreek en zijn kansen op havo vrijwel verkeken waren kwam de lerares met de boodschap: *Ik wil je feliciteren met een nieuwe school*. Dit maakte blijkbaar zo'n diepe indruk dat hij zich dit voorval jaren later nog herinnerde en triomfantelijk uitriep: *Ik zit nu in havo-4 met 532!* Tarik komt op de leeftijd van 16 jaar naar voren als een leerling met een duidelijk toekomstbeeld: eerst havo, dan hbo-bouwkunde. Op de leeftijd van 21 jaar zit Tarik op de plek waar hij van droomde: hbo-bouwkunde. Al is het de vraag of hij deze plek zal kunnen behouden. Om te kunnen slagen moeten leerlingen leren om hun directe behoeften en emoties te reguleren. Dat betekent behoeften uitstellen en leren 'plannen' voor de toekomst, precies wat Tarik moeilijk vindt.

Nathalie beschikt over een breed spectrum van resources. Ze heeft talent en is gemotiveerd om iets van haar leven te maken. De ouders van Nathalie spelen een belangrijke rol in haar schoolcarrière. Zij weten op het cruciale moment de mazen in de schoolkeuzeregeling te benutten. Ook het toeval blijkt daar bovenop een rol te spelen. Dan is Nathalie plotseling – en tot haar verwondering – goed genoeg om in de gymnasiumklas te worden geplaatst. Daarnaast zoekt Nathalie op een vanzelfsprekende manier tijdens haar onderwijsloopbaan vrienden uit die haar stimuleren en motiveren bij haar studie. Ze doorloopt het gymnasium en studeert op de leeftijd van 21 jaar aan de universiteit. Zij kijkt uit naar een zelfstandig leven en hoopt binnenkort op kamers te gaan.

De beperking van dit onderzoek ligt in het kleine aantal leerlingen. Representativiteit in statistische zin kunnen we niet claimen. Maar is er ook een meerwaarde van dit onderzoek in vergelijking met grootschalig, kwantitatief onderzoek naar schoolloopbanen?

1. De kracht ligt in het longitudinale karakter van ons onderzoek en de veelzijdigheid van de gegevens vanaf de leeftijd van tien jaar. Daarbij is te denken aan de reeks van objectieve toetsgegevens in combinatie met de perspectieven van de leerlingen, hun ouders en hun leraren. Voor zover ons bekend is er in Nederland geen ander onderzoek uitgevoerd waarin leerlingen zo langdurig zijn gevolgd in hun mars door het onderwijs en waarbij de direct betrokkenen

hun perspectief op cruciale momenten naar voren hebben gebracht. Wel is er verwant onderzoek naar de levensloop, zoals dat van Brands (1992) en Matthys (2010). Hun retrospectieve onderzoek richtte zich op loopbanen van academici uit het lagere sociaal milieu. Ons onderzoek maakt het mogelijk om zowel prospectief als retrospectief naar de ontwikkeling van leerlingen te kijken. Het begint in de zevende groep van de basisschool en loopt door tot in de jonge volwassenheid (10-21 jaar). Dat biedt de mogelijkheid om vooruit te kijken hoe de resources hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van deze leerlingen, maar ook om terug te kijken over een periode van ruim tien jaar.

2. In grootschalig, longitudinaal onderzoek is de selectieve uitval van leerlingen een probleem. Leerlingen uit migrantenfamilies en leerlingen van laagopgeleide ouders vallen relatief vaak uit het bestand. In ons onderzoek is dit type leerling niet uitgevallen. Op de leeftijd van tien tot twaalf jaar zijn zij uitgekozen op grond van hun scores op een reeks objectieve toetsen, hun 'keuze' van schooltype, hun sociaal-culturele achtergrond en sexe. Het was uitzonderlijk moeilijk om Tarik en vooral Mohammed op te sporen en hun medewerking voor de follow-up interviews te verkrijgen. Ook bij de ouders van Nathalie werd aanvankelijk terughoudend gereageerd. Alleen dankzij de persoonlijke kennisgeving, het opbouwen van een vertrouwensrelatie en de face-to-face interacties tussen onderzoekers en leerlingen, konden deze gegevens boven tafel komen. Tarik en Mohammed zouden vrijwel zeker zijn uitgevallen in een grootschalig onderzoek met alleen toetsen en schriftelijke enquêtes.

