

JONGEREN EN HUN LEEFWERELDEN:

Het individualiseringsproces op twee snelheden

Tim Vanhove

*Paper ter gelegenheid van de 9^e Sociaal-Wetenschappelijke Studiedagen
Amsterdam, 2-3 Mei 2000*

1. Beknopte onderzoeksomschrijving¹

In deze paper wordt nagegaan hoe de individualiseringstendens zich kenbaar maakt bij Vlaamse jongeren. In het bijzonder wordt nagezien in hoeverre en op welke manier het individualiseringsproces zich bij lager geschoolden manifesteert. Om dit te onderzoeken werd 26 weken aan participerende observatie gedaan in twee Vlaamse scholen: een school van het ASO-type (algemeen-vormend secundair onderwijs, vergelijkbaar met het VWO in Nederland) en een school van het BSO-type (beroepssecundair onderwijs, vergelijkbaar met het VBO in Nederland). In elk van die scholen werd een klas uit het laatste jaar middelbaar onderwijs gedurende 3 maanden gevolgd. De ASO-klas volgde de richting 'Wetenschappen-wiskunde', de klas uit het BSO de richting 'Hotel'. De leeftijd van de onderzochte leerlingen lag tussen 17 en 21 jaar. Volgens de indeling van Gold (in Billiet, 1996:272-274) kan deze vorm van participerende observatie geclassificeerd worden als 'de waarnemer als participant'. De aanwezigheid van de onderzoeker was in alle eerlijkheid gelegitimeerd (coöperatief open onderzoek; Billiet, 1996:150-151,279), waardoor alle actoren tot op grote hoogte geïnformeerd waren over het doel van het onderzoek. Er werd niet enkel geparticipeerd in de klasruimte. Wanneer gepast, volgde de onderzoeker de leerlingen ook bij hun vrijetijdsbesteding, *in casu* het uitgaansleven. Ook werden alle leerlingen van de twee klassen (N=22) en een leerkracht van de BSO-klas aan de hand van formeel ongestructureerde open diepte-interviews grondig bevraagd, er werd met andere woorden een systematische vragenlijst gebruikt zonder vaste antwoordcategorieën (Billiet, 1996:147).

2. Een geïndividualiseerde jeugdbiografie?

De jeugdfase wordt door Fuchs-Heinritz (1990) gedefinieerd als een statuspassage – de overgang naar volwassenheid – én als een geïndividualiseerde jeugdbiografie. Doorheen het individualiseringsproces heeft de jeugd meer individuele beslissingsmogelijkheden verkregen, wat ook meer experimenteerruimte biedt: de jeugd wordt '*een levensfase waarin individuele en zelfstandige oplossingen vereist zijn en worden uitprobeerde*' (Fuchs-Heinritz, 1990:451). De jeugdfase blijft echter

¹ Deze paper kwam tot stand binnen het kader van het Vlaams jeugdonderzoek '*Beeldvorming en beschrijving van de leefwereld van jongeren*'. Dit onderzoek betreft een samenwerking tussen vier verschillende onderwijsinstellingen, namelijk de Vrije Universiteit Brussel, Katholieke Universiteit Leuven, KATHO en de Erasmus Hogeschool en wordt gefinancierd door het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (Departement Wetenschap, Innovatie en Media). Het onderzoek ving aan in oktober 1998 en bestaat uit twee delen, een kwantitatief en een kwalitatief luik. Deze paper geeft een deel van de resultaten weer van het kwalitatieve luik, uitgevoerd door Maarten Smeyers en Tim Vanhove en gecoördineerd door prof. dr. Rudi Laermans (K.U.LEUVEN).

steeds een leer- en overgangsfase naar de volwassenheid, zelfs met de gegroeide individualisering. Volwassenen worden gemeenzaam nog altijd aanzien als de 'normale' mens, waardoor de jeugd een 'deficitaire levensfase' wordt. Dit noemt Fuchs-Heinritz 'individualiseringsprocessen op het droge' (Fuchs-Heinritz, 1990:469): de jeugdfase wordt door volwassenen niet altijd als volwaardig aanzien, waardoor vele keuzes in naam van jongeren door volwassenen worden gemaakt. Jongeren bevinden zich in een spanningsrelatie tussen het (niet meer) kind-zijn en het (nog niet) volwassen-zijn. Mark² getuigt hiervan. Hij is 'het systeem' beu, vooral omdat hij niet als een volwassene behandeld wordt door de leerkrachten.

Mark (ASO): [...] Ik denk dat ik gewoon het hele systeem beu ben. Ik denk dat ik gewoon een verandering van omgeving wil, enne, ja... Ik kan het moeilijk concreet zeggen, wat me zo stoort. Bijvoorbeeld, ik begin me te ergeren aan allerlei regeltjes, die zo worden opgelegd van de directie van, 'je moet in de rij staan', 'je moet bij het tweede belsignaal zwijgen'. Oké, je hebt bepaalde dingen nodig om orde te houden, anders is dat niet te doen met zo'n groep, maar, ja, ik bedoel, we zijn praktisch allemaal 18, of we worden allemaal 18 dit jaar. We zijn geen kinderen meer, hé. [...] Je ergert je daar al een paar jaar aan, en dat wordt steeds sterker, zeker als de eindstreep in zicht is.

Fuchs-Heinritz gaat ervan uit dat het individualiseringsproces een verbetering inhoudt voor de ontwikkeling van jongeren: *'er ontstaat ruimte voor een zelfsocialisatie die vrijer is en meer mogelijkheden tot experimenteren biedt, voor de vorming van een rijkere en stabielere persoonlijkheid'* (Fuchs-Heinritz, 1990:454). In hoeverre dat de geponeerde vrijere zelfsocialisatie als vanzelfsprekend leidt tot een verhoogde stabiliteit kan en moet in twijfel getrokken worden. De veronderstelling dat het ontstaan van een geïndividualiseerde jeugdbiografie hoe dan ook, altijd en voor ieder samengaat met een meerwaarde voor de persoonlijkheid van jongeren, lijkt eerder een normatieve visie dan een empirisch en theoretisch gegronde waarschijnlijkheid. Het is namelijk eigen aan individualisering dat de verhoogde vrijheid samengaat met meer twijfel. Of zoals Laermans (1991:114) stelt: *'Voor deze toename in vrijheid moet echter een prijs worden betaald: de reflexief geconstrueerde zelfbeelden zijn hoogwankel en precair. De eigen identiteit die voorheen tamelijk vast lag, bezit thans een 'vloeiend', meer 'open' karakter. De stijging in persoonlijke handelingsmogelijkheden wordt daarom betaald met een stijgende existentiële onzekerheid'*. Deze onzekerheid kan echter ook positief verwoord worden. De twijfels en onzekerheden maken fundamenteel deel uit van het eigen beslissingsrecht. Zonder onzekerheid is geen vrijheid mogelijk en dit wordt onderkend door jongeren. Zo wil Els zelf kunnen beslissen over haar relatie, zonder dat haar ouders er zich in moeien.

² Wegens vanzelfsprekende redenen van anonimiteit en privacy worden niet de echte namen gebruikt.

Els (BSO): Over het laatst is er een probleem geweest met mijn lief. We hadden ruzie en daar zijn ze [haar ouders] tussengekomen. Maar, ik heb gezegd dat ze zich daar niet mee moesten moeien. Ze moeten zich daar niet mee moeien, vind ik, dat is onze zaak. Ze mogen zeggen wat ze willen, van 'jullie blijven niet bij elkaar en dat blijft niet duren omdat jullie zoveel *ambras* maken'. Maar we zullen wel zien wat het wordt, hé. Dat is ons probleem. We moeten daar zelf in beslissen, zij niet.

De de-traditionalisering gaat dus samen met groeiende keuze- en beslissingsvrijheid waardoor meer beslissingsopen levensmogelijkheden ontstaan. Dit leidt echter tot keuzedwang. Het individualiseringsproces is daarom steeds tweeledig: de de-traditionalisering en een toegenomen keuzedwang. Voordat het individualiseringsproces zijn kop op stak moesten vele beslissingen niet actief worden genomen, ze waren immers voorgegeven (doordat de klassen- en geslachtsstructuren een voorgeschreven traditionele biografie met zich meedroegen) waardoor het terrein waarop men actieve beslissingen moest nemen slechts een klein gedeelte van het dagelijkse leven bedroeg. Dit veranderde echter op een fundamentele wijze door de individualiseringstendens. Meer facetten van het dagelijkse leven begonnen hun voorgeschreven karakter te verliezen en lieten meer ruimte voor persoonlijke invulling. Maar die persoonlijke invulling vergt een actieve en dus beredeneerde beslissing. De vanzelfsprekendheid is met andere woorden grotendeels verdwenen. De persoonlijke levensbiografieën worden in toenemende mate verplicht zelfreflexief. Waar vroeger reeds het spreken over abortus provocatus (en andere recent hoogethische geworden kwesties) uit den boze was, is het nu niet alleen bespreekbaar geworden, maar ook mogelijk om op legale wijze te laten uitvoeren. Deze mogelijkheid betekent echter niet dat iedereen ermee akkoord gaat, het blijft een hoogstpersoonlijke beslissing. Dit behoort ook tot de nieuwe reflexieve vrijheden. Toch blijft er een maatschappelijke onzekerheid over de morele inhoud van zo'n handeling, wat ook meespeelt in het beslissingsproces. Dieter heeft zijn persoonlijke mening over abortus, maar laat toe dat anderen er een andere mening op na houden.

