



Universiteit  
Leiden  
The Netherlands

## De nieuwe leerder : trendsettende leerbiografieën in een kennissamenleving

Diepstraten, I.

### Citation

Diepstraten, I. (2006, April 6). *De nieuwe leerder : trendsettende leerbiografieën in een kennissamenleving*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/4364>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/4364>

**Note:** To cite this publication please use the final published version (if applicable).



# DE NIEUWE LEERDER

Trendsettende leerbiografieën in een kennissamenleving

ISABELLE DIEPSTRATEN



# DE NIEUWE LEERDER

**Trendsettende leerbiografieën in een kennissamenleving**



F&N EIGEN BEHEER

Dit proefschrift is financieel mogelijk gemaakt door Fontys Hogescholen, Fontys lectoraat Het Nieuwe Leren en Fontys Pabo Tilburg.

Ontwerp omslag: Marijn van Vilsteren

Vormgeving en productie: Fred Zurel, F&N Boekservice/Eigen Beheer

© Copyright by Isabelle Diepstraten, 2006

ISBN 10: 907383867 3

ISBN 13: 978907383867 3

No part of this work may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or any information storage and retrieval system, without permission from the copyright owner.

## **DE NIEUWE LEERDER**

Trendsettende leerbiografieën in een kennissamenleving

### **Proefschrift**

ter verkrijging van  
de graad van Doctor aan de Universiteit Leiden,  
op gezag van de Rector Magnificus Dr. D. D. Breimer,  
hoogleraar in de faculteit der Wiskunde en  
Natuurwetenschappen en die der Geneeskunde,  
volgens besluit van het College voor Promoties  
te verdedigen op donderdag 6 april 2006  
klokke 16.15 uur

door

Elisabeth Margretha Maria Diepstraten

geboren te Dordrecht  
op 14 november 1967

Promotor:

Prof. Dr. M. du Bois-Reymond, Universiteit Leiden

Referent:

Prof. Dr. S. Waslander, Rijksuniversiteit Groningen

Overige leden van de promotiecommissie:

Prof. Dr. J. van Hoof, Universiteit Leiden

Prof. Dr. P. Vedder, Universiteit Leiden

Prof. Dr. P. Ester, Universiteit van Tilburg

Dr. W. Reynaert, Fontys Hogescholen

# INHOUD

<b>VOORWOORD</b>	ix
<b>1 PROBLEEMSCHETS</b>	1
1.1 Aanleiding voor de studie	1
1.2 Achtergrond van de studie	1
1.3 Doel en relevantie van de studie	3
1.4 Vraagstellingen en opzet van de studie	5
<b>2 ONTWIKKELING VAN HET CONCEPTUEEL KADER</b>	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Laat-moderniteit als gemeenschappelijk referentiekader	8
2.3 Discours over onderwijsvernieuwing: leren in een kennissamenleving	12
2.3.1 Kenmerken van het huidige onderwijsvernieuwingsdiscours	12
2.3.2 Nieuwe eisen aan kennis en onderwijs	14
2.3.3 Nieuwe opvattingen over individuele leerprocessen	20
2.3.4 Concepten en verwachtingen: ideaaltype laat-moderne leerder	25
2.4 Sociologisch discours over jeugd en levenslopen: individualisering	27
2.4.1 Kenmerken van het jeugd- en levensloopsociologisch discours	28
2.4.2 Ambivalente betekenis van leren binnen het transitierégime	31
2.4.3 Toegenomen betekenis van leren in het jeugddomein	33
2.4.4 Leren en veranderende intergenerationele verhoudingen	35
2.4.5 Leren als het opdoen van biografische competenties	36
2.4.6 Het belang van agency en structure	39
2.4.7 Daadwerkelijke biografieën	42
2.4.8 Concepten en verwachtingen: ideaaltype biografische zelfbepaler	44
2.5 Sociologisch discours over het generatie-concept	46
2.6 Conclusie	50
<b>3 AANPAK VAN HET EMPIRISCH ONDERZOEK</b>	55
3.1 Inleiding	55
3.2 Type onderzoek en onderzoeksvragen	55
3.3 Methode voor dataverzameling	58
3.4 Het verloop van de interviews	66
3.5 Methode voor data-analyse	72
3.6 Kwaliteit van het onderzoek	82
3.7 Conclusie	84



---

<b>4</b>	<b>ANALYSE VAN TRENDSETTENDE LEERBIOGRAFIEËN</b>	89
4.1	Inleiding	89
4.2	Introductie van de respondenten en hun context	91
	4.2.1 Een eerste indruk	91
	4.2.2 Historisch-maatschappelijke context	94
	4.2.3 Sociale en lokale structurering	98
	4.2.4 Terugblik	103
4.3	Kenmerken van de leertrajecten	103
	4.3.1 Schoolse leertrajecten	104
	4.3.2 Leertrajecten in georganiseerde en ongeorganiseerde vrije tijd	105
	4.3.3 Werktrajecten	110
	4.3.4 Netwerkontwikkeling	112
	4.3.5 Terugblik	115
4.4	Beleving van leren	116
	4.4.1 School- en studieoriëntatie	116
	4.4.2 Beleving van leergedrag	123
	4.4.3 Beleving van leeruitkomsten en definiëring van leerkapitaal	126
	4.4.4 Beleving van de functie van netwerken	129
	4.4.5 Terugblik	138
4.5	Biografische oriëntaties	138
	4.5.1 Betekenis van leren	139
	4.5.2 Betekenis van werk en vrije tijd	140
	4.5.3 Betekenis van toekomst en levensfasen	146
	4.5.4 Evaluatie van de eigen biografie	150
	4.5.5 Terugblik	153
4.6	Typering van persoonlijke competenties	153
	4.6.1 Zelfconcept	153
	4.6.2 Coping	155
	4.6.3 Terugblik	159
<b>5</b>	<b>CONCLUSIES EN REFLECTIE</b>	161
5.1	Inleiding	161
5.2	Centrale bevindingen en theoretische duiding	161
5.3	Antwoord op de probleemstelling: gunstige constellaties en sleutelfactoren	170
5.4	De contrast cases	176
5.5	Reflectie op theoretische betekenis en methodologie	178
5.6	Slotbeschouwing	185

---

<b>LITERATUUR</b>	189
<b>APPENDIX 1:</b> Topic-lijst interviews	201
<b>APPENDIX 2:</b> Fragment van een gecodeerd transcript	205
<b>APPENDIX 3:</b> Fragment van een indicatorenprofiel	206
<b>APPENDIX 4:</b> Fragmenten uit het procesverslag	207
<b>APPENDIX 5:</b> Levensloopschetsen van de respondenten	211
<b>APPENDIX 6:</b> Schematisch overzicht onderzoeksbevindingen	225
<b>SUMMARY: THE NEW LEARNER</b>	235
<b>CURRICULUM VITAE</b>	247



## VOORWOORD

In dit boek komen nieuwe leerders ofwel jong-volwassenen met trendsettende leerbiografieën aan het woord. Hun manier van leren en leven lijkt een belichaming van verhalen die onder andere in het huidige onderwijs- en jeugdonderzoek verteld worden. Onderwijsvernieuwers verkondigen dat leerprocessen van nieuwe generaties er heel anders uit gaan zien. Jeugdsociologen benadrukken vooral veranderingen in levenslopen. Volgens beide groepen zijn deze veranderingen noodzakelijk in de overgang naar een nieuw soort maatschappij: een geïndividualiseerde kennissamenleving waarin het cruciaal wordt om zelfgestuurd en levenslang te leren op allerlei levensdomeinen en om de levensloop naar eigen inzicht vorm te geven door flexibel in te spelen op kansen in de omgeving. Leren en leven zijn in zo'n samenleving onlosmakelijk verbonden.

Het doel van deze studie is de theoretische verhalen over leren en levenslopen met elkaar te verbinden en te onderzoeken. Dit doe ik door leerbiografieën van nieuwe leerders in kaart te brengen die deze verhalen concreet kunnen maken. Ik ga na wat sleutelfactoren in en contexten voor dergelijke trendsettende leerbiografieën zijn.

Door deze studie heb ik ook mijn leerbiografie met een schat aan nieuwe ervaringen kunnen verrijken en in onvermoede richtingen kunnen ontwikkelen. Dat is alleen mogelijk geweest door de vele verschillende soorten informatie en steun die ik van zoveel diverse mensen heb gekregen. Heel veel dank aan allen die hebben bijgedragen aan de totstandkoming van dit proefschrift.

Dit geldt ook voor de vele mensen bij Fontys Hogescholen die ik hier niet allemaal in persoon kan bedanken. Ik zeg Fontys in het algemeen dank voor de welwillende en ruime facilitering van deze dissertatie. Hans van Aalst, ik heb veel aan jouw inhoudelijke en persoonlijke inspiratie en steun te danken. Jij hebt steeds het belang van dit onderzoek uit weten te leggen en ook in mijn motivatie en ontwikkeling een belangrijke rol gespeeld. Ad van Steensel, ik heb je te weinig gezegd hoe dankbaar ik ben dat je mij ondersteunde om mijn eigen weg te zoeken. Edith van Montfort, het is geweldig dat jij dit voortzette en je weet hoe belangrijk jij bent geweest in mijn professionele en persoonlijk leven. Collega's van de pabo en de lerarenopleiding maatschappijleer, de kenniskring, het netwerk kwaliteitszorg, de afdeling onderwijs en het TOP-programma: ik heb veel waardering voor jullie inspiratie en deskundigheid waar ik mij de afgelopen jaren in onder heb mogen dompelen.

Paul Dekker, Ton Wilthagen en Jan Steyaert, het was zeer plezierig en leerzaam met jullie mijn ideeën te bediscussiëren tijdens de start van dit project. Tomohiko Asano, Tetsuo and Nobuko Mizukami, Kenichi Kawazaki, domo arigato gozaimasu for arranging an inspiring environment in which I could finish my dissertation. Paranimfen Hans van Tartwijk en Arno van Raak, ik heb al jaren onbeschrijfelijk veel aan jullie gehad. Hopelijk kan ik ook in de toekomst blijven genieten van jullie gave om diepzinnige gesprekken te combineren met realiteitszin en plezier.

Dit project had nooit tot stand kunnen komen zonder de mensen die met zoveel openheid en betrokkenheid hun levensverhaal aan mij wilden vertellen. Helaas kan ik jullie om privacy redenen niet bij eigen naam noemen om jullie te eren. Jullie moeten ieder afzon-

derlijk weten, dat je niet alleen het hart van mijn onderzoek vormt, maar ook in mijn leerbiografie voor dierbare momenten en cruciale impulsen hebt gezorgd. Om dat te benadrukken heb ik je een naam gegeven van een persoon die in mijn leerbiografie een belangrijke rol speelt: Carla, John, Petri, Karel, Karin, Henk, Edith, Ester, Hans, Lies, Joris, Charl, Mari of Piet. Al deze mensen, ik hoop dat ik zo kan uitdrukken hoeveel jullie voor mij betekend hebben.

Dat laatste geldt natuurlijk ook voor mijn familie. Mam en Johan in het bijzonder, ontroerend en geweldig hoe jullie altijd onmiddellijk klaar stonden om me weer met beide benen op de grond te zetten en voor de broodnodige ontspanning wisten te zorgen. En tot slot natuurlijk Henk die ik hier niet wil bedanken als de gebruikelijke levenspartner die zoveel geduld heeft getoond tijdens de vele uren die hij zonder mij moest doorbrengen, niet wetend wat ik toch allemaal achter de computer uitspookte. Hiermee zou ik hem onrecht doen, omdat hij mij op alle mogelijke manieren bijgestaan heeft in het hele traject. Henk, dáárom kan ik je nooit genoeg waardering geven en ben je voor mij de ultieme soulmate. In de dagen dat ik de wanhoop nabij was, heb ik je vervloekt als degene die mij overtuigde een dissertatie-onderzoek aan te gaan. Wetend dat je gelijk had, dat ik deze uitdaging niet mocht missen. Ontelbaar zijn gelukkig de uren dat we geïnspireerd werden door het onderzoek. Ik hoop dan ook dat de voltooiing van dit boek géén verandering in dat opzicht betekent, maar juist nog meer ruimte schept om onze inspiratie verder vorm te geven.

Isabelle Diepstraten  
Tokio, 2005

# 1 PROBLEEMSCHETS

## 1.1 Aanleiding voor de studie

*'Ze zijn zo met zichzelf bezig en lijken behoefte te hebben aan continue verandering en steeds nieuwe ervaringen.' 'Het is zo raar: thuis mogen ze doen en laten wat ze willen, ze hebben heel verantwoordelijke bijbanen, maar de verantwoordelijkheid voor hun eigen leren pakken ze toch niet echt op'.*

'Zomaar' twee van de vele opmerkingen over studenten die door mijn collega's van Fontys Hogescholen geuit werden. Nieuwe tijden, nieuwe jongeren. Sinds jongeren een specifiek object van studie vormen, worden zij als seismograaf van de toekomst gezien, die ons als het ware 'voorleven' wat ons in de toekomst te wachten staat (Diepstraten e.a., 1998b; Vinken e.a., 1997). Trendwatchers signaleren de afgelopen decennia de ene naar de andere nieuwe generatie die elkaar steeds sneller lijken op te volgen. Na de protestgeneratie volgen bijvoorbeeld de verloren generatie, de X- en de Y-generatie, de meerkeuze-generatie, de achterbankgeneratie, de patatgeneratie, de hapsnapgeneratie, de internetgeneratie (Van den Broek & Dekker, 1996; Diepstraten e.a., 1999d). Soms domineert een pessimistisch, soms een optimistisch, romantisch beeld van jongeren. Beelden die vaak een projectie van angsten of hoop van volwassenen zijn. Beelden die ook begrepen kunnen worden als een poging maatschappelijke trends te 'vangen' en hiermee beter te begrijpen (Elchardus, 1999; Diepstraten e.a., 1999c).

De opkomst van een 'nieuwe generatie' wordt als één van de redenen genoemd voor recente vernieuwingen in het onderwijs. Er is echter weinig bekend over wat leren voor een nieuwe generatie betekent. Zo noemen Kok (2003) bij de aanvaarding van het lectoraat 'Het nieuwe leren', de Onderwijsraad (januari 2003b) en de Nederlandse Katholieke Schoolraad (2000; Van Walstijn, 2003b) de nieuwe leerling als een nog uit te werken thema.

Deze constatering vormde de aanleiding voor deze studie. Een sociologische studie die gericht is op de exploratie van 'de nieuwe leerder': van trendsettende leerbiografieën van een nieuwe generatie. In dit hoofdstuk zal ik achtereenvolgens uiteenzetten hoe ik tot deze toespitsing van het onderwerp gekomen ben, wat het doel en de relevantie van deze studie zijn en welke vraagstellingen en opzet de studie kenmerken.

## 1.2 Achtergrond van de studie

Het debat over onderwijsvernieuwing wordt behalve door - vooral veronderstelde - nieuwe behoeften van een nieuwe generatie leerders met name gevoed door de discussie over de kennissamenleving. Zo'n samenleving zou nieuwe eisen stellen aan het onderwijs en aan leren in het algemeen. De discussie spitst zich toe op de vraag hoe een maatschappij kan 'overleven' als voortdurende creatie van hoogwaardige kennis de sleutelfactor is om steeds snellere veranderingen en daarmee gepaard gaande onzekerheden het hoofd te bieden (zie bijvoorbeeld Beck e.a., 1994; Castells, 1996; Heelas e.a., 1996). In dit debat neemt het in maart 2000 in Lissabon aangenomen 'Memorandum on Lifelong Learning' van de Europese Commissie een centrale plaats in. Hierin wordt gesteld dat de kennissamenle-

ving een andere visie op leren noodzakelijk maakt. Leren moet opgevat worden als een levenslang proces dat plaatsvindt in allerlei levensdomeinen en daarom niet tot het onderwijs beperkt kan worden (Europese Commissie, 2000). Leren zou niet meer gelijk moeten zijn aan kennisoverdracht binnen het onderwijssysteem, maar zou gezien moeten worden als een levenslang en levensbreed proces, waarin de leerder zijn eigen leren aanstuurt (Alheit & Dausien, 2002). Hiermee verschuift binnen het discours<sup>1</sup> over onderwijsvernieuwing de aandacht van het onderwijs naar de leerders en wordt 'leren' steeds meer gelijk aan 'leven' (Field, 2000).

Hierbij – zo merken critici op – gaat het vooralsnog vooral om gewenste beelden van leerders. In de beleidsoptiek verschijnen leerders vooral als 'human capital' die aan bepaalde – voor de arbeidsmarkt relevante – kwalificaties moeten voldoen: een economisering van de leerder (voor een internationale discussie zie bijvoorbeeld Coffield, 1997; Field, 2000; Wain, 2000). Vanuit leertheoretische optiek wordt vooral gefocust op individuele leerstijlen en persoonlijke kenmerken van leerders, waarmee sprake lijkt van een psychologisering van de leerder (zie bijvoorbeeld Cinop, 2004; Dieleman & Van der Lans, 1999).

Wanneer het perspectief van leerders tot uitgangspunt wordt genomen, zal duidelijk zijn dat leren onderdeel is van hun biografisch perspectief: een levensverhaal waarin ervaringen uit alle levensdomeinen en levensfasen geïntegreerd worden en betekenis krijgen (Kohli, 1985; Mayer, 2000). Hiermee wordt biografisering van de leerder noodzakelijk (Alheit & Dausien, 2002).

Hiertoe biedt het sociologisch discours over jeugd en levenslopen aanknopingspunten. In dit discours staat de vraag centraal hoe biografische posities, trajecten en oriëntaties van een nieuwe generatie veranderen onder invloed van de individualisering van levenslopen: de biografische consequentie van laat-modernisering. Het discours argumenteert hoe maatschappelijke moderniseringsprocessen geleid hebben tot een veranderde inhoud van de jeugdfase. Een verandering die getypeerd kan worden als toegenomen autonomie en keuzemogelijkheden voor jongeren in steeds meer levensdomeinen (Fuchs-Heinritz, 1983), waarbij zelfstandigheid (zie bijvoorbeeld Du Bois-Reymond e.a., 2001b; Dieleman & Van der Lans, 1999) en de ontwikkeling van een unieke persoonlijkheid (zie bijvoorbeeld Schulze, 1992) de centrale leidraad zijn. Hierbij zien jongeren zich voor nieuwe ontwikkelingsopgaven gesteld, zoals het vermogen te plannen, keuzes te maken in complexe situaties en om te kunnen gaan met een groeiende hoeveelheid informatie (zie ook Bandura, 1993).

Deze nieuwe ontwikkelingsopgaven houden verband met de constatering dat niet alleen de inhoud maar ook de afgrenzing van de jeugdfase veranderd is. Maatschappelijke moderniseringsprocessen hebben geleid tot vervroeging en verlenging en vervolgens vervaging van jeugd als aparte levensfase (Pais, 1995; Stauber & Walther, 2002; Zinnecker, 1982) evenals tot een destandaardisering van levenslopen in het algemeen (zie bijvoorbeeld Held, 1986; Kohli, 1985; Wohlrab-Sahr, 1992). Levenslopen worden minder voorspelbaar en afhankelijker van individuele keuzes (Beck, 1992; Giddens, 1989). Het belang van zelfgestuurde planning van de eigen levensloop wordt meer en vanaf steeds jongere leeftijd benadrukt, terwijl jongeren tegelijkertijd ervaren dat onduidelijk is welke compe-

---

<sup>1</sup> Onder discours versta ik een samenhangend stelsel van uitspraken, beelden, verhalen, waarmee geprobeerd wordt de werkelijkheid betekenis te geven. Een discours is verbonden met sociale praktijken, kan neergeslagen zijn in instituties maar ook in het subjectieve, individuele zelfverstaan (zie bijvoorbeeld Foucault, 1972).

tenties nodig zijn voor een succesvolle toekomst. De gebruikelijke socialisatie-instituten zoals het onderwijs bieden hun daar in hun ogen geen toereikende ondersteuning in en worden zelfs als contraproductief ervaren (Du Bois-Reymond e.a., 2001b; Vinken e.a., 2003).

Centrale vraag voor nieuwe generaties is dan ook hoe zij hun biografie willen en kunnen vormgeven. Leven heeft voor de nieuwe generatie meer en meer de betekenis van het verwerven van biografische competenties: het reflecterend vermogen om nieuwe ervaringen aan eerdere ervaringen te koppelen en deze als zingevend en als basis voor de verdere vormgeving van de eigen biografie te zien (vergelijk het begrip 'Biographizität': Alheit, 1995; zie ook Veith, 2002; Zinnecker, 2002). 'Leven' wordt hiermee steeds meer gelijk aan 'leren'.

Zowel de ontwikkelingen binnen het discours over onderwijsvernieuwing als binnen het sociologische discours over jeugd en levenslopen maken de noodzaak zichtbaar om 'leren' en 'levenslopen' met elkaar te verbinden. Enerzijds omdat de kennissamenleving een onlosmakelijke verbinding tussen beide begrippen noodzakelijk maakt. Anderzijds omdat leren alleen betekenis krijgt binnen het biografisch perspectief van een leerder. Een verbinding die verbroken lijkt sinds 'leren' vooral object is geworden van leertheoretisch onderzoek en onderwijsbeleid, terwijl 'levenslopen van een nieuwe generatie' object zijn geworden van jeugdsociologisch onderzoek en jeugdbeleid (Du Bois-Reymond, 2004a)<sup>2</sup>.

### 1.3 Doel en relevantie van de studie

*Algemeen doel* van deze studie is dan ook de discourses over 'leren' en 'levenslopen' weer met elkaar te verbinden. De overgang naar een geïndividualiseerde, risicovolle kennissamenleving zal hierbij als gemeenschappelijk referentiekader van en het concept leerbiografie als verbindend concept tussen deze discourses dienen. Object van de studie vormen leerbiografieën, waarbij leren in het biografisch perspectief van leerders zelf centraal staat. Hierbij spits ik de studie toe op een bepaald type leerbiografieën: trendsettende leerbiografieën van een nieuwe generatie die gekenmerkt worden door zelfgestuurd leren (de centrale notie uit het onderwijsvernieuwingdiscours) en biografische zelfbepaling (de centrale notie uit het jeugd- en levensloopsociologische discours). Trendsettend heeft niet per definitie de betekenis van 'de grote groep zal hen volgen'. Het is niet te voorspellen in welke mate en tempo huidige trends zich voortzetten. Laat staan hoe individuele jongeren daar op zullen reageren. Ik gebruik hier de term 'trendsettend' dan ook in de betekenis van 'prototypische realisatie' van een nieuw cultureel script dat onder meer door de hierboven kort aangehaalde discourses gepresenteerd wordt. Trendsetters maken dit script manifest in hun eigen biografie en maken zichtbaar hóe ze dat doen. Ze maken optimaal en op een inventieve wijze gebruik van de nieuwe mogelijkheden in een laat-moderne samenleving. Trendsetters lijken 'sleutels' in handen te hebben om succesvol op deze trends

<sup>2</sup> Het lijkt voor de hand te liggen dat de onderwijssociologie uitkomst biedt en aandacht heeft voor de relatie tussen onderwijs, jongeren en maatschappelijke veranderingen. Momenteel is deze discipline grotendeels ondergebracht bij de studie onderwijskunde. Vanuit onderwijssociologische optiek zijn vooral kwantitatief onderzoek naar schoolloopbanen en de relatie met sociale achtergrond evenals onderzoek naar de aansluiting tussen opleiding en arbeidsmarkt belangrijk gebleven. Hierbij is er echter geen aandacht voor betekenisgeving aan leren in de levensloop (Dieleman e.a., 2005; Peschar & Wesselingh, 1995; Ten Dam e.a., 1997) en leer- in plaats van schoolloopbanen (Waslander, 2003).



in te kunnen spelen en kunnen hiermee ‘de nieuwe leerders’ bij uitstek genoemd worden. De toespitsing op trendsettende leerbiografieën maakt het mogelijk zicht te krijgen op constellaties waarin dergelijke leerbiografieën zich ontwikkelen en wat mogelijke sleutelfactoren hierbij zijn. Hiermee is de *probleemstelling* van deze studie gegeven:

*In wat voor constellaties ontwikkelen zich gunstige voorwaarden voor en wat zijn sleutelfactoren in trendsettende leerbiografieën van een nieuwe generatie?*

De notie van trendsettende leerbiografieën is neergezet door Du Bois-Reymond (1998a, 1998b) en recentelijk in het Europese EGRIS-onderzoek voor het eerst empirisch geëxploreerd (Du Bois-Reymond e.a., 2002a; Walther e.a., 2004)<sup>3</sup>. De *wetenschappelijke relevantie* van mijn studie is gelegen in het volgende. Allereerst ontbreekt een samenhangend conceptueel kader om trendsettende leerbiografieën in kaart te brengen en de notie van ‘een nieuwe generatie leerders’ te duiden. Ten tweede is er nog weinig systematische empirische informatie, waarin alle aspecten van leerbiografieën in samenhang bekeken worden.

Terwijl het algemeen doel van deze studie gericht is op het weer met elkaar verbinden van ‘leren’ en ‘levenslopen’, is het *specifieke doel* van deze studie gericht op het opvullen van de zojuist beschreven theoretische en empirische omissie. Hiertoe wil ik via exploratief empirisch onderzoek een ‘thick description’ verkrijgen van trendsettende leerbiografieën van een nieuwe generatie. Om deze exploratie te richten ontwikkel ik eerst een conceptueel kader. Dit kader leid ik af uit theoretische noties uit het onderwijsvernieuings- en het jeugd- en levensloopsociologisch discours. Daarnaast bekijk ik het generatiesociologisch discours om de notie van ‘een nieuwe generatie’ te conceptualiseren. In het exploratief onderzoek zal dit kader een definitievere uitwerking krijgen: dan kan nagegaan worden welke noties bruikbaar zijn om de trendsettende leerbiografieën te duiden. Op deze manier kom ik tot de constructie van een theoretisch geïnformeerd en empirisch gefundeerd ideaaltype<sup>4</sup> van trendsettende leerbiografieën.

Deze studie heeft ook *maatschappelijke relevantie*. Trends die gesignaleerd worden met het oog op een risicovolle kennissamenleving en individualisering van levenslopen worden in deze dissertatie belichaamd in concrete verhalen; trendsetters krijgen een stem, waardoor het mogelijk wordt naar hen te gaan luisteren. Hun verhalen kunnen oriëntatiekaders bieden bij het herdefiniëren van onderwijsconcepten. Als zodanig is de studie dan ook aangehaakt bij het lectoraat ‘Het nieuwe leren’ van Fontys Hogescholen. Daarnaast kunnen de inzichten oriëntatiekaders bieden voor beleidsmakers, docenten en andere actoren die zich met jongeren bezighouden. Kaders die ook voor jongeren zelf relevant kunnen blijken.

---

<sup>3</sup> De ontwikkeling van deze notie wordt goed zichtbaar in ‘Lernfeld Europa’: een verzameling van het werk van Du Bois-Reymond (2004b).

<sup>4</sup> Een mentale constructie die gebaseerd is op een uitvergroting van theoretische noties en/of empirische verschijnselen (Weber, 1949).

#### 1.4 Vraagstellingen en opzet van de studie

Om de probleemstelling te beantwoorden en het doel van de studie te bereiken, ontwikkel ik in hoofdstuk 2 een conceptueel kader dat het empirisch onderzoek moet gaan richten. Het hoofdstuk staat in het teken van het beantwoorden van de volgende *theoretische vragen*.

- Welke theoretische noties kunnen uit discourses over onderwijsvernieuwing in een kennissamenleving respectievelijk jeugd- en levensloopsociologische discourses afgeleid worden om trendsettende leerbiografieën van een nieuwe generatie in kaart te brengen?
- Welke noties levert het generatiesociologisch discours om gefundeerdere uitspraken over ‘een nieuwe generatie’ te doen?

In hoofdstuk 3 zet ik de aanpak van het empirisch onderzoek uiteen: een exploratieve, kwalitatieve aanpak vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief. Er zijn biografische interviews afgenomen met trendsettende leerbiografisten die via een theoriegestuurde dataverzameling geselecteerd en via de zogenaamde sneeuwbalmethode opgespoord zijn. De kwalitatieve analyse van de interviews richt ik door de volgende *empirische vragen* die afgeleid zijn uit de probleemstelling en uit het in hoofdstuk 2 ontwikkelde conceptuele kader.

1. In welke contexten ontwikkelen zich trendsettende leerbiografieën?
2. Hoe kenmerken zich de leerbiografische trajecten van de respondenten (‘path dependency’)?
3. Hoe beleven de respondenten hun leren?
4. Welke betekenissen dichten de respondenten toe aan levensdomeinen en -fasen?
5. Hoe typeren de respondenten hun persoonlijke competenties?

In hoofdstuk 4 bespreek ik de bevindingen bij de onderzoeksvragen 1 tot en met 5. Hiermee zal de lezer stap voor stap inzicht krijgen in het verhaal van ‘de nieuwe leerder’. Inzichten die door exemplarische citaten uit de interviews concrete vormen zullen aannemen.

In hoofdstuk 5 vindt een synthese van de bevindingen plaats door antwoord te geven op de probleemstelling: *In wat voor constellaties ontwikkelen zich gunstige voorwaarden voor en wat zijn sleutelfactoren in trendsettende leerbiografieën van een nieuwe generatie?*

Hierna ga ik in op de theoretische betekenis van de onderzoeksbevindingen. Het onderzoek levert een uit verschillende discourses afgeleid, integraal conceptueel kader op dat bruikbaar is gebleken om leerbiografieën te onderzoeken. Daarnaast levert het antwoord op de probleemstelling een theoretisch geïnformeerd en empirisch gefundeerd ideaaltypen van ‘de nieuwe leerder’ ofwel een trendsettende leerbiografie op. Vervolgens stap ik over op methodologische aandachtspunten, waarbij ik aanzetten geef voor vervolgonderzoek. In een slotbeschouwing koppel ik de bevindingen van het onderzoek terug naar de oorspronkelijke aanleiding tot deze dissertatie.



## 2 ONTWIKKELING VAN HET CONCEPTUEEL KADER

### 2.1 Inleiding

In het inleidend hoofdstuk heb ik gemotiveerd, waarom het van belang is trendsettende leerbiografieën van een nieuwe generatie te exploreren. Een leerbiografie die gezien kan worden als prototypische realisatie van een nieuw cultureel script over hoe mensen zouden (moeten) leren en leven in een laat-moderne samenleving. Een script dat onder andere verspreid wordt door het discours over onderwijsvernieuwing in een kennissamenleving en door het jeugd- en levensloopsociologische discours over de individualisering van jeugd en levenslopen. Behalve systematische empirische informatie ontbreekt een consistent conceptueel raamwerk om trendsettende leerbiografieën van een nieuwe generatie te onderzoeken en te duiden. Deels omdat leren en levenslopen meestal object zijn van gescheiden vertogen en er rondom het concept generatie nogal wat spraakverwarring is.

In dit hoofdstuk staan dan ook de volgende *theoretische vragen* centraal.

- *Welke theoretische noties kunnen uit discourses over onderwijsvernieuwing in een kennissamenleving respectievelijk jeugd- en levensloopsociologische discourses afgeleid worden om trendsettende leerbiografieën van een nieuwe generatie in kaart te brengen?*
- *Welke noties levert het generatiesociologisch discours om gefundeerdere uitspraken over ‘een nieuwe generatie’ te doen?*

De drie discourses die in de theoretische vraagstelling gepresenteerd worden, lijken het meest relevant om deze vraag te beantwoorden. Niet alleen vanwege hun studie-object, maar ook omdat zij hun object in het licht van moderniseringsprocessen plaatsen. Momenteel staan hierbij noties over laat-modernisering centraal die afgeleid zijn van algemenere opvattingen over laat-moderniteit. Daarom vervolg ik dit hoofdstuk met een kort overzicht van deze algemenere noties om zo het gemeenschappelijk referentiekader (2.2) van de drie discourses te schetsen. Vervolgens komen de drie discourses zelf aan bod. Allereerst zal het discours over onderwijsvernieuwing concepten opleveren om het aspect ‘leren’ te kunnen onderzoeken, evenals verwachtingen over leren in laat-moderniteit. Uit dit discours leid ik het ideaaltype van de ‘laat-moderne leerder’ af (2.3). Ten tweede zal het jeugd- en levensloopsociologisch discours concepten en verwachtingen opleveren over biografieën van jongere generaties in laat-moderniteit. Dit discours levert het ideaaltype van de ‘biografische zelfbepaler’ op (2.4). Ten derde introduceer ik het generatiesociologisch discours om de notie van ‘een nieuwe generatie’ te conceptualiseren (2.5). In de slotparagraaf (2.6) vat ik de belangrijkste bevindingen samen door de discourses tegen elkaar af te zetten. Tot slot zal ik duidelijk maken hoe de twee ideaaltypen en de conceptualisering van ‘een nieuwe generatie’ gebruikt zullen worden als heuristiek om trendsettende leerbiografieën empirisch te onderzoeken.

## 2.2 Laat-moderniteit als gemeenschappelijk referentiekader

Vooraf van de jaren tachtig van de vorige eeuw verkondigen sociologen dat de moderne samenleving inmiddels in een nieuwe fase is aangeland (zie voor een bespreking bijvoorbeeld Giddens, 1989)<sup>1</sup>. Deze sociologen beargumenteren dat er een einde is gekomen aan de klassieke industriële samenleving, zoals de klassieke sociologen die voor zich zagen. Een samenleving die gekenmerkt werd door een aan industrialisatie verbonden beroep- of klassenstructuur en door standaardisatie van alle aspecten van de samenleving en het individuele leven van mensen. Standaardisering die nauw verbonden was met het klassiek wetenschappelijk idee dat een samenleving via structuren en regels, die hun neerslag vinden in instituties, maakbaar is en hiermee het gedrag van individuen reguleert. Een idee dat ook de overheid omarmde en de basis vormde voor de creatie van de welvaartsstaat. De meningen verschillen over hoe de huidige samenleving getypeerd zou moeten worden en welke nieuwe eisen dit stelt aan individuen (Heelas e.a., 1996). Sommigen typeren de huidige samenleving als wezenlijk anders en spreken over post-moderniteit; anderen spreken over voortschrijdende of laat-moderniteit.

### *Post- of laat-moderniteit*

Poststructuralistische of postmoderne theorieën nemen een radicale breuk met de moderniteit waar. Zij vertrekken vanuit het standpunt dat sociale structuur niets anders is dan cultuur (zie voor een overzicht Turner, 1991): normatieve vertogen die ons gedrag reguleren en daarmee sociale structuren scheppen en in stand houden. Met deze 'ontdekking' kan de moderne samenleving gedeconstrueerd worden als 'verhaal'. Hierdoor zijn in de postmoderne samenleving alle verhalen mogelijk. Gevolg is dat collectieve ideeën over wat bijvoorbeeld een samenleving is of wat kennis is, defragmenteren en voortaan voor iedereen wat anders kunnen betekenen. Ook collectieve identiteiten eroderen en werpen mensen op zichzelf terug. Zelfs de individuele identiteit wordt ontmaskerd als 'constructie' en gezien als tijdelijke en steeds wisselende positie die mensen in elke situatie steeds opnieuw moeten vormgeven. De postmoderne werkelijkheid kan niet anders gezien worden dan een optelsom van alle mogelijke, particuliere verhalen (zie bijvoorbeeld Bauman, 1997; Ritzer, 1997).

Een groot aantal sociologen neemt echter stelling tegen deze typering van de huidige maatschappij en ziet geen radicale breuk met de moderne maatschappij van de klassieke sociologen. Het huidige tijdsgewricht wordt gezien als voortgezette modernisering, als een fase die inherent is aan de verdere ontwikkeling van de moderne samenleving. In plaats van post-moderniteit spreekt men over laat-moderniteit. Ook binnen deze visie zijn echter verschillende typering aan te treffen. Ik bespreek hiervan de twee meest

---

<sup>1</sup> Modernisering is het klassieke thema van de sociologie en kan zelfs als motor achter het ontstaan van de sociologie gezien worden (Layendecker, 1981). Veel noties uit de beginperiode van de sociologie zijn nog steeds herkenbaar in latere moderniseringstheorieën (Turner, 1991). Durkheims ideeën komen vooral terug in functionalistische theorieën waarin structurele differentiatie als motor van verandering en het waardensysteem als basis van integratie van een samenleving gezien worden. De ideeën van Marx en Weber keren terug in conflictologische theorieën waarin de strijd tussen belangengroepen als motor van verandering en als basis van sociale in- en uitsluitingsprocessen wordt gezien. Al deze theorieën delen een zeker utopisch evolutionisme en het idee dat op basis van instrumenteel-wetenschappelijke kennis 'ware' kennis over de samenleving mogelijk is. Kennis, waarmee de 'gewenste' samenleving maakbaar is.

dominante, namelijk de visie op de laat-moderne samenleving als informatie- en netwerksamenleving respectievelijk als reflexieve risicosamenleving<sup>2</sup>.

*De laat-moderne samenleving als informatie- en netwerksamenleving*

De overgang naar een nieuw soort samenleving is in sociaal-economisch opzicht vaak uitgelegd als een breuk met de industriële en – in navolging van Bell (1973) – een overgang naar een post-industriële samenleving die als diensten- of als kennissamenleving getypeerd wordt. Castells (2000) bekritiseert het idee van een overgang naar een dienstensamenleving echter als misleidend, omdat de industrie net zo belangrijk blijft, maar zich onder invloed van globaliseringsprocessen verplaatst naar ontwikkelingslanden die echter onderdeel zijn van dezelfde, inmiddels wereldomvattende productiestructuur. Ook de typering kennissamenleving ziet hij als misleidend, omdat kennis in het algemeen al veel langer een cruciale rol speelt. Typerend voor de voortgezette modernisering is volgens hem juist een bepaald soort kennis: de informatietechnologische revolutie. Volgens Castells (1996, 1997, 1998) heeft de opkomst van informatietechnologie samen met het gestegen opleidingspeil van de bevolking geleid tot een grotere kennisontwikkeling en –uitwisseling die direct ingrijpen op het alledaagse leven van mensen, markten en organisaties. Nieuwe beroepen die gericht zijn op het creëren en verspreiden van informatie doen hun intrede náást een groeiend aantal laaggekwalificeerde dienstenberoepen. Ruimtelijke grenzen tussen markten, verschillende sectoren, kennisproducenten en –consumenten zouden vervagen. Hierdoor neemt de complexiteit en daarmee onvoorspelbaarheid van de samenleving toe. In plaats van rationalisering en ‘top down’-sturing zouden zelfsturende eenheden, flexibiliteit en netwerklogica de manieren zijn om met deze veranderingen om te gaan. Behalve als informatiesamenleving is de nieuwe samenleving in Castells’ visie dan ook te typeren als netwerksamenleving, waarin partijen losse, steeds wisselende bindingen met elkaar aangaan met het doel informatie te delen en tegelijk hiermee nieuwe informatie te creëren: een onmisbare factor in de continue om innovatie vragende informatiemaatschappij. Informatie- en netwerksamenleving gaan dan ook hand in hand.

Het concept netwerksamenleving heeft vooral betekenis gekregen in het onderzoek naar het belang van sociaal kapitaal voor maatschappelijke cohesie<sup>3</sup>. In de visie van Castells en andere veel aangehaalde auteurs op dit gebied als Wuthnow (1998) en Wellman (1999) is niet zozeer de afname van bindingen c.q. sociaal kapitaal – de andere visie binnen deze onderzoekstraditie die vooral door het werk van Putnam (2000) bekend werd – kenmerkend voor de laat-moderne samenleving, maar een verschuiving van ‘sterke’ naar ‘zwakke’ bindingen. De samenleving zou door het ‘poreuzer worden van instituties’ (Wuthnow, 1998) en door IT steeds meer uit ‘vernette individuen’ bestaan. Informele ‘losse’ netwerken die naar persoonlijke wens gevormd zijn en ook weer verlaten kunnen worden, zouden de plaats innemen van formelere, onvoorwaardelijkere, hechtere en meer aan lokatie gebonden groepen als gezin, buurt en vaste collega’s. Persoonlijk gevormde netwerken die mensen meer autonomie geven: vandaar dat deze visie ook bekend staat als de visie van

<sup>2</sup> Overigens zijn binnen deze visies ook weer subtiele meningsverschillen aanwijsbaar: zie bijvoorbeeld de discussie tussen Beck, Giddens en Lash in Beck e.a. (1994).

<sup>3</sup> Een andere onderzoekstraditie richt zich op het belang van sociaal kapitaal voor persoonlijk succes (zie bijvoorbeeld Burt, 1992; Coleman, 1988), terwijl in de traditie van Bourdieu (1989) sociaal kapitaal als bron gezien wordt voor persoonlijk succes én maatschappelijke ongelijkheid tussen leefstijlgroepen.

de ‘bevrijde gemeenschap’ ter onderscheiding van visies als die van Putnam over de ‘verloren gemeenschap’ (Völker, 2004).