3. Deze methodologische meerwaarde heeft ook een pendant qua theoretische opbrengst. Centrale concepten uit de 'grote verhalen' over schoolloopbanen, zoals als *resources*, *frog-pond effect*, *self-fulfilling prophecy* en *Mattheïseffecten*, zien we in onze 'kleine verhalen' van de casusleerlingen tot leven komen (vgl. Terwel, 2004; 2006). De gedetailleerde gegevens uit dit onderzoek zeggen niet alleen dat 'resources' een grote rol spelen in de schoolloopbaan. Zij zeggen vooral hoe deze hulpbronnen in de loopbaan doorwerken en hoe de betrokkenen dit zelf ervaren. In onze microbenadering wordt de black-box geopend en het verloop van de schoolloopbanen transparant en inzichtelijk gemaakt aan de hand van concrete casussen.

Vanuit ons onderwijspedagogisch perspectief was het interessant te zien hoe verlies of winst wordt behaald bij toevallige gebeurtenissen. Bij Nathalie en Mohammed zien we concreet hoe *Mattheïseffecten* in de schoolloopbaan uitwerken. De grote slag wordt soms geslagen op momenten van toeval en onzekerheid. Als het dubbeltje op zijn kant rolt, als er twijfel is bij het advies, dan komt het er op aan. Hoogopgeleide ouders zijn beter voorbereid op een toevallige gebeurtenis. Zij zien eerder de kansen en bedreigingen voor hun kind en handelen vanuit dat inzicht. Zij maken het verschil, niet alleen door constante steun gedurende de gehele schoolloopbaan, maar ook door in te grijpen op de momenten die er

echt toe doen. Zo verzilveren zij hun sociaalculturele voorsprong in de schoolloopbaan van hun kinderen. In de rafelranden van de schoolse selectie doen zich kansen voor die in grootschalig, kwantitatief onderzoek niet worden opgemerkt. Uit de gemiddelde scores van duizenden leerlingen kan bijvoorbeeld wel worden afgeleid *dat* ouders een grote rol spelen, maar niet *hoe en wanneer* zij doorslaggevend zijn in de loopbaan van hun kind.

Leerlingen, ouders, vrienden en leraren tonen zich in ons onderzoek als deelnemers (actoren) binnen het krachtenveld van de school, met hun eigen doelen, visies en belangen. De deelnemers hanteren verschillende strategieën om hun doelen te bereiken, hun belangen te verdedigen en hun gevoel van eigenwaarde te beschermen. Leerlingen zijn niet volledig gedetermineerd door factoren die buiten hun macht liggen. Individuele leerlingen kunnen soms boven hun tekorten uitstijgen. En 'relevante anderen' zoals leraren, kunnen met een opmerking of een actie – op het juiste moment – een wereld van verschil maken. Het toeval lijkt vooral leerlingen met hoger opgeleide ouders in de kaart te spelen. Een toevallige gebeurtenis wordt door hen eerder als kans onderkend en benut. Tegelijk zien we in onze casus dat in ons schoolstelsel de marges wel heel smal zijn voor leerlingen die eenmaal naar het laagste schooltype zijn verwezen. Het woord 'schoolkeuze' is voor een deel van de leerlingen niet van toepassing en de verschillen tussen leerlingen nemen aanzienlijk toe in de leeftijd van tien tot eenentwintig jaar.

Abstract

In the last few decades considerable progress has been made in the empirical study of school careers. Somewhat surprisingly perhaps, students themselves have hardly had a voice in the majority of these large scale quantitative studies. This article is an attempt to redress the balance: not only will the students, their parents and their teachers receive a voice, they will also be given 'a face'. We follow the students on their journeys through educational institutions from the ages of 10 to 21, presenting their learning results as measured by a range of objective tests and placing their stories in the light of a resource theory. Some of the students will be seen advancing smoothly from primary education to the tertiary sector, while others will be seen falling by the wayside. The following main questions will be addressed in the investigation: (1) How do the school careers of 10-to-21 year-old students develop? (2) How are these careers experienced by the students themselves? (3) What explanations can be given from a resource-theoretical perspective? We will describe and analyse in detail the school careers of three students in a longitudinal research framework characterisable as a longitudinal 'embedded case study'. In the context of this design the stories of the students and their teachers will be the main focus. However, this statement of focus does not imply a simple description of the experiences and perspectives of the people concerned. Rather, in this work we endeavour to connect the students' 'small stories' to the 'grand stories' of the theory of school

careers. The main conclusion from this research is that *talent* – as measured by scores on a series of objective tests at the ages of ten and twelve years – is the most influential resource in later school success, but that strong motivation has a compensating effect. Real 'survivors' sometimes achieve their aim by overcoming great barriers. Parents and teachers also play a very important role in particular at the transition points.