Interviewer: Ga je akkoord met abortus?

Dieter (BSO): Euh kijk hè (zucht), waarom niet? Ik vind dat iedereen daar over moet kunnen beslissen. Over hetgeen wat hij wilt doen aan zijn lichaam, aan zijn geest, aan alles. Iedereen is verantwoordelijk voor zichzelf. [...] Je moet zelf weten wat je doet maar, volgens mij moet abortus kunnen. Moet kunnen in zekere zin. Ge kunt die mensen niet dwingen om het kind te houden. Natuurlijk het is een leven dat ge afpakt, maar de eerste fout ligt volgens mij in de plaats van de mensen die daarvoor gezorgd hebben, daar ligt de fout al bij. Maar iedereen mag doen wat ze willen.

De keuze mag én moet zelf gemaakt worden, in dialoog en onderhandeling met de nabije omgeving. Deze nabije omgeving kan echter geen beslissingen meer opdringen. De sociale banden met het lokale worden minder strak en worden vervangen door een onderhandelingsplicht, of zoals Giddens (1991:5) stelt: '*the more tradition loses its hold, and the more daily life is reconstituted in terms of the dialectical interplay of the local and the global, the more individuals are forced to negotiate lifestyle choices among a diversity of options*'. Het maken van een levenskeuze kost tijd,

energie én gegronde legitimatie. Het verkrijgen van deze nieuwe vrijheden lokt dus meteen een constante legitimeringseis uit. Dit geldt ook voor de studiekeuze. Mark heeft een duidelijke, dus gelegitimeerde, reden waarom hij een bepaalde richting wilde studeren.

Interviewer: Je zit nu in 'Wiskunde-wetenschappen zes uur', is daar een reden voor waarom je die richting gekozen hebt?

Mark (ASO): Euh. Ja, want ik wil geneeskunde doen en dan leek het me het best om genoeg wetenschappen te krijgen en genoeg wiskunde. Die wiskunde heb je ook in die andere richtingen en nog meer zelfs, maar die hebben beduidend minder chemie en biologie, en dat zijn toch belangrijke vakken, dus.

Interviewer: Ja maar, je weet dat nu, maar wist je dat ook al in het vierde?

Mark: Ik wist toen wel heel zeker dat ik iets wetenschappelijk wilde gaan doen.

De individualisering dringt binnen in allerhande subsystemen van het dagelijkse leven van jongeren: studies, relaties, vrijetijd, gezinsvoorbereiding,... Doordat het domein van de legitimiteit diverser, diffuser en onbepalder is geworden, heeft het individualiseringsproces de momentane mogelijkheden verbreed. Onder invloed van de individualiseringstendens is er minder sprake van een enkele legitimiteitmonopolie in het gebied van het dagelijkse leven. De verruimde mogelijkheden laten toe meer in vrijheid te kiezen welke handelingen opportuun zijn, zonder gebonden te zijn aan een sociaal voorgeschreven biografie. Door de de-traditionalisering, inherent aan het individualiseringsproces, ontstaat een ruimer aanbod van mogelijke handelingen. Op het gebied van relaties wordt het bijvoorbeeld mogelijk om ongehuwd samen te wonen en kinderen te hebben; op het gebied van vrijetijd kan men het zakgeld naar eigen goedkeuren spenderen; op het gebied van het onderwijs moet men niet meer in vaders voetstappen treden... Zo wil de vader van Jan (ASO) dat zijn zoon meedoet aan het toegangsexamen burgerlijk ingenieur. Deze jongere wil echter informatica gaan studeren en vindt ingenieurstudies maar niets. Hij ziet bijgevolg het nut van dit examen niet in. Hij is bij zijn mening gebleven en zijn vader gaf uiteindelijk toe: *'Ja euhm... mijn vader was ontgoocheld, maar hij zag van ja... oké ik kon dat niet meer aanvaarden, ze moesten wel akkoord gaan'*.

3. Ongelijkheid doorheen individualisering

De geïndividualiseerde jongere mag dan wel in staat zijn om op vele gebieden in vrijheid te kiezen uit een gamma van alternatieven – onder voorbehoud van een expliciete verantwoording en argumentatie –, een reflexief georganiseerde levensplanning wordt toch steeds beïnvloed door

een aantal sociale factoren en begrenzings³. De generatieverschillen spelen hierbij een belangrijke rol: het effect van eerdere socialisatie (vooral als kind) blijft sterk aanwezig doorheen de evoluerende levensbiografie. Even belangrijke beperkingen zijn de sociale achtergrond en het scholingsniveau (Laermans, 1991:107-108). De verruiming van de mogelijkheden – verkregen door het individualiseringsproces – houden hierdoor niet noodzakelijk een daadwerkelijk gedragsverschil in. Om dit te duiden is het noodzakelijk wat dieper in te gaan op wat Bourdieu de *habitus* noemt en het verband met de klassegebonden individualiseringstendens. Bourdieu (1998:101-102, e.v.) benadrukt dat de concrete praxis – het concrete handelen, waarnemen en waarderen – resulteert uit het samenspel tussen de objectieve mogelijkheden (sociale context) en de *habitus*. De *habitus* – een systeem van onderbewuste disposities of neigingen die de grondslag vormt voor het denken, waarnemen en handelen (Bourdieu, 1998:170 e.v.; Laermans, 1984:22) – heeft een sturende zij het niet-mechanische invloed op de praxis. De *habitus* neemt een concrete vorm aan binnen en afhankelijk van een specifieke sociale context. Deze *habitus* is sterk klassegebonden, dus genereert ze ook klassegebonden gedrag: *‘social class is not defined solely by a position in the relations of production, but by the class habitus which is ‘normally’ [...] associated with that position’* (Bourdieu, 1998:372). Welnu, de invloed van deze klassen*habitus* is in die mate sturend dat enkel een selectie uit de mogelijkheden werkelijk als opportuun of waarschijnlijk worden beschouwd. Anders uitgedrukt: de *habitus* moet *willen* gebruik maken van de (verruimde) mogelijkheden.

De *habitus* van de arbeidersklasse is een realistische *habitus* uit noodzaak. De arbeidersklasse maakt van de nood een deugd: ze verlangen niet meer dan wat ze (subjectief) denken objectief te kunnen bereiken binnen de effectieve mogelijkheden. *‘Necessity imposes a taste for necessity which implies a form of adaptation to and consequently acceptance of the necessary, a resignation to the inevitable [...]’* (Bourdieu, 1998:372). De laaggeschoolde jongeren uit het BSO percipiëren de totale wereld vanuit hun eigen specifieke leefwereld en vertalen de alternatieven binnen de context van hun gepercipieerde mogelijkheden. Dit komt hen over als een vanzelfsprekendheid doordat ze geen andere leefwereld kennen. Dit geldt ook in de andere richting. Hooggeschoolde jongeren bekijken de wereld evenzeer vanuit hun eigen (klassegebonden) bril, maar doordat ze de culturele capaciteiten bezitten om afstand te nemen van het concrete en het momentane, kunnen

³ Daardoor kan de individualiseringstendens niet het einde van de sociologie of de sociale wetenschappen betekenen, wat door sommigen wordt gevreesd (zie Klaassen en Kleijer, 1993:82). Deze vrees lijkt hoe dan ook ongegrond, daar de sociologie zich bezigt met het beschrijven van de sociale orde, waarzonder de samenleving ondenkbaar is. Bovendien is de individualiseringsthese in die mate gecontesteerd, dat de sociologie zich nog lang zal kunnen staande houden met de falsificatie van het individualiseringsproces (zie bijvoorbeeld Elchardus, 1999:119-200).

ze in hoge mate reflexief omgaan met hun eigen leefwereld en die van anderen. De onderzochte jongeren uit het BSO kunnen hier niet naar teruggrijpen. Ze zijn gericht op hun eigen ervaringen, zonder abstractie te maken van hun positie. Hierdoor zijn hun kennis (cognities) en hun waarderingschema's (evaluaties) grotendeels op zichzelf gericht. Joris heeft ooit een jaar ASO gedaan, maar toch kent hij deze term niet.

Interviewer: Heb je ooit ASO gedaan?

Joris (BSO): Wat is dat?

Interviewer: Algemeen Secundair, zoals het Atheneum en zo?

Joris: Dat heb ik één jaar gedaan maar dat interesseerde me niet.

Deze retrospectieve evaluering geldt hier meteen ook als legitimering voor zijn studiekeuze. Het ASO interesseert hem niet, maar daarenboven was hij niet geslaagd in het ASO (B-attest⁴). Daardoor was hij verplicht een nieuwe (en lager gewaardeerde) studiekeuze maken. Waar deze beslissing in oorsprong vanuit een negatief standpunt genomen was, wordt dit nu in positieve termen geherwaardeerd. Hij studeert ook liever deze richting, zo blijkt, maar dit veranderde niet veel aan zijn studieresultaten. Hij heeft toch twee maal een jaar moeten overdoen, ondanks zijn geuite interesse. De studies worden vanuit een persoonlijk standpunt bekeken en alternatieven worden dan ook vanuit dit perspectief geëvalueerd. Zo wordt de nuttigheidsfactor op korte of middenlange termijn van het ASO betwijfeld, omdat deze leerlingen na het afstuderen niet meteen een beroep kunnen uitoefenen. Voor lagergeschoolden wordt dit gepercipieerd als tijdsverlies en zelfs als waardeloos. Want volgens Sam – die ook het begrip ASO niet kent – vindt men beter werk na het volgen van beroepsonderwijs omdat hogergeschoolden hogere eisen stellen.