Zo’n netwerk van losse, zwakke bindingen zou – teruggrijpend op Granovetter’s werk ‘The strength of weak ties’(1973) – essentieel zijn om in een informatiesamenleving snel, op het juiste moment en de juiste plaatsen de juiste informatie te kunnen vergaren. Omdat dergelijke netwerken op grond van persoonlijke keuze gevormd worden, zouden vooral mensen met dezelfde oriëntaties en leefstijl elkaar opzoeken. Gelijkgestemden die van belang zijn voor het verkrijgen van steun en ontlening van identiteit (Wuthnow, 1998: 54). Hiermee kan de vorming van gelijkgestemde netwerken nieuwe, symbolische ongelijkheden tot gevolg hebben (Wellman, 1999). ‘Soft skills’ als creativiteit, informatie- en communicatievaardigheden, flexibiliteit en netwerkcompetenties verschijnen in de ‘informatie- en netwerksamenleving’ dan ook als belangrijke ‘nieuwe’ kwalificatie-eisen.

#### *De laat-moderne samenleving als reflexieve risicosamenleving*

In een ander perspectief wordt de voortgezette sociaal-economische modernisering niet zozeer als de overgang van een industriële samenleving naar een ander type samenleving gezien, maar wordt gesteld dat de industrialisering zelf een nieuwe fase is ingegaan en wordt gesproken van ‘reflexieve modernisering’ (Beck e.a., 1994)<sup>4</sup>. Een fase waarin niet zozeer technologische veranderingen, maar inherente kenmerken van de industriële samenleving de motor vormen achter de modernisering en mogelijke zelfdestructie van deze samenleving. De industriële samenleving gaat als het ware aan haar eigen succes ten onder. De voor de moderne industriële samenleving kenmerkende rationalisering leidt tot steeds meer onbedoelde, oncontroleerbare gevolgen. Risico’s die door de voortschrijdende wetenschap zelf mede veroorzaakt dan wel aan het licht gebracht worden, maar die niet meer door deze wetenschap opgelost kunnen worden (Beck, 1994: 175-177): kennis is ‘disembedded’ geraakt van absolute waarheden (door toename van tegenstrijdige wetenschappelijke inzichten) en lokale contexten (door globalisering en IT) (Giddens, 1991). Structurele reflexiviteit (Lash, 1994: 115-116) – een continue leerproces, waarbij de ‘werkelijkheid’ openlijk bevraagd en onderhandeld wordt en waarbij naar onconventionele (institutionele) oplossingen gezocht moet worden – verschijnt als het enig mogelijke antwoord op de al maar toenemende complexiteit van hedendaagse samenlevingen. Onzekerheid en risico vormen de keerzijde van de medaille en de reden waarom ‘reflexieve modernisering’ ook als risicosamenleving (Beck, 1992) getypeerd wordt.

#### *Individualisering als biografische consequentie van voortgaande modernisering*

Individualisering kan gezien worden als de biografische consequentie van de voortgaande modernisering<sup>5</sup>. Opvattingen en keuzes van mensen zouden steeds minder bepaald worden door collectieve identiteiten als gender, klasse, regio, religie en de daarbij horende traditionele instituties: individuen en hun relaties raken ‘disembedded’ van sociale en

<sup>4</sup> De notie van ‘reflexieve modernisering’ wordt toegeschreven aan de Duitse socioloog Ulrich Beck en zijn boek *Risikogesellschaft* uit 1986, maar wordt daarnaast met name ook met Giddens en Lash in verband gebracht. De ontdekking van een aantal opvallende overeenkomsten in hun werk, bracht hen tot de publicatie van gezamenlijk werk (Beck e.a., 1994). Hierin neemt ‘reflexiviteit’ een centrale plaats in, hoewel de drie daar een verschillende invulling aan geven; verschillen die in het kader van deze studie te ver voeren om op in te gaan.

<sup>5</sup> In de eerste fase van modernisering spraken klassieke sociologen ook over individualisering: de komst van de industriële samenleving zou een ‘bevrijding’ van mensen uit feodale en religieuze banden betekend hebben.

lokale contexten (Beck, 1994: 203; Giddens, 1991). Zelf-reflexivering verschijnt als enig mogelijke antwoord: mensen kunnen en zullen zich niet langer richten op ‘voorgeschreven’ groepsidentiteiten en ‘collectieve’ levenslooptrajecten, maar zullen hun identiteit en levensloop actief en permanent zelf moeten vormgeven (Heelas e.a., 1996: 4; Lash, 1994: 115-116). Ook hierbij vormen onzekerheid en risico de keerzijde van de medaille. Mensen zullen keuzes moeten maken uit steeds méér, maar minder eenduidige informatie (Giddens, 1991); een situatie die ook gevoelens van keuzedwang en het risico van ‘verkeerd kiezen’ met zich meebrengt (Beck & Beck-Gernsheim, 1994). In een dergelijke analyse van laat-moderniteit verschijnen vooral reflexieve en risicomangement-vaardigheden als nieuwe competenties.

Dit betekent niet dat individuen geheel los van sociale structuren functioneren. Individualisering verwijst niet zozeer naar een zoektocht naar het ‘zelf’, maar naar de visie op het leven als een zelfgestuurd leven, waarmee bovendien nog niets gezegd wordt over de daadwerkelijk inhoud van en dus mogelijke verschillen tussen individuele levens. Hoe de relatie tussen individu en sociale structuur<sup>6</sup> dan wel opgevat moet worden, is onderwerp van discussie<sup>7</sup>. Sommigen (zie bijvoorbeeld Castells, 1997; Giddens, 1991; Heelas e.a., 1996) benadrukken dat globalisering en IT mensen steeds meer met alternatieve oriëntaties en leefstijlen in contact brengen, waardoor mensen ‘disembedded’ worden uit traditionele sociale en lokale situaties. Zelf gekozen leefstijlen en persoonlijk gevormde netwerken gaan fungeren als nieuwe identiteitsbepalers, waardoor ‘re-embedding’ in sociale structuren plaatsvindt. In deze visie wordt hierdoor zelfsturing (‘agency’) naast sociale structurering (‘structure’) daadwerkelijk van groter belang. Anderen zoals Beck (1992: 87) stellen dat onderwijs, arbeidsmarkt en welvaartsstaat (de ‘welvaartsmix’, Mayer, 2003) nieuwe sturingsmechanismen vormen die de rol van collectieve identiteiten en traditionele instituties als kerk en gezin overnemen (re-embedding). Zo structureert bijvoorbeeld het onderwijs het leven van mensen. Enerzijds doordat afgelegde schooltrajecten steeds bepalender zijn geworden voor de verdere levensloop (‘path dependency’), terwijl anderzijds onderwijskansen sterk sociaal bepaald blijven (Mayer, 2003). Deze sturing gebeurt niet meer door het opleggen van beperkingen of voorschrijven van collectieve rollen, maar juist door een beroep te doen op het nemen van eigen verantwoordelijkheid en maken van eigen keuzes<sup>8</sup>. Gevolg is dat sociale risico’s individualiseren: mensen hebben het gevoel dat ze hun eigen succes of falen bepalen, maar dit betekent dus niet dat er geen maatschappelijk bepaalde ongelijke kansen zijn (Beck, 1992). Furlong en Cartmel (1997: 4) spreken in dit verband ook over ‘epistemological fallacy’. Individualisering kan in dit soort visies nog het beste omschreven worden als een abstrahering van sociale regulering, waardoor het zicht op de nog steeds sterke sociale bepaaldheid van ons leven verdwijnt. Sommigen gaan nog verder als zij stellen, dat individualisering niet meer is dan een nieuwe moraal (Poster, 1996; Rose, 1996), een aangeleerde zelfideologie (Elchardus, 1999:

<sup>6</sup> De relatie tussen individu en samenleving vormt in het algemeen één van de grote discussiepunten in de sociologie. Gesproken wordt over de ‘structure’ versus ‘agency’ discussie (Giddens, 1990, 1991) dan wel macro-micro ‘gap’ (voor een overzicht zie bijvoorbeeld Turner, 1991).

<sup>7</sup> Het individualiseringsdebat kenmerkt zich door weinig conceptuele helderheid, gebrekkige empirische bewijsvoering, vermenging van verschillende analyseniveaus en verschillende visies op oorzaken en gevolgen (zie bijvoorbeeld Felling e.a., 2000).

<sup>8</sup> Een dergelijke visie is ook herkenbaar in figuratiesociologische opvattingen, waarin het moderniseringsproces uitgelegd wordt als een proces van toenemende zelfdwang, waarbij de op religie gebaseerde ethiek vervangen wordt door een ethiek van individuele verantwoordelijkheid (De Swaan, 1982).



196-198). Omgekeerd betekent individualisering echter dat instituties nog verder onder druk komen te staan als mensen deze niet meer als vanzelfsprekend accepteren: zichtbaar is dan ook hoe instituties meer en meer proberen in te spelen op de wensen van hun 'klanten' en proberen 'maatwerk' te leveren.

Hoewel sociaal-economische modernisering en individualisering twee kanten van dezelfde medaille zijn, zal in de volgende twee paragrafen steeds één invalshoek de nadruk krijgen. Het vertoog over onderwijsvernieuwing bekijkt vooral hoe sociaal-economische modernisering een andere visie op onderwijs (en leren in bredere zin) noodzakelijk maakt wil een samenleving kunnen blijven concurreren met andere samenlevingen en stelt hiermee vooral het maatschappelijk perspectief centraal. Het jeugd- en levensloopsociologisch debat kijkt met name hoe individualisering biografische posities en oriëntaties van individuen beïnvloedt en stelt hiermee het perspectief van individuen, jongeren in het bijzonder, voorop.

### **2.3 Discours over onderwijsvernieuwing: leren in een kennissamenleving**

Om na te gaan welke concepten geschikt zijn om leerbiografieën in kaart te brengen en welke verwachtingen er over trendsettende leerbiografieën van een nieuwe generatie geformuleerd kunnen worden, ligt het voor de hand allereerst een vertoog te bekijken dat vernieuwing van het onderwijs en leren in brede zin tot object heeft. In het onderstaande geef ik eerst een overzicht van de belangrijkste kenmerken van het huidige onderwijsvernieuwingsdiscours. Daarna ga ik in op nieuwe eisen aan kennis en onderwijs in het algemeen en vervolgens op nieuwe opvattingen over individuele leerprocessen. Tot slot zet ik de belangrijkste concepten en noties op een rij.

#### *2.3.1 Kenmerken van het huidige onderwijsvernieuwingsdiscours*

Het huidige onderwijsvernieuwingsdiscours is op de eerste plaats vooral een beleidsvertoog. In de beleidskaders over onderwijsvernieuwing neemt het in maart 2000 in Lissabon aangenomen 'Memorandum on Lifelong Learning' van de Europese Commissie een centrale plaats in. Hierin is afgesproken Europa in 2010 tot de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie van de wereld te maken<sup>9</sup>. Aan het onderwijs wordt hier toe een centrale rol toegekend (Doets e.a., 2001). In Nederland hebben de beleidsontwikkelingen op Europees niveau hun uitwerking gekregen in de Beleidsagenda Een leven lang leren (Ministerie van OC&W, 2002b), die als kader geldt voor verder uit te werken maatregelen op deelterreinen als onderwijs en arbeidsmarkt.

Centrale notie in dit beleidsvertoog is dat sociaal-economische modernisering leidt tot een toenemende vraag naar hooggekwalificeerde arbeidskrachten, terwijl er tegelijk sprake is van destandaardisering van het werk en flexibilisering van arbeidsrelaties. Het werk zal minder aan vaste tijden en plaatsen gebonden zijn, waardoor de grenzen tussen levensdomeinen kunnen vervagen. Tegelijk zullen mensen hun 'skills' continu 'up to date' moe-

---

<sup>9</sup> Inmiddels concludeert de commissie dat de economische groei, werkgelegenheid en onderzoeksinvesteringen te ver achter blijven om deze doelstelling haalbaar te maken. Hoewel men de doelstelling niet aanpast, wil de commissie meer aan de lidstaten overlaten en zich vooral focussen op werkgelegenheids- en economische groei door obstakels voor open, competitieve markten en arbeidsmobiliteit weg te halen en meer te investeren in R&D en scholing, waarbij preventie van sociale uitsluiting een belangrijke prioriteit is (Europese Commissie, 2005).

ten houden, bereid moeten zijn zich in steeds veranderende arbeidsrelaties te begeven en hun weg moeten zoeken op een onzekere en globaliserende arbeidsmarkt. Het voert in het kader van deze studie te ver om gedetailleerd op deze sociaal-economische veranderingen in te gaan<sup>10</sup>. Deze globale schets voldoet om duidelijk te maken dat een samenleving zich hierdoor voor de vraag gesteld ziet hoe ze haar leden het beste op dergelijke veranderingen kan voorbereiden (Alheit & Dausien, 2002). De kans dat slechts een elite met deze ontwikkelingen om kan gaan, terwijl de massa vooral de negatieve gevolgen van dergelijke veranderingen zal ondervinden, vormt immers niet alleen een persoonlijk, maar ook een maatschappelijke risico. ‘Kennis’ wordt gezien als oplossing: ‘Everyone’s position in society will increasingly be determined by the knowledge he or she has built up’ (Europese Commissie, 1995: 1), onderwijs als sleutel-institutie om als economie concurrerend te kunnen blijven<sup>11</sup>. De economische relevantie (‘human capital’) en kwalificatiefunctie<sup>12</sup> van het onderwijs staat dan ook voorop. In de beleidsstukken wordt recentelijk ook gewezen op niet-economische functies van het onderwijs, zoals de sociale integratiefunctie. Dit mondt echter (nog) niet uit in concreet beleid (Field, 2000). Bovendien staat hierbij integratie via formele educatie en betaalde arbeid voorop met alle gevolgen voor uitsluiting van dien (Kerka, 2000).

Hoewel in discussies over onderwijsvernieuwing ook de veranderende behoeften van leerders weliswaar regelmatig genoemd worden als reden voor onderwijsvernieuwing, wordt het leerdersperspectief dan weinig uitgewerkt (aldus bijvoorbeeld Ten Dam e.a., 1997; Dieleman e.a., 2005; Onderwijsraad, november 2003a; Peschar & Wesselingh, 1995). Het gaat vooral om veronderstellingen die gebaseerd zijn op beelden die volwassenen over jongere generaties leerders hebben<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> Hoewel veel specifiekere informatie op dit terrein beschikbaar is, zijn de opvattingen en empirische bevindingen over de precieze inhoud van deze veranderingen verre van eenduidig (zie bijvoorbeeld Van Hoof & Van Ruyseveldt, 1998).

<sup>11</sup> Impliciet worden in bovengenoemde centrale notie economische veranderingen als motor van onderwijsvernieuwingen gezien. Waslander (2004) benadrukt dat veranderingen in de manier waarop een samenleving het leren organiseert, niet direct veroorzaakt worden door, maar gelijkens vertonen met veranderingen in de economische productiewijze van die samenleving doordat ze ‘hun “drivers”... [vinden] in dezelfde grote, maatschappelijke ontwikkelingen’ (idem: 17). Individualisering wordt door haar juist als ‘driver’ achter de huidige ontwikkelingen op beide terreinen gezien, waardoor zowel de economische productie als het onderwijs voor de opgave staan tegemoet te komen aan individuele behoeften van ‘klanten’.

<sup>12</sup> Zie bijvoorbeeld Peschar en Wesselingh (1995) voor een uitleg van deze en andere functies van onderwijs, Leune (2001) voor de spanning tussen deze functies en de dilemma’s die worden opgeroepen in de overgang naar een kennissamenleving.

<sup>13</sup> Zie bijvoorbeeld Kok, 2003; Nederlandse Katholieke Schoolraad, 2000; Veen, 2000. Volgens Waslander (2004) is de veronderstelling dat een nieuwe generatie leerders minder gemotiveerd is voor school, omdat school meer concurrentie ondervindt van interessante bezigheden buiten school. Bezigheden die elkaar snel afwisselen (een ‘zap’-cultuur) en waarin jongeren zich als producent van eigen kennis en (sub)culturen ervaren. Deze leefwereld buiten school botst steeds meer met de ‘tragere’ wereld van schoolse lessen, waarin jongeren vooral geacht worden voorgeschreven kennis te consumeren. De Onderwijsraad (november 2003a) herkent dit beeld in de schaarse informatie die er vanuit jongeren zelf is, waarin ze aangeven dat het onderwijs en docenten niet bij hun belevingswereld aansluiten en te weinig maatwerk geleverd wordt. In een ander advies komt dezelfde raad (juni 2003) op basis van eigen onderzoek tot de conclusie dat de leraar heel bepalend is voor de beleving van onderwijs: jongeren vragen om meer persoonlijke aandacht, behandeling als volwaardige deelnemers, goede uitleg en begeleiding bij keuzes. Daarnaast wensen ze meer keuzevrijheid in vakken en in inhoud en niveau van leerwegen. Er is echter geen Nederlands materiaal dat duidelijk kan maken of de motivatie van huidige leerders zoveel minder is dan van leerders van één of meerdere decennia geleden (Waslander, 2004).

Kortom: het maatschappelijk en het economisch perspectief in het bijzonder vormen de belangrijkste focus in het onderwijsvernieuwingsvertoog<sup>14</sup>.

Het beleidsvertoog wordt momenteel vooral gevoed door de volgende wetenschappelijke disciplines. Enerzijds het meer institutioneel georiënteerde onderwijskundig, onderwijssociologisch en onderwijs-economisch onderzoek waarin de hoofdvraag is: hoe kunnen institutionele veranderingen de gewenste leerprocessen faciliteren en aan diverse groepen zo gelijk mogelijke kansen bieden respectievelijk een zo groot mogelijk individueel en maatschappelijk rendement opleveren? Anderzijds het meer leerpsychologisch georiënteerd onderzoek dat zich vooral richt op de vraag: hoe kunnen leerprocessen van individuen geoptimaliseerd worden?

De hoofdconclusie in het onderwijsvernieuwingsvertoog – hoezeer verder de meningen ook uiteenlopen – is helder: de huidige inrichting van het onderwijs vertoont nog een sterke gelijkenis met kenmerken van de industriële productiewijze en is niet toegesneden op ontwikkelingen in de kennissamenleving. Kok (2003: 30) spreekt over een ‘intensieve leerlinghouderij’. Kenmerken zijn onder andere standaardisering van product en proces, opdeling van het leerproces in aparte onderdelen en lineariteit van dit proces (Coonen, 2002; Waslander, 2004; internationaal zie ook Bransford e.a., 2000). Hierbij dreigt het bekende risico dat mensen van hun arbeid c.q. leren vervreemden. Een onderwijstransformatie – waarbij het niet alleen gaat om vernieuwing, maar om een verschuiving van het onderwijsparadigma (zie bijvoorbeeld Fullan, 1998; Van Walstijn, 2003a) – wordt noodzakelijk geacht om in te spelen op ontwikkelingen in de kennissamenleving. Zowel in meer wetenschappelijke als beleidsmatige bronnen worden een aantal nieuwe eisen voor het onderwijs zichtbaar (‘the new educational order’: Field, 2000). Bevindingen en reflecties in deze bronnen maken duidelijk dat nog niet aan die nieuwe eisen voldaan wordt. Hieronder zal ik ingaan op deze nieuwe eisen. Hierbij maak ik een onderscheid tussen nieuwe eisen aan kennis en onderwijs in het algemeen en nieuwe opvattingen over individuele leerprocessen.

### 2.3.2 *Nieuwe eisen aan kennis en onderwijs*

In het onderwijsvernieuwingsdiscours verschijnen een aantal thema’s die betrekking hebben op nieuwe eisen die aan kennis en onderwijs gesteld worden: gewenst zijn een hoger niveau van kennis, ander soort kennis, nieuwe vormen van kenniscreatie en andere leertrajecten en leercontexten, die op hun beurt noodzaken om de lerende en zijn leerloopbaan centraal te stellen. Deze eisen zal ik hieronder bespreken.

#### *Een hoger niveau van kennis*

In een kennissamenleving zou de economie steeds afhankelijker zijn van hoog gekwalificeerd personeel, waardoor een steeds hoger niveau van kennis vereist is<sup>15</sup>. Momenteel

---

<sup>14</sup> Dat neemt niet weg dat leraren en scholen vaak juist het leerdersperspectief als belangrijkste motivatie voor vernieuwing zien (Waslander, 2004).

<sup>15</sup> Vanuit de onderwijssociologie is niet alleen regelmatig kritiek geweest op het centraal stellen van de kwalificatiefunctie van het onderwijs, maar zijn ook vraagtekens geplaatst bij de economische effectiviteit van steeds hogere opleidingen. Veeleer dan een daadwerkelijke verhoging van kwalificatie-eisen, zou sprake zijn van overscholing en verdringingseffecten. Op maatschappelijk niveau wordt hierdoor ‘human capital’ verspild, terwijl voor individuen een hoge opleiding geen garanties meer biedt. Ander onderzoek toont echter aan dat er wel degelijk sprake is van opwaardering van functies en dat een hoog opleidingsniveau zich zowel individueel als maatschappelijk nog altijd terugbetaalt. Voor een overzicht zie bijvoorbeeld Peschar en Wesselingh, 1995.

wordt minimaal een diploma op mbo-2 niveau als startkwalificatie noodzakelijk geacht. Deze vereiste is nog niet gerealiseerd. In 2001 had 75% van de 25-34 jarigen en ruim 68% van de 25-64-jarigen tenminste een startkwalificatie op zak; dit aandeel is iets hoger dan het Europees gemiddelde, maar lager dan dat van de ons omringende landen. Nederland scoort echter slecht als het gaat om het aandeel voortijdig schoolverlaters: ruim 20% van de 20-24 jarigen heeft het onderwijs verlaten zonder startkwalificatie (Ministerie van OC&W, 2002a, 2003b). Daarnaast wordt een toename van hoger opgeleiden als noodzakelijk gezien (Onderwijsraad, januari 2003a). Het aandeel hoger opgeleiden in de groep van 25-34 jarigen is in Nederland tussen 1991 en 2001 echter slechts licht gegroeid van 23 naar 26% en ligt hiermee onder het Europees gemiddelde (Ministerie van OC&W, 2003b). Bovendien behaalt 30% van de hbo-ers en 36% van de wo-ers geen diploma. Het aandeel jongeren dat zonder diploma het onderwijs op enig moment verlaat is groeiende (CBS, 2003).

#### *Ander soort kennis*

Omdat kennisontwikkeling steeds sneller zou gaan en bestaande kennis steeds sneller zou verouderen, zou een ander soort kennis noodzakelijk zijn: brede kennis en het vermogen tot zelf blijven leren. Een kennissamenleving vereist niet alleen het kunnen opnemen en in standaard situaties kunnen gebruiken van expliciete, gecodificeerde kennis (ook wel kennis van het wat en waarom genoemd: 'know what' en 'know why'). Ze vereist ook het betekenis kunnen geven en in steeds nieuwe en complexe situaties productief kunnen inzetten van kennis en weten wie je ontbrekende kennis kan leveren ('know how' en 'know who') (Van Aalst, 1999). Bovendien worden voortdurende kenniscreatie en innovatie gezien als motor achter een kennissamenleving. Bij innovatie gaat het vooral om het creëren van een uniek product; het kunnen combineren van verschillende soorten kennis en methoden wordt daarbij als sleutel gezien. Hierbij ontbreekt per definitie codificering en gaat het om de talenten, de creativiteit en de 'impliciete' kennis die mensen met zich meebrengen. Nonaka en Takeuchi (1995) spreken over deze laatste vorm van kennis als 'tacit knowledge': kennis die niet expliciet is vastgelegd, maar 'verborgen' zit in en vaak ook moeilijk expliciet en overdraagbaar te maken is door personen (zie ook Eraut, 1994; Kessels, 2001). Het gaat dus om meer dan 'weten' alleen, maar om een 'vermogen' iets te kunnen, ook wel competentie genoemd: een integratieve bekwaamheid die zowel expliciete als impliciete kennis, inzicht en vaardigheden bevat naast een attitudinale component (bijvoorbeeld de wens tot leren, de wil tot presteren) en een meer persoonlijke component (talent, creativiteit) (Bakx, 2001; Kessels, 1999; Teune, 2004; zie voor een uitgebreide studie naar dit begrip Merriënboer e.a., 2002). Al deze ontwikkelingen maken dat het hierbij niet alleen om brede competenties gaat, maar ook om 'soft skills' zoals probleemoplossings-, innovatie-, informatie- en communicatie-, netwerk- en reflexieve competenties of zoals de Stichting Nederland Kennisland het uitdrukt: 'creatieve, goed opgeleide, ondernemende mensen' (Nauta & Van den Steenhoven, 2003: 12). Een ander soort kennis die ook nodig is met het oog op de geschetste destandaardisering van het werk en flexibilisering van arbeidsrelaties, waardoor 'employability' vereist is: mensen moeten in staat zijn en blijven zich succesvol aan veranderende arbeidsinhouden aan te passen dan wel succesvol van banen te wisselen (Ester e.a., 2005; Van Hoof & Van Ruyseveldt, 1998). Dit vereist naast de genoemde competenties ook loopbaancompetenties: het vermogen werk te houden, te krijgen of zelf te organiseren. Duidelijk is dat in het discours gesproken wordt over de noodzaak van andere competenties; het wordt echter geenszins duidelijke

lijk welke dat precies zijn. Hooguit kan geconcludeerd worden dat het hierbij vooral om 'soft skills' gaat die met (een te ontwikkelen) persoonlijkheid in verband gebracht worden, waardoor competentie-ontwikkeling steeds meer samen lijkt te vallen met identiteitsontwikkeling (zie ook Dieleman & Van der Lans, 1999).

#### *Nieuwe vormen van kenniscreatie*

Naast meer en andere kennis zou er ook sprake zijn van nieuwe vormen van kennisontwikkeling. Gibbons e.a. (1994) spreken van een overgang van 'modus 1' naar 'modus 2' (zie ook de hierboven besproken algemene noties over fragmentarisering van kennis). Modus 1 staat voor de traditionele situatie, waarin kennis in aparte instituten op grond van disciplinair gebonden theoretische modellen door experts ontwikkeld wordt. In de modus 2 situatie ontwikkelen experts en niet-experts samen kennis op basis van alle voor die praktijk en haar gebruikers relevante noties: kenniscreatie en leren gaan hand in hand, ontstaan door het deelnemen. Arbeidsorganisaties zullen zich in deze nieuwe situatie tot 'lerende organisaties' (Senge, 1994) moeten ontwikkelen. Kenmerkend voor modus 2 kenniscreatie is dat kennis tot stand komt wanneer mensen hun impliciete kennis externaliseren, elkaars kennis combineren en vervolgens weer internaliseren tot impliciete kennis. Voorwaarde hiervoor is het bestaan van een gemeenschap waarin deelnemers regelmatig en intensief interacteren en gericht zijn op collectieve uitkomsten (Nonaka & Takeuchi, 1995): een 'community of practice' (Wenger, 1998)<sup>16</sup>. Hiermee komen niet-universitaire contexten als plaatsen voor kenniscreatie (zie bijvoorbeeld Waslander, 2003) en niet-schoolse leerplekken als nieuwe leercontexten in beeld (zie bijvoorbeeld Onstenk, 2000).

Ook kan een verband gelegd worden tussen nieuwe vormen van kenniscreatie en de ontwikkeling van informatie- en communicatietechnologie. Behalve dat 'communities of practice' ook virtueel kunnen zijn (zie bijvoorbeeld de vele zelfhulp-chatgroepen en de elektronische leergemeenschappen die momenteel in het onderwijs gerealiseerd worden), wordt gesteld dat leren en kenniscreatie via het niet-lineaire internet veel meer tot stand komen door browsend of 'zappend' leren, waarbij de lerende al surfend en via 'trial and error' steeds nieuwe dingen ontdekt en stukken informatie tot een eigen samenhangend geheel knutselt (bricolage). Het kunnen omgaan met complexe informatiebestanden (infonavigatie), het op waarde kunnen beoordelen van informatie én informatie betekenis weten te geven (het alleen bij elkaar sprokkelen van informatie creëert nog geen kennis) worden hiermee steeds belangrijker vaardigheden (zie bijvoorbeeld Brown, 2000; Hargreaves, 2003; Livingstone, 2002; Rushkoff, 1997; Tapscott, 1998). Tot slot maakt IT het

---

<sup>16</sup> Het gaat in deze opvattingen niet alleen om collectieve leerprocessen maar ook om collectieve uitkomsten, mede omdat deze ideeën ontwikkeld zijn met het oog op het verbeteren van arbeidsorganisaties. Hoe meer een gemeenschap aan de ideaaltypische kenmerken van een 'community of practice' voldoet, des te meer en betere externalisatie en combinatie van impliciete kennis plaatsvindt wat leidt tot een grotere collectieve opbrengst. Dit is anders dan het veel lossere netwerklernen, waarin de uitkomsten meestal individueel en impliciet zijn. Een ideaaltypische 'community of practice' kenmerkt zich door een gedeeld domein (een gezamenlijke kennisbasis of perspectief op de werkelijkheid en een gemeenschappelijk doel), een gedeelde handelingspraktijk (gedeeld jargon, hulpmiddelen etc.) en een gedeelde cultuur (gemeenschappelijke geschiedenis en gevoel van identiteit). Zo'n leergemeenschap functioneert alleen zolang hij waarde heeft voor de leden. Mittendorf (2003) constateert echter dat een ideale 'community of practice' niet altijd expliciete en collectieve uitkomsten tot gevolg blijkt te hebben. Collectieve uitkomsten die waardevol voor de groep zijn, hoeven dat niet voor de organisatie te zijn en leiden niet per definitie tot innovatie: een sterke groep kan ook tot conservatie leiden.

gemakkelijker verschillende soorten leercontexten met elkaar te verbinden en belangrijke aspecten van gunstig geachte leeromgevingen te simuleren. De functie van de school als dé leercontext met leraren als kennisoverdragers verliest ook hierdoor in toenemende mate terrein, waarmee ik bij een volgend uitgangspunt in het onderwijsvernieuingsvertoog kom.

#### *Andere leercontexten en leertrajecten*

De besproken ontwikkelingen zijn aanleiding te constateren dat leren zich niet meer tot schools leren en alleen de jeugdfase zal en kan beperken. Los van het feit dat leren nooit alleen beperkt is geweest tot schools leren tijdens de jeugdfase (zie voor een uitgebreide reflectie hierop bijvoorbeeld Field, 2000; Vorhaus, 2002), gaat het er om dat levenslang leren en buitenschools leren tot onderwerp van beleid zijn gemaakt (zie bijvoorbeeld Ministerie van OC&W, 2002b; Ministerie van SZW, 2002; Onderwijsraad, januari 2003b en februari 2003).

Al in de jaren zeventig doet het concept levenslang leren zijn intrede. Afkomstig uit de volwassen-educatie (Kerka, 2000) heeft dit begrip dan vooral de betekenis van 'tweede kans'-onderwijs, waarmee 'achtergestelde' groepen in de gelegenheid worden gesteld alsnog scholing te volgen om zich hiermee te kunnen 'emanciperen'. In de jaren tachtig buigt het culturele belang van levenslang leren zich om naar een economisch belang, terwijl in de tweede helft van de jaren negentig levenslang leren tot leidend beginsel wordt voor de ontwikkeling naar een kenniseconomie: het 'White Paper' van de Europese Commissie (1995), de OESO-ministersconferentie in 1996 en de uitroeping van 1996 tot 'Year of Lifelong Learning' door de Europese Commissie worden hiervoor als startpunt gezien. In 1997 wordt in Nederland het Kennisdebat (Kennis voor morgen, 1997) georganiseerd, dat aan de basis ligt van het in 1998 geformuleerde 'Nationaal actieprogramma Een leven lang leren'. Dit programma kan gezien worden als beleidskader, waaruit de jaren daarna talrijke initiatieven voortvloeien (Doets e.a., 2001; Ministerie van OC&W, 2002b). In 2002 komt de nu richtinggevende 'Beleidsagenda Een leven lang leren' (Ministerie van OC&W, 2002b) tot stand. De momenteel in Nederland gehanteerde en ook internationaal toonaangevende omschrijving van levenslang leren is: alle leeractiviteiten die gedurende het hele leven ontplooid worden om kennis, vaardigheden en competenties vanuit een persoonlijk, burgerlijk, sociaal en/of werkgelegenheidsperspectief te verbeteren<sup>17</sup>. Ook hier geldt: hoewel nu ook niet-economische doelen worden opgenomen, staat bij de uitwerking van beleidsmaatregelen vooral het economisch belang van leren en het maatschappelijk perspectief centraal (Hake & Van der Kamp, 2001; Onderwijsraad, januari 2003b, november 2003c).

Ook Nederlanders zelf lijken van het belang van levenslang leren overtuigd, maar de door de beleidskaders gewenste situatie wordt lang niet gerealiseerd. Minder dan 70% van de Nederlanders blijkt levenslang leren belangrijk te vinden, zowel voor werk als overige doelen. Als het gaat om werk is de bereidheid eigen tijd en geld in formele of non-formele leeractiviteiten te steken gering, als het gaat om overige doelen is de bereidheid groter, maar is uiteindelijk de daadwerkelijke deelname aan formele of non-formele activiteiten geringer dan voor werkgerelateerde leeractiviteiten (Onderwijsraad, november 2003c). In 2001 nam 16% van de 25-64 jarigen deel aan een opleiding in het kader van

<sup>17</sup> Zie voor de ontwikkeling van dit begrip Tuijnman & Boström (2002), voor de ontwikkeling van het internationale beleid rondom levenslang leren Field (2000) en Nederlandse beleid Hake & Van der Kamp (2001).

levenslang leren (Onderwijsraad, mei 2003). Dit neemt niet weg dat in informele contexten ook veel geleerd kan worden (Onderwijsraad, februari 2003).

Deze laatste constatering brengt het uitgangspunt in beeld, dat niet alleen het hele leven geleerd zal moeten worden, maar dat ook allerlei leercontexten in verschillende levensdomeinen beter benut zullen moeten worden (zie bijvoorbeeld Europese Commissie, 2001b; IARD, 2001; Onderwijsraad, januari 2003a). Het meest gebruikelijk is hierbij een onderscheid te maken tussen formeel, non- en informeel leren (Colletta, 1996; Colley e.a., 2003). Formeel leren verwijst dan naar het intentionele, binnen de school georganiseerde leren. Bij het buitenschools leren wordt non- en informeel leren onderscheiden. Non-formeel leren verwijst dan in de meeste gevallen naar het intentioneel, georganiseerd leren in andere verbanden dan de school, zoals in sportverenigingen, hobbyclubs, bedrijfsopleidingen, vormingswerk, zelfhulpgroepen. Informeel leren gaat over leren in alledaagse contexten tijdens ongeorganiseerde vrijetijdsactiviteiten; leren dat dan meer incidenteel plaatsvindt. Voorbeelden zijn leerervaringen die mensen opdoen in persoonlijke gesprekken, bij het gebruiken van media, bij het verkeren in sociale situaties. Intentionaliteit en institutionalisering van het leren vormen in deze definitie de dimensies om activiteiten onder de drie soorten leren te plaatsen. Colley e.a. (2003) concluderen uit een review-studie dat er ook talloze andere dimensies gehanteerd worden, waardoor de definiëring en indeling van activiteiten niet altijd eenduidig is. Bovendien stellen ze dat formeel en informeel leren niet te scheiden zijn, maar slechts aspecten zijn van alle soorten leersituaties, alleen in steeds andere verhoudingen. Voor de helderheid kan volgens hen het beste een onderscheid tussen schools, georganiseerd en ongeorganiseerd buitenschools leren gehanteerd worden.

In de beleidskaders worden verschillende argumenten aangedragen om het leren uit te breiden tot buitenschoolse leercontexten. Naast kostenbesparing zijn er inhoudelijke argumenten. Competenties kunnen ten eerste ook buiten school verworven worden. Daarnaast wordt de traditionele schoolse leercontext ook minder geschikt geacht om de vereiste nieuwe competenties te verwerven: schools leren zou vooral formele kennis, buitenschools leren vooral 'tacit knowledge' opleveren (Verloop e.a., 2001; Waslander, 2004). De hierboven beschreven nieuwe vormen van kenniscreatie vertonen bovendien veel meer gelijkenis met buitenschoolse dan binnenschoolse leercontexten.

Ook maakt de nieuw soort kennis die een kennissamenleving vraagt, het steeds moeilijker het maatschappelijk nut van verschillende soorten leerkapitaal te onderscheiden. Zo wordt bij sollicitaties meer en meer gelet op vrijetijdsactiviteiten, reiservaring, persoonlijke en sociale vaardigheden (Onderwijsraad, november 2003b). Uit talloos onderwijs-economisch en -sociologisch onderzoek is bekend dat opleidingsniveau<sup>18</sup> een sterk positief effect heeft op arbeidsmarkt-, maar ook op tal van andere, niet-economische levenskansen (zie voor een overzicht bijvoorbeeld Pesschar & Wesselingh, 1995; Veenman e.a., 1999). Ook van non- en informeel leren worden nu dus belangrijke positieve effecten verwacht. Enerzijds is de verwachting dat buitenschools leren, met name het non-formeel leren, een positief effect heeft op formeel leren. Het SCP (2003) vond echter nauwelijks samenhang tussen buitenschoolse

<sup>18</sup> Het niveau lijkt een veel groter effect te hebben dan de opleidingsrichting: een indicatie dat niet zozeer specifieke competenties, maar een verondersteld algemeen niveau aan competenties een belangrijk selectie criterium is op de arbeidsmarkt (Waslander, 1991).

activiteiten die (door de overheid) als ‘leerzaam’ worden gezien (verenigingslidmaatschap, deelname aan ‘culturele’ activiteiten) en schoolsucces. Daarnaast is de verwachting dat non- en informeel leren arbeidsmarktkansen vergroten (verzilvering van buitenschools leerkapitaal). Thijsen (1997) geeft aan dat er nog weinig theoretisch en empirisch materiaal is dat ondersteunt dat non-formeel leren als vervanging van schools leren kan dienen (de compensatiehypothese). Volgens hem levert non-formeel leren vooral extra mogelijkheden, maar zijn er geen bewijzen dat non-formeel leren op de arbeidsmarkt compenserend werkt. Ook Lankhuijzen (2002) stelt dat er meer indicaties zijn voor de geldigheid van de interdependentie- dan compensatiehypothese: veel non- en informeel leren gaat samen met veel formeel leren, waarbij dat laatste de belangrijkste factor bij verzilvering blijft<sup>19</sup>.

Wel zijn er aanwijzingen dat non- en informeel leren vaak effectiever blijken te werken. Onderzoeken geven aan dat mensen vooral nuttige leerervaringen rapporteren in informele leercontexten. Kennis komt efficiënter tot stand en blijkt bruikbaar en blijvender dan schoolse kennis (Livingstone, 2000). Alheit & Dausien (2002) merken onderzoeken op waaruit blijkt dat ‘meer formeel leren’ niet altijd zo effectief is als gedacht en zelfs een afnemende leermotivatie en toenemend instrumenteel leren tot gevolg heeft. Het voordeel van schoolse kennis zou echter zijn dat mensen hiermee op een spoor gezet worden dat ze zelf niet zouden tegenkomen en dat leerervaringen in een meer systematisch kennisbestand geplaatst worden. Hierin lijkt een belangrijke oorzaak van de geldigheid van de interdependentie-hypothese te vinden: hoger opgeleiden lijken een groter systematisch kennisbestand te hebben, waardoor ze nieuwe leerervaringen makkelijker kunnen interpreteren, verwerken en gebruiken (Hake & Van der Kamp, 2001).

Uit dit alles kan geconcludeerd worden dat niet eenduidig is voor welke competenties georganiseerd en ongeorganiseerd buitenschools leren belangrijk geacht wordt. Eenduidiger lijkt de visie dát deze leercontexten belangrijk zijn, maar dat ze niet in de plaats van schools leren kunnen komen. De suggestie wordt gewekt dat de gewenste competenties (‘soft skills’) niet zonder schools leren tot stand kunnen komen: diploma’s lijken in toenemende mate als eerste (maar dus niet de enige) indicator voor het bezitten van dergelijke competenties te gaan fungeren.