Literatuur

- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge & Kegan Paul
- Brands, J. (1992). *Die hoeft nooit meer wat te leren: levensverhalen van academici met laaggeschoolde ouders*. Nijmegen: SUN (proefschrift Universiteit van Amsterdam).
- De Graaf, N.D. (2002). De verklaringskracht van cultuur. *Mens en maatschappij*, 77, nr. 2, 137-152.
- Dees, D. (2005). *'Ik zit nu in havo-4 met 532!'* Doctoraalscriptie, Afdeling Onderwijspedagogiek, Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Dewey, J. (1900). *The Psychology of the Elementary Curriculum, The Elementary School Record*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1922). Education as politics. *New Republic*, 32, 139-141.
- De Winter, M. (2007). Het kind als publiek-private onderneming. In W. Koops, B. Levering en M. de Winter, *Het kind als spiegel van de beschaving*. [pp. 139-150] Amsterdam: SWP.
- Dooremalen, H. (2009). *Waarom mensen ongefundeerde exotische overtuigingen hebben*. *Anton Constandse lezing*. Universiteit Utrecht (19 september 2009).
- Foa, U.G., Converse, J., Törnblom, F., & Foa, E.B. (1993). *Resource Theory. Explorations and Applications*. San Diego: Academic press.
- Franklin, B. M. (2000). *Curriculum & Consequence. Herbert M. Kliebard and the Promise of Schooling*. New York/ London: Teachers College, Columbia University.
- Gladwell, M. (2008). *Outliers. The story of success*. New York, Little Brown and Company, Hachette Book Group
- Kerckhof, A.C., & Glennie, E. (1999). The Matthew Effect in American Education. In Aaron M. Pallas (ed.), *Sociology of Education and Socialization* [pp. 35-66]. Stamford, Connecticut: JAI Press.
- Matthys, M. (2010). *Doorzetters. Een onderzoek naar de betekenis van de arbeidersafkomst voor de levensloop en loopbaan van universitair afgestudeerden*. Utrecht: Universiteit Utrecht (proefschrift).
- Olson, M.R. & Craig, C.J. (2009). "Small" Stories and Meganarratives: Accountability in Balance. *Teachers College Record*, 111 (2), 2009, 547-572.
- Pallas, A.M. (1999). James S. Coleman and the purposes of Schooling. In Aaron M. Pallas (ed.). *Sociology of Education and Socialization* [pp. 35-66]. Stamford, Connecticut: JAI Press.
- Paulle, B. (2005). *Anxiety and Intimidation in the Bronx and the Bijlmer: An ethnographic comparison of two schools*. Amsterdam: Dutch University Press (proefschrift).
- Pennac, D. (2009). *Schoolpijn. (Chagrin d'école)*. Amsterdam: Meulenhoff .
- Raudenbush, Stephen W. (2009). The Brown Legacy and the O'Connor Challenge: Transforming Schools in the Images of Children's Potential. *Educational Researcher*, 38, No. 3, pp.169-180. DOI: 10.3102/0013189X09334840 (Fifth Annual Brown Lecture in Education)

- Research).
- Rodrigues, G.R. (2005). *"Ik ga gewoon naar de middelbare school". De stem van de leerling*. Een onderzoek naar ervaringen bij de overgang van basisschool naar voortgezet onderwijs. Doctoraalscriptie, Afdeling Onderwijspedagogiek, Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Rumberger, R.W. & Palardy, G. J. (2005). Does Segregation Still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School. *Teachers College Record*, 17, No. 9, 1999-2045.
- Terwel, J. (2002). Curriculumdifferentiatie en leren denken: een onderwijspedagogisch perspectief. *Pedagogische Studiën*, 79, no. 3, 192-211.
- Terwel, J. (2004). Pygmalion in de klas. Over verwachtingen van leraren en de invloed van medeleerlingen. *Pedagogische Studiën*, 81, No. 1, 58-68.
- Terwel, J. (2006). *Is de school een sorteermachine? Schoolkeuze en schoolloopbaan van leerlingen van 10-16 jaar*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Terwel, J., Van Oers, B., Van Dijk, I.M.A.W. & Van den Eeden, P.(2009) Are representations to be provided or generated in primary mathematics education? Effects on transfer. *Educational Research and Evaluation*, 15, No.1, 25-44.
- Terwel, J. Rodrigues, R. & Van de Koot-Dees, D. (2011). Tussen afkomst en Toekomst. Case studies naar de schoolloopbanen van leerlingen van 10-21 jaar. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Van den Bulk, L. (2011). *Later kan ik altijd nog worden wat ik wil*. Statusbeleving, eigenwaarde en toekomstbeeld van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Antwerpen-Apeldoorn: Garant (proefschrift).
- Van Dijk, I.M.A.W. (2002). *The learner as designer: Processes and effects of an experimental programme in modelling in primary mathematics education*. Amsterdam: Vrije Universiteit (proefschrift).