Sam (BSO): [...] Die uit beroeps zijn niet stommer dan die uit het technische.

Interviewer: En dan uit het ASO?

Sam: Wat is dat?

Interviewer: Het Algemeen-vormend Secundair Onderwijs, waar je Latijn en moderne talen bijvoorbeeld kan doen.

Sam: Wat zijt ge met Latijn?

Interviewer: Ja, je kan ook wiskunde doen, moderne talen, wetenschappen...

Sam: Maar wat doet ge dan eigenlijk? Wat ben je ermee? En wat als die niet verder doen, dan staan ze achter de band in de fabriek.

Interviewer: Maar het is zogezegd wel moeilijker.

Sam: Ja, ze weten wel meer dan wij. Maar die van beroeps kunnen wel beter werk vast krijgen, als ge werk gaat zoeken. Als ge naar een interim-bureau gaat en ge blijft 'da staat mij niet aan en da staat mij niet aan' zeggen, dan vindt ge ook nooit meer werk, ook niet.

⁴ In het Belgisch onderwijssysteem kan men voorwaardelijk geslaagd zijn, d.w.z. men mag naar het volgende jaar, mits men een 'lagere' richting gaat volgen. Dit is het B-attest. Een C-attest betekent dat men hoe dan ook een jaar moet overdoen. Bij een A-attest mag men naar het volgende jaar in dezelfde richting.

Hun laag economisch en cultureel (scolair) kapitaal dwingt hen om niet al te veel ambities te koesteren. Waarom studeren als men toch geen (hoge) slaagkansen heeft? Waarom het gezinsleven uitstellen, als men toch geen carrière kan uitbouwen? De gevolgde studies moeten op zo'n kort mogelijke tijd hun financieel voordeel bewijzen. Brenda kiest expliciet voor alleen wonen en geld verdienen boven verder studeren.

Interviewer: Vind je het jammer dat je geen technisch diploma hebt?

Brenda (BSO): Ja dat wel.

Interviewer: Ga je het zevende jaar doen? [waardoor het diploma evenwaardig wordt met het technische onderwijs TSO]

Brenda: Nee.

Interviewer: Waarom niet?

Brenda: Omdat ik wil gaan werken en zo rap mogelijk samenwonen met Frank. Daarvoor heb je geld nodig hé.

Het is niet zozeer dat de habitus van de arbeidersklasse nog steeds traditionalistisch zou zijn, maar eerder dat de autonomisering van de arbeidersklasse en de bijbehorende perceptie van defaitisme en machteloosheid een rem zet op de subjectieve inschatting van de objectieve mogelijkheden. Frank denkt onterecht gebuisd te zijn voor een belangrijk vak. Hij doet echter geen moeite om dit recht te zetten of te informeren naar de reden.

Frank (BSO): Voor 1 vak was ik gebuisd, praktisch, omdat ik geen praktijkverslagen had afgegeven.

Interviewer: Dat wist je niet?

Frank: Nee, ik had het niet gedacht. Ik had ze ingediend, en ze waren in orde. Nu ineens was ik gebuisd omdat ze niet in orde waren, dus... ik weet het ook niet.

Interviewer: Ga je dan uitleg vragen?

Frank: Dat heeft toch geen zin, de beslissing is gemaakt en die verandert toch niet.

Toch is het belang van het diploma zeer sterk geïnternaliseerd in het ASO én het BSO. Alle leerlingen vinden het behalen van het diploma zeer belangrijk: *'je moet een stuk papier in uw handen hebben op 't einde van het jaar hé'*, aldus Bianca (BSO). Het belang van dit diploma geldt als legitimering voor het blijven studeren, zelfs wanneer men niet meer leerplichtig is. Dieter heeft al drie jaar moeten overdoen. Hij verwacht opnieuw te buizen, maar op de vraag of hij spijt heeft over zijn slechte examens, zegt Dieter (BSO): *'Tja, spijt ja, ... wat gebeurd is, is gebeurd'*. Het diploma en de gevolgen ervan voor de arbeidsmogelijkheden dienen als de verantwoording voor het (langdurig) uitstellen van de stap naar de arbeidsmarkt.

Interviewer: En denk je dat je er door zal zijn dit jaar?

Dieter (BSO): Nee.

Interviewer: En dan moet je nog een jaar blijven zitten, zie je dat zitten?

Dieter: (zucht) Tja, ik zal dat, ... Ja, ik weet niet, eigenlijk niet omdat, ... ik zou liever geld willen gaan verdienen langs ene kant. En langs de andere kant, ja als je geen diploma hebt, dan tot uw 35 nemen ze u overal aan hè en dan zijt ge ook goed betaald omdat, ge zijt jong en zo. Maar het is daarna dat het probleem is hè. Ja, als ge dan zonder werk zit ja. Allé, dat zijn zorgen voor later maar ja toch.

Maar maakt het BSO-diploma wel een groot verschil? Het gaat om het laagste niveau en is zelden een vereiste bij de jobs die de leerlingen uit het BSO zullen uitoefenen, zeker in de horecasector. Dit besef is in bepaalde mate doorgedrongen bij deze leerlingen en staat in dialectische relatie met het diplomastreven. Het blijven studeren – en dus niet werken – kost geld voor de ouders en het heeft opportunitetskosten tot gevolg, namelijk de arbeidsinkomsten mochten ze werken. Er is met andere woorden steeds een conflict tussen studies en werken, tussen economisch en cultureel kapitaal. Antwoordend op de vraag of hij zijn studies belangrijk vindt, beschrijft Dieter (BSO) dit passend: *‘Langs ene kant, ja, ik vind ’t belangrijk om toch aan een diploma te geraken. Langs de andere kant, nee, een mens heeft geld nodig hè. En op school verdient ge niks,...*’. Els vindt haar diploma zeer belangrijk, niet het minst doordat haar vader geen diploma heeft en daar de gevolgen van heeft mogen merken.

Els (BSO): Ik moest en zou mijn diploma halen [slaat met vuist op tafel], en hoe hoger hoe beter. Onze pa is gestopt op zijn zestiende, ik vraag nu nog altijd aan hem: ‘waarom heb je dat gedaan?’ Dat is eigenlijk het stomste wat je kan doen, vind ik. Er zijn er ook die nu in hun zesde zitten en ook al een paar keer zijn blijven zitten en ze zeggen: ‘ik ga niet meer naar school, ik heb geen goesting meer’. Maar je hebt niks, hé. Vroeger kon je nog zonder diploma ergens raken maar nu niet meer. Op zijn werk was hij dus niet benoemd, had geen diploma en dan hebben ze hem buiten gesmeten. Hij is op zijn, ja hij was in de dertig toch al, nog opnieuw werk moeten gaan zoeken. Maar op je dertigste is het al zo gemakkelijk niet meer. En met een diploma heb je toch meer in je handen dan niks.

Een intrigerend voorbeeld van de ambiguïteit tussen studeren en werken is het geval van Lesley. Ze heeft reeds een jaar gedubbeld en draagt het behalen van haar diploma zeer hoog in het vaandel.

Interviewer: Wat vind je bijvoorbeeld dan belangrijk, wat zijn waarden voor jou?

Lesley (BSO): Hm, dat je een diploma haalt.

Interviewer: Dat je dus je best doet om te studeren.

Lesley: Ja, ge moet toch ergens komen. [...]

Interviewer: Je bent meerderjarig. Heb je er ooit al aan gedacht om te stoppen met school?

Lesley: Ik zal dat al ooit gedacht hebben als ik ne keer kwaad was of zo. Als ik thuis ruzie had over school dat ik dacht: ‘pff, ik ga op leercontract’ of zo. Nee, eigenlijk,... ja, voor die jaren dat je hier op school zit, ik denk, je gaat nog lang genoeg mogen werken, dus.

Maar twee maand later is ze gestopt met school naar aanleiding van een voortdurende klasruzie en onder invloed van ‘slechte vrienden’, zo zeggen de (ex-)klasgenoten. Ze werkt nu bij de post, zonder diploma. De waarde van het diploma is dus ondergeschikt aan andere facetten van het leven, namelijk de vriendschapsbanden. De lange-termijn redenering die voorafgaat aan het belang van het diploma geldt dus als geïnternaliseerde maatschappelijke waarde, maar heeft weinig effectief dwingende kracht.

De sociale werkelijkheid wordt door de arbeidersklasse sterker als determinerend en onafwendbaar aanvoeld – de maakbaarheid wordt ontkend – juist doordat ze door hun habitus gesegregeerd zijn van de andere klassen. Dit ‘glazen plafond’ versterkt de subjectieve en objectieve afzondering tussen de klassen en maakt sociale mobiliteit voor de betrokkenen ondenkbaar. Het bestaan van dit glazen plafond wordt echter niet als zodanig erkend. Er worden redenen aangehaald die betrekking hebben op de eigen leefwereld (habitus) die verklaren waarom men deze of gene beslissing neemt. Sam zal zijn droomjob nooit uitoefenen omdat hij het niet ziet zitten om ervoor te studeren.