#### *De lerende en zijn leerloopbaan centraal*

Deze veranderingen in leercontexten noodzaken de lerende centraal te stellen. Nog los van de vraag of ‘leren’ afgedwongen kan worden, maken de beleidskaders duidelijk dat ‘levenslang’ en ‘overall’ leren onmogelijk een externe verantwoordelijkheid kunnen zijn. De verantwoordelijkheid wordt dan ook primair bij de lerende zelf gelegd: ‘De beste garantie voor een goed functionerende arbeidsmarkt zijn verantwoordelijke werknemers met een intrinsieke leerattitude’ (Ministerie van OC&W, 2002b: 15). ‘Lerenden zouden... over eigen instrumenten voor de vormgeving van hun leerloopbaan moeten beschikken’ (Onderwijsraad, februari 2003: 50). Het begrip leerloopbaan verwijst dan naar ‘het totaal aan leertrajecten in de levensloop van mensen, zowel binnen de school, voorschools, buitenschools

<sup>19</sup> Ook naar niet-economische effecten van leerervaringen in brede zin is weinig onderzoek gedaan. De Onderwijsraad (januari en november 2003a) treft slechts één longitudinale studie (Feinstein e.a., 2003) aan, waarin niet-economische effecten van leerervaringen centraal staan: het effect van leerervaringen op gezondheid, attitude-ontwikkeling en participatie. Het overige onderzoek bestaat uit kwalitatief, retrospectief biografisch onderzoek waarin geïnterviewden terugblikken op hun leerervaringen en het effect daarvan op – in elk onderzoek steeds – verschillende aspecten van hun leven (voor een overzicht zie Schuller e.a., 2000).



en naschools' (Onderwijsraad, februari 2003: 12) en onderscheidt zich van een schooltraject als het 'totaal aantal trajecten binnen scholen' (idem). Hoewel er nauwelijks onderzoek gedaan wordt naar dergelijke leerloopbanen (Waslander, 2003), worden in het onderwijs- vernieuwingsvertoog tal van institutionele oplossingen voorgedragen die het vormgeven van de eigen leerloopbaan beter zouden moeten faciliteren. Vraagsturing is hierbij het sleutelwoord (zie bijvoorbeeld Ministerie van OC&W, 2002b; Onderwijsraad, november 2003c; zie voor Europa bijvoorbeeld Europese Commissie, 2001b; IARD, 2001)<sup>20</sup>.

### 2.3.3 *Nieuwe opvattingen over individuele leerprocessen.*

Behalve naar - vooral door onderwijskundig, onderwijssociologisch en -economisch onderzoek ingegeven - institutionele oplossingen om het gewenste leren te faciliteren, wordt ook gekeken naar manieren om het leren zelf te optimaliseren. Hiervoor worden vooral aanknopingspunten gezocht in het leertheoretisch onderzoek, waarin momenteel vooral sociaal-constructivistische opvattingen dominant zijn. Dit onderzoek maakt duidelijk welke 'cognitieve' instrumenten gewenst zijn, waarmee leerders hun eigen leerloopbaan vorm kunnen geven en in staat zijn tot transfer en uitbreiding van kennis. 'Leren leren' is hierbij het sleutelwoord. Ook wordt onderzocht welke leerarrangementen geschikt zijn voor het verwerven van dergelijke instrumenten<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Oplossingen worden gezocht in de volgende maatregelen (zie bijv. Ministerie van OC&W, 2002b; Onderwijsraad, januari 2003a, november 2003c). a) Vloeiende overgangen tussen initieel en post-initieel onderwijs, leer- en werktrajecten en mogelijkheden tot plaats- en tijdonafhankelijk onderwijs, waardoor verbinding, vervlechting en stapeling van onderwijs- en leertrajecten kan plaatsvinden. Onder vervlechten wordt verstaan: kenmerken van buitenschools leren inpassen in de schoolcontext (bijvoorbeeld het runnen van een winkel binnen de school, het gebruiken van niet primair voor het onderwijs ontwikkelde websites als leerbron binnen school) of andersom (bijvoorbeeld het thuis via internet volgen van een cursus). Verbinden wijst op het elkaar aansluiten, maar naast elkaar blijven bestaan van binnen- en buitenschoolse contexten (bijvoorbeeld een brede school, een dual leer-werktraject). Bij stapelen gaat het om het chronologisch aan elkaar schakelen van binnen- en buitenschoolse leertrajecten (bijvoorbeeld het stapelen van diploma's, het erkennen van op reis opgedane talenkennis bij de start van een taalopleiding, het gedeeltelijk volgen van een studie kunstgeschiedenis, gaan werken in een museum, gevolgd door het afmaken van de studie) (Onderwijsraad, februari 2005: 16-17). b) Flexibele en transparante onderwijsmarkt. c) Competentiekaarten: flexibele leerrouteplanners waarin competenties zijn opgenomen bij een bepaald beroepsperspectief en aangegeven wordt welke leertrajecten hierbij passen: leerders kunnen hieruit zelf kiezen of zelf alternatieve trajecten vinden. d) Nieuwe vormen van beoordeling: een mix aan toetsinstrumenten, waaronder het erkennen van eerder verworven competenties (EVC's), het bijhouden van competenties en beoordeling daarvan in persoonlijke portfolio's, kwalificering op basis van assessment van competenties in plaats van op basis van een doorlopen onderwijsaanbod. e) Vouchers, individuele leerrekening waarmee leerders zelf op het gewenste tijdstip en de gewenste plaats leertrajecten kunnen 'inkopen'. f) Daarnaast zijn er tal van maatregelen om het opleidingsniveau te verhogen: onderwijsachterstandenbeleid, bestrijding voortijdig schoolverlaten, verbetering doorstroming in beroepskolom. g) Ook zijn er allerlei vernieuwingen in gang gezet die gericht zijn op het verwerven van brede competenties: competentiegericht onderwijs in mbo en hbo, clustering van vakken in leerdoeinen in basisvorming en tweede fase havo/vwo, invoering van brede bachelor-opleidingen in het hoger onderwijs.

<sup>21</sup> 'Nieuwe' leerarrangementen zijn gewenst (Kok, 2003: 37-38): vraag- in plaats van aanbodsturing; gevarieerde leerarrangementen op individuele maat waarbij de leraar coach, begeleider is en sprake is van een circulair, duurzaam, geïntegreerd, betekenisvol leerstofaanbod geordend volgens probleem- of belangstellingsgebieden in plaats van lineair, volgens vakdisciplines opgebouwde, gestandaardiseerde leerstof en de leraar als expert; in interactie met omgeving kennis construeren, waarbij men onder andere via reflectie beoogt tot zelfgereguleerd leren te komen in plaats van overdracht en reproductie van kennis; authentieke, situatiespecifieke leercontexten met rijke variatie aan leerbronnen waarbij binnen- en buitenschoolse contexten vervlochten, verbonden en gestapeld worden in plaats van schoolse contexten met vooral leraren en boeken als bron, losgekoppeld van de wereld buiten school.

Voor het doel van deze studie voert het te ver op alle kenmerken van (en verschillen binnen) constructivistische leertheorieën in te gaan. Ik zal dan ook niet teruggaan naar de primaire bronnen van deze onderzoekstraditie, maar teruggrijpen op recente studies die een overzicht geven van belangrijke concepten en noties in deze traditie. De vraag is immers welke concepten uit dit onderzoek bruikbaar zijn voor mijn theoretische vraagstelling en welke verwachtingen over 'ideale' leerders hieruit afgeleid kunnen worden. 'Ideale' leerders die tegelijk als prototypische 'kennissamenlevings' leerders gezien kunnen worden. Het is namelijk opvallend hoezeer de momenteel dominante, constructivistische opvattingen over leren overeenkomen met de ontwikkelingen op het gebied van kennis, onderwijs en arbeidsmarkt die in het beleidsvertoog geschetst worden<sup>22</sup>. De hieronder beschreven sociaal-constructivistische uitgangspunten over leren maken dat duidelijk.

#### *Leren als actief proces van kennisconstructie*

Centrale notie in constructivistische leertheorieën is dat leren een *actief proces van kennisconstructie* is, waarin de lerende zelf nieuwe informatie aan eerder verworven informatie koppelt waardoor unieke, subjectgebonden kennis ontstaat (Simons e.a., 2000)<sup>23</sup>.

#### *Leren is gesitueerd*

Sociaal-constructivisten benadrukken dat dit proces altijd gesitueerd, dus contextafhankelijk is (zie bijvoorbeeld Klatter, 2003). Succesvol leren vindt vooral plaats in levensechte, *authentieke leercontexten* waarin het geleerde direct en integratief toegepast wordt. Ook hier een argument waarom het formele, schoolse leren vaak ontoereikend is en waarom leercontexten die meer kenmerken hebben van buitenschoolse, levensechte leercontexten belangrijk zijn. Formele, schoolse kennis blijkt in de levensechte context buiten school ontoereikend te zijn en nauwelijks te functioneren (Lave & Wenger, 1998). Benadrukt wordt echter dat buitenschoolse kennis niet zonder meer in de plaats van schoolse kennis kan komen: professionele leerders zijn leerders die vooral de verschillende soorten kennis/leerkapitaal weten te verbinden (Van der Sanden e.a., 2003; Verloop e.a., 2001) en met formele kennis hun buitenschoolse kennis op een hoger niveau weten te brengen (Guile & Young, 2003). Ook in het leertheoretisch vertoog wordt hiermee de suggestie gewekt dat diploma's als eerste (maar dus niet de enige) indicator voor het bezitten van de gewenste, nieuwe competenties kunnen gelden.

Ook wordt niet elke authentieke leercontext even geschikt geacht. Analoog aan wat er in het bovenstaande geschetst werd over nieuwe vormen van kenniscreatie en het belang van leergemeenschappen, wordt ook hier een context die fungeert als leergemeenschap als meest ideale context gezien, mits de leergemeenschap aan bepaalde eisen voldoet (zie voor een overzicht bijvoorbeeld Teune, 2004). De leergemeenschap moet 'leerpotentieel' hebben: leren en kenniscreatie gaan bij alle deelnemers hand in hand. Binnen deze leergemeenschap zou enerzijds sprake moeten zijn van specifieke vormen van coöperatief leren tussen gelijken<sup>24</sup>,

<sup>22</sup> Dit is niet geheel 'toevallig': de dominantie van een paradigma is niet alleen uitkomst van wetenschappelijke strijd, maar mede afhankelijk van wat op dat moment als maatschappelijk wenselijk gezien wordt.

<sup>23</sup> Het constructivisme is momenteel binnen tal van sociale wetenschappen een van de belangrijkste paradigma's. Zo is niet alleen in het debat over leren, maar ook in het debat over socialisatie in meest brede zin de visie dominant dat de socialisant een actieve rol vervult in zijn socialisatie: 'socialisatie is in principe altijd zelf-socialisatie' (zie voor een uitvoerige discussie het themanummer van ZSE (2002) en de bijdragen daarin van bijvoorbeeld Bauer, 2002; Geulen, 2002; Hurrelmann, 2002).

<sup>24</sup> Zie Boekaerts & Simons (1995) voor een overzicht van eisen aan coöperatief leren.

dat sterke overeenkomsten vertoont met het hierboven beschreven leren in 'communities of practice'. Anderzijds wordt het belang benadrukt van een expert, die als coach, begeleider leerders op een juiste<sup>25</sup> manier inwijdt in deze 'community'; een inwijding die veel kenmerken zou moeten vertonen van een meester-gezelrelatie, waarin experts hun 'tacit knowledge' omzetten in expliciete kennis voor de leerders en leerders langzaam van de periferie naar het centrum van deze gemeenschap toegroeien.

#### *Persoonlijke competenties als leeruitkomsten*

Bovendien worden *nieuwe leeruitkomsten* beoogd die gezien worden als persoonlijke competenties en die duurzaam, flexibel, betekenisvol en generaliseerbaar moeten zijn, aangezien de lerende daarmee het meeste profijt heeft van zijn leren<sup>26</sup>.

#### *Persoonlijke leeropvattingen, leergedrag en algemene persoonlijke kenmerken cruciaal*

Constructivisten gaan er van uit dat niet alleen eerder verworven kennis en de context van invloed zijn op leeruitkomsten, maar ook persoonlijke opvattingen over leren, leergedrag en algemene persoonlijke kenmerken (Bakx, 2001: 3; Klatter, 2003: 27). Daar zal ik nu kort op ingaan.

Als het gaat om *persoonlijke opvattingen over leren* dan komen verschillende concepten met verschillende dimensies naar voren. Er wordt gesproken over een individuele leertheorie als een persoonlijk referentiekader, waarmee onderwerpen binnen een bepaald domein begrepen en verklaard worden. Deze beelden en opvattingen vormen de basis van leergedrag. Het onderzoek richt zich op de invloed van opvattingen over de essentie van een bepaald vakgebied, over leren in het algemeen of specifieke domeinen in het bijzonder, over effectieve strategieën en de eigen competentie op een bepaald terrein, persoonlijke doelen die men met leren wenst te bereiken, voorkeuren die men heeft voor leersituaties, leeractiviteiten, instructie en visies op de rol van anderen zoals leraren (Bakx, 2001; Van der Sanden e.a., 2000; Teune, 2004). Oosterheert (2003) spreekt over het subjectief concept dat ze ziet als referentiekader van de lerende. Boekaerts & Simons (1995) spreken over metacognitieve opvattingen en wijzen op dimensies als opvattingen over intelligentie, over leren, over onderwijs, over kennis, over leerdoelen. Klatter (2003) stelt voor om al deze dimensies in persoonlijke leeropvattingen te vatten met het overkoepelende begrip leerconceptie: 'a system of interrelated beliefs, concerning different aspects of learning' (idem: 33). De onderzoeksresultaten overziende concludeert ze dat er globaal genomen gesproken kan worden over meer reproductieve opvattingen over leren (leren zien als een toename van kennis, het memoriseren of toepassen van feiten) versus constructivistische opvattingen over leren (leren zien als begrijpen, dingen anders gaan zien, veranderen als persoon). Deze laatste opvattingen worden als de gewenste leeropvattingen gezien: leren zien als het te ontwikkelen vermogen om zelf kennis op te bouwen en betekenis te geven als onderdeel van het eigen zelf-concept (Teune, 2004).

---

<sup>25</sup> Zie Teune (2004) voor een overzicht van eisen waaraan experts als coach moeten voldoen.

<sup>26</sup> Het gaat hierbij niet zozeer om 'transfer' waarbij abstracte kennis in steeds verschillende contexten wordt toegepast (het 'oude' onderwijsparadigma: op school wordt abstracte kennis overgedragen en leerders weten deze daarna vanzelf in allerlei contexten toe te passen), maar om een voortdurende uitbouw van contextspecifieke kennis in andere contexten: progressieve recontextualisatie (Guile & Young, 2003).

*Leergedrag* verwijst naar manieren van informatieverwerving zoals leren door ervaren, door bronnen te bestuderen, door te praten met anderen en door te reflecteren (Bolhuis, 2004), naar regulatievaardigheden ofwel manieren waarop men het leren aanpakt (Boekaerts & Simons, 1995) en naar manieren van informatieverwerking (Vermunt, 1992). Over de 'ideale' manier van informatie verwerven worden geen uitspraken gedaan: het gaat er om dat mensen een manier hanteren die voor hen en voor die situatie het meest effectief is om de nodige informatie te verwerven. Als regulatievaardigheid en manier van informatieverwerking worden zelfregulatie en een op diepte gerichte informatieverwerkingsstrategie beoogd. Zelfgereguleerd, op diepte gericht leergedrag blijkt samen te hangen met de beoogde constructivistische opvatting over leren en de beoogde leeruitkomst waarin betekenis en begrip centraal staan in plaats van feitenkennis.

De gebleken nauwe *samenhang tussen opvattingen over leren en leergedrag* wordt uitgedrukt met het begrip *leerstijl* (Klatter, 2003; Vermunt, 1992). Het soort leerstijlen dat onderscheiden wordt, is net als bij opvattingen over leren, weer afhankelijk van het onderzoeksinstrument en de doelgroep (Klatter, 2003). Over het algemeen gaat het om variaties op de oorspronkelijke stijlen van Vermunt (1992): de reproductiegerichte (leren als opnemen van kennis en het behalen van een diploma als doel van een studie, leeractiviteiten kenmerken zich door memoriseren en externe sturing), betekenisgerichte (leren als opbouwen van eigen kennis en persoonlijke interesse als doel van een studie, leeractiviteiten kenmerken zich door kritische verwerking en zelfregulatie), toepassingsgerichte (leren als gebruiken van kennis en het leren van een beroep als belangrijkste doel van een studie, leeractiviteiten kenmerken zich door concrete verwerking en gedeelde regulatie) en ongericht leerstijl (leren zien als stimulering door anderen met een ambivalent doel voor ogen, leeractiviteiten kenmerken zich door geringe en stuurloze verwerking). Reflectie op (de samenhang tussen) leerconcepties en leergedrag wordt gezien als cruciale activiteit om zelfgereguleerd leren te bevorderen.

De veronderstelling is dat leergedrag niet alleen beïnvloed wordt door leeropvattingen, maar dat leergedrag (al dan niet via de leeropvattingen) ook beïnvloed wordt door *algemenere persoonlijke kenmerken* die tegenwoordig vooral geïnterpreteerd worden als persoonlijkheidsfactoren en/of gedragscontrolemechanismen.

In het leertheoretisch onderzoek waarin *persoonlijkheidsfactoren* centraal staan, worden deze factoren tegenwoordig geoperationaliseerd aan de hand van de zogenaamde 'Big Five': vijf factoren die gezamenlijk iemands persoonlijkheid uitmaken en in verschillende culturen worden teruggevonden (Hofstede & McCrae, 2004). 'Scores' op deze vijf dimensies blijken vrij stabiel vanaf de volwassenheid en er is grote overeenkomst in scores bij zelftyperingen en door anderen gegeven scores. Inmiddels zijn er verschillende instrumenten in omloop om deze vijf dimensies te 'meten'; instrumenten waarin de dimensies verschillende namen krijgen. Het meest gebruikt is het NEO-PI instrument van Costa & McCrae (zie voor een uitleg Hofstede & McCrae, 2004) naast het FFPI-instrument (zie voor een uitleg Bakx, 2001), waarin het gaat om de volgende dimensies: agreeableness (vriendelijk, flexibel, coöperatief), conscientiousness (taakgeoriënteerd, systematisch en zorgvuldig werken), extraversion (actief, energiek, naar buiten gericht), emotional stability (FFPI) of neuroticism (NEO-PI) (relaxed, controle over emoties), autonomy (FFPI) of openness to experience (NEO-PI) (creatief, autonoom, open van geest). De verwachting is dat extraversie, autonomie en zorgvuldigheid positief bijdragen aan de beoogde leeropvattingen en leergedragingen en daardoor aan goede leerresultaten (zie voor een overzicht en voorbeelden

Bakx, 2001; Teune, 2004). Onderzoeksbevindingen laten echter geen eenduidige bevestiging van deze verwachtingen zien, maar eerder zeer verschillende en niet zelden tegenstrijdige resultaten (zie bijvoorbeeld het overzicht van resultaten gemeld door Teune, 2004: 137-138). Een reden om te verwachten dat de manier waarop persoonskenmerken en leeropvattingen en -gedragingen samenhangen afhankelijk is van het soort leerdomein dat onderzocht wordt (zie hiervoor bijvoorbeeld de recente onderzoeksbevindingen van Bakx, 2001; Oosterheert, 2003; Teune 2004).

Daarnaast is er zoals gezegd leertheoretisch onderzoek waarin persoonlijke kenmerken vooral uitgelegd worden als (in interactie met de sociale omgeving ontstane) verschillen in *gedragscontrolemechanismen*: motivationele, handelings- en emotionele controle. Verschillen in gedragscontrolemechanismen zouden kunnen verklaren waarom leerders met dezelfde leerconcepties niet altijd tot dezelfde leergedragingen komen (Boekaerts & Simons, 1995: 102). Onderzoek naar motivationele controle (zie voor een recent Nederlands voorbeeld Klatter, 2003) vertrekt onder andere vanuit motivatietheorieën die zich richten op persoonlijke doelen, intrinsieke versus extrinsieke motivatie, gerichtheid op succes dan wel vermijden van falen en het attribueren van succes of falen. Theorieën die de afgelopen jaren verenigd zijn in een geïntegreerd theoretisch kader dat een onderscheid maakt tussen een prestatiegeoriënteerd (nadruk ligt op zichzelf bewijzen, prestaties leveren, waarbij men te moeilijke zaken en kritiek probeert te vermijden) en een leergeoriënteerd perspectief (nadruk ligt op zichzelf ontwikkelen, plezier beleven, op basis van feedback je leren bijstellen). Daarnaast wordt onderzoek gedaan naar het belang van zelfbeeld, (domein-specifieke) opvattingen over eigen competenties ('self efficacy', Bandura, 1993) en zelfwaardering voor motivationele controle. Een leergeoriënteerd perspectief, geloof in eigen kunnen en intrinsieke motivatie zouden bevorderlijk zijn voor het gewenste leergedrag en leeruitkomsten. Hetzelfde geldt voor leerders die beschikken over handelingscontrole: zij kunnen hun intenties omzetten in een handelingsplan en kunnen dit plan ook uitvoeren, bewaken, bijstellen en evalueren. Ze zijn niet besluiteloos maar nemen initiatief voor het opstellen van een plan, zijn niet wispelturig bij de uitvoering van het plan en blijven niet doormalen, piekeren in de controlefase, maar stellen snel hun plan bij. Onderzoek naar emotionele controle (zie voor een recent Nederlands voorbeeld Oosterheert, 2003) richt zich op de soort voldoening (bijvoorbeeld sociale waardering, de beste willen zijn, intrinsieke voldoening, inspanning vermijden) die leerders nastreven, de invloed van angsten en stemmingen, manieren van omgaan met stress. Eenduidige resultaten over vormen van emotionele controle die een gunstig effect hebben op leergedrag en leeruitkomsten zijn er echter nog niet (Boekaerts & Simons, 1995).

Geconcludeerd kan worden, dat bepaalde persoonlijke competenties als gunstige voorwaarden voor leren gezien worden, op de eerste plaats voor schools leren, aangezien het empirisch onderzoek zich hierop concentreert. Ook hier zijn de empirische bevindingen echter verre van eenduidig. Tegelijk wordt de vraag naar 'de kip of het ei' opgeroepen. Worden enerzijds persoonlijke competenties ('soft skills') als gewenste leeruitkomsten gezien, waarvoor het behaalde schoolniveau een belangrijke indicator vormt, anderzijds is de aanname dat dergelijke eigenschappen vóórwaarde zijn voor het bereiken van de gewenste leeruitkomsten c.q. schoolniveaus. Noties over het belang van sociale factoren als sociale herkomst en gender - traditioneel aandachtspunt van de onderwijssociologie - krijgen bovendien weinig aandacht in het leerpsychologisch geïnspireerde onderzoek naar leren.

2.3.4 *Concepten en verwachtingen: ideaaltipe laat-moderne leerder*

De bovenstaande verkenning van het onderwijsvernieuwingsvertoog maakt het mogelijk theoretische noties af te leiden om een trendsettende leerbiografist te typeren. Een trendsettende leerbiografist verschijnt in de vorm van een *ideaaltypische laat-moderne leerder in*

<b>ideaaltipe laat-moderne leerder volgens script over onderwijsvernieuwing in een kennissamenleving</b>	
<b>concepten</b>	<b>verwachtingen</b>
<i>leertraject</i>	
schoolloopbaan: totaal aan schoolse trajecten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lang</li> </ul>
leerloopbaan: totaal aan schoolse en buitenschoolse leertrajecten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gevarieerd en geïndividualiseerd</li> <li>• levenslang</li> <li>• levensbreed: verbinden en stapelen van formeel en non-formeel en in mindere mate informeel leerkapitaal: interdependentie in plaats van compensatie wordt waarschijnlijker geacht</li> </ul>
<i>leeruitkomsten</i>	
opleidingsniveau	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hoog</li> </ul>
soort competenties	<ul style="list-style-type: none"> <li>• overkoepelend te typeren als 'soft skills' die meer lijken op persoonlijke dan vakspecifieke competenties</li> <li>• diploma blijft bepalend want wordt zowel als voorwaarde voor als afspiegeling van die nieuwe skills gezien</li> <li>• leren wordt steeds meer synoniem aan identiteit en levensloop</li> </ul>
<i>leeractiviteiten/gedrag</i>	
informatieverzamelingsstrategieën	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inzetten van gevarieerde, op situatie toegesneden manieren: leren door doen, het lezen van bronnen, het praten met anderen, het combineren van eerder verworven informatie</li> <li>• in authentieke leercontexten die fungeren als leergemeenschap waarin sprake is van co-constructie en meester-gezel arrangementen, in werk: communities of practice</li> <li>• IT leidt tot toename van browsend/zappend, explorerend en bricolerend leren</li> </ul>
informatieverwerkingsstrategieën	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zelfgeruleerde aanpak en verwerking gericht op begrip en betekenisverlening</li> <li>• reflectie op eigen leerconceptie en leergedrag</li> </ul>
<i>opvattingen over leren</i>	
leerconceptie: samenhangende opvattingen over verschillende aspecten (welke dat precies zijn varieert per onderzoek) van leren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• in studie: domeinspecifiek, school belangrijk gevonden maar demotivatief door concurrentie buitenschoolse contexten</li> <li>• constructivistisch: leren zien als begrijpen, dingen anders gaan zien, veranderen als persoon: leren zien als het te ontwikkelen vermogen om zelf kennis op te bouwen en betekenis te geven als onderdeel van het eigen zelfconcept</li> <li>• leren zien als levenslang en levensbreed proces</li> </ul>

<i>verondersteld wordt dat bovenstaande dimensies in leren door persoonlijke en sociale kenmerken beïnvloed worden</i>	
<b>concepten</b>	<b>verwachtingen</b>
<i>persoonskenmerken</i>	
'Big Five': extraversie, zorgvuldigheid, emotionele stabiliteit, vriendelijkheid, autonomie/openheid	<ul style="list-style-type: none"> <li>• alleen autonomie en extraversie worden in alle onderzoeken beide genoemd als bevordelijk voor gewenste leeropvattingen, -gedrag en/of -uitkomsten</li> <li>• relatie tussen persoonskenmerken, leeropvattingen en -gedragingen waarschijnlijk afhankelijk van het leerdomein</li> </ul>
in sociale interactie ontwikkelde (en dus te ontwikkelen) gedragscontrolemechanismen (motivatie, zelfbeeld en zelfevaluatie, handelingsstrategie)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• een leergeoriënteerd perspectief/intrinsieke motivatie, voldoende zelfvertrouwen, succes toeschrijven aan eigen capaciteiten, falen aan controleerbare factoren, bij tegenslag een adequate copingstrategie kunnen hanteren</li> <li>• succes verzekerd bij ideeën omzetten in strakke, concrete plannen die consequent worden uitgevoerd en bijgesteld indien nodig</li> </ul>
<i>sociale kenmerken</i>	
sociale herkomst, gender	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sociale kenmerken boeten aan determinerende betekenis voor schoolsucces in</li> <li>• krijgen in leertheoretisch discours weinig aandacht</li> </ul>

*een kennissamenleving*<sup>27</sup>: een leerder die optimaal voorbereid is op zelfgestuurd, levenslang en levensbreed leren. De tabel toont in welke concrete noties het ideaaltype van de laat-moderne leerder uiteengelegd kan worden.

In het vertoog over onderwijsvernieuwing verschijnt zelfsturing<sup>28</sup> als nieuwe norm. De leerder komt hiermee centraal te staan, maar vooralsnog gaat het vooral om gewenste beelden van leerders die door onderwijs en arbeidsmarkt ingegeven worden. Vanuit beleids-optiek lijkt sprake van een economisering van de leerder (voor een internationale discussie zie bijvoorbeeld Coffield, 2000; Field, 2000; Wain, 2000), vanuit leertheoretische optiek lijkt sprake van een psychologisering van de leerder (zie bijvoorbeeld CINOP, 2004; Dieleman & Van der Lans, 1999).

De nieuwe, gewenste beelden van leerders lijken als nieuwe sturingsmechanismen te gaan fungeren. Tegelijk zullen echter door institutionele arrangementen voorgegeven beelden minder vanzelfsprekend worden<sup>29</sup>. Verdergaande individualisering als biografische conse-

<sup>27</sup> De Onderwijsraad (februari 2003: 59) schetst als ideaaltypische leerder in een kennissamenleving: leerders die zich breed en een leven lang ontwikkelen, daarbij aandacht schenken aan beroeps-, leer-, loopbaan- en burgerschapscompetenties, ondernemend en initiatiefrijk zijn, zich bewust zijn van leermogelijkheden in verschillende contexten en open staan voor afwisselend leren in de context van de school en daarbuiten.

<sup>28</sup> Dit wordt ook zichtbaar in de groeiende stroom experimenten met 'nieuwe scholen' die op het nieuwe onderwijsparadigma inspelen. Zoals eerder vermeld, is bij dergelijke vernieuwingen echter het (beeld van het) leerdersperspectief een belangrijke motivatie. Kenmerkend in al deze experimenten is het centraal stellen van de individuele leerling en zijn zelfgestuurde leerproces: 'Elke leerling zijn of haar individuele talenten laten ontdekken en ontwikkelen... van waaruit hij in samenwerking met anderen zijn ontdekkingsreis gaat ondernemen. Een reis die hem met het 'echte' leven in contact brengt en die leidt naar een zelf gekozen doel' (onderwijsconcept van De Nieuwe School, OMO, 2002: 3).

<sup>29</sup> Dit neemt niet weg dat de onderwijmeter van het Ministerie van OC&W laat zien dat een meerderheid van de Nederlanders het belangrijk vindt dat kinderen meer onderwijs krijgen dan zij zelf hebben gehad (hoe

quentie van laat-modernisering betekent immers, dat mensen meer vrijheid hebben – of dat op zijn minst zo beleven – om hun leven naar eigen inzicht in te richten. Voor individuen zal niet zozeer een sociaal-economische motief, maar steeds meer persoonlijke ontwikkeling de ‘driver’ achter leren en werken worden (Onderwijsraad, januari 2003a). De vraag is dan ook welke betekenis lerenden zelf aan hun leren geven. Zij zullen leren niet zozeer vanuit maatschappelijk, maar vanuit hun biografisch perspectief bekijken<sup>30</sup>. Het jeugd- en levensloopsociologisch discours biedt daarvoor een theoretisch kader; een kader waarin vooral individualisering als aspect van laat-moderniteit het centrale perspectief vormt.

#### 2.4 Sociologisch discours over jeugd en levenslopen: individualisering

Om noties over trendsettende leerbiografieën op het spoor te komen heb ik niet alleen een discours nodig dat bekijkt hoe ‘leren’ onder invloed van laat-modernisering zou (moeten) veranderen, maar ook een discours dat zich de vraag stelt hoe laat-modernisering biografische posities, trajecten en oriëntaties van jonge mensen beïnvloedt: het centrale object van sociologische discourses over jeugd en levenslopen. Ook ‘leren’ krijgt aandacht in dit discours, maar dan als integraal onderdeel van een biografie: een levensverhaal waarin leerervaringen uit alle levensdomeinen en -fasen geïntegreerd worden en betekenis krijgen. Tegelijk is leren in de betekenis van zelfreflectie de voorwaarde om de eigen biografie te construeren. Bovendien wordt leren hiermee bekeken vanuit het perspectief van de leerder en hoe deze reageert op en mede-vormgever is van maatschappelijke ontwikkelingen en eisen.

Een biografisering van de leerder kan niet zonder een sociologisering van de leerder. Niet alleen eerdere ervaringen in de levensloop beïnvloeden een biografie, maar ook externe factoren zoals instituties, sociale posities en netwerken waarin mensen verkeren (zie bijvoorbeeld Alheit & Dausien, 2002; Du Bois-Reymond & Walther, 1999).

In het onderstaande kader ik eerst het jeugd- en levensloopsociologisch onderzoek in aan de hand van algemene kenmerken. Daarna bekijk ik aan de hand van vier centrale thema’s in dit discours hoe leren als onderdeel van laat-moderne biografieën geconceptualiseerd wordt, welke rol ‘agency’ en ‘structure’ hierbij spelen en welke theoretische uitspraken gedaan kunnen worden over daadwerkelijke leerbiografieën van jongeren. Tot slot zet ik weer de belangrijkste concepten en noties uit dit discours op een rij.

---

ouder en lager opgeleid men is, hoe belangrijker men dit vindt). Slechts een derde is van mening, dat je het zonder diploma’s ook ver kunt schoppen in de maatschappij (Ministerie van OC&W, 2003a). Anderzijds zijn er ook indicaties voor een zeer kritische houding. Ruim een kwart van de Nederlandse bevolking heeft een uitgesproken negatieve mening over de ontwikkeling van het onderwijs, slechts een kleine meerderheid heeft vertrouwen in het huidige onderwijs, terwijl meer dan de helft van de ouders met kinderen in het voortgezet of middelbaar beroepsonderwijs géén vertrouwen zegt te hebben in het onderwijs. Hoger opgeleiden zijn over tal van dit soort aspecten bovendien het meest negatief. Mensen zouden in toenemende mate verwachten dat scholen en arbeidsorganisaties rekening houden met hun behoeften dan wel eigen manieren zoeken om hun leren en werken vorm te geven. Sinds een aantal jaren worden waarden en normen, discipline en sociale vaardigheden, persoonlijke ontwikkeling en studie- en beroepskeuze als punten genoemd waaraan het onderwijs meer aandacht zou moeten schenken: hiermee wordt dus vooral de vormende functie van onderwijs benadrukt (Ministerie van OC&W, 2003a). Gewenste aandachtspunten die nu echter lijken te convergeren met de competenties die vanuit het oogpunt van kwalificering voor de kennissamenleving belangrijk geacht worden (Ministerie van OC&W, 2003a).

<sup>30</sup> Recentelijk is hier enige aandacht voor in het debat over onderwijsvernieuwing (zie bijvoorbeeld Onderwijsraad, juni 2003, november 2003b, mei 2004).



#### 2.4.1 Kenmerken van het jeugd- en levensloopsociologisch discours

Het bestuderen van de institutionele inbedding en enorme hoeveelheid literatuur die binnen het discours over jeugd en levenslopen geproduceerd wordt, maakt allereerst duidelijk dat nauwelijks van één discours gesproken kan worden. Zijn jeugd respectievelijk levenslopen object van verschillende velden, binnen elk veld is sprake van tal van disciplines die zich met deze onderwerpen bezighouden (zie voor een blik op het jeugdonderzoek bijvoorbeeld Zinnecker, 2003; voor een blik op het levensloponderzoek bijvoorbeeld Heinz & Krüger, 2001; Mayer, 2000). Ook wanneer alleen naar het sociologisch onderzoek naar jeugd dan wel levenslopen gekeken wordt, is het beeld veelzijdig en verre van eenduidig. Jeugd en levenslopen vormen ‘container’ objecten die een onuitputtelijke bron van te bestuderen aspecten<sup>31</sup> (en daarmee subdisciplines) omvatten, terwijl er daarnaast sprake is van verschillende sociologische benaderingen van en theoretische stromingen rondom deze aspecten (zie bijvoorbeeld Hollands, 2002; Miles, 2000).

Al het jeugd- en levensloopsociologisch onderzoek kenmerkt zich echter door een *gemeenschappelijke benaderingswijze*: ‘jeugd’ en ‘levenslopen’ worden niet als universeel gegeven opgevat, maar gezien als een naar tijd en plaats variërende sociale constructie<sup>32</sup>. ‘Jeugd’ wordt niet zozeer als leeftijdsfase<sup>33</sup> gezien maar als een maatschappelijk geconstrueerde categorie, die in elke maatschappij en historische periode een andere vorm en betekenis aanneemt (relativiteitsthese: Abma, 1990) dan wel als categorie die pas geconstrueerd wordt in en door de modernisering van de samenleving (moderniseringsthese: idem). Het concept jeugd verwijst in deze benadering dus naar een onafhankelijke sociale categorie die het individu overstijgt en gevormd wordt in en door naar tijd en plaats veranderende (beleids-, juridische, wetenschappelijke) vertogen en instituties. Jeugd is hiermee synoniem met de specifieke positie die jongeren in een maatschappij innemen (Abma, 1990: 28; zie ook Zeijl, 2001 over de specifieke benaderingswijze van jeugdsociologen). Analoog aan deze notie verwijst het concept levensloop niet zozeer naar ontwikkelingsfasen van geboorte tot dood<sup>34</sup>, maar naar tijd en plaats verschillende *transitieregimes*: opvattingen over de gewenste inrichting van en overgang tussen levensstadia die via instituties het leven van mensen als het ware ‘voorstructureren’ en het ‘bindmiddel’ vormen tussen verschillende

<sup>31</sup> Zie de onderwerpen in de momenteel toonaangevende tijdschriften in het jeugdonderzoek als *Young and Journal of Youth Studies*.

<sup>32</sup> Deze benadering is overigens ook typerend voor historisch-psychologen en -pedagogen; zij concentreren zich echter vooral op de relatie tussen maatschappelijke verandering en mentaliteit, identiteitsbeleving respectievelijk de microsociale, directe leefomgeving van jongeren (zie voor een overzicht bijvoorbeeld Kelchtermans, 1994; Sannen, 1998).

<sup>33</sup> Zoals in de benaderingswijze van ontwikkelingspsychologisch en socialisatiesociologisch onderzoek, waarin het concept jeugd verwijst naar een tijdelijke fase van afhankelijkheid, waarin ontwikkelingsprocessen centraal staan die tot doel hebben een volwaardig lid te worden van de samenleving (Zeijl, 2001). Deze processen kenmerken zich als de wisselwerking tussen individuatie en integratie (Biggart e.a., 2002; Zinnecker, 2002). Ontwikkelingspsychologen concentreren zich hierbij van oudsher op biologische en mentale ontwikkelingsprocessen (individuele), terwijl socialisatiesociologen de interactie tussen jongeren en hun directe leefomgeving (integratie) bestuderen. De jeugdfase als turbulente experimenteerfase waarin het losmakingsproces van ouders centraal staat, vormt in deze benadering het traditionele onderzoeksobject. Later is ook oog gekomen voor andere socialisatoren zoals leraren, leeftijdgenoten en media en voor andere socialisatiecontexten zoals school en vrije tijd; steeds vanuit het teleologische perspectief van jeugd als tijdelijke fase in de overgang naar volwassenheid (Zeijl, 2001). Jeugd als leeftijdsfase is hiermee synoniem met de adolescentie- of ‘Sturm- und Drang’-fase (Abma, 1990).

<sup>34</sup> De benaderingswijze van het psychologische ‘life span’-onderzoek (zie voor een overzicht bijvoorbeeld Kelchtermans, 1994; Mayer, 2003; Sannen, 1998).

maatschappelijke domeinen en het individu (zie voor meer toelichting bijvoorbeeld Heinz & Krüger, 2001; López Blasco e.a., 2003; Mayer, 2001).

Vanaf de jaren tachtig verschijnt als *centrale notie* in het discours dat in laat-moderne samenlevingen een einde gekomen is aan het standaardlevensloopmodel dat typerend was voor de moderne, industriële samenleving (zie Kohli, 1985 voor een uitgebreid overzicht van de totstandkoming en kenmerken van dit model). In dit model werd jeugd gedefinieerd als aparte, tijdelijke transitiefase die in het teken stond van 'leren, voorbereiding op het volwassen leven'. Via specifieke instituties – de school in het bijzonder – werd deze fase ook tot een gepedagogiseerde en van de volwassenwereld gescheiden ruimte. Juist het scheiden van levensfasen in institutioneel afgegrensde ruimten zou tegelijk een individualisering van de jeugdfase en levenslopen in het algemeen mede in de hand hebben gewerkt. Door jongeren van volwassenen af te scheiden ontstond voor hen namelijk de mogelijkheid een eigen leven te ontwikkelen en deed het concept jeugdcultuur zijn intrede (zie Abma, 1990 voor een uitgebreid overzicht van deze ontwikkelingen en het jeugdsociologisch discours daarover). Hoewel deze jeugdculturen sterk door sociale verschillen beïnvloed bleken te worden<sup>35</sup>, zouden het steeds langere verblijf van jongeren in het onderwijs en de opkomst van een aparte, jeugdconsumptie- en vermaaksector standaardiserende effecten hebben. Er zou sprake zijn van een veralgemenisering (Hurrelmann, 1989) of homogenisering (Olk, 1988) van de jeugdruimte die sociale en lokale verschillen tussen jongeren doet vervagen. Tegelijk zijn er ook steeds meer keuzes uit een steeds groter, voor iedereen gelijk aanbod mogelijk (De Haan, 1997; Frith, 1987). Mede hierdoor heeft er geleidelijk aan ook een destandaardisering van jeugd als levensfase plaatsgevonden. Tijdens de jeugdfase vinden er ook al transities plaats die zich vroeger pas voltrokken tijdens de volwassenheid (statusincongruenties als hét kenmerk van het moderne jongerenbestaan, Hurrelmann, 1989)<sup>36</sup>. Is de zestienjarige scholier met een eigen IT-onderneming een jongere of volwassene? Van huidige jongeren wordt verwacht te 'yo-yo-en' (Pais, 1995) tussen de rollen van afhankelijke jongere en zelfstandige volwassene (als consument, maar tegenwoordig ook als werknemer en seksuele partner). Transities worden niet meer na elkaar, maar door elkaar heen genomen, strekken zich uit in een steeds langer traject en zijn bovendien omkeerbaar geworden (bijvoorbeeld eerst werken, dan weer studeren; eerst trouwen, dan na een scheiding je weer op de relatiemarkt begeven) (Stauber & Walther, 2002). Hoewel jeugd als standaardlevensfase dus vervaagt, kan dit begrip echter niet als achterhaald worden beschouwd. Jeugd blijft immers als maatschappelijke categorie in de samenleving bestaan (zie leeftijdsreguleringen in wetgeving, aparte jeugdinstituties: Mørch, 2003). Het begrip zal echter een nieuwe betekenis moeten krijgen. Sommigen stellen voor jeugd te zien als leefwijze (Held, 1986) die verwijst naar

<sup>35</sup> Sociologen van het CCCS zetten zichzelf op de kaart door het door sociologen geschetste beeld van jeugdcultuur te 'ontmaskeren' als middenklasse jeugdcultuur. Zij benadrukten het bestaan van verschillende, sociaal bepaalde jeugdculturen (zie bijvoorbeeld Hall & Jefferson, 1976), terwijl later ook oog kwam voor de genderbepaaldheid van jeugdculturen (zie bijvoorbeeld McRobbie, 1978; De Waal, 1989 voor Nederland). Tegelijkertijd werd ook de standaardlevensloop als middenklasse- en mannelijk model 'ontmaskerd' (zie bijvoorbeeld Peters, 1992 voor een overzicht).

<sup>36</sup> Deze vervaging van de jeugdfase geldt ook aan de 'onderkant': kinderen worden steeds vroeger al als 'jongere' aangesproken (zie bijvoorbeeld de 'kinderpopmuziek') en jeugdsociologen spreken over een vervroeging van de jeugdfase. Onder andere deze ontwikkeling was aanleiding voor het ontstaan van de subdiscipline 'childstudies': zie voor een overzicht bijvoorbeeld Torrance, 1998; Zeijl, 2001.

het openhouden van opties, naar het niet aangaan van vaste langdurige verbindingen. Anderen vatten het concept jeugd op als autonome leefwereld naast andere leefwerelden, waarin mensen op bepaalde momenten in hun leven verblijven (Mørch, 2003). De jeugd-fase raakt zelf gebiografiseerd: het jeugdleven is een op zichzelf staande vorm in plaats van een tijdelijke, aan bepaalde leeftijd gekoppelde overgangsfase (Fuchs-Heinritz, 1983). Anderen duiden de ontwikkelingen als het oplossen van de volwassenheid als fase. Kenmerken van de jeugdfase en jeugdruimte lijken kenmerken voor het leven te worden (Arnett, 2004; Côté, 2000). Is de lerares die met vriendinnen in de disco op ‘mannenjacht’ gaat jong of volwassen? Verwacht wordt dus ook andersom, dat de volwassenstatus in de ogen van jongeren een steeds vager en niet meer aan leeftijd gebonden concept wordt (Plug e.a., 2003).

Deze vervaging van de jeugd- en volwassenheidsfase kan dan ook niet los gezien worden van een destandaardisering van levenslopen in het algemeen (zie bijvoorbeeld Held, 1986; Kohli, 1985; Hurrelmann, 2003; Wohlrab-Sahr, 1992). Enerzijds dwingt de modernisering van onderwijs, arbeidsmarkt en welvaartsstaat deze flexibilisering af. Anderzijds ontwikkelen mensen individualistischere biografische oriëntaties die op hun beurt instituties onder druk zetten om afwijkingen van de standaardlevensloop mogelijk te maken (Beck, 1992; Giddens, 1991). Persoonlijke ontwikkeling wordt afgedwongen dan wel door mensen zelf centraal gesteld in oriëntaties op leren, werken en andere levensdomeinen.

De standaardbiografie zou in laat-moderniteit plaats hebben gemaakt voor een keuzebiografie (Du Bois-Reymond e.a., 1998b). Er kunnen meerdere levensplannen uitgestippeld worden, plannen die voorwaardelijk zijn, een open einde hebben en herzien kunnen worden, waarmee levenslopen niet meer voorspelbaar, maar alleen achteraf begrijpelijk zijn (zie ook Sannen, 1998). Toekomstoriëntaties zullen hierdoor diffuus zijn, gericht op de korte termijn, het openhouden van opties en daarmee uitstellen van keuzes, die bovendien het liefst ook omkeerbaar zijn. De onvoorspelbaarheid van levenslopen vereist dan ook continue reflectie op de eigen levensloop en anticipatie op wat het beste zou zijn gegeven de te verwachten mogelijkheden. Hiermee is de toekomst altijd actueel (Fuchs-Heinritz, 1983) en wordt ook gesproken over biografisering van de levensloop (Fuchs-Heinritz, 2000; Veith, 2002): de vormgeving van de eigen biografie wordt hét hoofdthema in de levens van mensen.

Met deze centrale noties over individualisering en biografisering is de volgende vraag in het discours centraal komen te staan: in wat voor biografische constellaties ontwikkelen zich gunstige voorwaarden voor biografische zelfbepaling én deelname aan de laat-moderne maatschappij en hoe hangen deze voorwaarden samen met de interactie tussen ‘agency’ en ‘structure’ (persoonlijke en structurele factoren)? De laat-moderne maatschappij wordt hierbij – afhankelijk van het studieobject – opgevat als kennissamenleving, risicosamenleving of netwerksamenleving (Mørch, z.d.). In het kader van deze studie zal het perspectief van de kennissamenleving de nadruk krijgen; tegelijk heeft ook paragraaf 2.2 laten zien dat de verschillende perspectieven nauw verweven zijn.

Om na te gaan welke concepten geschikt zijn om leerbiografieën in kaart te brengen en welke verwachtingen er over trendsettende leerbiografieën van een nieuwe generatie geformuleerd kunnen worden, concentreer ik me op de vraag hoe leren als onderdeel van een biografie geconceptualiseerd wordt. *Vier thema's* keren in het discours steeds terug: ambivalente betekenis van leren binnen het transitierégime van onderwijs en arbeidsmarkt, toenemende betekenis van leren in het jeugddomein, leren en veranderende inter-

generationele verhoudingen en de gevolgen van laat-modernisering voor noodzakelijk geachte competenties. Deze vier thema's maken de hierboven beschreven notie over individualisering van jeugd en levenslopen concreet en zal ik achtereenvolgens bespreken.

#### 2.4.2 *Ambivalente betekenis van leren binnen het transitierégime*

De domeinen onderwijs en arbeid krijgen veel aandacht in het jeugd- en levensloop-sociologisch discours als belangrijkste instituties die het transitierégime vormgeven en daarmee jeugd en levensloop voorstructureren (Beck, 1992; Mayer, 2001). De noties uit het in de vorige paragraaf beschreven vertoog over onderwijsvernieuwing in een kennissamenleving worden gezien als nieuwe structurerende principes. Deze principes worden in het jeugdsociologisch discours echter niet alleen vanuit beleidsperspectief beschreven, maar ook vanuit het perspectief van jongeren: als nieuwe eisen die aan hen verschijnen en de mogelijkheden dan wel problemen die hierbij voor hen ontstaan. Wanneer deze eisen overzien worden, dan lijkt de situatie voor jongeren momenteel uitermate ambivalent.

Zo is de druk op jongeren toegenomen om steeds langer door te leren. De jeugdfase wordt steeds verder verlengd door steeds langere schoolloopbanen. Wanneer specifiek naar Nederland wordt gekeken, dan valt op dat jongeren al op jonge leeftijd keuzes moeten maken voor een bepaald schooltype en inhoudelijk profiel, die de rest van hun traject in belangrijke mate vastleggen. Tegelijk is het aanbod aan keuzemogelijkheden na de leerplichtige leeftijd steeds groter geworden (zie bijvoorbeeld Plug, 2001; Diepstraten e.a., 1998b). Daarnaast wordt zelfgestuurd leren binnen het gehele onderwijs steeds meer de norm, waarbij de verantwoordelijkheid voor het leren bij leerders zelf gelegd wordt. Hierbij wordt tegelijk de contacttijd met leraren korter, maar blijven de te bereiken einddoelen vaststaan, wordt het pedagogisch régime zelden lossen en wordt het leerproces zelf juist steeds strikter gecontroleerd (zie bijvoorbeeld Dieleman, 2000a, 2000b; Dieleman & Van der Lans, 1999). Het hoofddoel van dit zelfgestuurd leren is - zo redeneert men in dit discours - niet gericht op biografische zelfbepaling, maar op employabiliteit, toeleiding naar de arbeidsmarkt (zie Plug, 2001 voor een typering van het op employabiliteit gerichte Nederlandse transitierégime en Walther, 2002 voor een vergelijking met andere transitierégimes). Dit wordt ook zichtbaar in de toename van eisen aan efficiënt studeergedrag, waarbij jongeren onder andere via inperking van de studieduur en studiefinanciering aangemoedigd worden hun schoolloopbaan en studeergedrag efficiënt te plannen en te denken in termen van rendement. Op de eerste plaats in de betekenis van het behalen van studiepunten, maar uiteindelijk met het oog op het verwerven van een goede arbeidsplaats (economisering van de leerder: Dieleman & Van der Lans, 1999).

Hoewel de school dus steeds langer duurt en een steeds crucialere plaats in het leven van jongeren inneemt, lijkt - terugkerend naar de algemene notie - tegelijk het schools leren en de schoolperiode als enige leerplek en -fase aan belang in te boeten. Voor jongeren is duidelijk dat een diploma geenszins een goede plek op de arbeidsmarkt garandeert. De wedren op diploma's maakt dat alleen het hoogste diploma lijkt te tellen en dat daarnaast vaardigheden vereist zijn om je 'human capital' te vermarkten, flexibel in te zetten en ook na school 'up to date' te houden. Jongeren moeten 'ondernemer van de eigen arbeidskracht', eigen 'leer'-ondernemer (Voss, 2000) worden. Zo laat het IARD-rapport (2001) zien dat sinds de jaren tachtig jongeren steeds meer geconfronteerd worden met atypische werkcontracten en steeds vaker in het grijze of zwarte circuit aan hun arbeidsloop-

baan beginnen: niet zelden vindt de conversie naar vast en normaal betaald werk steeds later of helemaal niet plaats. Dit stelt jongeren voor de opdracht af te zien van een vaste beroepsoriëntatie en vooral te werken aan een flexibele arbeidsidentiteit en minder grijpbare competentie-eisen die vooral lijken neer te komen op het ontwikkelen van een unieke persoonlijkheid (Meijers & Wijers, 1997).

‘Autonomie, zelfsturing’ worden kernbegrippen in het transitierégime van onderwijs en arbeid, maar omgekeerd komt de autonome jeugdruimte buiten het transitierégime (de tijd die jongeren onder elkaar doorbrengen, waarin ze eigen jeugdculturele activiteiten ondernemen) steeds meer in het licht van transities te staan (Mørch, 2003): jeugdsociologen stellen dat er druk uitgeoefend wordt om ook de vrije tijd als leertijd te gebruiken (Zeijl, 2001). Anderzijds zien ze de toenemende betekenis van buitenschools leren als positieve nieuwe mogelijkheid voor jongeren zelf. Voor hen raakt het leren ‘dis-embedded’ uit instituties (Voss, 2000). Er wordt gesproken over ontscholing, privatisering en individualisering van het leren (Fölling-Albers, 2000): jongeren kiezen steeds meer zelf en heel selectief wat ze aan leren nodig hebben, school kan daar een onderdeel van zijn. Juist hieronder nog te bespreken veranderingen in het vrijetijd domein en intergenerationele verhoudingen zouden daaraan bijdragen. Buiten school zouden jongeren zich als producent van eigen kennis en (sub)culturen ervaren. Dit botst met het pedagogisch régime op school respectievelijk met de voor jongeren betekenisloze, schoolse kennis. Schoolse kennis die vooral voor de – steeds minder grijpbare – toekomst nog de beste garantie lijkt, terwijl ze tegelijk toekomstig succes ook niet kan garanderen, waardoor opleidingstrajecten als ‘misleading trajectories’ (Walther & Stauber, 2002) verschijnen. Hoewel de meeste jongeren hun opleidingstraject wel afmaken, zouden ze vooral als ‘extrinsiek gemotiveerde massastudenten’ (Du Bois-Reymond, 1998b; Du Bois-Reymond & Walther, 1999) te typeren zijn: ze erkennen het belang van een diploma<sup>37</sup>, maar naast deze instrumentele betekenis heeft de school voor hen vooral een sociale betekenis: zich met hun vrienden vermaken (zie ook Matthijssen, 1986, 1991, 1993). Veendrick (1993: 184) laat in zijn onderzoek zien dat drop-outs leren zien als noodzakelijk kwaad, al vroeg georiënteerd zijn op een baan en het loon belangrijk vinden voor het ‘echte leven dat zich afspeelt in de vrije tijd’.

Niet alleen vanuit het perspectief van ‘leren in een kennissamenleving’, ook vanuit leerdersperspectief zou dan ook gesproken kunnen worden van een crisis in en noodzaak tot transformatie van het onderwijs (Du Bois-Reymond, 2000; Du Bois-Reymond e.a., 2001b, 2002b). Van de huidige onderwijstransformaties wordt door veel jeugdsociologen

<sup>37</sup> Eurobarometer 2001 (Europese Commissie, 2001a) laat zien dat jongeren tussen 15 en 24 jaar school nog altijd als beste middel tot deelname aan de samenleving zien. Volgens het rapport van de IARD (2001) hebben de meeste 15-19 jarigen veel vertrouwen dat de school hen goed voorbereidt op hun toekomst en wordt school gezien als beste kwalificatiemiddel voor de door hen gewenste toekomst: een goed betaalde, vaste baan. School vormt daarnaast een belangrijke bron van zorg voor jongeren. Onderzoeken (Diepstraten e.a., 1999b; Eurostat, 1997; Interview, 1997; Jugendwerk der Deutschen Shell, 1997; Vinken e.a., 2003) laten zien dat piekeren over school en school als zware druk ervaren bovenaan de probleemlijstjes van jongeren staan. In recenter, maar niet representatief Nederlands onderzoek wordt gebrek aan zelfstandigheid door jongeren als grootste zorgpunt in het onderwijs genoemd (Onderwijsraad, november 2003b). Tegelijk blijkt dat de verwachte zelfsturing in de Tweede Fase van havo/vwo niet door alle jongeren positief beleefd en door sommigen ervaren wordt als manier voor docenten om niets te doen (Dieleman & Van der Lans, 1999).

echter weinig heil verwacht. Geprobeerd wordt de jeugdruimte binnen de school te halen en buitenschools verworven competenties formeel te erkennen, waarmee het buitenschools leren ingekapseld dreigt te worden in het transitieperspectief. Formalisering geeft het informeel leren echter een geheel andere betekenis (Colley e.a., 2003). Bovendien blijft employabiliteit voorop staan. Er is weinig oog voor identiteitsontwikkeling en biografische zelfbepaling die door jongeren als het meest actueel worden ervaren. Identiteitsontwikkeling en biografische zelfbepaling zouden vooral tot stand komen door actieve deelname aan levensechte sociale praktijken waarin jongeren eigen doelen stellen en op basis van gelijkwaardigheid samen met anderen zoveel mogelijk ervaringen opdoen (Walther & Stauber, 2002; Walther e.a., 2004). Het leren in 'peer'-groepen in georganiseerde en ongeorganiseerde vrijetijdsactiviteiten van jongeren heeft dan ook (naast het transitie-onderzoek) van oudsher veel meer aandacht gekregen binnen de jeugdsociologie en het daardoor geïnspireerde jeugdbeleid dan het leren op school. Het schoolse leren werd vooral object van het multidisciplinaire onderwijsonderzoek en onderwijsbeleid, zoals dat in de vorige paragraaf aan de orde kwam (Du Bois-Reymond, 2004a). Dit onderwijsvernieuwingsvertoog wijst – zoals bleek in paragraaf 2.3 – nu ook op het belang van deze vormen van leren (zie met name ook de discussie over de Brede School). Vanuit het jeugdsociologisch vertoog is al veel langer aandacht voor het buitenschools leren, waarmee dit vertoog op dit terrein dan ook andere of extra noties op kan leveren om trendsettende leerbiografieën in kaart te brengen.

#### *2.4.3 Toegenomen betekenis van leren in het jeugddomein*

Een belangrijke notie is dat de jeugdruimte buiten school steeds sterker verschilt en een grotere concurrent wordt van de schoolcontext, omdat deze ruimte zich kenmerkt door ontpedagogisering, verzelfstandiging en vergroting. De jeugdruimte heeft hiermee betekenis in zichzelf gekregen en staat niet alleen meer in het teken van transitie naar volwassenheid. Gewezen wordt allereerst op de speciaal op jongeren gerichte media-, marketing- en consumptiesector die jongeren als zelfstandige consumenten aanspreekt en hen specifieke jongerenproducten verschaft, waarmee ze de materiële mogelijkheden in handen hebben gekregen de jeugdruimte eigen vorm en inhoud te geven (Tillekens, 1990). Deze sector verspreidt bovendien het ideaal van de eeuwige jeugdigheid, waarmee de jeugdstatus als begerenswaardige status aan de gehele samenleving wordt voorgehouden (Côté, 2000). Door toegenomen welvaart van hun ouders, maar ook doordat jongeren steeds vroeger en steeds meer eigen inkomsten verwerven (SCP, 2000, 2002, 2003; CBS, 2001, 2003), hebben jongeren ook meer financiële mogelijkheden gekregen aan deze 'jeugdruimte' deel te nemen. Een jeugdruimte die in allerlei opzichten ook vergroot is: door de grotere autonomie en toegang tot veelzijdige informatie- en communicatiebronnen kunnen jongeren beschikken over steeds meer symbolische middelen en sociale relaties die niet meer gebonden zijn aan de lokale en sociale ruimte waar jongeren opgroeien (vergelijk de 'disembedding' van kennis en relaties uit lokale en sociale contexten: Giddens, 1991).

Hoewel de mogelijkheden hiermee voor iedereen gelijk worden, valt er ook steeds meer te kiezen uit een steeds pluriformer aanbod. Dit is aanleiding te spreken over het verdwijnen van vastomgrensde, aan sociaal milieu gebonden jeugdculturen en te spreken over hybride, door jongeren 'zelf samengestelde' jeugdstijlen (Lange, 2002; Miles, 2000). Jongeren zouden eigen stijlen creëren door voorliggende opties op allerlei manieren te combineren en betekenis te geven om zich hiermee als individu en juist niet meer als lid

van een expliciete jeugdcultuur te profileren (Lenz, 1991)<sup>38</sup>. Bijblijven in dit jeugddomein wordt als meest actuele opgave en als 'het echte leven' ervaren en concurreert dan ook sterk met de op toekomstige transitie gerichte schoolcontext, zeker als de verwachte opbrengst van een diploma gering (vooral in de lagere schooltypen) dan wel onzeker of onduidelijk is (hogere schooltypen) (Williamson & Cullingford, 2003; zie voor Nederlandse bevindingen Veendrick, 1993).

Tegelijk wordt in dit bezig zijn met 'wie wil ik zijn' een mogelijke sleutel gezien voor intrinsiek gemotiveerd, zelfgestuurd leren (Dieleman & Van der Lans, 1999). De verzelfstandiging, ontpedagogisering en vergroting van de jeugdruimte heeft deze ruimte in beeld gebracht als plaats bij uitstek waar jongeren 'als vanzelf' leren (Harris, 1999). Het begrip jeugdcultureel kapitaal heeft in de jeugdsociologie een specifieke plaats gekregen. Het begrip verwijst naar hoe jongeren samen in interactie met hun context een betekenisvolle realiteit creëren (Youniss & Volpe (1978) introduceerden hiervoor de term 'co-construction') die ze niet kunnen ontleen aan hun omgang met volwassenen. Het gaat dus om *jeugdcultureel leerkapitaal* (Du Bois-Reymond, 2000) ter onderscheiding van het intergenerationeel overgedragen leerkapitaal. De 'peergroup' heeft in deze benadering dus niet de traditioneel functionalistische rol van het internaliseren van bestaande waarden, maar draagt actief bij aan creatieve, innovatieve culturele productie (Corsaro, 1997; Griffin, 1993). Het belang van de productieve functie van het jeugdcultureel leren zou de afgelopen decennia alleen maar groter zijn geworden. Enerzijds omdat de verlenging van de schoolloopbaan leidt tot een verlenging van de jeugdfase, waardoor jongeren meer en langer de mogelijkheid hebben onder elkaar te zijn en te experimenteren: op school, maar ook daarbuiten. Anderzijds was de economische recessie van de jaren tachtig aanleiding om het vrijetijd domein ook meer en meer als 'leerdomein' te gaan zien. Het vertoog over leren in een risicovolle kennissamenleving heeft deze visie alleen maar verder versterkt (Zeijl, 2001). Jeugdcultureel leren zou bijdragen aan het verwerven van oriëntaties en competenties die niet in het schoolcurriculum worden geleerd, maar die wel essentieel zijn om in een laat-moderne samenleving te functioneren. Zo wijzen bijvoorbeeld Du Bois-Reymond e.a. (2001b) op het omgaan met tegenstrijdige ervaringen, risico's en een onzekere toekomst, onderhandelen met volwassenen en het elkaar motiveren voor school. Door de opkomst van moderne media hebben jongeren nog meer mogelijkheden gekregen zelf informatie te verwerven en continue met elkaar uit te wisselen<sup>39</sup> en om zelf gekozen sociale relaties aan te gaan. Tot slot wordt de vrije tijd ook steeds meer gevuld met het verrichten van bijbanen<sup>40</sup> die hiermee voor steeds meer jongeren nieuwe leerplaatsen vormen.

Wat jongeren kunnen leren, welke oriëntaties ze kunnen ontwikkelen is gesitueerd en wordt gecreëerd in het sociaal netwerk waarin ze verkeren. In laat-moderne samenlevingen zouden vooral persoonlijk gevormde netwerken belangrijk worden (Raffo & Reeves,

<sup>38</sup> Hoewel anderen ook benadrukken dat deze individuele leefstijlen meer en meer onder controle van de massaconsumptie-industrie komen (Hollands, 2002).

<sup>39</sup> Zo laat de Eurobarometer 2001 zien dat zeker in Nederland en Scandinavië jongeren vaak en veel gebruik maken van IT; de mobiele telefoon wordt als hét communicatiemiddel gezien (Europese Commissie, 2001a).

<sup>40</sup> Zo had bijvoorbeeld in 2001 79% van de jongeren in het voortgezet onderwijs een bijbaan (NIBUD, 2002).

2000)<sup>41</sup>. Individualisering betekent immers dat voorgegeven sociale verbanden aan belang inboeten, terwijl gebruikelijke socialisatie-instituties zoals het onderwijs volgens jongeren geen toereikende ondersteuning bieden en zelfs als contraproductief ervaren worden (zie bijvoorbeeld Du Bois-Reymond e.a., 2001b; Vinken e.a., 2003; Walther & Stauber, 2002). Daarnaast is – conform de eerder geschetste ideeën over een netwerksamenleving – de verwachting dat losse heterogene netwerken de beste bronnen voor coping vormen in laat-moderne samenlevingen (Walther e.a., 2005).

#### 2.4.4 *Leren en veranderende intergenerationele verhoudingen*

De veranderingen in het jeugd domein doen jeugdsociologen concluderen dat peernetwerken de belangrijkste (Harris, 1999) dan wel heel belangrijke (zie bijvoorbeeld Du Bois-Reymond, 2000, 2004a; idem e.a., 2001b) leercontexten voor jongeren worden. Zeker in een snel veranderende samenleving waarin jongeren minder profijt hebben van leerkapitaal van volwassenen (Du Bois-Reymond, 2004a: 198). Omgaan met moderne media wordt bij uitstek in verband gebracht met jeugd cultureel leren; een terrein waarop volwassenen eerder v<sup>an</sup> jongeren leren dan omgekeerd (Livingstone, 2002), waardoor sprake zou zijn van een omkering van leerrelaties (Tapscott, 1998). Anderen benadrukken dat peers niet op alle levensdomeinen evenveel invloed hebben (Coleman, 1989; Meeus, 1989: 172): voor ‘grote levensthema’s’ die gevolgen hebben voor de toekomst – bijvoorbeeld studiekeuze – zouden vooral ouders een belangrijke rol blijven vervullen (de domeinhypothese). Recenter onderzoek laat zien dat de invloed van ouders (of andere ‘significante’ volwassenen) niet zozeer domeinspecifiek hoeft te zijn, maar in dezelfde richting kan werken als ‘peer’-invloeden (de verbondenheidshypothese): hoe beter de relatie met ouders, des te beter die met peers naast de bevinding dat ‘peer’- en intergenerationele netwerken overeenkomstige houdingen vertonen (Dekovic & Meeus, 1997). Naarmate persoonlijk gevormde netwerken belangrijker worden, zou het onderscheid tussen peers en niet-leeftijdgenoten bovendien aan belang verliezen: jongeren kiezen hun eigen ‘significant others’ uit (zie bijvoorbeeld Gmür & Straus, 1994).

Of peercontexten als leercontext nu wel of niet belangrijker worden dan intergenerationele contexten, een centrale notie is dat leercontexten van jongeren veranderen doordat intergenerationele verhoudingen op zichzelf gewijzigd zijn. Jongeren hebben binnen gezinshuishoudens meer speelruimte gekregen hun eigen weg te gaan. Ook deze ontwikkeling wordt gezien als belangrijke factor, waardoor jongeren zich niet thuis voelen in de meer op disciplinerende gerichte schoolcontext (Du Bois-Reymond e.a., 2001b). De speelruimte thuis is niet alleen groter doordat nagenoeg alle jongeren thuis beschikken over bijvoorbeeld een eigen kamer en eigen audiovisuele middelen (SCP, 2003), maar ook omdat ze meer ruimte van ouders krijgen hun eigen interesses te volgen (Van den Akker, 1988; Du Bois-Reymond e.a., 1994); opvoeden tot zelfstandigheid wordt als belangrijkste opvoedingsdoel gezien (Eurobarometer, 1997). Volgens Vinken e.a. (2003) is dit een mogelijke verklaring voor het feit dat huidige jongeren juist hun ouders als belangrijke gesprekspartner zien bij het nemen van cruciale beslissingen. Er wordt een gelijkere machtsbalans tussen ouders en kinderen en jongeren en volwassenen in het algemeen gesignaleerd (Brinkgreve & De Regt, 1990). Een ontwikkeling die getypeerd wordt met

<sup>41</sup> Volgens het IARD-rapport (2001) zien Nederlandse jongeren vrienden als belangrijkste steun.



het door De Swaan (1982) geïntroduceerde concept van een overgang van een bevels- naar onderhandelingshuishouden dat zich langzaam van hogere naar lagere sociale milieus verspreid heeft (Du Bois-Reymond e.a, 1990, 1994, 1998a; Peters, 1992)<sup>42</sup>. De ontwikkeling naar een onderhandelingshuishouden impliceert echter niet per definitie een afnemende invloed van of minder conflict met ouders. Wel is sprake van een verschuiving van ‘Fremd’- naar ‘Selbst’-dwang: jongeren worden op hun eigen verantwoordelijkheid aangesproken, zij moeten zelf keuzes maken en zich hierover verantwoorden (Van den Akker e.a, 1997; Du Bois-Reymond e.a., 1998b). Jongeren en ouders zouden hierdoor bovendien gezamenlijk ‘onderhandelingsvaardigheden’ ontwikkelen (Du Bois-Reymond, 1998c)<sup>43</sup>.

Daarnaast zou het onderhandelingshuishouden (samen met de jeugdconsumptiesector) een belangrijke factor zijn bij veranderende oriëntaties op volwassenheid: volwassenheid heeft voor jongeren hiermee meer de betekenis gekregen van psychologische onafhankelijkheid en gezien worden als gelijke gesprekspartner en minder de betekenis hebben van ‘uit huis gaan, je eigen geld verdienen’ (Biggart e.a., 2002; Du Bois-Reymond e.a., 2001a).

Tot slot wordt een aantal andere ontwikkelingen binnen gezinnen aangehaald die de handelings- en leerruimte van jongeren hebben vergroot of veranderd. Wisselende gezinssamenstellingen onder invloed van wisselende relaties van ouders, de afname van de gebondenheid van het gezin aan familie en buurt en het – door het werken van beide ouders – aangewezen zijn op ‘derden’, maken dat jongeren in lossere, heterogenere netwerken zouden verkeren. Netwerken die meer aanpassingsvermogen vergen, maar ook meer mogelijkheden geven om met andere praktijken dan die van de eigen ouders kennis te maken en daarmee juist een essentiële bron voor ‘coping in laat-moderniteit’ zouden vormen. De vooral in het socialisatie-onderzoek gehanteerde notie van Coleman (1995; zie ook de oorspronkelijke studie van Coleman & Hoffer, 1987) dat juist homogene, gesloten waardengemeenschappen en gezinsbinding belangrijke voorwaarden zijn voor coping, wordt hiermee als achterhaald beschouwd (Du Bois-Reymond, 2000).

#### 2.4.5 *Leren als het opdoen van biografische competenties*

De algemene notie dat de vormgeving van de eigen biografie tot hoofdthema van levenslopen is geworden (biografisering), omdat de standaardbiografie plaats heeft gemaakt voor een keuzebiografie, betekent dat andere competenties voor jongeren belangrijk worden. Zij zouden hierdoor een actievere rol willen of moeten spelen in de vormgeving van de eigen levensloop: biografische zelfbepaling vereist *nieuwe ‘levensmanagement-competenties’*. Een andere reden waarom jeugdsociologen zo veel belang hechten aan leren buiten school: juist buiten school zou volgens hen de sleutel liggen tot het verwerven van dergelijk leerkapitaal, omdat in dat domein biografische zelfbepaling centraal staat (Dieleman & Van der Lans, 1999). Net als in het vertoog over leren in een kennissamenleving is

<sup>42</sup> Deze ontwikkeling wordt in verband gebracht met de afname van het kinderaantal en de opvatting dat kinderen krijgen een kwestie van keuze is. Dit heeft volgens Brinkgreve en De Regt (1990) geleid tot een emotionalisering van de ouder-kind relatie: relaties worden op basis van emotionele argumenten, zoals wederzijds begrip en affectie, gewaardeerd.

<sup>43</sup> Het onderhandelingshuishouden vertoont sterke overeenkomsten met de autoritatieve opvoedingsstijl (Gerris, 1997; Rispen e.a, 1996), die gekenmerkt wordt door een democratische cultuur waarin aandacht is voor warmte, steun en aanmoediging tot zelfstandigheid.

moeilijk te herleiden om welke competenties het dan precies gaat. Enkele ‘competenties’ keren echter steeds nadrukkelijk terug.

#### *Biograficiteit*

Allereerst gaat het om reflectieve biografische competenties of *biograficiteit*: het reflecterend vermogen om nieuwe aan eerdere ervaringen te koppelen en deze als zingevend en als basis voor de verdere vormgeving van de eigen biografie te zien (vergelijk het begrip ‘Biographizität’: Alheit, 1995; zie ook Jost, 2003; Veith, 2002; Zinnecker, 2002). Een verdere vormgeving als een continue proces van reflecteren en uitproberen hoe individuen zichzelf, hun relaties, leren, werk, vrije tijd en toekomst voor zich zien. Deze biografische zelfreflectie wordt gezien als startpunt om te komen tot maatschappelijke participatie. Maar ook als referentiepunt, omdat voortdurend ‘getest’ moet worden of deze participatie nog past bij de eigen wensen, hoe men nog beter aan biografische zelfbepaling kan toekomen (Vinken e.a., 2005)<sup>44</sup>. Biograficiteit krijgt hiermee ook een specifiek inhoudelijke vulling: het vermogen te willen veranderen, alert te zijn, ‘in te willen spelen op’, open willen staan voor het onplanbare en onbekende.

#### *Adequate ‘coping’*

Behalve deze meer cognitieve en houdingscomponent, zou ook een *adequate handelingsstrategie* (‘*coping*’) vereist zijn. In dit verband wordt ook wel gewezen op het belang van ‘active’ of ‘developmental individualization’. Côté (2002: 119): “default-individualization” – or the passive acceptance of mass-marketed and mass-educational prepackaged identities, which can lead to deferred membership in an adult community – through degrees of “developmental individualization”, or the active, strategic approaches to personal growth and life-projects in an adult community(ies)’. Vergelijkbaar met het onderscheid van Evans & Heinz (1994) tussen passief en actief individualisme: vage doelen gecombineerd met weinig doortastende handelingsstrategieën versus heldere doelen en doortastende strategieën om deze doelen te bereiken. De begrippen ‘developmental’ en ‘actief’ individualisme zijn vergelijkbaar met wat in de Nederlandse literatuur aangeduid wordt als actieve zelfsturing (zie bijvoorbeeld Dieleman & Van der Lans, 1999). In de jeugdsociologische literatuur wordt echter benadrukt dat een adequate copingstrategie in een laat-moderne samenleving echter geen gerichte sturing naar vooraf bekende doelen betekent (zoals in het onderwijsvertoog gesuggereerd wordt). Vaste, gerichte plannen zijn onmogelijk en geven te weinig flexibiliteit in een snel veranderende samenleving, waarin zoveel opties mogelijk zijn. De kunst is om niet te plannen, maar wel op korte termijn te kiezen en te handelen: opties exploreren, inspelen op toevallige kansen, risico’s nemen, stap voor stap bepalen wat bevalt of niet bevalt zonder een einddoel voor ogen te hebben (Leccardi, 2005). Recentelijk wordt ook gewezen op het vermogen het belang van grote, losse, heterogene persoonlijke netwerken te erkennen en deze te kunnen opbouwen en onderhouden als noodzakelijke voorwaarde voor een dergelijke strategie (Walther e.a., 2005).

<sup>44</sup> Hiermee onderscheiden laat-moderne levenslopen zich van eerdere levenslopen, waarin mensen zich voegden naar de omstandigheden en later naar de voorgeschreven standaardpaden: door participatie kwamen ze er langzaam achter wie en hoe ze zo geworden zijn: zie Vinken e.a., 2005.

*Reflexieve en flexibele identiteit*

De gewenste houding en handelingsstrategie worden aan de identiteit als geheel gekoppeld. Voor biografische zelfbepaling zou een *reflexieve* (Giddens, 1991), *dynamische identiteit* nodig zijn. Een identiteit die stabiel (in de betekenis van 'weten wat bij je past, wat je wil') en tegelijk flexibel genoeg is om met continue veranderingen om te gaan. De beste strategie lijkt om zoveel mogelijk opties open te houden en hechte bindingen (aan één beroep, één werkgever, één woonplaats, een vaste relatie) zoveel mogelijk te vermijden (Bauman, 1991). Deze visie heeft geleid tot een onbeslist debat over de vraag of identiteit wel kan bestaan zonder vaste kern en bindingen: hoeveel dynamiek en afwezigheid van bindingen verdraagt een identiteit? Sommigen wijzen coherentie af. Volgens Bauman (1991) is de enige zekerheid gelegen in het zelfvertrouwen dat men in staat is kansen te benutten en te veranderen. Volgens Gergen (1991: 54) is sprake van een 'saturated self': een zelf dat continue aan zoveel gevarieerde invloeden wordt blootgesteld dat het onmogelijk is een coherent of holistisch begrip van zichzelf te hebben. Anderen benadrukken dat – ondanks het 'oplossen' van een vaste identiteit – nog wel sprake is van een innerlijke, mentale coherentie. Het zelfbegrip van laat-moderne mensen zou bijeengehouden worden door iemands perceptie van zijn eigen leven; een levensverhaal dat echter continue geherinterpreteerd en aangepast wordt (Alheit, 1994). Giddens (1991) spreekt over 'to keep a particular narrative going' in combinatie met een reflexief gestuurde levensplanning en leefstijl. Identiteit is niet alleen het vertellen van een levensverhaal, maar ook het daadwerkelijk leven van dat verhaal door het maken van leefstijlkeuzes en het nadenken over nog mogelijke manieren van leven. Levensverhaal en leefstijl vormen structurende principes voor identiteit. In de spaarzame Nederlandse jeugdsociologische literatuur wordt ook gewezen op het belang van 'affiniteiten' (Dieleman & Van der Lans, 1999; Meijers & Wijers, 1997): coherentie in identiteit moet niet gevormd worden door hechte bindingen, maar door de geneigdheid tot bindingen, zelf gekozen bindingen die op alle levensdomeinen onderwerp van reflectie en voor herziening vatbaar zijn.

Al deze gewenste 'competenties' verwijzen naar persoonlijk of identiteitskapitaal (Biggart e.a., 2002; Côté, 2002) en maken de 'persoonlijke factor' binnen de sociologie actueler. Leven wordt synoniem met leren, met een levenslang en levensbreed identiteitsproject. Wanneer de eigen biografie tot hoofdthema van het eigen leven wordt, wordt ook de ontwikkeling van het 'eigen ik' de belangrijkste levensopdracht: pas als je weet wie je bent, weet je welke keuzes je moet maken (Vinken e.a., 2005). Sommige jeugdsociologen signaleren dat de nadruk op het eigen 'ik' bovendien sterk verbonden wordt met het benadrukken van 'jezelf zijn'. Hierbij gaat het niet zozeer om cognitieve ontplooiing, jezelf vormen, maar om je zuivere ik ontdekken, waarbij emoties als meest 'zuivere' uitdrukking van 'jezelf zijn' ervaren worden (Elchardus, 1999). Een proces dat volgens sommigen verbonden is aan de laat-moderne consumptiesamenleving, waarin emotie en kicks en het 'plezier jezelf' de belangrijkste verkoopproducten zijn (Heelas e.a., 1996: 5). Een aspect van modernisering dat bekend geworden is als 'Die Erlebnisgesellschaft' (Schulze, 1992). Het moderne individu kenmerkt zich volgens Schulze door een op zichzelf betrokken belevingswereld, waarin het werken aan de eigen ervaring een doel op zich is geworden; een ervaring die het stempel moet dragen van een unieke, eigen constructie. Gevolg is dat sociale relaties en bezigheden vooral beoordeeld worden op belevingswaarde, emotionele kwaliteit. De eigen gemoedstoestand is daarmee de nieuwe richtsnoer voor mensen geworden en heeft daarmee de functie van de voorgeschreven normen overgenomen.

Hiermee is het individu geheel op zichzelf aangewezen en moet het steeds opnieuw keuzes maken, waarbij ‘nieuwe ervaringen’ en een ‘goed gevoel’ de enige leidraad zijn en het individu geneigd zal zijn steeds nieuwe belevingen op te zoeken. Leven en leren – zo lijkt het – vergen de creatie van een authentieke persoonlijkheid, het volgen van een uniek, authentiek levensplan, omdat een individualistische houding op zich niet meer onderscheidend genoeg is (Taylor, 1991).

#### 2.4.6 *Het belang van agency en structure*

Het voorafgaande maakt duidelijk dat individualisering van levenslopen ‘de persoonlijke factor’ actueler heeft gemaakt in het jeugd- en levensloopsociologische discours. Deze factor wordt in dit vertoog ook wel aangeduid met het overkoepelende, moeilijk vertaalbare concept ‘agency’, dat afgeleid is van en verwijst naar de rol van de ‘actor’. Er bestaan geen eenduidige definities van dit begrip (Côté, 2002)<sup>45</sup>. Aangezien de hierboven beschreven biografische competenties steeds in de literatuur terugkeren, zal ik deze competenties voorlopig onder agency verstaan. Belangrijk aandachtspunt is bovendien dat agency in het discours niet verwijst naar onveranderlijke, persoonlijke eigenschappen, maar als te leren, te ontwikkelen persoonlijke hulpbronnen. Vooral het ontwikkelen van jeugd cultureel leerkapitaal vormt volgens jeugdsociologen hierin een essentiële factor (Du Bois-Reymond, 1998a, 2000; idem e.a, 2001b); leren dat gesitueerd is en gecreëerd wordt in sociale netwerken (Walther e.a., 2005).

De aandacht voor agency betekent bovendien niet dat individuele kenmerken geheel los van sociale structuren gezien worden. Een centrale notie in het jeugd- en levensloopsociologisch discours is dat – hierbij meestal verwijzend naar het werk van Bourdieu en Giddens – toegenomen individualisering nog altijd een ‘structured individualism’ is (zie bijvoorbeeld Furlong & Cartmel, 1997). Er wordt op gewezen dat instituties als het onderwijs en de jeugdconsumptiesector het leven van jongeren sterker zijn gaan bepalen (Zinnecker, 2000) dan wel op het feit dat deze instituties zelf sterk sociaal gesegmenteerd zijn, waardoor ook de klassieke ‘structurele’ factoren als sociaal milieu en gender hun invloed blijven behouden (Furlong & Cartmel, 1997)<sup>46</sup>. Volgens deze laatste, meer structuralistische visie zijn destandaardisering en individualisering van de levensloop slechts een nieuwe norm geworden en alleen op biografisch niveau waarneembaar. Mensen hebben het gevoel dat ze hun eigen leven kunnen bepalen, maar feitelijke levenslopen zouden nog grotendeels standaard verlopen en sterk beïnvloed blijven door sociale afkomst en gender (Elchardus, 1999; Furlong & Cartmel, 1997) evenals door een steeds groter

<sup>45</sup> In hun artikel ‘What is agency?’ gaan Emirbayer en Mische (1998) de verschillende (vaak impliciete) betekenissen van dit begrip na en onderscheiden uiteindelijk drie dimensies die de betekenis echter niet veel concreter maken: de door het verleden geïnformeerde habitus/routines, het vermogen alternatieven te zien of zelf te creëren (toekomstdimensie) en het vermogen om hieruit kritische keuzes te maken (dimensie van het heden).