Interviewer: En wat is je grootste droom?

Sam (BSO): Mijn grootste droom is een vliegtuigpilot zijn.

Interviewer: Ben je van plan dat te proberen volgend jaar?

Sam: Nee.

Interviewer: Meedoen aan het ingangsexamen of zo?

Sam: Nee, dan moet je nog veel studeren...

Interviewer: En daar heb je geen zin in?

Sam: Neen, niet echt... Dat lukt met toch niet. ik ga liever werken. Door altijd zo achter uw boeken te zitten, dan kunt ge ook niks halen en zit ge hier ook alleen maar... Als ge gaat werken kunt ge nog ambiance maken, plus ge verdient nog en ge zijt bezig.

De individualisering gaat niet volledig voorbij aan de arbeidersklasse. Lager geschoolde jongeren kunnen op bepaalde gebieden ‘genieten’ van meer vrijheid en minder sociale dwang. Binnen hun habitus worden een aantal verruimde objectieve mogelijkheden effectief deel van het systeem van disposities. Voor jongeren betreft dit in hoofdzaak de vergrote experimenteerruimte binnen de gebieden van jeugdrelaties, seksualiteit en vrijetijd. (Later wordt hier verder op ingegaan.) Op het gebied van het onderwijs, de toekomstige arbeid en het toekomstig gezinsleven blijven de gevolgen van de toenemende individualisering evenwel beperkt. Bij de hogere klassen uit de individualisering zich ook doorheen de klassenspecifieke habitus: de verruimde objectieve mogelijkheden worden hertaald in termen eigen aan de (klein)b burgerij. Hun gerichtheid op de toekomst en het vergroten van het totale kapitaalvolume, speelt hierin een aanzienlijke rol. Het verwerven van cultureel kapitaal staat meteen ook garant voor het vrijwaren en vergroten van het economisch kapitaal, daar ze onderling transformeerbaar zijn. Hier wordt dan ook de tegenstelling met de arbeidersklasse aangeraakt. Door het tekort aan kapitaalvolume van deze klasse, kan dit kapitaal ook niet geïnvesteerd worden in de vergroting ervan, de paradox van de kapitaalsuitbreiding. Wanneer het cultureel (scolair) kapitaal beperkt is, heeft men ook geen (culturele) stimulans om dit kapitaal verder uit te bouwen. Door de invloed van de habitus en haar klassengebonden waarnemings- en waarderingsschema’s percipieert de arbeidersklasse geen uitweg uit deze kapitaalparadox. Hoog geschoolde jongeren hebben de abstractere normen van de maatschappij meer geïnternaliseerd doordat zij – deel uitmakend van de dominante klasse –

meer gericht zijn op de bredere maatschappij. Bovendien domineren de hogere klassen de maatschappelijke normen, vermits zij de waarderings- en classificatieschema's beheersen, gesteund en bevestigd door het onderwijs. Bourdieu stelt namelijk dat er een structurele band bestaat tussen het onderwijssysteem en de klassenspecifieke socialisatie: *'In dispositie-termen: het onderwijs valoriseert de 'linguïstische dispositie' en denkschema's die karakteristiek zijn voor de hogere klasse'* (Laermans, 1984:27). Het onderwijssysteem houdt de klassentegenstellingen in stand door haar nadruk op burgerlijke karakteristieken, zoals taalvaardigheid of cultureel kapitaal. Het gaat dus per definitie om klassenonderwijs. Zelfs binnen het ASO wordt het klassenonderwijs nog eens ingedeeld naargelang het verondersteld bezit van cultureel kapitaal. Mensen die Latijn studeren zouden dit meer bezitten dan anderen. Mark klaagt dit aan.

Mark (ASO): Er zullen er waarschijnlijk wel zijn, die betere verhandelingen schrijven of zo, maar ik weet van bepaalde mensen hoe zij spreken, hoe zij schrijven en ik weet dat dat geen Nederlands is en als ze dan een heel hoog gequoteerd cijfer krijgen, dan stel ik er toch vragen bij, ik bedoel: het kan niet dat die klas van Latijn altijd zoveel achen en meer haalt en dat onze klas, waar ik er zeker van ben dat er ook genoeg in zitten die het Nederlands beheersen en die voldoende kennis hebben om een verhandeling te schrijven, dit minder halen.

De habitus van de hogere klasse is gericht op de eigen dominante verwachtingen en dus die van de bredere maatschappij, terwijl de habitus van de gedomineerde klasse meer gericht is op de eigen levenscondities en dit uit een gepercipieerde noodzaak. De onbewuste habitus van arbeidersklasse maakt dat deze klasse autonoom functioneert met eigen doelstellingen en verwachtingen, gesegregeerd van de dominerende klasse, wat op haar beurt bijdraagt tot de reproductie van de objectieve voorwaarden van hun klasse (Laermans, 1984).

De klassengebonden individualisering heeft dus alles te maken met wat Bourdieu de (klassen)habitus noemt. De onbewuste neigingen, eigen aan de habitus, bepalen het handelen van een persoon. Doordat de habitus van de arbeidersklasse (uit gebrek aan economisch en cultureel kapitaal) uit noodzaak gericht is op het concrete en het huidige, wordt de toekomst in haar mogelijkheden beperkt. Lesley heeft opzettelijk een schooljaar overgedaan, omdat ze graag in de klas wilde zitten van de jongen waarop ze verliefd was.

Interviewer: Waarom ben je blijven zitten in het vijfde?

Lesley (BSO): Gho, Frank (lacht), echt, ik ben voor Frank blijven zitten. Ik wou bij Frank zijn, ik wou bij Frank in de klas zitten en toen ging dat ook nog goed met hem hè.

Interviewer: Je zat een jaar hoger dan Frank.

Lesley: Ja en thans, Frank is ouder dan mij. Ik ben voor Frank blijven zitten.

Interviewer: En hoe heb je dat dan gedaan?

Lesley: Gewoon, een examen – ik kon het hè – gewoon blanco afgegeven. Eigenlijk dom maar ja.

Deze schijnbare verwaarlozing van de toekomstmogelijkheden heeft te maken met het eerder vermelde gevoel van gedetermineerdheid bij lager geschoolden. Deze jongeren voelen de

werkelijkheid aan als een sociaal feit – in de Durkheimiaanse betekenis – waardoor ze zich niet bewust of expliciet richten op de toekomst, maar eerder op de ervaringen van het heden. Door de nadruk op de actuele lokaliteit wordt echter onbewust een andere vorm van toekomstgerichtheid uitgewerkt, namelijk het sociaal netwerk. De lokale banden en vangnetten, kortom het sociaal kapitaal, zorgen voor een informeel netwerk, wat een zekere mate van zekerheid biedt. Wanneer de lokaliteit en het bijhorende netwerk wordt verlaten – bijvoorbeeld bij het studeren in een andere stad – wordt dit netwerk verwaarloosd en kan men niet meer rekenen op deze informele structuren (cfr. Beck, 1992:91-102). Door zich te richten op het heden, verwaarloosd men hoe dan ook in bepaalde mate de toekomst, en andersom. Ten gevolge van de nadruk op de sociabiliteit actualiseren de verruimde mogelijkheden zich in het heden, waardoor een aantal toekomstige mogelijkheden bij voorbaat onmogelijk dreigen te worden. Reflexiviteit is dan ook enkel *a posteriori* van toepassing. Zo heeft Joris nadien wel spijt van het feit dat hij twee jaar heeft moeten overdoen, op het moment zelf speelde dit niet.

Interviewer: Heb je gedubbeld?

Joris (BSO): Ja, het vierde ... euh het vijfde, twee keer.

Interviewer: Hoe kwam dat?

Joris: Gewoon ... gewoon, niets gedaan.

Interviewer: En wist je dat je ging buizen?

Joris: Jaja, van in het begin.

Interviewer: Vond je dat erg?

Joris: Ja, toch... Op dat moment niet, maar daarna. Als je in het zesde zit, dan besef je dat je al kon gedaan hebben en geld aan het verdienen zijn. Maar toen trok ik me daar niet veel van aan.

Hoog geschoolde jongeren zijn echter evenzeer gebonden door een dwingend maar maatschappelijk meer gewaardeerd sociaal feit, namelijk de gepercipieerde plicht om zich ambitieus te richten op de toekomst en het vergroten van het cultureel en economisch kapitaal. Jongeren uit het ASO worden door hun algemene opleiding praktisch verplicht om hogere studies aan te vatten. Ze hebben er ook de culturele en scolaire bagage voor. Hierdoor blijven voor deze hooggeschoolde jongeren in grote mate de toekomstige mogelijkheden open en genieten ze op langere termijn van de individualisering dan lager geschoolden. Ze kunnen kiezen voor het al dan niet uitbouwen van carrière, samengaand met een al dan niet alternatieve samenlevingsvorm. Daar de veronderstelde argumentering (legitimering) en reflexiviteit bij het individualiseringsproces steunt op het bezit van voldoende cultureel kapitaal, gebruiken de lagere klassen de vrijheid op een andere manier dan de hogere klassen. Jongeren uit de arbeidersklasse integreren de de-traditionalisering en de verhoogde keuzevrijheid binnen hun habitus, wat leidt tot klassengebonden geïndividualiseerd gedrag, gericht op het onmiddellijke en het nabije (proximiteit). De klassenhabitus zorgt m.a.w. voor de *'reproductie van de sociale ongelijkheid doorheen geïndividualiseerde keuzen en beslissingen'* (Laermans, 1991:108). Lagere klassen en lager geschoolden

zijn minder sterk en op een andere manier geïndividualiseerd dan hogere klassen omdat ze boven alles niet kunnen teruggrijpen naar een cultureel gefundeerd distantieeringsvermogen (zie figuur 1; Laermans, 1984; Bourdieu, 1998).