<sup>46</sup> De discussie over het gewicht van het structureel dan wel handelingstheoretisch perspectief wordt in het jeugdsociologisch discours afhankelijk gemaakt van de voortgang van het individualiseringsproces. Deze discussie wordt echter ook op een meer wetenschapstheoretische manier aan de orde gesteld, waarbij men op zoek is naar een universele uitspraak over het gewicht van deze perspectieven. Deze discussie is meer typerend voor het socialisatieonderzoek, waarin onder invloed van de opkomst van constructivistische theorieën oog kwam voor de actieve eigen inbreng van de socialisant en sommigen tot het standpunt bracht dat socialisatie in principe altijd zelfsocialisatie is (zie de discussiebijdragen in ZSE, 2002, nr. 2).

effect van eerdere stappen ('path dependency') in de levensloop (Mayer, 2003). Welke visie dan ook gehanteerd wordt, typerend voor de sociologische invalshoek blijft dat 'structure' in elk onderzoek aandacht krijgt. De invloed van de samenleving is werkzaam op verschillende niveaus die de levensloop van individuen als het ware voorstructureren. In een overzichtartikel onderscheiden Heinz en Krüger (2001) verschillende dimensies in het begrip 'structure': culturele script, instituties, sociale categorieën, endogene structurering ofwel 'path dependency' en interdependentie (interpersoonlijke bindingen). In het onderstaande licht ik de werking van deze dimensies toe met concrete voorbeelden die betrekking hebben op leren en levenslopen.

#### *Culturele script*

De in dit hoofdstuk beschreven discoursen over leren in een kennissamenleving respectievelijk jeugd en levenslopen in laat-moderniteit leggen nieuwe scripten voor leren en leven voor.

#### *Instituties*

Scripten 'slaan neer' in instituties als het onderwijs (vandaar de huidige discussie over onderwijstransformatie) en in concrete organisaties ('de ene school is de andere niet') en zullen hiermee invloed hebben op de (on)mogelijkheden voor de vormgeving van de levensloop.

#### *Sociale categorieën*

Afhankelijk van de sociale categorie waartoe iemand behoort staan er verschillende opties in de levensloop open. In Nederland komen jongeren al vanaf het begin van de middelbare school in gescheiden trajecten terecht die voor een groot deel nog parallel aan sociale scheidingen lopen. Hoe vroeger in de schoolloopbaan, des te groter het herkomsteffect (Peschar & Wesselingh, 1995). Jongeren uit midden- en hogere milieus volgen gemiddeld langere en gevarieerdere trajecten op een hoger niveau dan jongeren uit lagere milieus. Hierbij doorlopen jongeren uit hogere milieus en meisjes vaker trajecten die de institutionele logica volgen, terwijl jongeren uit lagere milieus en jongens vaker onconventionelere combinatie- en switchtrajecten afleggen (zie bijvoorbeeld CBS, 2003; Karstens e.a., 2004; Plug, 2001; SCP 2000, 2001, 2002). Meisjes hebben hun achterstand in onderwijsniveau ingehaald. In alle schooltypen verlaten relatief meer meisjes dan jongens het onderwijs met diploma. Overigens is naar onderwijsrichting nog steeds sprake van genderstereotype verschillen. Juist de 'vrouwelijke studierichtingen' leiden relatief vaker naar minder arbeidszekere en lager betaalde banen, waarmee de kansen voor mannen en vrouwen geenszins gelijk zijn geworden (CBS, 2001; Plug, 2001). Hoewel jongens het niet slechter zijn gaan doen, worden zij steeds vaker als 'probleem' gezien. Jeugdsociologen benadrukken dat dit waarschijnlijk vooral het gevolg is van het feit, dat vrouwelijke waarden op de arbeidsmarkt en in het onderwijs belangrijker lijken te worden: zie het belang dat nu aan reflexieve, sociale en emotionele vaardigheden gehecht wordt (Baird, 1999; Griffin, 2000)<sup>47</sup>.

<sup>47</sup> Volgens Elchardus & Glorieux (2002) is de feminisering van het onderwijs een belangrijke verklaring voor het schoolsucces van meisjes, maar zien zij nog weinig feminisering van de arbeid: een reden waarom meisjes hun voorsprong weer snel verliezen als ze eenmaal op de arbeidsmarkt komen.

Ook voor leren in het jeugddomein geldt dat sociaal milieu en gender nog steeds belangrijke structurerende principes zijn (Wyn & White, 1997). Met name na de basisschool nemen de verschillen toe. Jongens en meisjes uit hogere sociale milieus blijken dan relatief vaker aan georganiseerde en diverse ongeorganiseerde vrijetijdsactiviteiten deel te nemen. Hiermee zijn ze in de gelegenheid een groter repertoire aan ervaringen en diverse sociale relaties op te doen. Meisjes uit lagere sociale milieus brengen veel meer tijd binnenshuis door, terwijl jongens veel tijd op straat samen met vrienden doorbrengen (zie bijvoorbeeld Te Poel & Zeijl, 2000; SCP, 2002). Ook peernetwerken zijn sociaal gestructureerd. Het soort schooltraject en activiteiten in vrije tijd bepalen in belangrijke mate de kwaliteit van het netwerk waarin jongeren terecht komen (Hopf, 2003). Zo blijken vooral jongens uit hogere milieus hun peergroup te gebruiken om jeugdcultureel leerkapitaal te accumuleren: ze experimenteren het meest met media en beseffen het meest de waarde van het hebben van vrienden met veel informele know how. In hogere schooltypen blijken jongeren te zoeken naar vrienden 'waar ze nog wat van kunnen leren'. Bovendien is het peernetwerk gericht op het elkaar motiveren voor school (Du Bois-Reymond e.a., 2001b) en het ontwikkelen van tactieken om met negatieve schoolmotivatie om te gaan, zoals verantwoord onderpresteren, terwijl peernetwerken in lagere schooltypen eerder neigen hun frustraties om te zetten in conflict scheppen (Matthijssen, 1991). Bij de vormgeving van persoonlijke netwerken speelt bovendien deelname aan 'de juiste' jeugdculturele activiteiten een rol: degene die het best in staat is nieuwe trends te lezen, nieuwe interessante netwerken te creëren, heeft op andere jongeren een grotere aantrekkingskracht. Ook deze meer symbolische ongelijkheid blijkt nog sterk sociaal gestructureerd (Elcharidus & Glorieux, 2002).

#### *'Path dependency'*

Hoewel sociale categorieën belangrijk blijven, neemt hun invloed wel af (Veenman e.a., 1999), waarmee 'path dependency' aan belang toeneemt: eerdere stappen leggen latere stappen in de levensloop vast (Mayer, 2003). Zo is het eigen opleidingsniveau bijvoorbeeld bepalender voor iemands arbeidsmarktkansen dan het milieu waar hij of zij vandaan komt, al blijft sociaal milieu indirect van invloed via de invloed op onderwijskansen (Peschar & Wesselingh, 1995).

#### *Interpersoonlijke bindingen*

Levenslopen worden ook beïnvloed door levenslopen van directe naasten, zoals de partner. Volgens noties over laat-moderniteit betekent individualisering dat mensen deze invloed zullen proberen te beïnvloeden door deze te beperken tot zelf gekozen bindingen (Giddens, 1991; Wellman, 1999; Wuthnow, 1998).

Heinz en Krüger (2001) benadrukken dat alle bovengenoemde dimensies elkaar beïnvloeden, maar dat er ook sprake kan zijn van ongelijktijdige modernisering: de verschillende structuurniveaus hoeven niet op hetzelfde tijdstip te veranderen. Bovendien hoeven veranderingen op een of meerdere structuurniveaus niet parallel te lopen aan de (veranderende) beleving van actoren.

Daarnaast benadrukken ze dat de inhoud en invloed van niveaus variëren naar geografische lokatie en historische periode. Het belang van geografische lokatie maakt dat dezelfde maatschappelijke veranderingen toch cross-culturele verschillen in levenslopen kunnen laten zien. Individualisering zou echter niet alleen een afnemend belang van sociale

categorieën inhouden, maar ook van de geografische dimensie (Giddens, 1990). Dit kan begrepen worden als een toenemende geografische mobiliteit of als het ‘verdwijnen’ van deze factor, omdat nieuwe media ‘de hele wereld’ toegankelijk hebben gemaakt<sup>48</sup>. Bij de variatie naar historische periode gaat het enerzijds om veranderingen op de lange termijn die verwijzen naar de overgang tussen maatschappijtypen (bijvoorbeeld de overgang van een agrarische naar een industriële maatschappij), anderzijds ook om middellange termijnveranderingen die verwijzen naar het begrip ‘nieuwe generatie’, waardoor op hetzelfde tijdstip voor jongeren andere levensloopmodellen en -oriëntaties mogelijk kunnen zijn dan voor oudere cohorten: een aspect dat onderwerp is van paragraaf 2.5 over het generatiesociologisch discours.

#### 2.4.7 *Daadwerkelijke biografieën*

De vraag is hoe veranderingen in de constructies van jeugd en levensloop zichtbaar worden in daadwerkelijke levenslopen van jongeren. Daadwerkelijke levenslopen worden aangeduid met het begrip biografie, waarbij een onderscheid gemaakt kan worden tussen het daadwerkelijke traject dat afgelegd is (het structurele niveau) en de oriëntatie van individuen (het subjectieve niveau) (Kohli, 1985; zie Kelchtermans, 1994 en Sannen, 1998 voor een uitgebreide toelichting)<sup>49</sup>.

De vorige paragraaf maakt duidelijk dat de daadwerkelijke realisatie van laat-moderne levenslopen afhankelijk is van de hulpbronnen die jongeren in kunnen zetten en de mogelijkheden binnen institutionele settings. Veelal zijn deze settings nog niet of nauwelijks ingericht op basis van het nieuwe culturele script over laat-moderniteit. De in paragraaf 2.3 beschreven noodzaak tot onderwijsvernieuwing is een voorbeeld hoe geprobeerd wordt een institutie op het nieuwe script af te stemmen. Wanneer een ‘nieuwe generatie leerders’ als argument voor onderwijsvernieuwing wordt ingebracht, dan is bovendien de veronderstelling dat de subjectieve beleving van jongeren ‘voorloopt’ op de huidige inrichting van het onderwijs.

Als het gaat om leren dan heeft het voorgaande laten zien, dat de situatie voor nieuwe generaties uiterst ambivalent is. De autonome jeugdruimte en het transitierégime van onderwijs en arbeidsmarkt zouden niet alleen in toenemende mate concurreren, maar het conflict tussen het autonomie- en transitieperspectief doet zich nu ook binnen de domeinen zelf voor. Autonomie wordt een steeds belangrijker kenmerk binnen het transitierégime nu verwacht wordt dat jongeren hun eigen leerproces aansturen, terwijl het jeugd-domein steeds meer in het licht gesteld wordt van transitie: de noodzaak ook de vrije tijd

<sup>48</sup> Er zijn echter ook aanwijzingen dat het met die toegenomen mobiliteit wel meevalt en dat lokatie nog steeds een belangrijke factor is. Zo blijkt uit studiekeuze-onderzoek dat ‘dichtbij ouderlijk huis’ nog altijd een van de belangrijkste motieven is voor studiekeuze (Kocks, 2004). Eurobarometer-onderzoek laat zien dat 40% van alle Europese jongeren de laatste twee jaar niet in het buitenland is geweest en dat slechts 10% voor werk of studie naar het buitenland gaat (Europese Commissie, 2001a). Onder andere het onderzoek van Wellman en Haythornthwaite (2002) heeft duidelijk gemaakt, dat virtuele contacten vooral een aanvulling zijn op aan lokatie gebonden ‘face-to-face’ contacten.

<sup>49</sup> Het structurele niveau is object van onderzoek in bijvoorbeeld het stratificatieonderzoek en op specifieke instituties gerichte disciplines zoals de onderwijs- en arbeidsmarktsociologie. Het subjectieve niveau wordt samen met ‘agency’ vooral vanuit een handelingstheoretische benadering bestudeerd. De levensloopsociologie vormt hiermee een benadering die tal van sociologische disciplines en benaderingswijzen in zich kan verenigen (Heinz & Krüger, 2001).

als leertijd te zien, nog los van het verschijnsel dat het onderwijs kenmerken van het jeugd domein probeert in te kapselen. Tot slot wordt ook duidelijk dat de begrippen autonomie en transitie geen eenduidige betekenis meer hebben. Autonomie verwijst naar afwezigheid van bemoeienis van volwassenen, het vormgeven van de eigen leerbiografie, maar ook naar een zo authentiek mogelijk levensplan. 'Jeugd' is niet meer identiek aan een transitiefase die voorbereidt op volwassenheid, waarmee ook het transitierégime dat deze levensfasen in het leven riep aan vanzelfsprekendheid verliest.

Alleen al vanwege deze ambivalentie, maar ook vanwege de ongelijktijdige modernisering van de verschillende structuurniveaus en de sociale structurering van biografieën, zullen er verschillende biografische oriëntaties en trajecten onder jongeren voor kunnen komen (zie bijvoorbeeld Du Bois-Reymond e.a., 1994, 1998b; De Hart, 1992; Peters, 1992; Wohlrab-Sahr, 1992). Zoals al vermeld, is er – zeker voor Nederland – echter weinig empirisch materiaal waarin daadwerkelijke biografische trajecten in hun totaliteit onderzocht zijn. Laat staan dat ze in samenhang bekeken worden met biografische oriëntaties op verschillende levensdomeinen en -fasen. De meeste onderzoeken concentreren zich op één of enkele oriëntaties dan wel trajecten: in het bovenstaande zijn hieruit een aantal belangrijke bevindingen over trajecten en oriëntaties op school opgenomen<sup>50</sup>.

In theorie kunnen biografieën geconceptualiseerd worden aan de hand van biografische oriëntaties, daadwerkelijke trajecten en evaluaties van deze trajecten, waarbij op basis van deze dimensies verschillende typen onderscheiden kunnen worden (zie voor een uitwerking Hustinx, 2003; Wohlrab-Sahr, 1992). Ideaaltypisch kunnen laat-moderne en moderne biografische oriëntaties van elkaar onderscheiden worden. 'Moderne' oriëntaties kunnen nu getypeerd worden als – bij de eigen sociale categorie passende – standaardbiografische oriëntaties, waarin levensdomeinen en levensfasen als sterk gescheiden worden ervaren. Hierbij zal bijvoorbeeld leren sterk aan de jeugdfase en het schooldomein gekoppeld worden. Laat-moderne oriëntaties verschijnen als – niet meer aan de eigen sociale categorie gekoppelde – keuzebiografische oriëntaties, waarin biografische zelfbepaling centraal staat en levensdomeinen en levensfasen een diffuse betekenis krijgen. Leren zal bijvoorbeeld niet meer alleen aan de jeugdfase en het schooldomein gekoppeld worden. Daarnaast hoeft een wijziging van biografische oriëntaties nog niet te betekenen dat feitelijke levenslopen veel afwijken van het standaardlevensloopmodel. Los van hun oriëntatie kunnen individuen zich – ideaaltypisch gezien – geconfronteerd zien met een standaard- of gedestandaardiseerd biografisch traject.

<sup>50</sup> Er zijn slechts een paar onderzoeken die in gaan op oriëntaties op de toekomst, op volwassenheid of op arbeid. Dieleman (2000b) concludeert uit een groot aantal Europese onderzoeken dat de overgrote meerderheid van jongeren een gezin en een vaste baan met een goed salaris nastreeft. Kwalitatief Nederlands onderzoek maakt duidelijk dat er nog sterk sociaal en gender gestructureerde oriëntaties op arbeid, volwassenheid en toekomstige levensplannen zijn (Du Bois-Reymond, 2004c; Karstens e.a., 2004; Plug & Du Bois-Reymond, 2003; Plug e.a., 2003; zie voor gelijksoortige bevindingen buiten Nederland bijvoorbeeld Kasurinen, 1997; Kugelberg, 2000). Het enige Nederlands kwantitatief onderzoek op dit gebied (Vinken e.a., 2002, 2003, 2005) geeft enige indicatie dat voor twintigers naast moderne, instrumentele arbeidswaarden ook laat-moderne, expressieve arbeidswaarden belangrijk worden en dat zij minder standaardloopbanen en diffusere toekomstplannen voor zich zien, maar dit geldt sterker voor hoger opgeleiden en ook voor hoog opgeleide dertigers. Al dit soort onderzoeken lijken aan te geven dat opleidingsniveau een bepalendere factor is in oriëntaties dan het leeftijdscohort waar men deel van uitmaakt.



Tot slot kunnen biografische trajecten – ideaaltypisch gezien – positief of negatief geëvalueerd worden. Zo kan iemand met moderne oriëntaties en een gedestandaardiseerd traject dit traject negatief evalueren, omdat hij of zij zichzelf het standaardlevensloopmodel als (helaas onbereikbaar) ideaal blijft voorhouden. Hij of zij kan echter ook proberen op een andere manier vorm te geven aan de levensloop, dit als positief gaan ervaren en zo een omkering maken naar laat-moderne oriëntaties. Denk hierbij bijvoorbeeld aan een traditioneel ingestelde huisvrouw die na haar echtscheiding een opleiding gaat volgen en van een eigen arbeidscarrière een nieuwe levensvulling maakt. Andersom zou iemand met een laat-moderne oriëntatie en een gedestandaardiseerd traject het gevoel kunnen hebben ‘niets bereikt te hebben’ of weinig ‘zin’ te ervaren en achteraf zichzelf het standaardlevensloopmodel als ideaal voor kunnen gaan houden.

In theorie verschijnen hiermee acht mogelijke typen biografieën. Aan het ene uiterste staat dan het type waarin moderne oriëntaties samengaan met een standaardbiografisch traject en een positieve evaluatie daarvan, omdat men het standaardbiografisch ideaal weet te realiseren. Aan het andere uiterste bevindt zich het type, waarin laat-moderne oriëntaties samengaan met een gedestandaardiseerd traject en een positieve evaluatie daarvan, omdat men een standaardbiografisch traject niet als nastrevenswaardig ziet en ‘levensloop-succes’ juist afmeet aan het optimaal benutten van keuzes en hierbij risico’s en het ‘onbekende’ niet uit de weg gaat. Alleen het laatstgenoemde type kan nu als hét prototype van een succesvolle laat-moderne biografie gezien worden: de biografische zelfbepaler bij uitstek (zie ook Du Bois-Reymond e.a., 2002b; Walther e.a., 2004).

Als het gaat om daadwerkelijke biografieën zullen de acht ideaaltypen op een continuüm gezien moeten worden, waarbij nog veel meer tussenvarianten mogelijk zijn. Juist het feit dat biografieën steeds meer van elkaar verschillen, is namelijk hét kenmerk van de individualisering van levenslopen. Elke oriëntatie en elk traject is bovendien in principe risicovol, omdat er in een laat-moderne samenleving geen eenduidige richtsnoer is; niet alleen om de richting van de levenskoers te bepalen, maar ook om de afgelegde weg aan af te meten. Bovendien vereist een kennissamenleving dat men steeds bereid zal moeten zijn om de koers te verleggen.

#### 2.4.8 Concepten en verwachtingen: ideaaltype biografische zelfbepaler

Uit het bovenstaande kan afgeleid worden dat lang niet alle jongeren uit ‘nieuwe generaties’ als trendsettende leerbiografisten te typeren zullen zijn. Een trendsettende leerbiografist verschijnt in het jeugd- en levensloopsociologisch discours in de vorm van *een ideaaltypische leerder die biografische zelfbepaling weet te combineren met deelname aan en optimaal gebruik van mogelijkheden in een laat-moderne samenleving*: een laat-moderne oriëntatie van biografische zelfbepaling die in het teken staat van levenslange en levensbrede zelfontwikkeling<sup>51</sup> en losstaat van sociale categorieën waartoe men behoort, een gedestandaardiseerd, onconventioneel biografisch traject dat ingegeven is door deze biografische zelfbepaling en niet door de (sociaal gestructureerde) institutionele logica van het transitierégime van onder-

<sup>51</sup> Hiermee onderscheidt dit ideaaltype van de biografische zelfbepaler zich van het type van de ‘self made man’: ook dit type zoekt zijn eigen weg buiten het gebruikelijke transitierégime, maar economische zelfredzaamheid staat centraler dan zelfontwikkeling. Zelfontwikkeling zou echter wel kenmerkend geacht kunnen worden voor het type van de ‘autodidact’: dit type zegt echter alleen iets over leer- en niets over biografische trajecten en -oriëntaties.

wijs en arbeidsmarkt en een positieve evaluatie van dit traject, omdat zelfbepaling en voorwaarden voor deelname aan een laat-moderne samenleving geïntegreerd zijn. De tabel laat zien in welke noties het ideaaltype van de biografische zelfbepaler uiteengelegd kan worden.

Tot slot nog twee kanttekeningen bij deze typering. Allereerst worden in het discours geen uitspraken gedaan over mogelijke variatie binnen dit ideaaltype en wat hierbij de rol van 'structure' en 'agency' is. Bovendien is zoals gezegd de invloed van de structuurniveaus ook afhankelijk van de tijdsdimensie. Een trendsettende leerbiografie kan aan 'biografische tijd' gebonden zijn: men kan bijvoorbeeld als niet-trendsettende leerder beginnen en in trendsetter switchen of andersom. Behalve aan biografische tijd kan een trendsettende leerbiografie ook aan historische tijd gebonden zijn. Hierover zijn de verwachtingen duidelijk. De trendsettende leerbiografie verschijnt in het discours als een type dat in principe mogelijk wordt voor alle jongeren die opgroeien in een laat-moderne samenleving. Hiermee wordt een trendsettende leerbiografie verbonden met het generatieconcept dat in de volgende paragraaf centraal staat.

<b>ideaaltype biografische zelfbepaler volgens jeugdsociologisch script over de individualiseringstheze</b>	
<b>concepten</b>	<b>verwachtingen</b>
<i>biografisch traject</i> samenstel van leerervaringen: verzameld leerkapitaal binnen geïnstitutionaliseerde contexten, zelf gevormde leercontexten en sociale netwerken	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gedestandaardiseerd en risicovol traject</li> <li>• formeel leerkapitaal ontwikkeld binnen schoolsysteem niet meer voldoende</li> <li>• informeel, jeugdcultureel leerkapitaal zowel biografisch als maatschappelijk relevant</li> <li>• toenemende spanning tussen formele leercontext en door jongeren zelf ontwikkelde leercontexten en netwerken buiten school (informele contexten)</li> <li>• discussiepunt: vooral 'peer'- dan wel 'peer'- en intergenerationale netwerken?</li> </ul>
<i>biografische oriëntaties</i> op onderwijs, leren, sociale relaties, werk, vrije tijd, toekomst en volwassenheid	<ul style="list-style-type: none"> <li>• leven = leren = zelfgestuurd authentiek identiteitsproject</li> <li>• echt leren vindt alleen plaats als het als biografisch relevant ervaren wordt</li> <li>• levensdomeinen school, leren, werken, vrije tijd en sociale relaties alle in teken van bewuste zelfontwikkeling dan wel 'ontdekken eigen kern'</li> <li>• nauwelijks sprake van scheiding van levensfasen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• jeugd en volwassenheid diffuse, niet aan leeftijd gekoppelde betekenis</li> <li>• toekomstige levensplannen worden als open, reversibel en niet in licht van standaardbiografie gezien</li> </ul> </li> </ul>
<i>biografische evaluatie</i> mate van biografisch succes in persoonlijke beleving	<ul style="list-style-type: none"> <li>• positieve zelfevaluatie (ook bij falen)</li> <li>• gevoel van zelfbepaling</li> <li>• geen afmeting aan geldend transitie-model</li> <li>• gevoel van maatschappelijk geïntegreerd zijn</li> </ul>

<i>verondersteld wordt dat bovenstaande biografische dimensies gestalte krijgen in de interactie tussen 'agency' en 'structure'.</i>	
<b>concepten</b>	<b>verwachtingen</b>
<i>agency</i> te ontwikkelen persoonlijke competenties	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vermogen tot biografische reflectie, open staan voor verandering (biograficiteit)</li> <li>• 'coping': kunnen inspelen op verandering, gegeven mogelijkheden naar je hand kunnen zetten, nieuwe mogelijkheden creëren, zelfvertrouwen, ideeën omzetten in handelen en hierbij risico durven nemen, belang van netwerken erkennen en deze kunnen opbouwen en onderhouden</li> <li>• reflexieve en flexibele identiteit met nadruk op authenticiteit: continue herinterpretatie van eigen levensverhaal dat via bepaalde leefstijl geleefd wordt</li> </ul>
<i>structure</i> culturele script; institutes; sociale categorieën; 'path dependency'; interdependentie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• maatschappelijk kansrijke leerbiografie volgens laat-moderne script</li> <li>• 'disembedding' uit institutionele logica transitierégime van onderwijs en arbeidsmarkt</li> <li>• 'disembedding' uit sociale en lokale contexten vormt discussiepunt: <ul style="list-style-type: none"> <li>• meer onder mannen, maar nu ook onder vrouwen?</li> <li>• meer uit kapitaalrijke maar nu ook uit kapitaal-arme herkomstmilieus?</li> <li>• onderhandelingshuishouden voor alle herkomstmilieus kenmerkend</li> <li>• afnemend belang voorgegeven lokale omgeving?</li> </ul> </li> <li>• traject wordt afhankelijker van eerdere stappen ('path dependency')</li> <li>• traject sterk beïnvloed door zelf gekozen (zwakke?) bindingen</li> </ul>

## 2.5 Sociologisch discours over het generatie-concept

In deze paragraaf resteert de vraag hoe 'een nieuwe generatie' - die de hierboven besproken discoursen op het oog hebben - geconceptualiseerd kan worden. Een vraag die in een beduidend korter stuk te beantwoorden zal zijn, aangezien het mij vooral gaat om de conceptualisering en niet om concrete kenmerken van die nieuwe generatie (die stonden in de vorige twee paragrafen centraal).

Het generatiebegrip heeft talloze betekenissen die vaak door elkaar gebruikt worden (Diepstraten e.a., 1998a, 1998b, 1999d; zie voor deze verschillen binnen het jeugdonderzoek: Närvänen & Näsman, 2004). Het begrip wordt genealogisch gebruikt als niveau in een verwantschapshiërarchie (kinderen, ouders, grootouders) en in het verlengde hiervan als een levensfase gezien: de jongste, de volwassen generatie. Deze betekenissen zijn ook in de twee besproken discoursen herkenbaar, wanneer gesproken wordt over de (veranderende) relatie tussen jongeren en volwassenen (ouders, leraren): het gaat dan om concrete intergenerationele verhoudingen.

Daarnaast spreken de twee hierboven besproken discoursen echter over een 'nieuwe' generatie. Hiermee refereren ze aan een historisch generatiebegrip: jongere cohorten die 'anders' zijn, omdat ze in andere omstandigheden opgegroeid zijn en waarvoor onder invloed van laat-modernisering andere mogelijkheden en eisen gelden dan voor eerdere cohorten. In beide vertogen komt een negatief, een anti-beeld van gedemotiveerde schoolleerders naar voren. Daarnaast kunnen er twee verschillende 'gewenste', ideaaltypische

beelden afgeleid worden. In het discours over onderwijsvernieuwing verschijnt het ideaaltype van de laat-moderne leerder. 'Nieuw' heeft betrekking op het bezitten van de voor de laat-moderne arbeidsmarkt gewenste (steeds 'persoonlijkere') competenties. In het jeugdsociologisch discours verschijnt het ideaaltype van de biografische zelfbepaler die optimaal deelneemt aan en gebruik maakt van de mogelijkheden van de laat-moderne samenleving. 'Nieuw' heeft een emanciperende betekenis: toegenomen zelfbepaling door bevrijding uit sociale categorieën en instituties van het transitierégime.

Deze historiserende betekenis van het generatiebegrip vormt de kern van het generatiesociologisch discours, dat nog steeds nauw aansluit bij Mannheim's klassiek geworden artikel *Das Problem der Generationen* (1928/29). Hierin onderscheidt hij drie niveaus in het generatiebegrip (zie voor een uitgebreide bespreking Corsten, 1999; Diepstraten e.a., 1998b). Het eerste niveau verwijst naar een groep mensen die onder dezelfde maatschappelijke omstandigheden, in dezelfde historische periode én sociaal-culturele ruimte opgegroeid is en daardoor andere mogelijkheden heeft dan eerdere cohorten (de '*Generationslagerung*' ofwel *generatielokatie*)<sup>52</sup>. Met 'opgroeien' verwijst Mannheim naar de formatieve periode: de periode waarin jongeren zich los beginnen te maken van hun ouders en die volgens hem ongeveer loopt van het vijftiende tot vijfentwintigste levensjaar. Ervaringen in deze formatieve periode zouden een blijvend effect hebben op de levensloop van individuen<sup>53</sup>. Hiermee is de voorwaarde geschapen voor generatievorming. Er is pas sprake van een echte generatie, het tweede niveau van Mannheim's generatiebegrip, als mensen zich bewust zijn van gemeenschappelijk gedeelde jeugdervaringen die anders zijn dan die van eerdere cohorten en zich op grond hiervan met elkaar identificeren (de '*Generationszusammenhang*': *generatiesamenhang* ofwel *generatiebesef*). Het is niet bij voorbaat te zeggen wanneer een nieuwe generatiesamenhang vorm krijgt. Dit hangt af van de snelheid van maatschappelijke ontwikkelingen; hoe sneller deze veranderingen gaan des te minder opeenvolgende jaargangen het gevoel zullen hebben in dezelfde omstandigheden op te groeien en des te meer echte generaties zich hierdoor na elkaar zouden kunnen formeren. Deze bewustwording wil echter nog niet zeggen dat generatieleden op dezelfde manier reageren op hun nieuwe, gedeelde ervaringen. Hiervoor introduceert Mannheim het derde niveau van het generatiebegrip: de '*Generationseinheit*' (*generatie-eenheid*) die meestal ontstaat binnen een concrete sociale groep, maar een kristallisatiepunt kan gaan vormen voor andere leden uit de generatiesamenhang en hiermee het niveau van een concrete groep kan gaan overstijgen. Een generatie-eenheid typeert zich doordat ze een nieuw antwoord ontwikkelt op nieuwe omstandigheden<sup>54</sup>, waarmee

<sup>52</sup> 'Man muss im selben historischen-sozialen Raume - in derselben historischen Lebensgemeinschaft - zur selben Zeit geboren worden sein, um ihr zurechenbar zu sein, um die Hemmungen und die Chancen jener Lagerung passiv ertragen, aber auch aktiv nützen zu können' (Mannheim, 1928/29: 309).

<sup>53</sup> Mannheim doelde vooral op een blijvend effect op waardenoriëntaties. Op dit idee is bijvoorbeeld ook waardenonderzoek gebaseerd, waarin cohortvervanging gezien wordt als motor achter verandering van waardenpatronen in de samenleving. De Nederlandse generatiesocioloog Becker wijst daarnaast op economische omstandigheden in de formatieve periode als bepalend voor latere levenskansen. Zie Diepstraten e.a. (1998b) voor een uitgebreide toelichting.

<sup>54</sup> Mannheim doelt met een reactie op nieuwe omstandigheden op 'nieuwe problemen': op een ongelijkzijdige modernisering van de verschillende structuurniveaus zoals die bij het begrip 'structure' beschreven zijn. Het concept generatie-eenheid is hiermee ook geschikt om de interactie tussen 'structure' en 'agency' weer te geven (zie ook Chisholm, 2002).

ze zich geconfronteerd ziet en kan hiermee de motor zijn achter maatschappelijke verandering. Niet elke generatiesamenhang produceert echter dergelijke eenheden. In een periode van grote maatschappelijke dynamiek zou de kans groter zijn, maar deze dynamiek moet ook niet al te groot zijn: een groep moet de tijd krijgen een kenmerkend antwoord te ontwikkelen en uit te dragen. Niet elke generatie-eenheid realiseert ook haar veranderingspotentieel. Binnen een generatiesamenhang zouden bovendien meerdere eenheden kunnen bestaan, omdat groepen – Mannheim dacht hierbij vooral aan sociale milieus – een verschillend antwoord op dezelfde nieuwe omstandigheden kunnen formuleren. Lang niet alle generatieleden zouden bovendien tot een generatie-eenheid te rekenen zijn. Een ‘nieuwe generatie’ verwijst in het generatiesociologisch discours dan ook vooral naar deze generatie-eenheid, een voorhoede of avant-garde met ‘veranderingspotentieel’, waarmee de notie van ‘nieuw’ als trendsetters in beeld is.

*Een nieuwe generatie als generatielokatie*

De vraag is of en hoe ‘een nieuwe generatie’ in de betekenis van deze studie met deze concepten van Mannheim geïdentificeerd kan worden. Met een ‘nieuwe generatie’ lijken het onderwijsvernieuwings- en jeugdsociologisch discours in ieder geval te duiden op een *generatielokatie*. Als het gaat om het beeld van de gedemotiveerde schoolleerder is de lokatie niet duidelijk. Dit beeld is overigens al eeuwen een terugkerend beeld in verhalen over jongere generaties. Als het gaat om de ideaaltypische laat-moderne leerders respectievelijk biografische zelfbepalers zou de hypothese kunnen zijn dat ze vanaf de jaren tachtig verschijnen. Dan worden de contouren van nieuwe scripten zichtbaar: de ideeën dat jongeren voortaan levenslang en levensbreed moeten leren om ‘employabel’ te blijven voor de kennissamenleving en de noties over nieuwe biografische scripten en gewijzigde constructies van jeugd en levensloop. De vraag is of we vanaf die tijd van één generatielokatie kunnen spreken. Vanaf de jaren negentig zetten veranderingen zich in versterkte mate door. De cohorten die dan opgroeien zijn de eerste die opgroeien met ouders die aan de wieg van de nieuwe zelfontplooiingsideologie stonden en de eerste die geconfronteerd worden met instituties die zich onder invloed van het nieuwe script aan het wijzigen zijn, het onderwijs in het bijzonder. Het zijn ook de eerste cohorten die vanaf hun kindertijd met IT opgroeien: daar lijkt het onderwijsvernieuwingsdiscours sterk op te focussen als over een ‘nieuwe generatie’ gesproken wordt.

Ook het hele concept van generatielokatie is echter discutabel, omdat het stoelt op het discutabele begrip van een ‘formatieve periode’ (zie Van den Broek, 1996; Van den Broek & Dekker, 1996; Diepstraten e.a., 1998b, 1999a, 1999c voor een discussie). Het is de vraag of mensen niet net zozeer door gebeurtenissen eerder of later in hun leven beïnvloed worden. Hebben de nieuwe ontwikkelingen geen invloed op de totale bevolking, waarmee sprake is van periode- in plaats van generatie-effecten? Ook is de vraag of jongere cohorten wel blijvend anders zijn dan oudere cohorten: als ze al anders zijn, hoort dat dan niet bij hun levensfase, een effect dat vanzelf ‘overgaat’ als ze ouder worden? Een vraag van geheel andere orde is of de formatieve periode voor elk individu aan dezelfde levensjaren verbonden is, gelet op ‘vroeg-’ en ‘laatbloeiers’. In het bijzonder is het de vraag in hoeverre er in laat-moderne gestandaardiseerde levenslopen, waarin ‘jeugd’ en ‘volwassenheid’ vervagen, nog wel een dergelijke periode afgebakend kan worden. Tot slot is de vraag wat een gemeenschappelijke generatielokatie nog betekent als de basis daarvan, een gemeenschappelijke historisch-culturele ruimte, door globalisering en IT in potentie steeds groter wordt.

*Een nieuwe generatie als generatiesamenhang*

Ook met een duidelijke generatielokatie is echter nog geen sprake van een echte generatie. Het *generatiebesef* is een belangrijke notie wil er van een echte nieuwe generatie sprake zijn en vereist het kunnen reflecteren op maatschappelijke ontwikkelingen en een gevoel van collectiviteit (Corsten, 1999). De verwachting is dat individualisering van jeugd en levenslopen tot dermate verschillende ervaringen leidt of in ieder geval tot het idee 'een uniek individu' te zijn, dat een gevoel van collectiviteit op basis van gedeelde ervaringen in de jeugd als voorwaarde ontbreekt om tot generatiebesef en daarmee generatievorming te kunnen komen. Misschien kan echter juist dit besef van individualiserende levenslopen de basis vormen voor generatie-identificatie. Ook wordt individualisering opgevoerd als reden waarom generatiebesef op zichzelf mogelijk belangrijker wordt, nu categorieën als sociaal milieu en gender aan betekenis verliezen (Becker, 1997; Corsten, 1999). Dit generatiebesef kan bovendien opgeroepen worden door de talloze generatietyperingen die in omloop zijn en via de media weerklank vinden bij een groot publiek. In de ontelbare typeringen die alleen al voor Nederlandse jongeren in omloop zijn, keren een paar elementen steeds terug. De jongste generatie zou zich vooral kenmerken door zapedrag tussen stijlen, tussen banen, tussen hogere cultuur en popcultuur, tussen linkse en rechtse politieke thema's. Het óf-óf denken dat zo typerend zou zijn voor de jaren zestig generatie is uit, 'mixen' is in. Andere terugkerende kenmerken zijn de warsheid van hiërarchie en traditionele instituties, het experimenteren met identiteit en ervaringen en het uitstellen van definitieve keuzes. Tot slot worden deze kenmerken in al deze typologieën teruggevoerd op het opgegroeid zijn in een ideologie van zelfbeschikking en het voor de uitdaging staan van overleven in een laat-moderne samenleving. Ondanks deze overeenkomsten tussen typologieën, spreken ze niet over gelijke generatielokaties. Om maar eens een greep te doen uit de meer bekende, goed uitgewerkte en serieus bedoelde typeringen: de typologie van de verloren en pragmatische generatie die sinds 1955 respectievelijk 1980 geboren worden (Becker, 1997), de Generatie Nix die in de periode 1960-1980 geboren wordt (Alles begint met Nix, 1997), de door Motivaction (2002) gesignaleerde Dionysische Generatie die geboren wordt in de jaren 1960-1970 en op de arbeidsmarkt kwam in de bloei van de jaren negentig en de door SMO (Van Steensel, 2000) gesignaleerde Internetgeneratie die pas vanaf 1980 geboren wordt. Bovendien lijken de typologieën vooral een spraakmakende, avant-garde groep binnen de generatiesamenhang voor ogen te hebben die deze generatie een eigen gezicht geeft.

*Een nieuwe generatie als generatie-eenheid*

Hiermee is het concept *generatie-eenheid* weer in beeld. Ook de ideaaltypen van de laat-moderne leerder en biografische zelfbepaler uit het onderwijsvernieuwings- respectievelijk jeugdsociologisch discours kunnen mogelijk het beste met dit concept gedeut worden. Er is immers sprake van een letterlijk 'ideaal, gewenst' type, waarbij niet verwacht wordt dat cohorten in hun geheel hier sterk op lijken. Met name het jeugdsociologische ideaaltype van de biografische zelfbepaler komt het dichtst in de buurt van een Mannheimiaanse generatie-eenheid als motor achter maatschappelijke verandering. De biografische zelfbepaler weerspiegelt namelijk een emancipatorisch in plaats van maatschappelijk gewenst beeld (zoals meer bij de laat-moderne leerder het geval is). Tegelijk is er een verschil in betekenis. Mannheim verstond onder een generatie-eenheid een elite die nieuwe oplossingen bedacht voor nieuwe problemen en zag dit vooral voor een artistieke elite weggelegd die 'buiten de orde' zou kunnen denken. Een elite die met haar visie

een politiek-ideologisch verzet zou plegen tegen oudere generaties. De laat-moderne leerder, maar ook de biografische zelfbepaler bevatten dit politieke ‘verzets-element’ niet. De voorhoede zou eerder een leerelite zijn die experimenteert met nieuwe leer- en werkculturen als antwoord op ontwikkelingen in leven en leren in de laat-moderne samenleving (zie Du Bois-Reymond, 2000). Een leerelite die onder invloed van individualisering nu uit individuen uit verschillende sociale milieus en zowel mannen als vrouwen kan bestaan. Een leerelite die haar zelf gevormd jeugdcultureel leerkapitaal niet alleen in het jeugddomein gebruikt, maar het weet te verzilveren in deelname aan de kennissamenleving<sup>55</sup>. Du Bois-Reymond (2000, 2004a; idem e.a., 2002a) signaleert overeenkomsten met andere sociologische concepten als de symboolanalytici, de onafhankelijken, de nieuwe ondernemers, biografische designers of ‘patchworkers’.

De tabel toont welke concepten en verwachtingen uit het bovenstaande meegenomen worden om de notie van ‘een nieuwe generatie’ te duiden.

generatiesociologische duiding van ‘een nieuwe generatie’	
concepten	verwachtingen
generatielokatie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geboren vanaf de jaren zestig in de twintigste eeuw</li> </ul>
generatiebesef	<ul style="list-style-type: none"> <li>• waarschijnlijk gering generatiebesef</li> <li>• toegenomen individuele keuzemogelijkheden beleefd als generatiekenmerk?</li> <li>• herkenning eigen generatie in snel wisselende generatietypologieën?</li> </ul>
generatie-eenheid	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nieuwe leerelite die nieuwe leer- en werkculturen verkent en jeugdcultureel leerkapitaal verzilvert</li> </ul>

## 2.6 Conclusie

In het bovenstaande heb ik antwoord gegeven op de volgende theoretische vragen.

- *Welke theoretische noties kunnen uit discourses over onderwijsvernieuwing in een kennissamenleving respectievelijk jeugd- en levensloopsociologische discourses afgeleid worden om trendsettende leerbiografieën van een nieuwe generatie in kaart te brengen?*
- *Welke noties levert het generatiesociologisch discours om gefundeerdere uitspraken over ‘een nieuwe generatie’ te doen?*

Uit de noties van het onderwijsvernieuwingdiscours is het ideaaltype van de ‘laat-moderne leerder’ afgeleid. Noties uit het jeugd- en levensloopsociologische discours leverden het ideaaltype van de ‘biografische zelfbepaler’ op. Er liggen hiermee twee ideaaltypische constructies voor om trendsettende leerbiografieën in kaart te brengen.

<sup>55</sup> De kenmerken van een trendsettende leerbiografie zou men ook kunnen toedichten aan de al veel langer bestaande ‘excentrieke bohémien’, die ook Mannheim vooral op het oog had. Deze vormden echter een groep die vooral uit mannen uit elite-milieus bestond en zich vooral in artistieke kringen ophield. Hun leefwijze – voor velen vaak beperkt tot een ‘verlengde jeugdfase’ – gold voor deze groep als standaardtraject en kwam dus niet zozeer uit biografische zelfbepaling voort.

Beide ideaaltypen vertonen op een groot aantal punten overlap.

- Het belang van een laat-moderne visie op leren als een levenslang en levensbreed proces van zelfontwikkeling in plaats van de moderne visie op leren als een vooral tot de jeugdfase en het schooldomein behorend proces.
- Het belang van een andere soort, niet formele kennis ('soft skills', persoonlijke of biografische competenties) en andere, buitenschoolse contexten om dergelijke kennis te verwerven.
- De nadruk op coöperatief leren en leren in authentieke, levensechte contexten.
- De laat-moderne leeroriëntatie uit het onderwijsvernieuwingsdiscours betekent dat leren steeds meer gelijk aan leven wordt en overlapt hiermee met de laat-moderne biografische oriëntatie uit het jeugd- en levensloopsociologisch discours, waarin de conclusie is dat leven steeds meer gelijk wordt aan continue en overal leren.
- De notie van een 'nieuwe generatie' die minder gemotiveerd is voor school, omdat het schooldomein nauwelijks meer kan concurreren met buitenschoolse contexten, waarin jongeren steeds meer zelf en op een voor hen aantrekkelijkere manier kunnen leren.
- De notie van leerders als actieve actoren.

Er zijn echter - weliswaar geen zeer radicale - verschillen tussen beide ideaaltypen. Omdat het gaat om ideaaltypen, komen hierdoor ook de verschillen tussen beide discoursen 'uitvergroot' naar voren: het gaat om verschillen in 'teneur' zonder recht te doen aan alle nuances.

Het onderwijsvernieuwingsvertoog - de naam zegt het al - blijft het schools leren als haar voornaamste subject zien.

- Hierbij wordt schools leren nog steeds en juist in toenemende mate van belang geacht: diploma's (op een zo hoog mogelijk niveau) worden gezien als dé toegangspoort naar arbeidsmarktsucces. Hiermee staat - vanuit beleidsoptiek - het kwalificatieperspectief momenteel centraal in onderwijs-vernieuwingsprocessen: een economisering van de leerder.
- Naast formeel onderwijs wordt vooral gewezen op het belang van non-formeel leren: leren in georganiseerde, buitenschoolse contexten dat niet in de plaats kan komen van, maar wel gestapeld en verbonden zou moeten worden met formeel leren (interdependentie van leerkapitaal).
- Georganiseerde, door experts ingerichte leercontexten krijgen hiermee de meeste aandacht: naast co-constructie tussen gelijken zou ook een meester-gezelverhouding essentieel zijn in leerprocessen van jonge mensen.
- Het leren zelf wordt momenteel vooral vanuit leerpsychologisch perspectief onderzocht, waarmee heel specifieke informatie over (vooral schoolse) leerprocessen boven tafel komt: concepten en empirische informatie die in het jeugdsociologisch discours ontbreken. Leren wordt hierbij gezien als sociaal (vooral in de betekenis van 'intermenselijk') proces tussen individuen die verschillen in persoonlijke eigenschappen en leerconcepties en daardoor tot ander leergedrag en daarmee tot andere leeropbrengsten komen. Leerders verschijnen hiermee vooral als geïsoleerd subject.
- De 'ideale, gewenste' leerder is een leerder met een laat-moderne visie op leren die constructivistisch leergedrag vertoont c.q. een betekenisgerichte leerstijl hanteert, zijn eigen leren plant en actief stuurt naar heldere doelen en - vanuit beleidsoptiek - daar-



bij een maatschappelijk gewenst (door het transitierégime voorgegeven) uitgestippeld toekomstbeeld voor ogen heeft.

Het jeugdsociologisch discours blijft jonge mensen en hun levenslopen als haar voornaamste subject zien en plaatst de leerder in biografisch perspectief. Dit heeft verschillende consequenties.

- Een biografisch perspectief betekent een sociologisch perspectief: jeugd en levenslopen worden opgevat als naar tijd en plaats bepaalde maatschappelijke constructies. Hierbij wordt een vervaging van levensfasen en een individualisering van levenslopen waargenomen: scholingstrajecten volgen niet meer het institutionele pad, werk volgt niet meer lineair op een scholingstraject, levensfasen zijn niet meer aan leeftijdscategorieën en standaardtransities verbonden. Kortom: biografische trajecten zullen steeds diverser worden, maar ook risicovoller: geen enkel traject biedt gegarandeerd succes en zekerheid. Vanuit het perspectief van jongeren wordt de door het transitierégime van onderwijs en arbeidsmarkt voorgehouden ‘weg naar succes’ daarom als ‘misleading’ traject opgevat.
- Dit betekent dat de meeste aandacht uitgaat naar het belang van informele, door jongeren zelf vormgegeven leercontexten en netwerken, waarin co-constructie centraal staat en jongeren vormgeven aan ‘jeugdcultureel’ (niet door oudere generaties ingegeven) leerkapitaal.
- Juist dit informele, jeugdculturele leerkapitaal zou een belangrijke sleutel zijn tot biografisch succes, omdat jongeren hiermee oplossingen vinden voor nieuwe problemen waar oudere generaties c.q. formele instituties geen antwoord op hebben en waarmee ze tools voor zelfbepaling ontwikkelen: maatschappelijk succes betekent hiermee niet zozeer ‘een geslaagde weg binnen het transitierégime’, maar geslaagde maatschappelijke participatie die naar eigen inzicht is vormgegeven en leidt tot gevoelens van biografisch succes.
- Sociologisering betekent ook dat steeds de interactie tussen (waargenomen) eigen mogelijkheden (‘agency’) en voorgegeven kansen (‘structure’) centraal staat. Individualisering van levenslopen betekent dat jongeren in toenemende mate hun leven zelf willen, maar ook moeten vormgeven, waarbij de kansen niet voor alle jongeren gelijk zullen zijn. Bij deze kansenongelijkheid spelen enerzijds traditionele ongelijkheden een rol als herkomstmilieu en gender, maar zullen in toenemende mate nieuwe ongelijkheden verschijnen: jongeren die wel of juist niet de tools tot biografische zelfbepaling in handen hebben en met de nieuwe onzekerheden kunnen omgaan. Een laat-moderne visie op leren wordt hierbij essentieel geacht. Leren betekent echter niet alleen levenslang en -breed leren, maar krijgt de specifieke betekenis van actieve zelfsturing naar niet meer vooraf te plannen doelen: juist risico’s nemen, niet plannen zijn dan essentiële tools.
- Het ideaaltype van de biografische zelfbepaler uit het jeugdsociologisch discours verschijnt nu als een specifiek soort laat-moderne leerder. Het gaat om laat-moderne leerders die onconventionele leertrajecten volgen: om ‘autonome leerders’. Ze richten zich niet op de nieuwe structurerende principes van het transitierégime, maar construeren een eigen biografisch project, waarbij ze vooral hun eigen jeugdculturele leerkapitaal zowel biografisch als maatschappelijk optimaal weten te benutten.

Het generatieconcept biedt veel mogelijkheden om de wisselwerking tussen individuele mogelijkheden en de historisch-maatschappelijke context in beeld te brengen. Hierbij lijkt de 'laat-moderne leerder' later te verschijnen dan de 'biografische zelfbepaler', aangezien in het onderwijsvernieuwingsdiscours 'een nieuwe generatie' vooral verbonden wordt aan het opgroeien met IT (vanaf de jaren negentig), terwijl in het jeugdsociologisch discours 'een nieuwe generatie' vooral verbonden wordt aan het opgroeien in een periode van individualiserende levenslopen (vanaf de jaren tachtig). In het generatiesociologisch discours wordt 'opgroeien' verbonden aan de notie van de 'formatieve periode' die ongeveer van het vijftiende tot vijfentwintigste levensjaar zou lopen: de generatielokatie van nieuwe leerders ofwel trendsetters zou dus vooral cohorten betreffen die vanaf de jaren zestig geboren worden.

Uit het generatiesociologisch discours is de verwachting afgeleid, dat de typen die uit beide bovenstaande discoursen te voorschijn komen, het beste opgevat kunnen worden als generatie-eenheid, als voorhoede binnen een nieuwe generatie. Beide discoursen schetsen namelijk een letterlijk 'ideaal, gewenst' beeld waar lang niet alle leden van een nieuwe generatie aan voldoen. Het is een beeld van trendsetters die een prototypische realisatie zijn van de nieuwe scripten die beide discoursen voorhouden. Hierbij staat het maatschappelijk gewenste beeld uit het onderwijsvernieuwingsdiscours tegenover het emancipatorische jeugdsociologische beeld. Dit laatste beeld komt dan ook het meest overeen met de Mannheimiaanse betekenis van generatie-eenheid: een voorhoede die de motor vormt achter maatschappelijke verandering. Hierbij gaat het nu echter niet zozeer om een politiek-ideologische, artistieke voorhoede, maar om een leerelite die nieuwe leer- en werkculturen verkent als antwoord op de nieuwe mogelijkheden en risico's in de laat-moderne samenleving.

Het generatiesociologisch discours levert 'lege concepten' om over generaties te kunnen praten en lijkt daarmee een prima partner van de andere twee discoursen. Combinatie van de drie discoursen maakt zichtbaar dat een 'nieuwe generatie' opgevat kan worden als een voorhoede van 'laat-moderne leerders', waarbij het onderwijsvernieuwingsdiscours vooral 'professionele, transitieregime getrouwe leerders' en het jeugdsociologisch discours vooral 'autonome leerders' op het oog heeft. Ook deze twee discoursen lijken door hun overlap én mogelijkheden om elkaar aan te vullen prima partners. Dit heeft echter nog niet geleid tot een innige verbintenis en gezamenlijk optreden in onderzoek. Dat bleek ook wel tijdens het onderzoek voor dit hoofdstuk: er was echt sprake van gescheiden discoursen die niet naar elkaar verwijzen of elkaar citeren.

De in dit hoofdstuk ontwikkelde ideaaltypische constructies worden in het empirisch onderzoek als heuristiek, als 'kijkkader' en dus niet als toetsingskader gebruikt. Hiertoe worden in het volgende hoofdstuk de concepten uit dit kijkkader onder concrete onderzoeksvragen geordend. In dat hoofdstuk zet ik ook de kenmerken van mijn empirisch onderzoek uiteen. De kern van het onderzoek wordt gevormd door biografische interviews met trendsettende leerbiografisten. Aan de hand van deze interviews zullen de ideaaltypische constructies aannemelijk gemaakt, verrijkt en genuanceerd worden. Het doel is te komen tot een geïntegreerd, empirisch gefundeerd ideaaltype van trendsettende leerbiografieën, waarin concepten en noties uit de drie discoursen worden verbonden.



## **3 AANPAK VAN HET EMPIRISCH ONDERZOEK**

### **3.1 Inleiding**

Het empirisch deel van deze dissertatie betreft een exploratief, kwalitatief onderzoek onder trendsettende leerbiografisten die via een theoriegestuurde dataverzameling zijn geselecteerd. In dit hoofdstuk zet ik de gehanteerde onderzoeksmethodologie uiteen. Voordat ik de opzet van dit hoofdstuk verduidelijk, wil ik de lezer attenderen op het volgende. Eigen aan exploratief onderzoek dat gebruik maakt van een theoriegestuurde dataverzameling is dat de empirische cyclus meerdere malen doorlopen wordt (Wester, 1995: 47). De onderzoeksaanpak is geen lineair proces van het vertalen van doel en probleemstelling van het onderzoek (zie hoofdstuk 1) in empirische vragen, gevolgd door een selectie van onderzoekseenheden, het verzamelen van data en tot slot een analyse van de data. In de door mij gekozen onderzoeksopzet lopen in feite al deze fasen parallel en wordt tijdens het onderzoeksproces – door het ‘heen en weer bewegen’ tussen deze fasen – de inhoud van deze fasen steeds gericht en definitiever ingevuld. Om bij te houden welke – dus vaak parallel lopende – stappen er op methodologisch, theoretisch en praktisch-uitvoerend gebied zijn gezet en voor buitenstaanders dit proces controleerbaar te maken, heb ik – zoals in dergelijk onderzoek gebruikelijk – vanaf het begin een gedetailleerd procesverslag bijgehouden. Hierin zijn onder andere procedurebeslissingen opgenomen evenals ervaren moeilijkheden, gekozen oplossingen, interpretatieve invallen en voorlopige inzichten. Dit verslag beslaat ruim 120 pagina’s en kan dus onmogelijk in zijn geheel aan de lezer gepresenteerd worden. In dit hoofdstuk zal ik duidelijk maken wat er in dit procesverslag is bijgehouden en zal ik kleine stukjes uit dit verslag gebruiken om overwegingen en gemaakte keuzes te illustreren. Om inzicht te bieden in de gehanteerde methodologie zal ik in de volgende paragrafen toch de gebruikelijke scheiding in fasen aanhouden.

In paragraaf 3.2 beargumenteer ik mijn keuzes voor het type onderzoek: een exploratieve, kwalitatieve analyse van trendsettende leerbiografieën vanuit een sociaal-constructivistische benadering. Vervolgens is de keuze voor de methode voor dataverzameling aan de orde (3.3): uitgebreide biografische interviews en herhaalde terugkoppelingen met veertien respondenten die via ‘theoretical sampling’ zijn geselecteerd en via de zogenaamde sneeuwbal methode zijn opgespoord. In paragraaf 3.4 ga ik in op het verloop van de gevoerde interviews om in paragraaf 3.5 over te stappen op de gehanteerde methode bij de analyse van de leerbiografieën. De verantwoording van de validiteit van het onderzoek is in paragraaf 3.6 aan de orde. In deze paragraaf kom ik ook uitgebreider op het procesverslag terug door samen te vatten uit welke onderdelen dit bestaat. Ik besluit met een conclusieparagraaf (3.7), waarin ik de belangrijkste methodologische kenmerken van het onderzoek nog eens op een rij zet.

### **3.2 Type onderzoek en onderzoeksvragen**

In het inleidende hoofdstuk 1 heb ik duidelijk gemaakt dat ‘leren’ en ‘leven’ meer met elkaar verbonden zouden moeten worden. Eén reden is dat de laat-moderne samenleving een onlosmakelijke verbinding tussen beide noodzakelijk maakt. Dit is aanleiding om leren en leven in samenhang te onderzoeken en het onderwerp van deze studie te rich-

ten op leerbiografieën. Ik heb in hoofdstuk 1 ook duidelijk gemaakt waarom het relevant is de studie toe te spitsen op trendsettende leerbiografieën van een nieuwe generatie en daar uiteindelijk de volgende probleemstelling geformuleerd: *In wat voor constellaties ontwikkelen zich gunstige voorwaarden voor en wat zijn sleutelfactoren in trendsettende leerbiografieën van een nieuwe generatie?*

In hoofdstuk 2 heb ik op basis van drie discoursen een conceptueel kader ontwikkeld om dergelijke leerbiografieën in kaart te kunnen brengen. Op basis van het onderwijsvernieuingsdiscours over leren in een kennissamenleving is het ideaaltype van de laat-moderne leerder geconstrueerd. Vanuit het jeugdsociologisch discours over individualisering van jeugd en levenslopen is het ideaaltype van de biografische zelfbepaler geconstrueerd. Het generatiesociologisch discours is gebruikt om de notie van 'een nieuwe generatie' conceptueel in te kaderen.

Het doel van het empirisch onderzoek is om de geconstrueerde ideaaltypen vervolgens in de empirie te *exploreren*. Hierbij gaat het er niet om te toetsen of deze ideaaltypische constructies 'waar' zijn. Het doel is deze constructies empirisch aannemelijk te maken, van een empirisch gefundeerde 'thick description' (Geertz, 1973) te voorzien en na te gaan welke factoren werkzaam zijn. Een aanpak die bovendien noodzakelijk is, omdat het conceptueel model (de ideaaltypen) globaal en complex is en zich hierdoor niet leent voor het van te voren opstellen van een beperkt aantal specifieke, toetsbare hypothesen (Baarda e.a., 1996; Denzin & Lincoln, 1998; Maso, 1994; Wester, 1995). Het conceptueel model in de vorm van de ideaaltypen vormt slechts het 'kijkkader' (vergelijk de 'sensitizing concepts' van Blumer, 1969) om trendsettende leerbiografieën op te sporen en de analyse te 'richten'. Hiermee is er geen sprake meer van een totaal open benadering, waarbij alleen uit de exploratie van het empirisch materiaal concepten en verwachtingen worden afgeleid. Het exploratieve karakter van het onderzoek betekent daarentegen, dat de empirische cyclus als het ware meerdere malen doorlopen wordt (Maso, 1994; Wester, 1995). Dit betekent onder andere dat theoretische concepten aangepast kunnen worden als de empirie daartoe noodzaakt. Ook de onderzoeksvragen moeten zeker in het begin dermate open zijn dat ze recht kunnen doen aan onvoorziene zaken die tijdens de exploratie van het materiaal opduiken en in het licht van de probleemstelling van belang zijn. Heldere, concrete onderzoeksvragen zijn echter uiteindelijk wel nodig om de analyse zodanig te kunnen richten dat een antwoord op de probleemstelling verkregen kan worden (Maso, 1994). Kortom: het formuleren van de onderzoeksvragen was geen eenmalige actie. Uiteindelijk zijn op basis van de twee ideaaltypen en de conceptualisering van het generatiebegrip onderzoeksvragen geformuleerd die ik in de bijgevoegde tabel weergeef. Hierbij maak ik zichtbaar welke concepten uit de drie discoursen uiteindelijk bruikbaar bleken en hoe ik ze geordend heb onder de *empirische vragen*<sup>1</sup>.

Naast het doel en de exploratieve opzet van het onderzoek, maakt de aard van de onderzoeksvragen duidelijk dat een *kwalitatieve aanpak* nodig is. De vragen hebben betrekking op de aard en betekenis van verschijnselen en lenen zich hiermee het beste voor een kwalitatieve aanpak (Maso, 1994: 11). Het gaat om het verhelderen van theoretische concep-

<sup>1</sup> In het volgend hoofdstuk, waarin de bevindingen van het onderzoek aan de orde zijn, zal ik bij elk concept aangeven uit welk(e) discours(en) het concept afkomstig is en wat de bijbehorende notie is om hier mijn bevindingen tegen af te kunnen zetten.

<b>concepten uit theoretisch kader geordend onder onderzoeksvragen</b>	
<b>structureel niveau: context en traject</b>	
1)	<i>In welke contexten ontwikkelen zich trendsettende leerbiografieën?</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• historisch-maatschappelijke context: transitieregime (script en instituties) binnen de generatielocatie in relatie tot generatiesamenhang en generatie-eenheid</li> <li>• sociale en lokale structurering: herkomstmilieu (structurele kenmerken en opvoedingsstijl) en sekse als sociale categorieën en kenmerken sociaal-lokaal gestructureerde omgeving (interdependentie)</li> </ul>
2)	<i>Hoe kenmerken zich de leerbiografische trajecten van de respondenten ('path dependency')?</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schooltraject</li> <li>• buitenschools leertraject in georganiseerde en ongeorganiseerde vrije tijd</li> <li>• buitenschools leertraject in werk</li> <li>• traject van netwerkontwikkeling</li> </ul>
<b>subjectief niveau: belevingen en oriëntaties</b>	
3)	<i>Hoe beleven de respondenten hun leren?</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• betekenisgeving aan school</li> <li>• beleving van hun leergedrag (informatieverzameling en -verwerking)</li> <li>• beleving van leeruitkomsten en definiëring van verworven leerkapitaal</li> <li>• beleving van functie van hun netwerk(ontwikkeling)</li> </ul>
4)	<i>Welke betekenissen dichten de respondenten toe aan levensdomeinen en -fasen?</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• betekenis van leren</li> <li>• betekenis van werk en vrije tijd</li> <li>• betekenis van toekomst en volwassenheid</li> <li>• evaluatie van de eigen biografie</li> </ul>
5)	<i>Hoe typeren de respondenten hun persoonlijke competenties?</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zelftypering</li> <li>• coping (kenmerken van hun handelen)</li> </ul>

ten uit mijn 'ideaaltypische kijkkaders' door het empirisch materiaal zo nauwkeurig mogelijk te beschrijven en te interpreteren (Ragin, 1994: 190). Interpreteren betekent in sociologisch, kwalitatief onderzoek het op zoek gaan naar mogelijke samenhangen (Maso, 1994: 15), naar typen (Hubbard, 2000; Jost, 1997) om zo boven individuele cases 'uit te stijgen'. Ik zal dan ook op zoek gaan naar mogelijke variatie binnen en samenhang tussen de bevindingen bij bovengenoemde onderzoeksthema's om zo mogelijke subtypen binnen trendsettende leerbiografieën op het spoor te komen.

De hierboven gegeven typering en doel van een kwalitatieve aanpak staan niet los van de wetenschapstheoretische uitgangspunten van de onderzoeker. Binnen de vele benaderingen die binnen een kwalitatieve aanpak mogelijk zijn (Guba & Lincoln, 1998), is mijn benaderingswijze vooral als *sociaal-constructivistisch* te typeren<sup>2</sup>. Deze sociaal-constructivistische benaderingswijze houdt het volgende in. Het beantwoorden van de probleemstelling van dit onderzoek zie ik als een gezamenlijk constructieproces tussen mijzelf en respectievelijk - ieder vanuit een eigen rol - de respondenten, de betrokken begeleiders bij dit onderzoek en alle anderen, waarmee ik op een of andere manier over mijn onderzoek gesproken heb. Een proces dat plaatsvindt in een bepaalde context: de setting van het

<sup>2</sup> Guba & Lincoln (1998) nemen op dit moment vier concurrerende paradigma waar: positivisme, post-positivisme, kritische theorie en constructivisme. Binnen deze paradigma onderscheiden ze verschillende substromingen, zoals bijvoorbeeld het sociaal-constructivisme bij het vierde paradigma.

onderzoek en de bredere maatschappelijke setting die beide hun sporen nalaten in het denken en handelen van de betrokkenen. Via dit proces van voortdurende uitwisseling en vergelijking van ‘persoonlijke constructies’ ontstaat een nieuwe en door betrokkenen gedeelde constructie van een trendsettende leerbiografie die verfijnder en meer ‘geïnformeerd’ is dan de ideaaltypische constructies, die het theoretisch uitgangspunt van het onderzoek vormen (zie voor een uitwerking van dit soort sociaal-constructivistische uitgangspunten Guba & Lincoln, 1998; Schwandt, 1998<sup>3</sup>).

Met deze verantwoording wil ik aangeven te beseffen ook ‘een kind van mijn tijd’ te zijn. Het sociaal-constructivistisch paradigma is momenteel dominant in de visie op leren én kenniscreatie – zo bleek in het vorige hoofdstuk. In wetenschappelijk onderzoek naar leren is het echter vaker object dan wetenschapstheoretisch uitgangspunt van onderzoek.

### 3.3 Methode voor dataverzameling

#### *De keuze voor dataverzameling via biografische interviews*

De keuze voor een exploratieve, kwalitatieve aanpak en sociaal-constructivistische invalshoek en de onderzoeksvragen vereisen een dataverzamelmethode die ‘thick’ materiaal oplevert over leerbiografische trajecten en betekenisgevingen aan verschillende levensdomeinen en fasen in deze biografieën. Het biografisch interview is hiervoor een geschikte methode. Via deze methode kunnen alle mogelijke concepten uit de ideaaltypische constructie van ‘de laat-moderne leerder’ respectievelijk ‘de biografische zelfbepaler’ verhelderd en verrijkt worden en kan bovendien inzicht verkregen worden in de (ervaren) ontwikkeling van een leerbiografie. Een methode die de laatste jaren weer vaker toegepast wordt in sociologisch onderzoek en gezien kan worden als adequate reflex op de individualisering van levenslopen<sup>4</sup>. Als de eigen biografie het hoofdthema van levenslopen wordt en biografische competenties nieuwe structureringsmiddelen gaan vormen, is het immers van belang inzicht te verwerven in de vorm- en betekenisgeving van biografieën (Fischer-Rosenthal & Rosenthal, 1997; Jost, 1997; Kelchtermans, 1994) en leerbiografieën in het bijzonder (Du Bois-Reymond, 2000, 2004a; Waslander, 2003).

Een meer inhoudelijk argument voor deze keuze is mijn stelling in hoofdstuk 1 dat ‘leren’ en ‘leven’ meer met elkaar verbonden zouden moeten worden. Niet alleen omdat een laat-moderne samenleving dat noodzakelijk maakt, maar ook omdat leren alleen betekenis krijgt binnen het biografisch perspectief van een leerder. Dit noodzaakt om leerbiografieën op *een bepaalde manier* te onderzoeken, namelijk vanuit dat *biografisch perspectief*: een levensverhaal waarin ervaringen in verschillende levensdomeinen en -fasen in een samenhangend geheel geordend worden en al doende betekenis krijgen. Wat biografische interviews bij uitstek geschikt maakt voor sociologisch levenslooponderzoek, is dat bio-

<sup>3</sup> Schwandt voert deze uitgangspunten terug op de filosoof Goodman en op eerder sociaal-wetenschappelijk werk als dat van Schutz, Weber, Mead, Gadamer en Geertz. Gergen, Guba en Lincoln staan bekend om hun uitwerkingen van sociaal-constructivistische opvattingen in hedendaags sociaal-wetenschappelijk onderzoek.

<sup>4</sup> Fischer-Rosenthal en Rosenthal (1997) en Kelchtermans (1994) geven een uitvoerige historiografie van het biografisch onderzoek binnen verschillende wetenschappelijke disciplines. Het sociologisch biografisch onderzoek laten ze in het tweede decennium van de vorige eeuw beginnen met ‘The Polish Peasant in Europe and America’ van Thomas en Znaniecki. Biografische data worden dan nog vooral via persoonlijke documenten verzameld. Met de opkomst van de ‘oral history’-benadering wordt vanaf de jaren zeventig het biografisch interview de meeste geijkte methode. In Nederland heeft deze methode nooit zo’n grootschalige ingang gevonden als in andere Europese landen, zo constateerden Du Bois-Reymond en Van Elteren in 1989.

grafische verhalen zicht verlenen op de interactie tussen ‘structure’ en ‘agency’. Biografische verhalen kunnen inzichtelijk maken hoe structuren levens vormgeven, hoe mensen daar betekenis aan geven en hoe ze hun eigen ‘agency’ ervaren (Fischer-Rosenthal & Rosenthal, 1997; Hubbard, 2000; Rudd, 1997; Rudd & Evans, 1998). Beide concepten maken deel uit van mijn conceptueel kader (zie het ideaaltype van ‘de biografische zelfbepaler’). Een centraal idee in biografisch onderzoek is bovendien, dat met name in en door de dialectiek tussen individu en omgeving (zowel ‘significant others’ als institutionele settings en maatschappelijke verwachtingen) kritische momenten ontstaan die tot wendingen in de levensloop kunnen leiden (Kelchtermans, 1994; Walther e.a., 2004). Deze gedachte en de waarneming tijdens de interviews, dat respondenten uit zichzelf wendingen tot gespreksthema maakten, hebben geleid tot het besluit bij de onderzoeksvragen alert te zijn op deze (beleving van) wendingen.

#### *Kanttekeningen bij biografische interviews*

Behalve voordelen worden er ook tal van nadelen en methodologische problemen aan deze methode verbonden. Biografische interviews leveren in feite drie soorten data op. Allereerst wordt geprobeerd het ‘*leven zoals geleefd*’ te achterhalen: een reconstructie van afgelegde trajecten. Ten tweede is deze reconstructie per definitie subjectief: hoewel de trajecten gegeven en controleerbaar zijn, worden ze weergegeven vanuit de ervaring van respondenten: ‘*het leven zoals ervaren*’. Deze ervaringen worden gekleurd door drie aspecten. a) Het is de vraag wat de respondent zich kan herinneren. b) Retrospectie wordt gekleurd door het geleefde leven, het heden én toekomstverwachtingen. Het maakt dan ook veel uit op welk moment in hun leven de respondenten bevraagd worden. Een ander moment zal in zekere zin een ander verhaal opleveren. c) Individuele herinneringen worden mede gekleurd door collectieve herinneringen. De betekenissen die gecreëerd worden staan niet los van de bredere maatschappelijke context waarin dat gebeurt (Ester e.a., 2002; Schuman & Scott, 1989). Ten derde gaat het om een door het interview uitgelokt verhaal. Er is sprake van een ‘*leven zoals verteld*’, dat zich afspeelt in een geconstrueerde vertelsituatie, waarin het vermogen de ervaringen te verwoorden en tijd, plaats en interactie met de onderzoeker een rol spelen. Hoe wordt er over verteld, welke thema’s worden aan elkaar geknoopt, kortom welke ‘plot’ ofwel samenhangende betekenis wordt er tijdens het interview gepresenteerd<sup>5</sup>?

Zowel het ‘geleefde’, ‘beleefde’ en ‘vertelde’ levensverhaal zullen onderwerp moeten zijn van analyse (Fischer-Rosenthal & Rosenthal, 1997)<sup>6</sup>. Subjectiviteit is inherent aan biografisch onderzoek<sup>7</sup>. Onderzoek doen vanuit een biografisch perspectief betekent op zoek gaan naar de individueel, maatschappelijk en door de vertelsituatie gekleurde verknoping tussen verleden, heden en toekomst (Baarda e.a., 1996; Wester, 1995). Het doel is juist ‘to get access to social life (1) as comprehensively as possible, (2) ‘from within’, i.e., in its meaning and subjective aspects, and (3) in its historical dimension’ (Kohli, 1981: 62–66). Dit neemt niet weg dat ook dan eisen gesteld moeten worden aan de kwaliteit en controleerbaarheid van dataverzameling en -analyse. Verderop in het hoofdstuk kom ik daar op terug.

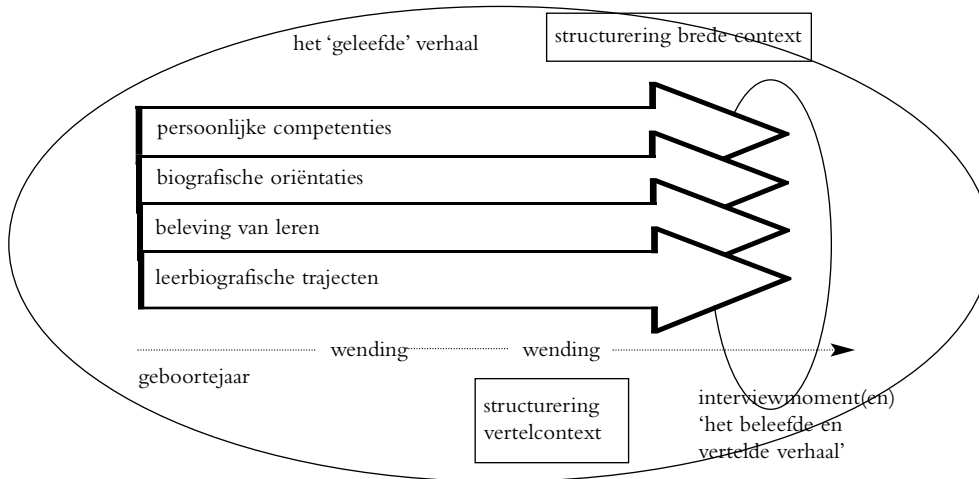
<sup>5</sup> Zie voor de wetenschappelijke discussie over deze drie niveaus: Kelchtermans, 1994.

<sup>6</sup> Vergelijk het ‘factist’ versus ‘specimen’ perspectief en de noodzaak tot inhoudelijke en formele analyse: Alasuutari, 1995.

<sup>7</sup> Dit geldt echter net zo goed voor survey-onderzoek of onderzoek via gestructureerde interviews waarin zelf-rapportage meestal centraal staat: ook dan worden vragen vanuit de subjectieve beleving ingevuld.



Kernbegrippen uit het conceptueel model, de onderzoeksvragen en sociaal-constructivistische opvattingen over biografische interviews kunnen nu in één model gepresenteerd worden.



#### *De keuze voor een open en narratieve insteek*

Voor de dataverzameling via biografische interviews is gekozen voor een zo open mogelijke insteek. Een sterk voorgestructureerd dataverzamelingsinstrument is bij exploratief onderzoek natuurlijk niet mogelijk (Baarda e.a., 1996; Maso, 1994). Een open interview is bovendien inherent aan de methode van biografische interviews, waarin de respondent zoveel mogelijk zijn eigen verhaal moet kunnen vertellen en zo min mogelijk 'last' heeft van de interactie met de onderzoeker. Een vertelsituatie die openstaat voor toevallige wendingen waarin de onderzoeker niet heeft voorzien, maar die in dat verhaal wel van belang zijn. In de 'narratieve benadering' die eind jaren zeventig geïntroduceerd werd door Schütze (zie bijvoorbeeld Bruner, 1987; Riesman, 1993; Rosenthal, 1993) wordt deze manier gezien als manier om de meest valide resultaten te krijgen. Als de onderzoeker dit verhaal steeds onderbreekt met voorgegeven vragen, 'erhalten wir vielmehr Argumentationen, die eher aus dem Hier und Jetzt und aus der Orientierung am Gesprächspartner resultieren' (Fischer-Rosenthal & Rosenthal, 1997: 414). Een zuiver narratieve insteek (zie Kelchtermans, 1994 voor een uitvoerige verkenning) heb ik echter niet toegepast. Omdat ik de twee ideaaltypische constructies van 'de laat-moderne leerder' en 'de biografische zelfbepaler' wil verhelderen en specificeren, moest ik de leerbiografieën zo concreet mogelijk reconstrueren en kunnen vergelijken. Daarom is een 'topic list' gehanteerd (zie bijvoorbeeld Baarda e.a., 1996; Maso, 1994). Hiervoor zijn de onderdelen uit de twee ideaaltypen geordend tot een lijst gesprekspunten (zie *appendix 1*). De topic-lijst en hoe daarmee om te gaan is uitgeprobeerd in vier proef-interviews met willekeurige hbo-studenten van Fontys Hogescholen<sup>8</sup>. De topic-lijst is bij de interviews niet rigide gehanteerd, maar wel is gezorgd dat alle topics aan de orde kwamen. De respondent kwam tijdens zijn vertelling vaak uit zichzelf op de gesprekspunten uit en cre-

<sup>8</sup> Deze vonden plaats begin april 2004 en zijn met een digitale geluidsrecorder opgenomen, maar verder niet uitgeschreven.

eerde zelf de volgorde en samenhang tussen de punten. Soms vroeg ik door als het onderwerp te oppervlakkig voorbij dreigde te gaan, soms lokte ik de overgang naar een gesprekspunt uit als het verhaal zich daartoe leende. Gesprekspunten die niet ‘als vanzelf’ naar voren kwamen, bewaarde ik tot het einde om ze dan expliciet als thema op te voeren. Dit ‘doorvragen’, ‘uitlokken’ en ‘opvoeren’ gebeurde met open vragen als ‘kun je me wat meer vertellen over...’<sup>9</sup>. Naarmate de interviews vorderden verliep het doorvragen bij een aantal topics steeds gericht, zonder hierbij echter het open karakter van het interview aan te tasten.

Eigen aan de exploratieve aanpak van het onderzoek is, dat gedurende het onderzoeksproces duidelijker werd welke topics extra van belang bleken te zijn en aan de hand van welke aspecten ze het beste in kaart gebracht konden worden. Dit wordt zichtbaar in het procesverslag. Zo constateerde ik na het eerste interview met een mannelijke respondent:

*‘Zijn actieradius lijkt beperkt tot de lokale horecawereld en het lijkt alsof hij hierdoor in een soort ‘val’ zit. Bovendien lijkt zijn persoonlijk netwerk tot zijn vriendin en familie beperkt die hem standaardbiografische oriëntaties voorhouden: komt daar zijn ‘dubbelperspectief’ vandaan? Dit maakt duidelijk dat ik meer informatie moet zien te achterhalen over de ‘inhoud’ van opvoeding, relatie met ouders evenals over de invloed van een vaste relatie. Ook over de betekenis van andere en de soort mensen in iemands netwerk zou ik meer informatie moeten achterhalen en hierbij duidelijk krijgen wat het belang van een netwerk en de verhouding tussen intergenerationeel versus jeugdcultureel sociaal kapitaal is’ (Procesverslag, p. 5).*

Daarom verzamelde ik bij het tweede interview noties om netwerken beter in kaart te kunnen brengen:

*‘Noties uit de traditie waarin sociaal kapitaal als individuele hulpbron wordt opgevat zijn bruikbaar om netwerken in kaart te brengen. Bij het in kaart brengen van een persoonlijk netwerk kan gelet worden op: samenstelling (...) en functie (informatie- of steunpotentieel) van een netwerk en eigen rol binnen dat netwerk (spil, bruggebouwer...). Ook uit de traditie waarin sociaal kapitaal als collectief goed wordt opgevat zijn een aantal noties bruikbaar. Vanuit de visie van ‘de bevrijde gemeenschap’ (Wuthnow, Castells) neem ik het belang van losse en persoonlijk gevormde netwerken mee. Vanuit de visie van ‘de verloren gemeenschap’ neem ik van Putnam een aantal noties mee. ‘Bonding’... ‘bridging sociaal kapitaal’... ‘formele en informele bindingen...’ (Procesverslag, p. 20).*

Ook bleken de respondenten veel belang te hechten aan verhuizingen en reizen; topics die in het oorspronkelijk conceptueel kader weinig naar voren kwamen en later in de topic-lijst zijn opgenomen. Om te zorgen dat ik van alle respondenten gelijksoortige informatie zou verkrijgen, is in sommige gevallen na het interview hernieuwd contact opgenomen om extra informatie te verkrijgen. Het interview werd steeds afgesloten met een aantal vragen over het interviewproces om hiermee zicht te krijgen op de vertelcontext. Op het daadwerkelijk verloop van de interviews kom ik uitgebreider terug in paragraaf 3.4.

<sup>9</sup> Zie bijvoorbeeld Baarda e.a., 1996 voor interviewtechnische eisen bij open interviews.

*De selectie van respondenten*

Mijn eerste probleem was het zoeken van geschikte respondenten voor mijn onderzoek. Omdat het doel van het onderzoek gericht is op het verhelderen en zonodig aanvullen van en het zoeken naar variatie binnen ideaaltypische theoretische noties, was een theoriegestuurde dataverzameling noodzakelijk. Hierbij heb ik me gebaseerd op de ideeën van Strauss en Corbin (1998) die 'theoretical sampling' definiëren als: 'sampling on the basis of emerging concepts, with the aim being to explore the dimensional range or varied conditions along which the properties of concepts vary' (idem: 73) 'and to densify categories in terms of their properties and dimensions' (idem: 201). Eigen aan een theoriegestuurde dataverzameling is dat deze parallel loopt aan de data-analyse: op basis van analyse van eerdere interviews worden selectiecriteria aangepast en nieuwe cases gezocht (Wester, 1995: 84). De respondenten zijn dan ook niet in één keer geselecteerd. Pas nadat een interview afgenomen en geanalyseerd was, is een nieuwe respondent gezocht. Gedurende het proces kan op die manier steeds specifiekere naar mensen gezocht worden. Er kunnen nieuwe selectiecriteria ontstaan die nodig zijn om bepaalde concepten te verrijken en te verzadigen. Het aantal cases kan dan ook niet bij voorbaat bepaald worden. Theoretisch gezien kan met de dataverzameling gestopt worden als de (belangrijkste) concepten verzadigd zijn. Bij de selectie staat dan ook geen statistische, maar theoretische representativiteit centraal (Strauss & Corbin, 1998 : 214).