Figuur 1: Klassegebonden individualisering

	ASO-jongeren	BSO-jongeren
Tijd	Jeugdfase maar vooral (gericht op) later	Geconcentreerd tijdens jeugdfase
Domein	Ruim gebied: studies, jeugdrelaties, gezin, vrijetijd, arbeidsvooruitzichten	Geconcentreerd op het gebied van vrijetijd en jeugdrelaties
Intensiteit	Gematigd en temporeel gespreid	Extreem binnen beperkt domein
Economisch kapitaal	Gericht op groei in toekomst	Vooraf gericht op het heden
Cultureel kapitaal	Groot en verder opbouwend	Beperkt met weinig groei
Internalisering	Sterke internalisering maatschappelijke normen	Zwakke internalisering maatschappelijke normen
Reflexiviteit	A priori	A posteriori
Levensbiografie	Meer geïndividualiseerde keuzebiografie	Meer standaardbiografie

4. Vrijheid en verantwoordelijkheid

Vrijheid verworven door het individualiseringsproces veronderstelt een zeker mate van verantwoordelijkheid. Voor jongeren betekent dit dat ze meer ruimte krijgen om een levenspad te kiezen en te experimenteren, uit te proberen om 'volwassen' te zijn. Maar wanneer dit experimenteelgedrag op zich door de betrokkenen wordt geabstraheerd tot het eigenlijke doel van deze periode, dan speelt verantwoordelijkheid geen grote rol, dit is weggelegd voor de 'echte' volwassenen. Daardoor kan het experimenteren letterlijk genomen worden: er bestaan talloze mogelijkheden om allerlei veilige én gevaarlijke, morele én immorele, sociaal wensbare én onwensbare keuzes te maken. Jongeren kunnen met andere woorden genieten van de nieuwverworven vrijheden, zonder dit noodzakelijkerwijs te koppelen aan de vereiste verantwoordelijkheid, legitimering en reflexiviteit. Els (BSO) zegt dan ook met veel overtuiging: *'Ja, je leeft maar één keer, waarom moet je je dan aan regels houden?'* Dit uit zich op allerlei gebieden: vrijetijd, relaties, studies, geld, ... De jongere als consument krijgt een grotere zelfstandigheid door zijn nieuwwonnen financiële onafhankelijkheid. De speelruimte bij koopbeslissingen is daardoor duidelijk groter geworden: hierdoor kunnen jongeren wennen aan de rol van consument en kunnen ze *'experimenteren met de vrije keuze bij het kopen van goederen'* (Fuchs-Heinritz, 1990:458). Maar dit experimenteren heeft niet enkel tot gevolg dat jongeren leren omgaan met geld 'zoals

volwassenen', maar dat ze ook de financiële mogelijkheden hebben om hun geld te spenderen aan niet sociaal-wenselijke of 'immorele' doeleinden, zoals drugs of alcohol. De ouders van Sam betalen de auto en alle bijhorende kosten. Deze financiële vrijheid gaat echter niet samen met verantwoordelijkheid.

Sam: Ik ben enig kind, een verwend kind (gelach). Ik geef dat toe, echt... echt. Maar ze beschouwen mij soms nog als een klein kind. Ze moeten mij een beetje losser laten.

Interviewer: Ze beschermen hun zoonje teveel of wat?

Sam: Ja, maar te beschermend is niet goed. Nu laten ze mij meer los en, na een tijd begint ge beter na te denken over wat slecht is, wat goed is. Want vroeger was dat altijd uitproberen, alles achter de rug van mijn ouders. [...] Nu zeg ik ook soms nog 'foert...' Ja, maar soms is het niet te doen. Ik weet wel dat ze het goed bedoelt en zo, maar altijd zo *spoeien, spoeien* [haasten]. Vroeger was dat ook zo, ik ging weg en had ook veel gedronken, met de auto. Ik had de auto nog maar voor de derde dag, en *per total!* Er was een kameraad die achter mij reed en zei opeens 'hoe, waar is 'em naartoe?'. Ik ben tegen zo'n 120 uit den bocht gevlogen en een goeie vijf meter verder stond een boom, waar ik stil lag. Bijna erop dus.

Interviewer: En ben je er voorzichtiger door beginnen te rijden?

Sam: In het begin wel, maar... De laatste tijd terug sneller. Maar ik probeer minder te drinken. Proberen, hé (lacht). Maar nu kunt ge moeilijk hard rijden ook, want die banden die *ritsen* te fel en dan schuift ge uit. Daar let ik op, als het glad is. Want met zo'n auto kunt ge u dood rijden, plus hij is nog opgedreven. 30 pk meer voor 6000 frank. Maar dat weten mijn ouders zelfs ook nog niet (lacht luid).

Doordat laaggeschoolde jongeren zich weinig richten op de toekomst, staan ze soms weinig stil bij de mogelijke gevolgen van risicovolle gedragingen. Door een gebrek aan een geïnternaliseerd inlevingsvermogen in risico's leven ze soms letterlijk *on the edge*. Er wordt op voorhand geen abstractie gemaakt van de mogelijke gevolgen van deze of gene handeling. Pas na de feiten wordt een evaluatie gemaakt omtrent de wensbaarheid van de handelingen en de gevolgen ervan. Dit (moeizame) leergedrag uit extreme ervaringen is gebaseerd op de concrete en persoonlijke ervaring. En zelfs dan is dit niet altijd voldoende om in toekomst meer rekening te houden met mogelijke gevolgen. Op de vraag of hij nu soms onder invloed met de auto rijdt, antwoordt Joris: 'Ja, wie niet *eigenlijk?*'. Dat terwijl hij het leven had kunnen laten in een ongeval.

Joris (BSO): Ik rij gewoon deftig, maar af en toe durf ik ook rap rijden en dat is misschien gevaarlijk als ik dan ooit ne keer iets moest tegenkomen. Maar daar denk ik daarna pas aan, 'ah dat had ik beter niet gedaan'. Ik heb een keer een accident gehad, ik had maar pas mijn voorlopig rijbewijs. Gewoon, ik reed 160 over een heuvel in het veld. Ik had gedronken. En er was ook een spoorlijn en daar kwam een trein op en ik ging daar recht naartoe. Ik heb toch alles kunnen draaien en ben ik in het veld beland, honderd meter verder. Op mijn zijkant. In plaats op van op uw rem, nen duw op uwe gas en dan weet je niet meer wat je doet. En daar stond ik schoon. Dan is dat eigenlijk plezant, allé, er was niet veel kapot. Ik ben er nog goed af gekomen met een bluts, die er nog altijd in staat. En 4 nieuwe banden. Dan zijt ge toch content, allé... ge hebt uw les eigenlijk geleerd met te rap rijden. 160 km per uur over een heuvel, dat doe ik niet meer. Ja, en 120 ook niet meer. Gewoon, normaal.

Hij rijdt misschien wat trager – hoewel de onderzoeker het tegendeel zelf heeft kunnen meemaken – er wordt nog steeds geen gordel gedragen door hem of zijn klasgenoten, 'enkel als ik weet dat de Rijkswacht ergens staat' dixit Sam. De legitimering hiervoor ligt opnieuw in een ervaring.

Een vriend van hen heeft ooit een ongeval gehad en zijn auto stond in brand. Doordat hij een gordel aan had, zo zeggen ze, kon hij er niet uit. Deze vorm van *one-trial learning* is enkel gebaseerd op concrete ervaringen en niet op inbeeldingsvermogen, normen, wetten of abstracties. De inschatting van het beste gedrag heeft geen betrekking op risicovermijding, enkel op de ervaring zelf.

Ook op het gebied van relaties is meer ruimte voor experimenteel gedrag. De seksuele beleving bij jongeren wordt minder belast door controles van binnenuit en van boven af – door schuldgevoelens (tengevolge van de geïnternaliseerde waarde van het verbod op voorhuwelijkse seks) of door ouderlijke restricties. De seksualiteit komt gedeeltelijk los te staan van de vaste relatie of het huwelijk. '*Seksualiteit en erotiek worden niet langer gezien als compensatie [voor het harde werk van de man], maar als een open veld van intensieve ontmoetingen*' (Fuchs-Heinritz, 1990:461)⁵. Het verhaal wat Lesley uit de doeken doet spreekt boekdelen over de experimenteerruimte die jongeren hebben op het gebied van seks en relaties.

Interviewer: Wanneer kan seks volgens jou? In welke situatie?

Lesley (BSO): Dat is te zien hè. Altijd eigenlijk, allé bij mij toch.

Interviewer: En wat zie je dan onder seks?

Lesley: Ja, als ik, gewoon *all the way* zeker. Pas op, je moet wel zien bij wie of wat. Maar ik vind niet dat je een koppel moet zijn om seks te hebben.

Interviewer: En heb je dat al vaak gedaan op die manier, zonder dat je een koppel was?