Ook dit selectieproces is interview na interview bijgehouden in het procesverslag. Er zijn twee fasen in dit proces. Een meer explorerende fase die liep van eind april tot en met september 2004, waarin zes trendsettende leerbiografieën in kaart werden gebracht. Hierna werden op basis van de eerste theoretische inzichten besluiten genomen over het verdere verloop van het dataverzameling- (en analyse-)proces. Dit werd gevolgd door een meer specificerende fase die de periode december 2004 tot en met januari 2005 besloeg, waarin nog acht biografieën in kaart werden gebracht. Zoals gezegd is hierbij steeds bewaakt dat uiteindelijk bij alle respondenten - soms dus door opnieuw contact op te nemen - dezelfde topics aan bod zijn gekomen, zodat de biografieën op alle thema's vergelijkbaar zijn.

In het onderstaande geef ik de belangrijkste stappen en keuzes weer in het proces van 'theoretical sampling' en het daadwerkelijk zoeken van geschikte kandidaten. Hierbij citeer ik stukjes uit het procesverslag die dit proces illustreren.

De eerste stap was het zoeken van indicatoren om trendsetters op te sporen. Het conceptueel kader bood hiervoor uitkomst. Dit kader levert echter twee verschillende ideaaltypische constructies van trendsetters op. In de concluderende paragraaf van hoofdstuk 2 heb ik het 'jeugdsociologisch ideaaltype van de biografische zelfbepaler' getypeerd als een verbijzondering van het 'ideaaltype van de laat-moderne leerder uit het onderwijsvernieuingsdiscours'<sup>10</sup>. Kort gezegd: het ideaaltype van de biografische zelfbepaler is een specifiek soort laat-moderne leerder. Om er zeker van te zijn dat ik dit specifieke type in mijn 'sample' zou opnemen, besloot ik het ideaaltype van de biografische zelfbepaler als heuristiek te nemen om respondenten te selecteren<sup>11</sup>. Omdat natuurlijk niet het gehele

---

<sup>10</sup> Tot dit laatste type zou ook de in hoofdstuk 2 gehypothetiseerde 'professionele leerder' te rekenen zijn.

<sup>11</sup> Beide ideaaltypen zijn echter heuristiek gebleven in de data-analyse: zie de empirische vragen (3.2) en paragraaf 3.5.

ideaaltype als ‘zoeksleutel’ gehanteerd kon worden, vertaalde ik het in een aantal indicatoren waarmee ik dacht trendsetters te kunnen opsporen. Indicatoren die gedurende het onderzoeksproces specifiek werden, naarmate duidelijker werd wat ik onder trendsettende leerbiografisten verstond. Terugkijkend in het procesverslag wordt duidelijk, dat ik in het begin vooral een ‘afwijkende schoolcarrière, omdat ze hun eigen weg volgen voorop zetten’ en ‘het verrichten van werkzaamheden waarbij ze het niet zozeer van hun opleiding moeten hebben’ als centrale indicatoren zag. Al snel bleken dat niet de meest centrale indicatoren. De eerste en derde respondent voldeden daar weliswaar aan, maar ik twijfelde sterk over hun ‘biografische zelfbepaling’:

*‘Piet en Charl lijken een te geringe hoeveelheid losse bindingen te hebben ontwikkeld in een te beperkte leefwereld om ‘hun eigen ding en non-conformistische inslag’ te kunnen realiseren, terwijl ze in dit laatste door hun ‘bonding’ kapitaal ook niet gestimuleerd en gewaardeerd worden’ (Procesverslag, p. 43).*

De tweede en vijfde respondent hadden een minder afwijkende schoolcarrière en in tegenstelling tot Piet en Charl hun opleiding afgemaakt. Toch vond ik ze meer aan het ideaaltype van de biografische zelfbepaler voldoen dan de eerste en derde respondent. Tijdens en na hun opleiding zijn ze er in geslaagd geheel hun eigen ideeën na te leven, waarbij ze vooral van buitenschools verworven leerkapitaal naar eigen en maatschappelijke maatstaven succesvol gebruik hebben gemaakt. Hieruit concludeerde ik dat niet alleen naar de schoolloopbaan maar naar het totale biografisch traject én de beleving daarvan gekeken moest worden om van ‘biografische zelfbepalers’ te kunnen spreken. Vanaf het zesde interview hanteerde ik dan ook als belangrijkste indicator ‘mensen die een minder gangbare levensloop afgelegd hebben, omdat ze hun eigen weg volgen altijd voorop zetten en waarbij hun biografie in hun eigen ogen en ook maatschappelijk gezien als succesvol geëvalueerd wordt’.

Een tweede vraag was onder welke leeftijdsgroep ik moest gaan zoeken. Omdat ik vertrok vanuit twee discoursen die vooral scholieren en studerende jongeren respectievelijk jongeren in het algemeen op het oog hebben, lag het voor de hand zo jong mogelijke mensen te zoeken. De mensen die ik echter op het spoor kwam en die uitstekend in het profiel leken te passen, waren – de eerste uitgezonderd – echter steeds opnieuw dertigers. Terugkijkend op mijn conceptueel kader vond ik echter voldoende legitimering om ook dertigers in het ‘sample’ op te nemen. Uit de in hoofdstuk 2 besproken discoursen wordt duidelijk dat vanaf de jaren tachtig noties over leren in laat-moderniteit en veranderende concepties van jeugd en levenslopen zichtbaar worden. Vanuit het generatiesociologisch discours is in hoofdstuk 2 de generatielokatie van trendsettende leerbiografisten dan ook aangeduid als degenen die vanaf de jaren tachtig hun formatieve jaren beleven (en dus vanaf ongeveer 1960 geboren zijn). In het procesverslag bij het zesde interview (p. 51) merk ik op:

*‘...een bevestiging van mijn vermoeden dat veel trendsetters juist in de leeftijdsgroep te vinden zijn die in de jaren tachtig opgroeide. Mensen die eigenlijk de trendsetters bij uitstek zijn, omdat zij een biografie realiseren in een context die cultureel en structureel nog sterk op een standaardlevensloop is ingericht.’*

Op grond van dit soort overwegingen besloot ik me op twintigers en dertigers te richten. Gedurende het onderzoeksproces werd duidelijk, dat ik alleen maar dertigers op het

spoor kwam en vanaf het zesde interview besloot ik me op deze groep te concentreren<sup>12</sup>. Hiervoor had ik twee extra argumenten. Allereerst de bevinding dat de respondenten ‘al enige biografie achter de rug’ moeten hebben (Witzel, 2001) om na te gaan of ze aan het profiel van biografische zelfbepaler voldoen en om reflectie op een al meer uitgekristalliseerd biografisch traject, een daadwerkelijk geleefd leven mogelijk te maken. Bijkomend voordeel van een langer biografisch traject is dat hiermee ook zicht ontstaat op continuïteit en verandering in iemands (beleefde) leerbiografie. Hier is nog weinig empirisch onderzoek naar gedaan (Stuhlmann, 2005). Een tweede argument vond ik in het al eerder genoemde Europese EGRIS-onderzoek dat zich op twintigers concentreert (Walther e.a., 2004). Door mijn onderzoek op dertigers te concentreren zou dat een extra dimensie aan de vergelijking (en daarmee validering) toevoegen.

In de ‘theoretical sampling’ is er bewust voor gekozen binnen deze leeftijdsgroep niet bij voorbaat te streven naar een zo groot mogelijke gelijkheid tussen de te benaderen personen. Binnen de marges van het ideaaltype van ‘de biografische zelfbepaler’ is geprobeerd zoveel mogelijk variatie te zoeken om zicht te krijgen op de breedte en mogelijke inhouden van de concepten (zie ook Glaser & Strauss, 1967; Wester, 1995) en na te gaan of deze variatie vooral aan structurele dan wel individuele kenmerken is verbonden. Dit laatste was belangrijk, omdat vanuit de individualiseringstheorie verwacht zou mogen worden dat biografische trajecten steeds minder aan sociale en lokale contexten gebonden zijn. Omdat ik in het begin steeds mannen van hoger opgeleide ouders op het spoor kwam, kreeg ik het idee dat trendsetters vooral in deze groep te vinden zouden zijn. Omdat dat een wel erg voorbarige conclusie zou zijn en om zeker te zijn van een bepaalde structurele variatie, werd daarom als expliciete selectie-eis geformuleerd: een gelijke spreiding naar sociale herkomst en sekse als de in sociologisch onderzoek meest gehanteerde en belangrijk bevonden categorisering. Andere vormen van sociale structurering werden niet meer als selectie-eis geformuleerd:

*‘In het kader van dit onderzoek is het niet mogelijk absolute verzadiging van het concept trendsetter te bereiken, waarbij ik dan ook nog eens op alle mogelijke structurele aspecten voor variatie zorg. Ik zie in kwalitatieve zin verzadiging ontstaan binnen mijn huidige groep dertigers, zowel mannen als vrouwen, als hoog en laag sociaal milieu... terwijl binnen deze groepen ook sprake is van individuele variatie. Als ik in dit relatief kleine sample nog meer structureel variabele factoren op zou nemen, dan zou ik te veel specifieke groepen krijgen met te weinig mensen waardoor het niet meer mogelijk is structurele van individuele variatie te onderscheiden’ (Procesverslag, p. 104).*

Behalve de vraag *wie* ik op moest sporen, was ook de vraag *hoe* ik trendsetters op kon sporen. Het is geen geregistreerde of zich op afgebakende plekken of in specifieke organisaties bevindende groep. Ik moest dus letterlijk speurwerk gaan verrichten en hanteerde hierbij de zogenaamde sneeuwbalmethode (Baarda e.a., 1996; Wester, 1995). Om te voorkomen dat ik in te kleine kring mensen op het spoor zou komen, zette ik verschillende ‘zoeksporen’ uit.

Rondvraag onder mijn collega’s leverde de eerste respondent en het nagaan van mijn persoonlijk netwerk de tweede respondent. Ik stelde een e-mailbericht op waarin ik mensen vroeg of ze (toen nog) twintigers en dertigers kenden met een minder gangbare levens-

<sup>12</sup> Ook hierop wordt uitgebreid gereflecteerd in het procesverslag.

loop: een afwijkende school- en/of arbeidsloopbaan, omdat ze het volgen van hun eigen weg belangrijker vinden dan het bewandelen van de gangbare paden. Daarnaast deed ik het verzoek dit bericht in hun eigen netwerk door te sturen. Dit bericht verstuurde ik eerst naar leden van de kenniskring van het Fontys-lectorat 'Het nieuwe leren', waar mijn onderzoek bij is aangehaakt. Via via leidde dit tot de tip voor de derde respondent. Ook stuurde ik het bericht door naar een commercieel onderzoeksbureau dat veel onderzoek onder jongere generaties doet en waar ik onlangs mee te maken had gehad. Via dit circuit meldde zich de vijfde respondent via e-mail bij mij aan. Ondertussen had mijn promotor in haar netwerk een tip gekregen, waaruit het contact met de vierde respondent voortkwam. Omdat in de interviews inmiddels duidelijk werd, dat de respondenten vaak als zelfstandige in de wereld van IT, communicatie en onderzoek werkzaam waren, bedacht ik een nieuw spoor. Ik struinde internet af op zoek naar kleine bedrijfjes of namen van mensen die opdoken in deze wereld en legde de beperking op dat het nu echt om vrouwen moest gaan, aangezien die nog niet in mijn sample waren opgenomen. Dit leverde uiteindelijk de zesde en zevende respondent op. Van de tweede respondent kreeg ik vervolgens een tip, die me bij de achtste respondent bracht. Iemand uit mijn persoonlijk netwerk attendeerde me op een gebouw in Amsterdam waar zich veel kleine, onconventionele bedrijfjes hadden gevestigd en waar ik vast kandidaten zou kunnen vinden. Een bezoek aan dit gebouw en het letterlijk 'aankloppen op alle deuren' was een groot succes. Talloze kandidaten dienden zich aan, die stuk voor stuk even enthousiast waren over het onderzoek. Ik had dan ook de luxe dat ik de keuze kon inperken aan de hand van de selectie-eisen: de twee voor mijn sample nog nodige vrouwen afkomstig uit een laag herkomstmilieu werden op deze manier gevonden als negende en elfde respondent. Van een vriend kreeg ik ondertussen een tip die leidde naar de tiende respondent. De vraag was wanneer ik met dit zoekproces kon stoppen. Theoretisch gezien kon ik met de dataverzameling stoppen, als ik het idee kreeg dat de (in ieder geval de belangrijkste) concepten verzadigd zijn. In het procesverslag wordt zichtbaar hoe ik vanaf het elfde interview het idee kreeg verzadiging te krijgen bij belangrijke concepten:

*'Ook zij laat een groot vermogen tot reflectie, integratie en toepassing zien van leerervaringen en verbindt deze met alle domeinen en fasen van haar leven, waarmee het vermogen tot biograficiteit zichtbaar wordt. Ook bij de andere concepten kom ik weinig verrassingen meer tegen en zie ik een steeds duidelijker patroon ontstaan' (Procesverslag, p. 98). 'Ik zie in kwalitatieve zin verzadiging ontstaan binnen mijn huidige groep dertigers' (idem, p. 104).*

Tegelijk was duidelijk dat het praktische probleem van tijd en geld zich aandiende. Als enige interviewer, die ook alle transcripten volledig moest uitwerken en analyseren, zou ik nooit zo lang door kunnen gaan om van een geheel overtuigende verzadiging te kunnen spreken. Om mijn 'sample' toch zo optimaal mogelijk te maken heb ik vervolgens nog de volgende stappen gezet.

Omdat ik in de laatste interviews inmiddels al wist welke specifieke informatie van extra belang leek, heb ik met een aantal eerdere respondenten opnieuw contact gezocht om aanvullende informatie te achterhalen zodat ik van alle respondenten de vergelijkbare soort informatie had.

Daarnaast was er nog de expliciete eis van een gelijkmatige spreiding naar sociale herkomst en gelijke man-vrouw verdeling. Ik kwam nog een mannelijke respondent uit een lager sociaal herkomstmilieu tekort, die ik uiteindelijk 'toevallig' als twaalfde case op het spoor

kwam, toen ik om een andere reden de trefwoorden ‘nieuwe generatie’ in de zoekmachine google intikte. Ik kwam uit op een artikel van deze persoon en ‘doorgooglend’ op zijn naam kwam ik terecht op zijn persoonlijke website die onder andere zijn CV en e-mail-adres bevatte. Hieruit maakte ik op dat hij een geschikte kandidaat zou zijn en na een e-mail was de afspraak snel (telefonisch) gemaakt.

Omdat ik steeds op mensen uitkwam die werkzaam waren binnen de sector (pop)cultuur, wetenschap en IT (de sector die het meest met een kennissamenleving geassocieerd wordt) en mensen die op zijn minst enige jaren hoger onderwijs hadden genoten, stelde ik me de vraag of dat kenmerkend is voor trendsettende leerbiografisten of dat ik ze ook buiten deze groepen zou aantreffen. Waren de concepten arbeids- en opleidingstraject wel voldoende verzadigd? Heel bewust ben ik toen op zoek gegaan naar een zogenaamde ‘counter case’. Ik dacht aan DJ’s als mensen binnen de bewuste sector, maar die misschien op een veel lager niveau onderwijs hadden genoten en toch via eigen leertrajecten succesvolle biografische projecten hadden vormgegeven. Via internet kwam ik inderdaad dergelijke biografieën op het spoor, maar het lukte mij niet om – na herhaald mail- en telefonisch contact dat altijd via hun managerskantoor verliep – een afspraak voor een interview te krijgen. Later tipte een eerdere respondent mij een vage kennis van haar, die aan het einde van het gymnasium was afgehaakt en sindsdien een geheel eigen weg bewandeld had in de horeca en natuurbeheer. Zij werd de dertiende case. Dezelfde eerdere respondent wees me ook op een andere jonge vrouw die ze wel eens had ontmoet en die volgens haar ook een uiterst afwijkende levensloop had gevolgd, maar altijd bezig was geweest met zeer uiteenlopende projecten in de evenementenwereld. Omdat ik inmiddels een goede verdeling naar sociale herkomst had, maar nog niet aan de eis van een gelijke man-vrouw verdeling had voldaan, besloot ik met deze vrouw als veertiende case het onderzoek te beëindigen. Uiteindelijk is de praktische overweging hierbij dus doorslaggevend geweest. Ik ben me er dan ook van bewust, dat het ook twaalf of twintig cases hadden kunnen zijn. Mijn verwachting is echter niet dat een heel veel groter sample tot geheel andere resultaten geleid zou hebben. De tabel maakt zichtbaar welk sample (op volgorde van de interviews) met welke verdeling naar sociale herkomst en sekse uiteindelijk via dit proces verkregen is.

### **3.4 Het verloop van de interviews**

Alle veertien biografische interviews zijn met een digitale geluidsrecorder opgenomen. Deze bestanden zijn overgezet naar de computer en volledig en letterlijk getranscribeerd, zodat geen enkele informatie bij voorbaat verloren ging (Baarda e.a., 1996; Wester, 1995). Ook de contactlegging en het daadwerkelijk verloop van de interviews is nauwgezet bijgehouden in een impressieverslag aan het begin van elk transcript. Dit impressieverslag is steeds ook opgenomen in het totale procesverslag. Beschreven zijn: verloop en impressie van het eerste contact (entree-handeling: Maso, 1994; Strauss & Corbin, 1998; Wester, 1995), introductie van en startvraag bij het interview (Baarda e.a., 1996), reflectie op de ‘vertelsituatie’: tijd, plaats en duur van het interview, reflectie op het interview door de respondent en later ook de onderzoeker (Baarda e.a., 1996; Kelchtermans, 1994). Elk transcript eindigt met de uitkomsten van de terugkoppeling naar de respondent. In totaal zijn zo veertien transcripten verkregen die tussen de veertig en zeventig pagina’s beslaan, inclusief impressie en resultaten van de terugkoppeling. In deze paragraaf vat ik de bevindingen over het verloop van de interviews samen.

sample respondententen naar geboortjaar, sekse en sociale herkomst															
respondent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	N
geboortjaar	80	67	73	71	70	62	70	63	66	71	70	71	74	69	
sekse	m	m	m	m	m	v	v	m	v	v	v	m	v	v	7 v 7 m
<i>opl vader-moeder</i> hoog: minstens hbo-niveau, modaal: minstens havo of mbo, laag: minder dan havo of mbo															
hoog-hoog	x	x	x		x								x		5
hoog-modaal/laag				x			x							x	3
modaal/laag 2x						x		x	x	x	x	x			6
<i>kapitaal ouders</i> : cultureel kapitaal is gebaseerd op richting en niveau opleiding, economisch kapitaal verwijst naar inkomen en beroepssector (dit laatste ter indicatie van economische vaardigheid): steeds is naar de ouder met hoogste niveau gekeken <sup>13</sup>															
cult + econ +/-	x	x	x		x								x		5
cult +/- econ +				x										x	2
cult +/- econ -							x			x					2
cult - econ +/-						x			x			x			3
cult - econ -								x			x				2

#### *Verloop en impressie entree-handeling*

Het eerste contact met de respondenten verliep telefonisch, via e-mail of persoonlijke ontmoeting. Ook al – zoals ik in de vorige paragraaf verduidelijkte – werden de centrale indicatoren om deze mensen op te sporen tijdens het onderzoeksproces aangepast, dit had geen invloed op de informatie die aan (potentiële) respondenten werd verschaft. Bij iedereen is het doel van het onderzoek op dezelfde manier geïntroduceerd: ‘Een onderzoek naar mensen die een minder gangbare levensloop hebben afgelegd’. In de meeste gevallen wilden de kandidaten wat meer over mij persoonlijk weten en stelden ze vaak de vraag voor welke universiteit het onderzoek was en wat ik dan voor werk deed. Ik benadrukte dat het ging om een sociologisch onderzoek: ik was geïnteresseerd in de ontwikkeling van hun leven, hun opleiding, hun werk, de netwerken waarin ze verkeerden, hun vrijetijdsbesteding en het ging mij bijvoorbeeld niet om een psychologische analyse van hun persoonlijkheid. Ik merkte dat deze toevoeging belangrijk was om het vertrouwen van de kandidaten te winnen en het onderzoek niet als bedreigend te zien. Opvallend was dat ze juist zeer enthousiast reageerden op het onderwerp en onmiddellijk hun medewerking wilden verlenen. Zodra dit het geval was (bij e-mail of persoonlijk contact heb ik vervolgens altijd telefonisch contact opgenomen) heb ik ze gevraagd in vogelvlucht hun opleidings- en arbeidsloopbaan te vertellen en naar opleiding en beroep van hun ouders gevraagd. Hiermee kon ik op voorhand bepalen of ze aan de (op dat moment geldende) selectiecriteria voldeden. In de tweede, specificatiefase van het onderzoek heb ik op grond hiervan drie mensen niet geselecteerd en doorgezocht naar geschiktere kandidaten.

<sup>13</sup> In de meeste gevallen was dit de vader. Bovendien werkten slechts vijf moeders, de rest was huisvrouw zoals in deze generatie nog gebruikelijk was.



In veel gevallen – vooral als het om vrouwen ging – was dit doorvragen nauwelijks nodig, want begonnen ze spontaan en met veel enthousiasme zelf al van alles over zichzelf te vertellen. Regelmatig had ik al meer dan een uur met ze gesproken voordat de daadwerkelijke afspraak werd gemaakt. Voor het maken van de afspraak liet ik de respondenten zelf tijd en plaats van het interview bepalen. Ik gaf hierbij aan dat het van belang was dat het gesprek zich moest afspelen in een context waarin zij zich prettig voelden om hun verhaal te vertellen. In nagenoeg alle gevallen kon de afspraak binnen een à twee weken gemaakt worden. Vlak voor het interview belde ik ze nogmaals op om de afspraak te bevestigen. Ik wil niet onvermeld laten hoe enthousiast ook dan de meesten reageerden en zelfs opmerkingen maakten als *'ik zie er al de hele week naar uit'*. Op zich al een indicatie voor de jeugdsociologische notie dat de eigen biografie hét hoofdthema wordt van iemands levensloop.

#### *Introductie en startvraag van het interview*

Voordat ik daadwerkelijk met het interview begon, heb ik bewust geprobeerd eerst een zo ontspannen mogelijke sfeer te creëren en de respondent te enthousiasmeren (zie bijvoorbeeld Baarda e.a., 1996 en Kelchtermans, 1994 voor technieken en specifieke bronnen). Ik benadrukte hoe zeer ik het op prijs stelde dat ze mee wilden werken, hoe belangrijk dat was voor mijn onderzoek, stelde wat vragen over waar ze op dat moment vooral mee bezig waren. Andersom begon de respondent zelf vaak dit soort dingen te vertellen, voor drankjes te zorgen et cetera. Vaak ging het gesprek ook over via welke weg ik ze had 'opgespoord' en werden er 'persoonlijke anekdotes' uitgewisseld. Dit om een vertrouwensrelatie op te bouwen en als betrokken persoon in plaats van 'afstandelijke onderzoeker' over te komen. Bij dit laatste vanzelfsprekend wakend voor het gevaar van 'going-native' (een overmatige identificatie met de respondent en het onderwerp; zie bijvoorbeeld Wester, 1995).

Vervolgens introduceerde ik het interview door nogmaals het doel te vertellen (zie entree-handeling), toestemming voor opname te vragen en duidelijk te maken dat de gegevens anoniem zouden blijven. Ik benadrukte dat ze 'hun eigen verhaal' moesten vertellen en niet hoefden te wachten op vragen van mijn kant. Hierdoor zou ik vanzelf waarschijnlijk al het meeste en ook het beste te weten komen, wat ik graag wilde weten. Ik gaf aan dat ik zonedig zou doorvragen of misschien nog wat expliciete vragen zou stellen als bepaalde onderwerpen niet vanzelf in hun verhaal aan bod kwamen. Alle respondenten reageerden instemmend op deze werkwijze en bleken er later ook geen enkele moeite mee te hebben. Ik legde ze ook de keuze voor of ze het liefst van vroeger naar nu wilden vertellen, andersom, of liever per thema wilden spreken. Alle respondenten kozen voor de chronologische volgorde (hoewel ze daar tijdens het gesprek niet altijd aan vasthielden: zie verderop bij reflectie op vertelsituatie).

In het voorgesprek of aan het begin van het interview werd ook steeds eerst een overzicht op hoofdlijnen gemaakt van hun feitelijke opleidings- en arbeidstrajecten. Hierbij werden ook de bijbehorende jaartallen gevraagd of later – door de lengtes van de perioden terug te rekenen – gereconstrueerd. Op deze manier zou ik bij de analyses zicht hebben op de macrostructurele context waarin het een en ander plaatsvond. De eerste interviews begon ik steeds zelf met een startvraag die een 'gemakkelijk geheugensteuntje' zou vormen om terug te gaan in het verleden (Baarda e.a., 1996: 51; Kelchtermans, 1994; Peters, 1992): 'Wanneer en waar ben je geboren?' 'Kun je me wat meer vertellen uit wat voor soort gezin je kwam?'. In latere interviews begon ik eerst in het heden met de vraag

of ze zichzelf eens als persoon konden typeren om vervolgens een brug naar het verleden te maken door te vragen of ze van mening waren dat hen dat altijd al heeft getypeerd. Hoewel dit niet de gebruikelijke ‘makkelijke’ (Baarda e.a., 1996) openingsvraag is, bleek dit de respondenten sterk te stimuleren; ze vonden het eerst moeilijk, maar meteen ook erg interessant om over hun persoon te kunnen praten. In de meeste gevallen maakten ze dan zelf de overgang naar hun kindertijd en gezinssituatie.

#### *Reflectie op de ‘vertelsituatie’*

De interviews in de eerste, meer explorerende fase vonden plaats in 2004 op 20 en 26 april, 18 juni, 3 juli, 9 en 25 september; de interviews uit de tweede, meer specificerende fase vonden plaats op 8, 14 en 18 december 2004, 5, 10, 26 en 27 januari en 1 februari 2005. Vijf respondenten kozen als lokatie voor een café, negen voor hun eigen woning. Hoewel er tijdens de interviews in café’s meer ruis en afleiding uit de omgeving was, heeft dit niet geleid tot onverstaanbare geluidsopnames en de gesprekken niet gehinderd. Op alle gesprekslokaties is een ontspannen gesprek gevoerd.

Het eerste interview was met ruim twee uur het kortste interview, vanaf het vijfde interview naderden we de vier uur en bij nog latere interviews werd ook deze grens regelmatig ruim overschreden. Bij twee interviews uit de tweede fase moest het interview vanwege tijdgebrek noodgedwongen sneller doorlopen worden en duurde het drie uur. Voor alle interviews geldt echter dat achteraf via e-mail en telefoon nog extra informatie gevraagd en verkregen is (zie verderop bij terugkoppeling naar respondent). De interviews waren hiermee voor respondent en onderzoeker een inspannende bezigheid; juist onder andere door het langdurig contact kon echter ook de noodzakelijke vertrouwensband verder opgebouwd worden.

Tijdens het interview maakte ik aantekeningen. Omdat het interview opgenomen werd, beperkten deze zich tot korte noties, zodat ik het contact met de respondent vasthield en het gesprek niet door geschrijf verstoorde (Baarda e.a., 1996). Ik beperkte me tot het noteren van de uiterlijke kenmerken van de respondent en de gekozen omgeving, opmerkelijke non-verbale signalen zoals afwerende of bevestigende gebaren bij bepaalde uitlatingen of vragen, opmerkelijke nadrukken, wendingen, opvallende door de respondent gelegde verbanden en het soort taalgebruik, reflectie- en verbaliseringsvermogen, kortom tot het ‘vertelde’ verhaal (Kelchtermans, 1994: 139-141). Deze aantekeningen verwerkte ik in een impressieverslag dat ik direct na het interview schreef en samen met feitelijke gegevens over de vertelsituatie opnam in transcript en procesverslag. Deze impressies laten opmerkelijke overeenkomsten zien. Allereerst als het gaat om de verschijning en omgeving van de respondenten, die aanleiding waren tot reflecties over het door elkaar heen lopen van werken, leren en vrije tijd en over trendsettende leerbiografisten als een bepaalde leefstijlgroep:

*‘De verschijning en woning vertoonden weer veel overeenkomsten met de vorige respondenten: een (dit keer wel héél klein) appartementje waarin weinig dure spullen aanwezig waren, boeken en andere zaken voor haar werk overal zichtbaar waren, aangevuld met persoonlijke en een paar opvallendere retro designmeubelstukken, qua uiterlijk geen duidelijke of heel opvallende stijl’ (Procesverslag, p. 84).*

Het idee van een leefstijlgroep werd ook gevoed door de overeenkomst die zichtbaar werd in het taalgebruik van de respondenten: behalve het hanteren van Engelse termen, keerden woorden als ‘authentiek, integer, iets nieuws, een boodschap, impact, een missie, eigen verantwoordelijkheid, passie’ steeds opnieuw terug in de interviews. Daarnaast was het enthousiasme en het open staan voor het onderzoek bij nagenoeg alle respondenten opmerkelijk groot en verliep het contact vaak alsof we elkaar al jaren kenden:

*‘Ja, ja, ik heb er natuurlijk heel veel over nagedacht en hoe meer ik er over nadenk hoe interessanter ik het begon te vinden weet je wel. ...Niet dat ik me er heel erg van bewust ben, maar toen jij het tegen me zei, ik zoek dat en dat soort mensen voor mijn onderzoek, toen had ik zoiets van hé daar pas ik volgens mij in, echt een confrontatie. ...Als ik dadelijk met kerst naar huis ga..., zij vinden mijn leven heel raar en ik kan dat heel moeilijk uitleggen waar mijn leven over gaat... Zij maken zich zorgen over het feit of ik wel genoeg pensioen opbouw, of ik niet te eenzaam ben en waarom ik geen man en kinderen heb en of ik daar allemaal wel goed over nagedacht heb, zij confronteren me allemaal met dingen ...maar ik heb echt zoiets van geloof nou in me, want ik geloof toch ook in mezelf en je ziet toch dat ik happy ben, dat ik een goed leven heb met vrienden en alles er op en er aan weet je. Veel mensen zullen er jaloeers op zijn, op mijn leven’ (transcript Petri).*

*‘Ook John was zeer geïnteresseerd in het onderzoek, stelde me er na afloop ook allerlei vragen over, wilde graag meedenken en benadrukte dat het fantastisch zou zijn alle hoofdpersonen inderdaad nog een keer bij elkaar te brengen voor een slotbijeenkomst<sup>14</sup>. Hij zag dit gelijk helemaal voor zich, ging mee ideeën bedenken en bood meteen zijn huis aan als plaats voor de bijeenkomst. ...Kortom: weer een hoofdpersoon waarmee het contact haast als vanzelf verliep, heel typerend’ (Procesverslag, p. 80).*

Dergelijke bevindingen waren aanleiding om het belang van bepaalde persoonlijke competenties en biograficiteit in het bijzonder naar voren te halen. Gelet op de manier waarop de respondenten hun verhaal opbouwden, waren er wel verschillen. Sommigen hielden zich strikt aan een chronologische opbouw van hun verhaal en grepen zelf in als nog niet alle onderwerpen van een levensfase aan de orde waren geweest. Anderen vertelden juist heel associatief, waarbij bijvoorbeeld opmerkingen over een gebeurtenis in de kindertijd aanleiding konden zijn om een verband te leggen met gebeurtenissen in hun latere leven en ik meer moest bewaken dat alle levensfasen en onderwerpen voldoende aan bod kwamen. Met name vrouwen hadden de neiging erg veel details te vertellen; spraken de mannen vaker in ‘statements’, de vrouwen vaker in ‘gedetailleerde anekdotes’. De manier waarop respondenten specifieke topics verwoordden zal ik bij de bevindingen per topic bespreken in hoofdstuk 4. Ook zal ik daar ingaan op het duiden van hun manieren van spreken.

Elk interview werd standaard beëindigd met een reflectie op het interview, die aan het einde van het transcript integraal overgenomen werd van de audio-opname. Ik stelde de respondenten de vraag of ze nog iets wilden aanvullen, graag wilden vertellen, nog iets vergeten waren en of ik in hun ogen nu een zo compleet en juist mogelijk beeld van hun leven had verkregen. In de meeste gevallen kwamen er geen aanvullingen, maar begonnen ze zelf over het verloop van het interview. Indien dat niet het geval was, heb ik hier

<sup>14</sup>Deze slotbijeenkomst heeft later ook daadwerkelijk plaats gevonden en wordt besproken in paragraaf 3.5.

expliciet naar gevraagd. Keer op keer kwam de reactie dat ze het niet moeilijk vonden, dat ze het soms moeilijk vonden zich dingen te herinneren, maar dat het hen verbaasde hoeveel er tijdens het vertellen ‘als vanzelf weer bovenkwam’:

*‘Ja, dat is raar, ik merk dat ik gewoon een heleboel dingen vergeet. Ik merk ook dat het verleden me niet zoveel kan schelen. Maar ik vind het wel grappig dat ik nu merk dat dingen eigenlijk altijd hetzelfde zijn geweest, dat je dat nu op een rijtje krijgt, dat vind ik wel mooi om je te realiseren’ (transcript Lies).*

Hieruit spreekt hoe het biografisch perspectief gezien moet worden als een verhaal waarin en waardoor samenhang tussen verleden, heden en toekomst gecreëerd wordt. De respondenten vonden het erg prettig dat ze hun eigen verhaal konden vertellen en waren te spreken over mijn open aanpak:

*‘Ja ik denk het wel, dat je een redelijk goed beeld hebt gekregen van mij... Nee, ik vond dat je het heel goed deed, goede vragen, maar ook mooi open. Het is wel moeilijk, bijvoorbeeld dat verhaal over mijn bedrijf is natuurlijk al zo uitgebreid, dan moest ik wel echt denken, wat is nu relevant om te vertellen, want ik kan gewoon niet alle details vertellen natuurlijk. Maar dan had je ook wel goede vragen, dat ik ook toch weer echt na ging denken. Zo heb je het wel goed in beeld gekregen’ (transcript John).*

Nagenoeg alle respondenten eindigden met een enthousiast verhaal over wat het interview met hen gedaan had<sup>15</sup>. Ze vonden het erg waardevol om op deze manier eens ‘alles op een rijtje te zetten’, hadden het gevoel nu een duidelijke lijn in hun leven te zien en hadden vaak al voornemens om naar aanleiding van het interview met een aantal dingen aan de slag te gaan, zoals bepaalde mensen opnieuw opzoeken. De interviews werden in de meeste gevallen expliciet als een leuke en als een leer-ervaring benoemd:

*‘Ik merk dat als je er zo over praat en ook door jou manier van vragen stellen, dan gaan er weer klikjes om en dan weet ik dat als ik vanavond thuis zit, dan heb ik weer nieuwe dingen om over na te denken. Dat is ook natuurlijk het intrigerende voor mij daar aan, ik leer hier ook veel van over mezelf maar ook over dat met jou, dat geeft mij weer heel veel energie, een hele positieve ervaring’ (transcript Karin).*

*‘Ik vind dat hartstikke leuk, want het dwingt mij om na te denken over mezelf, ik ga hier ook zeker wat meer mee doen. Ik ga over jouw vragen nog eens goed nadenken, de lijn uittekenen, hoe is het nou zo gekomen tot nu toe. Om vanuit daar mezelf iets beter te leren kennen. Wat ik heel vaak doe en wat ik ook hierbij zal doen is de juiste woorden zoeken bij iets waarvan je al wel weet hoe het zit. Ik voel natuurlijk best hoe ik in elkaar steek en hoe ik tot dit ben gekomen. Ergens weet ik dat wel, alleen om het te verwoorden is knap lastig’ (transcript Karel).*

Of zoals Ester het verwoordde tijdens de slotbijeenkomst:

*‘Ik heb altijd gedacht dat ik een doener was, maar door het interview van Isabelle ben ik er achter gekomen dat ik toch vooral een zoeker ben. Ik heb er heel veel van geleerd en ook gezien welke mensen belangrijk zijn geweest in mijn leven. Zo ben ik ook een oude vriendin op gaan zoeken om haar dat te vertellen’.*

<sup>15</sup> Deze ervaringen had ook de Onderzoeksgroep ‘Jongeren, hun ouders en arbeid’ (Du Bois-Reymond e.a., 1998b).

Waarop Hans opmerkte dat hij ook op zoek is gegaan naar twee oude vrienden die op andere plekken in de wereld wonen.

Hiermee wordt duidelijk dat, hoe open de interviews ook waren, een interview als echte interventie gezien kan worden. Een interventie die niet los staat van de vertelcontext en de interactie met de onderzoeker. In de impressie die ik na elk interview schreef heb ik dan ook steeds op mijn eigen rol gereflecteerd. Het waken voor suggestieve vragen, een te sturende rol (Baarda e.a., 1996) en 'going native' (Wester, 1995) en het expliciteren van de eigen rol en permanente zelfreflectie (Kelchtermans, 1994; Strauss & Corbin, 1998) worden in het door mij toegepaste type onderzoek als de belangrijkste manieren gezien om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen (zie hierover meer in 3.6). In navolging van Kelchtermans (1994: 141) kan ik mijn rol omschrijven als geïnteresseerde, actieve, niet te sturende en niet-beoordelende luisteraar en kenmerkte mijn houding zich als empathisch, waarderend, open en loyaal. Het is moeilijk te beoordelen in welke mate mijn eigen achtergrond mee heeft gespeeld in het interview. Ik val in dezelfde leeftijdsgroep als mijn respondenten en onze opleidingsniveaus vertoonden een hoge mate van overeenkomst. Dit heeft er waarschijnlijk aan bijgedragen dat het niet moeilijk was me in hun taal, leefwereld en herinneringen te verplaatsen. Dat werd nog versterkt als ik te maken had met een vrouw uit een gelijksoortig herkomstmilieu. Ook andersom heeft dat bij de respondenten waarschijnlijk vergelijkbare effecten opgeroepen. Hierbij was het opvallend dat ze vaak gingen spreken in termen als 'zoals jij ook wel weet, in onze generatie...' en 'dat heb jij vast ook wel gehad in je studie...'. Behalve reflectie op de vertelsituatie is terugkoppeling naar de respondent dan een andere belangrijke kwaliteitscheck.

#### *Terugkoppeling naar de respondent*

Het 'kale' transcript (zonder impressieverslag en notities) én gereconstrueerde feitelijke, van jaartallen voorziene opleidings- en arbeidstraject werden via e-mail teruggekoppeld naar de respondent met de vraag of ze nog aanvullingen of correcties wilden plegen. Vaak had ik hierbij zelf ook nog één of een paar aanvullende vragen toegevoegd. Op deze manier konden de respondenten nog eens in alle rust, niet gehinderd door mijn aanwezigheid, hun eigen verhaal doorlezen. Ongeveer twee weken later nam ik telefonisch contact op om hun reactie op dit eerste terugkoppelmoment te krijgen. Bij een aantal respondenten uit de eerste fase van interviews is tijdens de tweede fase van nieuwe interviews nogmaals contact gezocht, wanneer het inmiddels verder gevorderde onderzoeksproces aanleiding gaf specifiekere informatie nodig te hebben, die in de eerste interviews niet genoeg uit de verf was gekomen. Het (eventueel aangevulde) geaccordeerde transcript vormde samen met het impressieverslag het basismateriaal voor de analyse per respondent.