Lesley: Soms toch ja.

Interviewer: En wat is je gevoel dan nadien...?

Lesley: Soms zeg ik wel van 'shit, waarom heb ik dat nu gedaan?'. Er zijn ook momenten dat ik denk 'ja pfff, het is nu gebeurd, ik heb dat gehad, foert'. Je amuseert je. Voilà (lacht), stom hé.

Interviewer: Veilig vrijen?

Lesley: Nee, niet altijd. Soms zonder condoom. En ik neem de pil niet.

Interviewer: Heb je daar nooit nog mee ingezet en of zo?

Lesley: Jawel, ja ja ik heb al ooit accidentjes gehad dat ik daarna toch... Dat ik gewoon een dag ben gaan brossen voor ergens een *morning-after* pil vast te krijgen. (lacht)

Interviewer: En hoe kwam het dat je ervoor er niet aan gedacht had?

Lesley: Ja, dat is een heel situatie geweest. Da's veel te ingewikkeld om uit te leggen.

Interviewer: Maak een korte samenvatting.

Lesley: Ja, het was een beetje voor expres, zo.

Interviewer: Van jouw kant?

Lesley: Van mijn kant ja, ik dacht dat ik zo die jongen zou kunnen houden, weet ge.

Interviewer: Maar dat kind zou je dan hebben?

Lesley: Ja, waarschijnlijk zal ik toen niet te goei hebben nagedacht, want ik denk als 't nu zo zou zijn dat ik er wel serieus veel spijt van zou hebben. Dat wel.

⁵ Toch is er sprake van een individualiseringsdruk bij relaties. Vanaf het begin wordt er rekening gehouden met de mogelijkheid van tijdelijkheid. De pretentie van de oneindigheid ('voor het leven') wordt vervangen door een pragmatische attitude van vrijblijvendheid en openheid. Dit verlies van (de façade van) zekerheid maakt de toekomst van de relatie onduidelijk. Dit vergroot de al eerder aangehaalde existentiële onzekerheid. Giddens (1991:6 e.v.) benadrukt hieromtrent het belang van vertrouwen en engagement in de relatie zelf, zonder externe verwijzingen: '*trust can by definition no longer be anchored in criteria outside the relationship itself – such as criteria of kinship, social duty or traditional obligation*'.

Een ander verhaal benadrukt opnieuw dat seks niet verbonden wordt aan een relatie. Seks voor en alleen maar voor de seks is mogelijk en dit wordt zo ook beleefd. Deze loskoppeling tussen seks en relaties geeft de vrijheid om te experimenteren zonder de maatschappelijke verplichtingen bij relatievorming. Sam vertelt dat hij geregeld seks heeft met zijn ex-vriendin.

Interviewer: Waarom is het uit?

Sam (BSO): Tja, haar ex-lief...

Interviewer: Ze was daar terug verliefd op geworden?

Sam: Ja, ze kon niet kiezen, tja. Niet echt. Van tijd zit ze bij mij en van tijd zit ze bij hem. En ik heb vrijdag gezegd: 'kust m'n kloten!' Ik was wel strontzat natuurlijk (gelach).

Interviewer: En ge hebt er spijt van nu?

Sam: Ja een beetje. Ja, maar vroeger was ik ook zo (gegrinnik). Maar, ik heb mijn leven gebeterd. (stilte en gelach) Alhoewel. De eerste nachten was dat uitgaan om haar te vergeten. De eerste dag toen het uit was, wou ik mij echt strontzat zuipen en ik kon het niet. (gelach) Mijn maag was slecht, echt. En zaterdags dan, toen ging het om te drinken en toen kwam zij naar mij. Gebabbeld, gezeverd en toen is er nog iets [seks] gebeurd tussen ons en daarna is er nog iets gebeurd tussen ons.

Interviewer: Toen het eigenlijk al uit was?

Sam: En dinsdags was er nog iets gebeurd tussen ons. En dan niks meer, gewoon bellen en zo. Donderdags terug haar tegengekomen en dan is er weer iets gebeurd (gelach).

Een uittreksel uit de veldnotities van de onderzoeker toont aan wat de BSO-klas vorig jaar heeft meegemaakt in de bus op de terugweg van een schooluitstap.

(BSO) Tijdens de terugreis van het langlaufen vorig jaar is het wat uit de hand gelopen. Iedereen had veel alcohol gedronken en *alle* leerlingen van de klas zijn snoepjes beginnen doorgeven via de mond, 'allé, niet met de hand, ge begrijpt wel', dixit Joris. Gevolg: zowat iedereen zat met iedereen te kussen (ook met het gelijke geslacht). De klastitularis zat erbij en heeft dit blijkbaar getolereerd, hij werd zelfs gevraagd om mee te doen, maar hij weigerde. Op de bus is ook het koppeltje Frank en Brenda ontstaan. Joris toonde voor met een stuk worst in zijn mond, hoe het eraan toe ging bij Lesley. Eerst begrijp ik niet goed wat hij bedoelt, ik dacht het waarschijnlijk te ver te zoeken. Het blijkt dat ik het toch ver genoeg zocht: Lesley had langs achter in de bus orale seks met haar toenmalig lief, terwijl de helft van de klas het zag. Karel wilde dit verhaal niet vertellen en ook Sam durfde geen expliciete woorden te gebruiken. Hij gebruikte enkel gebaren: 'Hij zat daar met zijn benen open en Lesley met haar mond zat eeuuh... daar' (toont mondbeweging).

Seksualiteit wordt een publiek goed en kan daardoor ook plaatsvinden in een publieke plaats. Tijdens de participerende observatie werd de onderzoeker dagelijks geconfronteerd met het vervagen van het onderscheid tussen publieke en private sfeer. De koppeltjes in de klas zitten elkaar constant openbaar te kussen en zelfs meer, zoals dit uittreksel aantoont.

(BSO) Bianca vraagt tijdens een praktijkles een sigaret aan haar lief Naseem. Die zitten in de achterzak van zijn broek. Reactie van een klasgenoot: 'jammer dat ze niet langs voor zitten'. Ze zegt: 'dat maakt niet uit' en ze steekt haar hand in de zijzak en zoekt haar weg naar het midden. Ze begint hem dan (suggestief?) te masturberen. Naseem reageert hier nauwelijks op. Hij schaamt zich niet, en doet gewoon verder met de afwas. Ook de omstaanders reageren niet fel. Er wordt niet gelachen, niemand schaamt zich plaatsvervangend. Daarop zegt Bianca tegen de onderzoeker: 'ge moet dat nu niet in uw boekje schrijven dat dit ongewenst is, want het is gewenst,... hé lieveke'.

Aan de experimenteerperiode van lagergeschoolden lijkt evenwel een einde te komen bij een vaste verkering. De vrije liefde wordt dan volledig ingeruild voor een conservatieve relatie, waarbij de partners zo veel mogelijk bij elkaar zijn. *'Als je een serieus lief hebt, verandert alles precies. We doen nu alles samen. Ik lig onder de sloef'* zegt Joris (BSO). Ook Els getuigt van de veranderingen die haar vaste relatie met zich meebrachten.

Interviewer: Heb je veel vrienden, vind je?

Els (BSO): Vroeger wel, maar nu eigenlijk niet meer. Door mijn lief eigenlijk. Vroeger was dat met uw vrienden hangen en u amuseren en doen. Maar een keer dat je een vast lief hebt, heb je daar geen tijd meer voor. Ik heb wel een goede vriendin, en gewone vrienden ook nog, maar om te zeggen zo heel veel zoals vroeger, dat niet meer. [...] Hij is ook rap jaloers als ik praat of goed overeen kom met andere jongens. Dan zegt ie: 'ja moet je daar nog mee optrekken?' en dit en dat. En ik zeg daar nog wel goedendag tegen, het blijven tenslotte mijn vrienden, nu doen van 'ik ken u niet, ik weet niet wat jij bent', dat zou ik nooit niet doen. Als ik iemand ken van vroeger zal ik daar nog altijd goedendag tegen zeggen, ook al is mijn lief erbij. Maar weggaan met hen, dat doe ik niet meer. Dat wil hij niet. Maar ik ben toch bijna altijd bij hem, dus dat maakt niet veel verschil.

Wanneer deze jongeren serieus verkeren, wordt deze relatie hun allerhoogste prioriteit. Alles moet wijken voor het onderhouden van de kwaliteit van de relatie. Karel (BSO) zegt: *'als ik bij mijn lief ben, dan ben ik heel braaf, niet zoals in 't school'*. Op dit gebied is men wel toekomstgericht. Men denkt aan trouwen en aan een traditionele toekomst.

Interviewer: Wat is je ideaal toekomstbeeld?

Frank (BSO): Een schoon huisje en goed werk, mooie auto, gezinnetje.

Interviewer: Met Brenda trouwen?

Frank: Ja, dat wil ik zeker. In de kerk, met alles erop en eraan. Groot feest, rijst gooien...

Interviewer: Heel religieus?

Frank: Nee, gewoon. Trouwen moet in een kerk, meer niet. Niet katholiek of zo.

Een ander gebied waarop het individualiseringsproces een groot impact heeft bij lager geschoolden is de vrijetijd, en in het bijzonder het druggebruik. De jongeren uit het onderzoek bezoeken wekelijks de discotheek en daar wordt een hele resem aan illegale middelen aangeboden. De meeste leerlingen uit de onderzochte BSO-klas hebben ervaringen met het nemen van deze middelen. De gevolgen van hun druggebruik waren groot op vele gebieden van hun leven: de relatie met de ouders verslechterde, de vriendenkring veranderde dramatisch, de studies werden verwaarloosd. Hierover getuigt Brenda.

Brenda (BSO): 2 jaar geleden, als ik aan de drugs zat en zo, ben ik zeker... een half jaar niet school geweest, constant gaan brossen. En Frank ook.

Interviewer: Ben je 6 maanden niet naar school geweest? Wat deed je dan in die tijd?

Brenda: Met kameraden thuis zitten, die woonden al alleen. Ze waren ouder en deden niets... We zaten dan constant aan de drugs. Speed. We deden niets anders meer.

Interviewer: Welke effecten had dat op jou?

Brenda: Slecht, heel slecht. Als ik thuiskwam was ik... het minste wat mijn ma tegen mij zei, was ik kwaad en lastig en zo. En smeed ik met de borden. En rap lastig zijn, van 'laat me gerust'.

Expliciet wordt het verhogen van het uithoudingsvermogen als reden waarom ze drugs gebruikten aangehaald. Door het nemen van drugs kunnen deze jongeren dagen aan een stuk uitgaan zonder veel slapen. Toch wordt toegegeven dat dit ook een vlucht is uit de realiteit. De gevolgen van deze vlucht waren echter niet altijd even positief. Om aan geld te geraken moest ook drugs gedeald worden, om de effecten van de drugs te behouden moest steeds meer genomen worden, etc. Dit behoorde niet tot de oorspronkelijke manifeste bedoeling van het druggebruik, maar werd wel een noodzakelijk latent gevolg. Waar voorheen het gebruik een middel was om een bepaalde roes te bekomen, werd het hoe langer hoe meer een doel op zich.

Frank (BSO): Ik heb wiet gerookt en speed en cocaïne soms. Pillen ook wel.

Interviewer: Welke pillen?

Frank: Vanalles, ze geven ze allemaal namen, maar eigenlijk zijn ze hetzelfde. Dat is voor op te peppen en dan krijg je beeldjes van, hallucinaties, dat is wel chique.

Interviewer: Slechte ervaringen ook?

Frank: Ja, dat je echt kapotgaat, dat je neervalt en gedaan...

Interviewer: Welke soort drugs had je dan genomen?

Frank: Pillen. Veel te veel nachten achter elkaar gebruiken. Drie weken bijna niet slapen of zo. En bijna niets eten, dan krijg je zo een slag.

Interviewer: Dat is al gebeurd, dat je drie weken niet geslapen en gegeten hebt?

Frank: Wel eens een nacht slapen en soms iets eten. Als je echt voelt dat je maag pijn doet van de honger, dan smoor je [wiet], dan kan je eten en direct daarna terug iets anders, en dan kan je terug doorgaan.

Interviewer: Wanneer pakte je die drugs dan?

Frank: Dat is in het weekend begonnen, om mee *op gang* te gaan met mijn vrienden. Op het laatste was dat in de week en dan was dat constant. [...] Na een tijd kon ik niet meer zonder. Als ik naar de les ging – als ik al ging – dan pakte ik ook. Ik zat daar dan afwezig en met glazige ogen (toont voor en lacht).

Interviewer: Hoe betaalde je dat?

Frank: Door te gaan werken en zelf te verkopen.

Interviewer: Hoe doe je dat dan, zelf verkopen? Hoe geraak je dan aan de pillen, en zo?

Frank: Als je daar zo lang inzit, en iedereen begint te kennen.

Interviewer: Waarom denk je dat je die pillen nam?

Frank: Voor weg te geraken, uit de echte wereld. Gewoon in fantasie te leven en blijven door te gaan. Dat je niet meer in slaap valt en zo.

Interviewer: Waarom wil je dan weg in de echte wereld?

Frank: Gewoon met je kameraden. Dan is het zo plezant dat je elke dag je constant kan amuseren. 's Nachts en in de dag.

Toch wordt het druggebruik niet op zijn waarde geschat door Frank. De algemene norm dat druggebruik uit den boze is, is niet sterk geïnternaliseerd. Op de vraag of hij ooit al iets illegaals gedaan heeft, antwoordt Frank dat hij ooit wel eens snoepjes gestolen heeft. Als hij wordt geconfronteerd met het feit dat hij drugs heeft genomen en gedeald, dan zegt hij '*Ja, dat ook, meer niet*'. De kennis over drugs en de mogelijke gevolgen ervan lijkt ook zeer beperkt te zijn. De voornaamste bron van kennis is dan ook enkel gefundeerd op de concrete ervaring zelf, zonder enige wetenschap over de precieze eigenschappen van de ingenomen drugs. Over zijn vroegere druggebruik zegt Karel (BSO): '*Ik weet zelfs niet wat het was, die pillen, als ik maar iets kon hebben*'. Sam weet dat hij allerhande producten heeft genomen, maar de precieze naam weet hij niet goed meer.

Interviewer: Wat nam je dan?

Sam (BSO): Speed.

Interviewer: Geen andere dingen genomen?

Sam: Ja, smoren en zo. Ook eens, hoe noemt dat nu weer, op -ine?

Interviewer: Cocaïne?

Sam: Cocaïne, da was het. Of was 't heroïne? Heroïne is harder zeker? Ik weet het niet meer.
(lacht)

Ook Lesley blijkt weinig geïnformeerd te zijn over wat ze heeft genomen. Alles valt onder de noemer van pillen of 'tripkes'. Meer indelingen worden niet gemaakt en als ze wel gemaakt worden zijn ze onduidelijk of onjuist. Daar gaat het voor hen ook niet om. De naam en de inhoud van een drug zijn ondergeschikt aan de subjectieve effecten ervan.

Lesley (BSO): Ja, voor mij was soft ja, een jointje, dan ben ik naar pillen gegaan.

Interviewer: Naar welke pillen dan?

Lesley: Tripkes en zo.

Interviewer: Wat is een tripke?

Lesley: Ja, daar begint ge zo alles van te zien zo.

Interviewer: Ja, maar wat is dat juist?

Lesley: Goh, weet ik dat? Dat weet ik niet, wat is dat? LSD zeker, niet hm. Of iets anders? (stille)

Alle leerlingen die ooit met drugs in contact zijn gekomen, benadrukten dat ze er op het moment van het onderzoek volledig mee gestopt waren. De reden voor deze verandering in hun gedrag wordt toegedragen aan hun liefdesleven. Onder druk en invloed van hun respectievelijke partners stopten ze ermee. Toch blijkt het gedrag niet helemaal veranderd. Sigaretten en alcohol behoren nog altijd tot de dagelijkse leefwereld. Sam vertelt hoe hij een vervanging voor drugs heeft gevonden in vitaminepillen.

Interviewer: Nu ben je daar volledig mee gestopt, of niet?

Sam (BSO): Ja, hopelijk nooit meer.

Interviewer: Ja? Mis je het?

Sam: Soms mis ik het, als ik teveel problemen heb of zo.

Interviewer: Zoals toen met het uit was met je vriendin, een paar weken terug?

Sam: Toen dacht ik efkes, maar ik heb niets genomen. Maar ik had een andere oplossing. Ik ging naar den apotheek en ik vroeg pillekes, vitaminen. Uit een doos mocht je er 6 per dag nemen, geloof ik en op de zondag, toen het uit was, die zondagavond, -nacht toen is er ook iets gebeurd, toen had ik teveel genomen, ik werd echt zot. Ik had er heel veel genomen. Maar ik kreeg daar ook een kick van.

Interviewer: Hoeveel had je dan genomen?

Sam: Ik weet juist niet, het was toch meer dan zes. Ik was van vrijdag al uit aan het gaan...

Het mag duidelijk zijn dat de drempel om drugs te gebruiken voor deze BSO-jongeren laag ligt. In de school en de uitgangsbuurt is er voldoende aanbod van allerhande middelen. De onderzochte ASO-jongeren gaan echter in dezelfde stad naar school. Mag men hieruit concluderen dat zij evenzeer geen hoge drempel ondervinden tot druggebruik? Het tegendeel blijkt waar. Deze jongeren erkennen wel dat het voor hen relatief gemakkelijk is om drugs te bemachtigen, maar ze zetten deze mogelijkheden niet noodzakelijk om in gedrag. De ideeën over en het gebruik van

drugs is anders in het ASO, doordat deze jongeren meer stil staan met de gevolgen ervan. Bart heeft ooit drugs gebruikt – hij noemt het softdrugs – maar is er mee gestopt omdat hij inzag wat de gevolgen ervan waren en omdat zijn ouders er zeer negatief tegenover staan. Hij heeft het maatschappelijk beeld over drugs geïnternaliseerd en gaat zelfs een stap verder: hij plaatst sigaretten ook onder drugs, zij het een legale vorm.

Bart (ASO): Drugs en zo. Allé, mijn ouders kunnen daar niet zo goed mee overweg. Ik heb vroeger een tijdje softdrugs gebruikt, daar ben ik nu mee gestopt hé. En ja, die hebben dat ooit ontdekt en die waren daar wel furieus voor. Ja, ik kan ze geen ongelijk geven zene, in feite. Ouders zijn bezorgd daarover. [...] Ik weet zelf wel dat dat niet goed is. Ik heb daar nooit mee overdreven.

Interviewer: En nu?

Bart: Nu is er, nu valt er over niets meer te praten, want ik gebruik geen illegale drugs niet meer, dus... De enige drug die ik nu nog gebruik zijn sigaretten.

Hoewel het druggebruik niet *tout court* wordt afgewezen – iedereen heeft recht op zijn of haar eigen keuzes, zo luidt het – wordt toch een morele distinctie verbonden aan het al dan niet gebruiken van drugs. De verworven vrijheden laten dus niet alleen toe om te kunnen kiezen voor druggebruik, maar ook om te kiezen om diegene die daadwerkelijk drugs gebruiken niet tot de vriendenkring te laten behoren. Mark is hierover aan het woord.

Mark (ASO): [...] Moest ik vrienden hebben, die de hele dag stoned rondlopen en die in alles en nog wat zitten te dealen, daar zouden mijn ouders zeker geen vrede mee hebben, dat ik daar dag in dag uit mee zou optrekken. En daar zouden ze ook zeker wat aan proberen te doen. Maar ik heb die vrienden niet, ik bedoel, ja, ik denk dat je zelf je vrienden uitselecteert. En ik heb eigenlijk nooit omgegaan met mensen die heel gemakkelijk vanalles aannamen en met vanalles experimenteerden enzo. Ik denk wel dat bepaalde mensen experimenteren bijvoorbeeld met softdrugs enzo. Ik heb het nooit gedaan, maar er zijn er die dat doen, ik doe daar niet aan mee. Maar daar heb ik ook totaal niets op tegen. Ik bedoel, als zij daarmee willen experimenteren, dan moeten ze dat doen, hè. Maar, allé, ik denk dat je onbewust je vrienden uitselecteert, ook op die criteria. Je hebt zeker sommigen, die slecht kiezen, die altijd slechte vrienden kiezen, maar dat heb ik nooit gehad. Ik heb nooit echt slechte vrienden gehad, als ik het zo kan stellen. Dat is misschien een beetje rigoureuus gezegd.

Het is duidelijk geworden dat de invloed van de socialiserende actoren in het algemeen en de ouders in het bijzonder bij ASO-jongeren relatief groot is. De sanctioneringsmogelijkheden van de ouders worden duidelijk aanvoeld en daar wordt rekening mee gehouden. Toch is het niet alleen de invloed van de ouders die hooggeschoolde jongeren doen weerhouden drugs te gebruiken. De maatschappelijke en morele distincties – verkregen doorheen socialisatie en ervaringen – over het ‘goede’ en het ‘juiste’ worden deel van hun handelingsstrategieën, van de habitus. Filip vertelt over de ‘misstap’ die hij ooit heeft begaan door met jongeren die drugs gebruiken om te gaan.

Filip (ASO): Ik heb ook wel ne keer zo met van die mensen die drugs nemen opgetrokken... Die zitten ook bij ons in 't school. Op en dag, hier ergens in de buurt is er een speelpleintje, en dan, da's dus toen volledig kapotgebroken. En ik was daar eigenlijk bij... en toen heb ik gezegd: 'bij die mensen kom ik nooit meer!...', en dan heb ik nog gehoord dat ze brommers kapot maakten en zo. Zoiets dat doet me de das om hé.

Daar (hoog geschoolde) jongeren uit de hogere klassen de maatschappelijke normen meer hebben geïnternaliseerd, zijn ze ook meer gericht op de toekomst. Dit houdt in dat ze voorzichtiger omspringen met de keuzevrijheden. Experimenteren staat meer (echter niet volledig) in functie van het vrijhouden van alle opties in de toekomst. Hoger geschoolden beseffen dat ze hun toekomst grotendeels zelf in handen hebben en dit is op zich een grote stimulans om hun vrijheid constructief – gericht op hun verdere levensplan – te gebruiken: men moet studeren om een carrière uit te bouwen; men mag zich niet verliezen in drugs, want hier lijden de studies onder, etc. Daar lager geschoolden zich gedetermineerd en beperkt voelen in hun mogelijkheden, kan de toekomst niet veel verandering offeren. Deze verwachting werkt weinig stimulerend. De perceptie van het ontbreken van rechtmatige sanctionering bij het serieus nemen van de studies ('loon *niet* naar werken'), maakt elke inspanning om hogerop te geraken slechts ijdele hoop. Daardoor gaan ze de vrijheid niet gebruiken om iets op te bouwen naar de toekomst toe. In deze zin gaan ze niet constructief om met hun mogelijkheden, ze blijven gericht op het actuele en het concrete (zie figuur 2).

Figuur 2: Klassengebonden omgang met vrijheid

ASO	BSO
<ul style="list-style-type: none"> • Constructieve omgang met vrijheid • Lange-termijn perspectief • Internalisering vrijheid: gericht op toekomst en ambities • Stimulans vrijheid te gebruiken om mogelijkheden positief te benutten • Investeren cultureel en economisch kapitaal in reproductie 	<ul style="list-style-type: none"> • Niet-constructieve omgang met vrijheid • Korte-termijn perspectief: <i>hic et nunc</i> • Actualisering vrijheid: gericht op heden • Perceptie standaardlevensloop: gebrek aan stimulans om vrijheid om te zetten in kansen • Gebrek aan cultureel en economisch kapitaal zonder inspanning ze te vergroten

Besluit

Op basis van het gevoerde onderzoek kan geconcludeerd worden dat het individualiseringsproces temporeel, cultureel-structureel en virtueel gemarginaliseerd is bij de lagere geschoolden. *Temporeel*, omdat ze als jongere wel in grote mate 'meegenieten' van de de-traditionalisering, maar dit niet op lange termijn. Qua planningsmogelijkheden, carrièreambities, vrijheid van beroepskeuze en gezinsconfiguratiemogelijkheden is hun toekomst nog steeds beperkt. De verkregen vrijheid wordt omgezet in korte-termijn en concrete handelingsstrategieën, in onmiddellijk bruikbare experimenteerruimtes, zonder veel aandacht voor de consequenties. Dit komt vooral door de *culturele en structurele barrières* die nog steeds de weg tot volledige individualisering – indien mogelijk – verhinderen. Voldoende cultureel (scolair) en economisch kapitaal zijn een noodzakelijke voorwaarde voor de uitvoering van de gegroeide alternatieven. Daarenboven komen deze alternatieven – los van hun waarschijnlijkheid om daadwerkelijk gekozen te kunnen worden – bij lagere klassen schijnbaar voor als onbestaand. De *virtuele mogelijkheden* dringen niet zo sterk door bij lagere geschoolden (en lagere klassen) als bij hoger geschoolden (en hogere klassen). Het besef van of de inzicht in de mogelijke vertakkingen die de toekomst hen biedt, ontbreekt in die mate dat veel opties niet overdacht worden, laat staan gekozen en uitgevoerd worden. Het geringe inbeeldingsvermogen of contingentiebesef maken een aantal beslissingen – voor hoger geschoolden effectief kiesbaar – hoogst onwaarschijnlijk. Hierdoor blijft het verdere leven van lager geschoolde jongeren in die mate standaardbiografisch en beperkt naar 'speelruimte', dat ze een gedetermineerde attitude aannemen. Gestuurd door hun klassengebonden habitus voelen deze jongeren zich maar weinig capabel om op fundamentele in te grijpen in hun leven. Deze perceptie heeft dan ook het effect van een '*self-fulfilling prophecy*': wat verwacht werd, wordt ook werkelijkheid.

Beperkte literatuurlijst

- BECK, U. (1992 (1986)) *Risk society. Towards a New Modernity*, London: Sage.
- BILLIET, J.B. (1990) *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek: ontwerp en dataverzameling*, Leuven: Acco.
- BOURDIEU, P. (1998) *Distinction. A social critique of the judgement of taste*, London: Routledge.
- ELCHARDUS, M. (red.) (1999) *Zonder maskers: een actueel portret van jongeren en hun leraren*, Gent: Globe.
- FUCHS-HEINRITZ, W. (1990) *Jeugd als statuspassage of geïndividualiseerde jeugdbiografie?*, in: Jeugd en Samenleving, 7-8, 451-473.
- GIDDENS, A. (1991) *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*, Cambridge: Polity Press.
- KLAASSEN, C.A.C & KLEIJER, H. (1993) *Nieuwe ontwikkelingen in de socialisatie- en jeugsociologie*, in: Sociologische Gids, maart/april, 10, 82-91.
- LAERMANS, R. (1984) *Bourdieu voor beginners*, in: Heibel, 18, 3, 21-48.
- LAERMANS, R. (1991) *Van collectief bewustzijn naar individuele reflexiviteit. Media, consumptie, en identiteitsconstructie binnen 'de reflexieve moderniteit'*, in: Vrijetijd en Samenleving, 9, 3-4.
- LAERMANS, R. (1993) *Meer individuele mogelijkheden, minder sociale dwang? Enkele cultuursociologische kanttekeningen bij het naoorlogse individualiseringsproces*, in: DUMON, W. (ed.) Scenario's voor de toekomst, Leuven: Acco, 137-151.
- LAERMANS, R. (1994) *De ene individualisering is de andere niet. Kanttekeningen bij Hans Waeges poging tot empirische toetsing*, in: Tijdschrift voor Sociologie, 15, 3-4, 357-369.