### **3.5 Methode voor data-analyse**

Veel van de hierboven beschreven kenmerken van mijn onderzoek zijn ontleend aan de zogenaamde 'grounded theory' benadering zoals Glaser en Strauss (1967) die uiteenzetten. De analysemethode van de interviews is grotendeels ontleend aan de aangepaste uitwerking door Wester (1995) en aan de ideeën van Maso (1994) die geprobeerd heeft een balans te vinden tussen een meer deductieve en een - vooral met Glaser en Strauss geassocieerde - inductieve analyse. Bij de methode voor data-analyse heb ik om twee rede-

INTERVIEW RESPONDENT Verticale analyse: analyse van het transcript per respondent	Horizontale analyse: vergelijking tussen respondenten per concept	
<p><b>FASE 1 'close reading'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• accorderen transcript door respondent</li> <li>• opdelen transcript in fragmenten</li> <li>• indicatoren noteren die fragment kunnen duiden</li> <li>• indicatoren koppelen aan voorgegeven of eventueel nieuwe (sub)concepten</li> <li>• noteren van theoretische en methodologische reflecties bij fragmenten</li> <li>• peer-debriefing</li> </ul>	<p><b>FASE 1 'vergelijking'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interview na interview per concept de indicatoren van nieuwe respondent vergelijken met indicatoren vorige respondenten</li> <li>• bevindingen afzetten tegen theoretische noties conceptueel kader en reflecties bij fragmenten (memo-check)</li> <li>• specifiekere theorieën en andere inspiratiebronnen zoeken om variatie binnen en samenhang tussen concepten te duiden</li> <li>• peer-debriefing</li> </ul>	<p>'theoretical sampling' en bijstellen topics interviews</p>
<p><b>FASE 2 'indicatorenprofiel'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• onder aan het transcript de indicatoren herordenen onder de betreffende concepten</li> <li>• de theoretische en methodologische reflecties onder aan het transcript verzamelen</li> </ul>	<p><b>FASE 2 'totaalanalyse'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• indicatoren per concept over alle respondenten vergelijken: onderzoeksvragen vormen de richtlijn, abstracte datamatrix het basismateriaal</li> <li>• definitief zicht verkrijgen op inhoud en variatiebreedte per concept, op sleutelconcepten en -indicatoren en samenhang tussen concepten</li> <li>• peer-debriefing</li> </ul>	
<p><b>FASE 3 'portret'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• op basis van indicatorenprofiel en oorspronkelijk transcript portretje van de respondent schrijven</li> <li>• ter validering bespreken met begeleiders en ter autorisatie aan respondent voorleggen</li> <li>• portret in dissertatie opnemen</li> </ul>	<p><b>FASE 3 'validering'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• member-debriefing</li> <li>• uitkomsten afzetten tegen theoretische noties conceptueel kader</li> <li>• indien nodig specifiekere theoretische noties gebruiken om uitkomsten te duiden</li> <li>• peer-debriefing</li> </ul>	
	<p><b>FASE 4 'rapportage'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• uitkomsten fase 2 en 3 rapporteren en daarmee</li> <li>• beantwoorden van empirische vragen in hoofdstuk 4 en 5</li> </ul>	

nen niet letterlijk de oorspronkelijke werkwijze uit de ‘grounded theory’ benadering gevolgd. Het centrale doel van het analyseproces is niet ‘the discovery of concepts’ (Strauss & Corbin, 1998: 102) in het empirisch materiaal en ook niet het ontwikkelen van een causaal theoretisch model waarin (oorzakelijke) relaties gelegd worden tussen de concepten en de concepten gerelateerd worden aan het ‘ontdekte kernconcept’ (idem: 161). Mijn doel is een ‘rijke, empirisch gegronde’ beschrijving te verkrijgen van trendsettende leerbiografieën. Het conceptueel kader dat in hoofdstuk 2 uit de drie discoursen afgeleid is (de uit concepten en noties bestaande ideaaltypen van de laat-moderne leerder respectievelijk biografische zelfbepaler en de conceptualisering van ‘een nieuwe generatie’) vormt het vertrekpunt. De analyse moet leiden tot een rijke, empirisch gegronde vulling van de concepten en het ‘opsporen’ van variatie binnen, samenhang tussen en de relevantie van de concepten. Daarnaast wil ik bekijken of de concepten en theoretische noties uit dit kader de empirische bevindingen voldoende kunnen duiden en zonodig de concepten of noties aanvullen of nuanceren.

De analyse van het empirisch materiaal bestaat uit verschillende stappen en heeft – zoals ik al eerder opmerkte – in wisselwerking met de dataverzameling plaatsgevonden. Het schema in deze paragraaf kan deze stappen en wisselwerking verduidelijken. Het proces zoals dat in het schema zichtbaar wordt, is weer in het procesverslag gedocumenteerd. Uit dit schema licht ik achtereenvolgens fase 1, 2 en 3 van de verticale analyse en fase 1, 2 en 3 van de horizontale analyse toe. Fragmenten uit het procesverslag worden gebruikt om de werkwijze te illustreren.

#### *Verticale analyse*

De eerste fase van de verticale analyse richtte zich op het analyseren van het transcript. Hierbij startte ik met het globaal lezen van het transcript om het vervolgens in te delen in fragmenten die opeenvolgende nummers kregen. Hierbij is gekozen voor chronologisch op elkaar volgende en voor die interviewsituatie specifiek bij elkaar staande gegevens die samen een inhoudelijke, betekenisvolle eenheid vormen. Het interviewmateriaal zelf vormt dus de leidraad voor deze fragmentering. In deze fragmenten komen de gespreksonderwerpen van de topic-lijst terug, maar bij elke respondent is dat dus in een andere volgorde en samenhang.

Deze fragmenten zijn vervolgens microscopisch gelezen: nagegaan werd welk thema aan de orde was (‘sensitizing questions’: Strauss & Corbin, 1998: 77) om vervolgens *respondent-specifieke indicatoren bij het fragment* te noteren. Hierbij is het interviewmateriaal gelezen als ‘resource’ (Seale, 1998)<sup>16</sup>, bron van informatie over het geleefde en beleefde leven en leren van de respondent. Tijdens deze fase is dus sprake van inductieve indexering. De indicatoren zijn geformuleerd in een taal die zo dicht mogelijk bij de woorden van de respondent bleef en zijn dus ook niet vooraf ontwikkeld (in de antropologie wordt in dit kader gesproken over het ‘emic’ perspectief: het begrijpen van respondenten in hun eigen denk-kader: Pike, 1967).

Vervolgens is geprobeerd deze indicatoren te koppelen aan de voorgegeven concepten uit het conceptueel kader (de ‘etic’ invalshoek: Pike, 1967). Hierbij was steeds de vraag in hoeverre de concepten relevant waren of specificering of aanvulling behoeften. De voorgegeven concepten en theoretische noties fungeerden hierbij als ‘sensitizing concepts’

<sup>16</sup> Vergelijk ook het ‘factist’ perspectief van Alasuutari, 1995.

(Blumer, 1969) respectievelijk als hypothetische kennis (Wester, 1995). Ze zijn bedoeld om de dataverzameling en -analyse te sturen, maar worden beschouwd als begrippen en noties 'in ontwikkeling' (Maso, 1994: 96; Wester, 1995). Voorafgaand aan de interviews heeft dan ook geen uitgebreide theoretische exploratie van deze begrippen plaatsgehad, omdat ik juist aan de hand van de verhalen van de hoofdpersonen deze begrippen wilde exploreren. De inductieve manier van indiceren leidde tot zo specifiek en empirisch mogelijk gegronde vulling, specificering, herordening en soms aanvulling van het conceptueel kader.

Naast deze coderingen zijn *theoretische reflecties* opgenomen over zaken als relevantie en vulling van concepten, mogelijke samenhangen, opvallende verschillen met vorige analyses et cetera. In deze theoretische reflecties zijn bovendien opmerkingen gemaakt over 'het vertelde leven', de manier waarop de respondenten over hun leven en leren vertellen: wat benadrukken ze, wat laten ze weg, welke woorden gebruiken ze? Het interviewmateriaal wordt dan opgevat als 'topic' (Holstein & Gubrium, 1995; Seale, 1998)<sup>17</sup>, als een door het interview geconstrueerde sociale werkelijkheid. In *methodologische reflecties* zijn tot slot opmerkingen bijgehouden over mijn rol als onderzoeker, de soort vragen die ik (niet) zou moeten stellen en ideeën voor verdere dataverzameling. In *appendix 2* is een voorbeeld opgenomen van een stukje transcript met coderingen.

Om de kwaliteit van het analyseren te bewaken, heb ik verschillende *kwaliteitschecks* ingebouwd. Bij de eerste zes interviews heb ik expert-peers (mijn promotor en een collega-onderzoeker) mee laten lezen, maar ook collega-peers van de lerarenopleiding. De eerste zes interviews zijn hiermee elk door twee expert-peers en door twee collega's bekeken. Aan de collega's heb ik steeds het 'kale' transcript gegeven van twee respondenten met de vraag: 'Wat zijn voor jou opmerkelijke zaken in beide transcripten, wat zijn de belangrijkste verschillen en overeenkomsten tussen beide transcripten?'. Ik heb ze bewust dus niet vooraf richting gegeven met de bedoeling hen vanuit hun eigen, niet-sociologische referentiekader te laten kijken.

Ik heb hun opmerkingen verzameld en vervolgens bekeken of hun referentiekader nog andere invalshoeken opleverde die interessant waren om de verhalen mee te bekijken. Ook probeerde ik er achter te komen of zij op heel andere of juist dezelfde soort zaken letten als ik en de twee expert-peers. Wanneer de opmerkingen van collega's overzien worden, dan valt op dat ze opmerkelijk veel dezelfde soort opmerkingen hebben gemaakt: eigen weg gaan, geen uitgestippelde routes volgen, niet planmatig leven, heel veel leren op een breed terrein (vooral buiten school), snel uitgekeken zijn, eigen baas willen zijn, het anders willen doen, steeds op zoek naar uitdagingen en nieuwe ervaringen. Opmerkelijk is dat in nogal negatieve, beoordelende woorden gesproken wordt over de sociale relaties van de respondenten: 'ze kunnen zich niet binden, niet committeren', waarbij de collega's vaak een relatie legden naar 'geen verantwoordelijkheid nemen, niet volwassen willen worden'. Ook hebben ze veel gereflecteerd op opvoeding en persoonlijkheid als mogelijke verklaringen voor het gedrag van de respondenten.

De bevindingen waren geen aanleiding om het coderen van de transcripten aan te passen. Er van uitgaande dat nieuwe interviews bij de collega-peers niet nog heel andere invalshoeken op zouden leveren, heb ik bij de volgende interviews alleen nog de twee

<sup>17</sup> Vergelijk ook het 'specimen' perspectief van Alasuutari, 1995.



expert-peers mee laten lezen. De expert-peers bekeken de transcripten vanuit hetzelfde conceptuele kader als ik hanteerde. Zij hebben niet letterlijk mee gecodeerd – in de zin van alle indicatoren noteren die opkwamen en deze koppelen aan de concepten – maar vooral theoretische en methodologische opmerkingen gemaakt. In de voorgaande en volgende interviews nam ik steeds deze opmerkingen mee in mijn analyse. Andersom hebben ze ook steeds de analyse-uitkomsten van mij bekeken. Onze bevindingen bij elk interview hebben we steeds uitgebreid bediscussieerd. Op deze manier werd dus tijdens het onderzoeksproces via intercollegiale triangulatie getracht de betrouwbaarheid van de analyses te vergroten.

In de *tweede analysefase* per interview vormden niet meer de interviewfragmenten de leidraad, maar de theoretische concepten die uit het heen en weer bewegen tussen theoretisch kader en empirische informatie als relevant naar voren kwamen en die onder de empirische vragen geordend zijn in paragraaf 3.2. De indicatoren van een respondent zijn uiteindelijk onder deze concepten geordend. Elke indicator was altijd weer terug te zoeken in het oorspronkelijk transcript door de indicator vergezeld te laten gaan van het fragmentnummer in het transcript. Waar van toepassing ging elk concept vergezeld van een extra code die de levensfase moest aangeven: kindertijd, middelbare schoolperiode, studietijd (indien van toepassing) en periode daarna.

Per concept werden de respondent-specifieke indicatoren bij elkaar gezet en de theoretische en methodologische reflecties verzameld. Dit alles werd onder de oorspronkelijke transcripttekst geplaatst. Zo ontstond het *indicatorenprofiel per respondent* (zie voor een voorbeeld *appendix 3*). Dit profiel bevat dus in feite ‘emic’, inductief afgeleide indicatoren die nu echter onder ‘etic’, vooraf gegeven theoretische concepten geordend zijn. Op deze wijze is de essentie van de biografie in een handzamere en theoretisch betekenisvolle manier geordend. Dit indicatorenprofiel vormt de meest zuivere afspiegeling van de woorden van de respondent en hiermee de beste basis voor twee andere stappen: voor fase 3 van de verticale analyse en voor de horizontale analyse.

De *derde fase* van de verticale analyse bestond uit het schrijven van impressionistische *portretjes* van de respondenten. Het respondent-specifieke indicatorenprofiel vormde samen met het oorspronkelijke transcript en mijn persoonlijke indrukken hiervoor de basis. Elk verhaal heeft het ‘Leitmotiv’ van de hoofdpersoon meegekregen als titel. In deze verhalen heb ik geprobeerd zo dicht mogelijk bij de woorden van de hoofdpersonen te blijven en zo min mogelijk terminologie te hanteren. Ter validering zijn ook deze verhalen besproken met de begeleiders van het onderzoek en ter autorisatie aan de hoofdpersonen voorgelegd. De aldus tot stand gekomen portretten zijn bedoeld om een beeld van de veertien respondenten te geven.

#### *Horizontale analyse*

De horizontale analyse verwijst naar de vergelijking tussen respondenten per concept. De horizontale analyse heeft niet achteraf, maar parallel aan de verticale analyses plaatsgevonden. De horizontale analyse is dan ook geen eenmalige actie, maar een doorlopend proces geweest. Hiermee wordt recht gedaan aan de kwalitatieve en exploratieve werkwijze, waarin interview ná interview geanalyseerd en analyse ná analyse met de vorige analyses vergeleken wordt, waarmee theoretische en methodologische inzichten zich stap voor stap en in wisselwerking ontwikkelen (Maso, 1994: 78; Wester, 1995: 75).

Als *eerste fase* in de horizontale analyse heb ik in het procesverslag de indicatoren bij de concepten interview na interview *systematisch vergeleken*. Hierbij maakte ik gebruik van ‘theoretical questions’: welk verband tussen concepten wordt zichtbaar, welke dimensies in het concept?, ‘practical questions’: heb ik nu al een goed beeld van mogelijke dimensies in de concepten, welke concepten verdienen extra aandacht, hoe moet ik mijn sample aanpassen als ik het idee heb dat er nog andere dimensies mogelijk zijn? en ‘guiding questions’: de vragen die de interviews en analyses richten ofwel de onderzoeksvragen-in-ontwikkeling die steeds duidelijker vorm kregen (zie Strauss & Corbin, 1998: 77-78). Per concept zijn de specifieke indicatoren van de respondent vergeleken met de indicatoren van vorige respondenten en afgezet tegen de noties uit het conceptuele kader.

In *appendix 4* illustreer ik dit proces door uit het procesverslag fragmenten op te nemen uit verschillende stadia van het onderzoeksproces. Hierin wordt zichtbaar hoe door het systematisch vergelijken theoretische inzichten steeds verder werden ontwikkeld. Doel van deze stapsgewijze systematische vergelijking was om zo de respondentspecifieke data te overstijgen om theoretische inzichten verder te kunnen brengen. Het toenemend aantal respondentspecifieke indicatoren maakte het mogelijk de concepten steeds specifieker in te vullen. Hiermee ontstond meer en meer zicht op de inhouden van en variatiebreedte binnen de concepten. De concepten werden hierdoor al doende steeds rijker gevuld en konden daardoor steeds specifieker geïdentificeerd worden. Daarnaast werd duidelijk welke concepten extra belangrijk lijken en hoe inhouden van concepten samenhangen. Steeds werd bij deze vergelijking ook teruggegrepen op de totale transcripten, omdat alleen het totale levensverhaal deze samenhang tussen concepten inzichtelijk kan maken (Riesman, 1993).

Ook werden in de systematische vergelijking steeds de impressies van de interviews en de in de verticale analyse gemaakte theoretische en methodologische reflecties betrokken. Bovendien zijn minder gangbare, andere inspiratiebronnen gezocht om de bevindingen te duiden (zie bijvoorbeeld Strauss & Corbin, 1998: 80-84 voor het belang hiervan). Zo zijn in het procesverslag bijvoorbeeld de volgende inspiratiebronnen opgenomen die mij voor mogelijke sleutelfactoren in trendsettende leerbiografieën gevoelig maakten evenals voor het idee van trendsetters als leefstijlgroep:

*‘Het verhaal van Hans, Henk en Carla en qua levensinstelling ook Karel vertoont veel overeenkomsten met de studie van Vogt (2003) waarin ze laat zien hoe de jeugdculturele ruimte van een muzieksceen eigen creatief potentieel heeft dat bovendien commercieel wordt. Deze scene bleek te bestaan uit mensen uit vooral de hogere middenklasse die een postadolescente leefstijl voortzetten, vaak wisselende of afgebroken studies hadden, en die op basis van zelfprofessionalisering van hun hobby hun beroep maken. Ze slagen er in hun projecten te vermarkten door netwerkachtige ondernemingsstructuren te scheppen, waarbij men oude vrienden minder centraal stelt en contact zoekt met andere zelfprofessionals; kleine bedrijfjes die elkaar in stand houden en fungeren als zekerheidsnetwerk waardoor men ruimte voor nieuwe projecten kan scheppen. Het motto is: autonoom leven, oningeperkt handelen, eigen ideeën kunnen uitwerken. Kenmerkend is de wens het anders te doen dan anderen, anders te leven, maar bijvoorbeeld ook minder puur commercieel: men wil hét idee met commercie verbinden. De sleutelcompetenties blijken: ontdekken van niches, meerdere korte projecten tegelijk doen, levenslang leren, gebruik van IT, netwerkcompetenties’ (Procesverslag, p. 57).*

*'Ik zie veel overeenkomsten met het soort mensen dat Bronson (2000) beschrijft: "Het vertrouwen in het onbekende... waarbij ze niet kiezen voor het bekende, maar altijd wat er achter het gordijn staat" (idem: 213); "in de levensstijl van Silicon Valley is de grens vervaagd tussen werk en niet-werk" (idem: 14); "De business heeft zichzelf tot nieuwe cultuur uitgeroepen... Het is de chaos van de tomeloze inzet, in plaats van behoeftenbevrediging... Alle generaties die voor ons kwamen moesten een keuze maken tussen het nastreven van een degelijke carrière en het najagen van wilde avonturen... Door ongelofelijke risico's te injecteren in het ooit zo saaie terrein van het zakenleven in driedelig grijs, hoeven jongelui niet langer te kiezen... Het carrièreverloop is een avontuurlijke tocht naar onbekend gebied worden" (idem: 23)' (Procesverslag, p. 35; 57).*

*'...Florida (2002) spreekt van een creatieve klasse (idem: 68): mensen die economische waarde toevoegen door hun creativiteit: het creëren van nieuwe ideeën, inhouden, technologieën. Mensen die betaald worden juist vanwege deze creativiteit en graag wonen in plaatsen die centrum van creativiteit zijn (idem: 7-9). Kenmerken van de creatieve klasse zijn heel herkenbaar bij mijn respondenten. De kenmerken van de creatieve persoonlijkheid (idem: 31-35) zijn herkenbaar in de zelftyperingen van mijn respondenten: vermogen tot synthetiseren wordt zichtbaar doordat ze allen aangeven goed te zijn in het zien van grote lijnen, in verbanden leggen en de kern er uit kunnen halen; de noodzaak van zelfverzekerdheid en het nemen van risico's wordt letterlijk benoemd; creativiteit lijkt inderdaad noodzakelijkerwijs verbonden met een zekere subversiviteit gelet op de uitspraken van de respondenten dat ze het nieuw, anders willen, maar betekent niet alleen dromen en willen, maar ook echt doen: hard werken, zich totaal laten absorberen en zich committeren aan hun eigen project zijn een rode draad in de verhalen van de respondenten. Daarnaast vereist creativiteit een bepaalde sociale omgeving: een open, tolerante omgeving van gelijkgestemden... een belangrijke reden waarom mijn respondenten verhuizen van de kleine plaatsen waar ze zijn opgegroeid, plaatsen en milieus waarin ze zichzelf een buitenbeentje voelden, omdat hun broers, zussen en klasgenoten veel minder moeite hadden de gebaande paden te volgen. Ook de arbeidswaarden die Florida typerend voor de creatieve klasse noemt (idem: 91-143) komen overeen met de betekenissen die mijn respondenten aan werk hechten. "Ervaringen die intens, van hoge kwaliteit, meerdimensioneel, actief en authentiek zijn. Dát is waar deze groep hun status aan ontleent (niet aan geld, macht, veel tijd et cetera)" (idem: 117)' (Procesverslag, p. 106-107).*

Het proces van geleidelijk groeiende theoretische inzichten had tot gevolg dat ook steeds opnieuw nagedacht moest worden over de gehanteerde dataverzamelmethode. Op basis van een aantal kernkenmerken én de wens zichtbaar wordende leemtes op te vullen kon een steeds gericht 'theoretical sample' samengesteld worden. Leemtes en te weinig concrete bevindingen konden ook opgevuld worden door de topic-lijst van het interview aan te scherpen en door telefonisch of via e-mail respondenten om extra informatie te vragen.

De respondentspecifieke indicatoren zijn interview na interview bij elkaar gezet in een datamatrix om aan het einde van het onderzoeksproces een totaalanalyse mogelijk te maken. Daarnaast zijn uit de verticale analyse van alle interviews ook alle theoretische reflecties verzameld. In de eerste, 'rijke' versie van de datamatrix zijn per concept de zo

illustratie van de 'rijke' datamatrix		
	Karel	Karin
<i>informeel leren tijdens middelbare schoolperiode</i>	7 met vrienden op middelbare school relativiseringsgenootschap in het leven geroepen: discussiëren over dat niks belangrijk was, maar wel elkaar meegeven zelf verantwoordelijk te zijn, ook om eigen geld te verdienen 10 vrienden totaal vormend geweest over wat belangrijk is, hoe in het leven te staan, door hen zijn wie hij nu is 12 met studievrienden discussiëren over studietheema's maatschappijleer: combinatie informeel en formeel leren 16 veel romans lezen, fietsen, handbal- en tennisvereniging, redactievergadering tennisclub als tekenaar maar pikt dan ook overige info op over besturen van een vereniging, organisatie jeugdtoernooien leert hem planningen te maken, organisatorische en marketingzaken	13 informeel vo: allerlei soorten buitensporten met vriendjes, geen huiswerk maken 18 informeel vo: leert van andere volwassenen hoe ze met liefde met elkaar omgaan, zelf sporten met vrienden, fotograferen met vriend, alleen frutsen in kamer, verhalen schrijven, veel lezen, fantaseren: eigen levensverhaal dromen als voorbereiding op later eigen levensverhaal maken?

'thick' en 'emic' mogelijke indicatoren per respondent opgenomen. Inzichten in de specificering en herordening van de concepten betekende ook hier dat steeds sprake was van een 'datamatrix in ontwikkeling', die steeds definitievere vormen aannam naarmate de interviews en analyses vorderden (Wester, 1995: 165). De 'rijke' datamatrix vormde de basis voor de *tweede fase* in de horizontale analyse: de *totaalanalyse*, waarbij per concept de indicatoren van alle respondenten nog eens in hun geheel vergeleken werden. De ordening van de concepten onder de inmiddels definitief gevormde onderzoeksvragen vormde de richtlijn voor de totaalanalyse.

Het basismateriaal voor de totaalanalyse werd verkregen door de 'rijke' datamatrix om te zetten in een 'abstracte' versie. Uit de 'rijke', 'emic' indicatoren zijn abstractere (maar dus empirisch gegronde) indicatoren gedistilleerd, waarop de respondenten 'gescoord' konden worden. Dit 'scoren' was niet bedoeld om kwantificerende analyses te maken, maar om een overzicht te krijgen van de variatiebreedte per concept.

De datamatrix maakt het mogelijk definitieve conclusies te trekken over (Wester, 1995: 165) het volgende.

- De inhoud van elk concept: de soort indicatoren per concept.
- Mate van variatie per concept: de dimensies die in de indicatoren te herkennen zijn.
- Op welke indicator(en) de respondenten 'scoren': deze scores zijn nominaal of ordinaal, maar worden dus alleen gebruikt om een overzicht te krijgen.
- Samenhang tussen concepten: door kruistabellen van concepten te maken, kan nagegaan worden of respondenten met vergelijkbare indicatoren op het ene concept ook vergelijkbare indicatoren op andere concepten hebben.
- Sleutelconcepten: concepten met weinig variatie: alle respondenten hebben vergelijkbare indicatoren: deze kunnen mogelijk beschouwd worden als sleutelindicatoren in trendsettende leerbiografieën.

illustratie van de 'abstracte' datamatrix														
	Couta	John	Petri	Karel	Karin	Henk	Edith	Ester	Hans	Lies	Joris	Charl	Mari	Piet
<i>informed leren tijdens middelbare schoolperiode</i>														
dingen ondernemen met vrienden	x		x	x	x	x		x	x					
vooral hangen met vrienden	x		x	x			x	x		x		x	x	
intiem gesprek boezemvriend	x				x		x	x		x			x	
huiswerk	x	x	x			x	x					x		
computeren						x	x		x					
tekst schrijven					x									
tekenen, frutsen			x	x	x	x	x					x		
film, fotograferen					x	x								
zelf taal leren								x	x			x		
maatsch., levensvragen met vrienden bespreken	x		x	x	x		x	x		x		x	x	
veel alleen tv										x				x
uitgaan, film, concert		x	x	x				x	x	x	x		x	x
reizen	x			x		x	x							
in band spelen, muziek maken		x					x							
heel veel lezen, maar niet voor boekenlijst	x			x	x		x		x	x		x	x	

In de *derde fase* van de horizontale analyse stond *validering* centraal. Allereerst is gekeken of met de oorspronkelijke noties de uitkomsten geduid konden worden of dat nieuwe, specifiekere theoretische noties nodig waren. Een exploratief design maakt immers dat je pas tijdens het onderzoek specifiekere theorievorming kunt gaan zoeken en toepassen, omdat pas in en door het empirisch onderzoek duidelijk wordt welke concepten echt van belang lijken en welke vulling ze gaan krijgen. Een grote moeilijkheid hierbij was dat een leerbiografie tal van relevante concepten omvat; elk concept kent een eigen onderzoekstraditie en -discussie. Enerzijds betekent dit dat tal van tradities bestudeerd moesten worden, anderzijds mag duidelijk zijn dat in het kader van één onderzoek deze tradities nooit volledig uitgediept en volledig in de rapportage betrokken konden worden.

De zoektocht naar nieuwe noties vond grotendeels tijdens het onderzoeksproces plaats en wordt zichtbaar in de impressies en theoretische reflecties in het procesverslag. Zo is bijvoorbeeld naar dimensies in het concept 'betekenis van werk en vrije tijd' gezocht aan de hand van nieuwe noties over dimensies in arbeidswaarden, loopbaanconcepten en -oriëntaties. Bij het concept 'zelftypering' is naar dimensies gezocht door na te gaan of bijvoorbeeld de persoonlijkheidskenmerken uit het oorspronkelijke conceptueel kader (zie het ideaaltipe van 'de laat-moderne leerder') verheldering boden. Vervolgens werd bekeken of de theoretische noties uit het conceptueel kader voldoende overeenkwamen met de bevindingen, dan wel gewijzigd of genuanceerd moesten worden.

Deze pogingen tot theoretische duiding en nuancering van oorspronkelijke theoretische noties zijn met de begeleiders van het onderzoek bediscussieerd. De belangrijkste conclusies zijn bovendien in een gezamenlijke slotbijeenkomst met de respondenten besproken. Hiervoor heb ik alle respondenten eerst met een e-mailbericht op de hoogte gesteld van het doel en het belang van de slotbijeenkomst. Ook heb ik een datumlijstje toegevoegd, zodat mensen konden aangeven welk tijdstip hen het beste zou schikken. Vervolgens heb ik telefonisch contact opgenomen om mensen extra voor de bijeenkomst te motiveren. Uiteindelijk hebben in maart 2005 acht van de veertien respondenten deelgenomen: drie van de zes uit de eerste fase van interviews, vier van de acht uit de tweede fase. De overigen konden - veelal tot hun spijt - niet aanwezig zijn vanwege werkverplichtingen of een verblijf in het buitenland. Slechts één persoon gaf aan niets voor een groepsgesprek te voelen. De bijeenkomst is met een digitale videorecorder opgenomen en op DVD bewaard. De bijeenkomst vond plaats in de woning van een van de respondenten, die dat zelf had aangeboden en betekende naast een formeler gedeelte ook een informeel samenzijn. Hoewel de respondenten elkaar niet kenden, was opmerkelijk hoe vanzelfsprekend en goed het contact van begin af aan verliep. In het formelere gedeelte is de werkelijke achtergrond van het onderzoek kenbaar gemaakt. Hun 'minder gangbare levenslopen' werden nu als 'trendsettend' aangeduid door ze in het licht van de kennissamenleving en individualisering van levenslopen te plaatsen. De belangrijkste bevindingen zijn gepresenteerd waar met veel instemming en herkenning op gereageerd werd. Een aantal belangrijke onderwerpen zijn ter discussie voorgelegd: met name die onderwerpen waar de analyse mij nog niet genoeg duidelijkheid had verschaft. Concrete resultaten uit de discussie zullen bij de rapportage over de betreffende bevindingen zelf vermeld worden: dit is aan de orde in hoofdstuk 4 en 5. In deze hoofdstukken zullen ook de uitkomsten van de horizontale analyse gepresenteerd worden. Kortom: de uitkomsten uit fase 2 (totaalanalyse) en 3 (validering) van de horizontale analyse worden gerapporteerd in hoofdstuk 4 en 5, waarmee tevens de onderzoeksvragen beantwoord zullen worden.

### 3.6 Kwaliteit van het onderzoek

Hoewel in het bovenstaande meerdere keren gewezen is op het interpretatieve karakter van de gekozen onderzoeks aanpak en de daaraan inherente subjectiviteit, neemt niet weg dat ook dan eisen gesteld moeten worden aan de kwaliteit van dataverzameling en -analyse. In de sociaal-constructivistische benadering wordt hierbij niet over validiteit maar over validering van het onderzoek gesproken. Validering wordt opgevat als een sociale kennisconstructie, waarbij het beoordelen van de 'geloofwaardigheid' centraal staat (Messick, 1989; Schwandt, 1998; Wester, 1995): 'The key issue becomes whether the relevant community of scientists evaluates reported findings as sufficiently trustworthy to rely on them for their own work' (Mischler, 1990: 417 geciteerd uit Kelchtermans, 1994: 149). In de literatuur worden verschillende validerings-instrumenten voorgesteld. Welke instrumenten worden gebruikt, hangt nauw samen met de doelstellingen van het onderzoek (Wester, 1995: 200). De instrumenten die in dit onderzoek zijn ingezet, zijn in de loop van dit hoofdstuk al ter sprake geweest. In het onderstaande zet ik de gebruikte instrumenten op een rij en licht ik ze toe door achtereenvolgens in te gaan op de betrouwbaarheid en interne en externe geldigheid van mijn onderzoek.

#### *Betrouwbaarheid*

Vanuit een sociaal-constructivistische visie wordt betrouwbaarheid niet opgevat als de eis van herhaalbaarheid van het onderzoek, waarbij het gebruik van dezelfde meetinstrumenten bij een vergelijkbare groep tot dezelfde resultaten moet leiden, aangezien elk onderzoek opgevat wordt als contextspecifiek. Betrouwbaarheid heeft in deze benadering vooral de betekenis van 'controleerbaarheid' die met name door nauwgezette argumentatie over de systematiek van het onderzoek en het gedetailleerd vastleggen van het onderzoeksproces aangetoond moet worden (Guba & Lincoln, 1998). Guba (1981: 87 geciteerd uit Kelchtermans, 1994: 150) spreekt over het mogelijk maken van een 'audit: een onafhankelijke beoordelaar [moet] de kwaliteit van de studie kunnen beoordelen aan de hand van een beschrijving van het onderzoeksproces'. Aan deze eis heb ik met dit hoofdstuk willen voldoen. Het onderzoeksproces is in zijn geheel en gedetailleerd terug te lezen in het procesverslag, waarvan in dit hoofdstuk fragmenten zijn opgenomen en dat in zijn geheel via e-mail op te vragen is bij de onderzoeker. In dit *procesverslag* zijn interview na interview de volgende onderdelen opgenomen die in de vorige paragrafen toegelicht zijn.

- Overwegingen bij de selectiecriteria van de respondenten, welke sporen ik uiteindelijk bewandelde om ze op het spoor te komen, ervaren moeilijkheden en gekozen oplossingen (zie 3.3).
- Een impressie van het verloop van entree-handelingen, introductie en startvraag van het interview, reflectie op de vertelsituatie en mijn eigen rol als onderzoeker (zie 3.4).
- Een overzicht van de stappen die ik in de analyses zette (zie 3.5):
  - welke theoretische en methodologische reflecties tijdens analyse en codering van het transcript werden gemaakt;
  - hoe ik interview na interview analyseerde (de verticale analyse) en vergeleek met de uitkomsten van de vorige interviews (de horizontale analyse) en theoretische noties uit het conceptueel kader;
  - hoe uit het doorlopende en parallelle proces van verticale en horizontale analyse inzichten ontstonden over de vulling, specificeringen en herordeningen van en variatie binnen de richtinggevende concepten evenals over de samenhang tussen

- en mate van belang van de zich ontwikkelende concepten;
- hoe ik me bij dit proces liet inspireren door minder gebruikelijke, informele bronnen als romans, gesprekken met mensen, berichten op internet en door een zoektocht naar specifieke theoretische noties om bevindingen te kunnen analyseren en duiden;
- hoe er bij het analyseren gebruik gemaakt werd van peer-debriefing om tot intersubjectieve overeenstemming over data-interpretatie te komen (zie hieronder: interne validiteit).

Daarnaast zijn nog verschillende andere instrumenten ingezet om de controleerbaarheid te vergroten (zie Guba & Lincoln, 1998; Kelchtermans, 1994; Strauss & Corbin, 1998; Wester, 1995).

- Expliciet conceptueel kader en empirische vragen (zie hoofdstuk 2 en 3).
- Topic-lijst met inhoudelijke gesprekspunten en reflectiepunten over het interviewproces (zie appendix 1).
- Digitale audio-taping interviews (in bezit onderzoeker, om privacy-redenen niet openbaar).
- Volledig uitgeschreven transcripten en codering van deze transcripten (in bezit onderzoeker, om privacy-redenen niet openbaar).
- Door codering ontstane indicatorenprofiel (zie 3.5) over alle concepten per respondent als basis voor de portretten en vergelijking tussen respondenten.
- Meerdere contactmomenten met de respondenten om de dataverzameling minder afhankelijk van één meetmoment te maken.
- Digitale video-taping van slotbijeenkomst (in bezit onderzoeker, om privacy-redenen niet openbaar) voor member-debriefing (zie hieronder: interne validiteit).

#### *Interne validiteit*

Interne validiteit verwijst naar de mate waarin de bevindingen een juiste afspiegeling zijn van de werkelijkheid. In dit onderzoek gaat het om de vraag of de bevindingen een juiste interpretatie zijn van de (beleefde) leerbiografie van de respondenten. Validering betekent dan ten eerste dat respondenten hun verhaal (onbevangen) genoeg kwijt hebben moeten kunnen en zich moeten kunnen herkennen in de over hen verzamelde en geïnterpreteerde data. Validering ofwel *geloofwaardigheid voor respondenten* verwijst naar de vraag of de bevindingen voor hen aannemelijk zijn en er sprake is van gedeelde consensus tussen hen en de onderzoeker (Guba & Lincoln, 1998). Hiertoe zijn de volgende instrumenten ingezet.

- Reflectie op interviewproces aan einde interview (zie bespreking in 3.4) en herhaald contact in de vorm van member-check en member-debriefing om de dataverzameling minder afhankelijk van één meetmoment te maken.
- Member-check ter beoordeling van de kwaliteit van de data (Wester, 1995):
  - terugkoppeling uitgeschreven transcript (zie toelichting in 3.4);
  - telefonisch contact voor aanvullingen en goedkeuring (zie toelichting in 3.4);
  - goedkeuring portretten (zie 3.5).
- Member-debriefing ter beoordeling van de kwaliteit van de analyses (Wester, 1995):
  - centrale bevindingen zijn voorgelegd tijdens slotbijeenkomst met deel van de groep.



Deze valideringstechnieken kunnen getypeerd worden als communicatieve validering (zie Kelchtermans, 1994: 154): ‘de waarde van communicatieve validering staat of valt met de onderzoeksrelatie en met de wijze waarop het zoeken naar consensus feitelijk verloopt’ (idem: 155). In paragraaf 3.4 heb ik beschreven hoe ik bij het verloop van de interviews geprobeerd heb deze relatie zo optimaal mogelijk te maken en steeds gereflecteerd heb op mijn eigen rol als onderzoeker.

Validering betekent ook de kwaliteit van het onderzoek *aannemelijk maken naar het (wetenschappelijk) publiek* (Guba & Lincoln, 1998). Er zijn verschillende instrumenten ingezet om de kwaliteit van de analyses en bevindingen te verhogen en aannemelijk te maken.

- In paragraaf 3.5 wordt duidelijk hoe via systematische vergelijking tussen bevindingen over inhoud, variatiebreedte en samenhang tussen de concepten en eerder verzamelde en nieuwe data ‘heen en weer is bewogen’: door bij de eindanalyse steeds terug te grijpen op het procesverslag (memo-check) kon bewaakt worden dat belangrijke inzichten, die tijdens het onderzoeksproces opgedaan werden, meegenomen werden (Strauss & Corbin, 1998).
- In paragraaf 3.5 is ook uiteengezet hoe gebruik gemaakt is van inter-onderzoekers triangulatie c.q. peer-debriefing (Wester, 1995) om tot intersubjectieve overeenkomst over data-interpretatie te komen.
- Bij de rapportage over de bevindingen in hoofdstuk 4 en 5 zullen deze bevindingen aannemelijk gemaakt worden, doordat ze (Kelchtermans, 1994; Maso, 1994):
  - met interviewfragmenten ondersteund worden;
  - met specifieke theoretische noties geduid worden die in de loop van het onderzoek verzameld en in het procesverslag uitgewerkt zijn;
  - vergeleken worden met de theoretische noties uit het conceptueel kader en reflecties die tijdens de verticale en horizontale analyse van de interviews werden gemaakt.

#### *Externe validiteit*

Tot slot is de vraag naar externe validiteit of generaliseerbaarheid aan de orde. Guba en Lincoln (1998) spreken bij dit type onderzoek over ‘overdraagbaarheid’. De bevindingen die in hoofdstuk 4 en 5 beschreven zullen worden, overstijgen de individuele leerbiografieën. Op deze wijze ontstaan inzichten die in theorie niet gebonden zijn aan de onderzochte trendsettende leerbiografieën, maar in principe ook voor andere trendsettende leerbiografieën zouden moeten kunnen gelden. In hoofdstuk 5 zal ik weergeven dat hier ook al enige empirische evidentie voor is. Hoewel de bevindingen zelf niet naar alle soorten leerbiografieën gegeneraliseerd kunnen worden, zijn de empirische vragen en bijbehorende concepten aan de hand waarvan de bevindingen in de volgende hoofdstukken gepresenteerd worden, wél overdraagbaar. Aan de hand van deze vragen en concepten kunnen voortaan leerbiografieën in het algemeen geanalyseerd worden.

### **3.7 Conclusie**

In dit hoofdstuk heb ik de onderzoeksmethodologie beschreven die ik bij mijn empirisch onderzoek naar trendsettende leerbiografieën heb toegepast.

Een *exploratieve, kwalitatieve aanpak* bleek het meest geschikt om tegemoet te komen aan het doel van mijn onderzoek: een ‘thick description’ verkrijgen van trendsettende leerbiogra-

fiën en nagaan welke concepten en noties uit de in hoofdstuk 2 behandelde discoursen bruikbaar zijn om deze biografieën te duiden om zo een empirisch gefundeerd ideaaltype van dergelijke biografieën te ontwikkelen. Daarnaast bleek deze aanpak het beste te passen bij de soort probleemstelling die vooral vraagt om ‘beschrijving’ en ‘zoeken van mogelijke samenhangen’: ‘In wat voor constellaties ontwikkelen zich gunstige voorwaarden voor en wat zijn sleutelfactoren in trendsettende leerbiografieën van een nieuwe generatie?’.

Gekozen is voor een aanpak waarbij *een sociaal-constructivistische visie* mijn uitgangspunt vormt. Dit betekent dat het onderzoeksproces opgevat wordt als een gecontextualiseerd constructieproces tussen mijzelf, peer-onderzoekers en respondenten, waarin een nieuwe, door betrokkenen gedeelde constructie van een trendsettende leerbiografie ontstaat. Een constructie die verfijnder en meer ‘geïnformeerd’ is dan de ideaaltypen uit hoofdstuk 2, die het ‘kijkkader’ van het onderzoek vormden.

Een gevolg van de keuze voor een exploratieve aanpak is dat het formuleren van onderzoeksvragen, dataverzameling en data-analyse parallel lopen. Er is sprake van een concentrisch (een zich herhalend en verdiepend) proces, dat in dit hoofdstuk toegelicht is.

Uiteindelijk zijn de volgende *empirische vragen* geformuleerd, waarbij de concepten uit het ‘kijkkader’ onder de vragen geordend zijn.

<b>concepten uit theoretisch kader geordend onder onderzoeksvragen</b>
<b>structureel niveau: context en traject</b>
<p>1) <i>In welke contexten ontwikkelen zich trendsettende leerbiografieën?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• historisch-maatschappelijke context: transitierégime (script en instituties) binnen de generatielokatie in relatie tot generatiesamenhang en generatie-eenheid</li> <li>• sociale en lokale structurering: herkomstmilieu (structurele kenmerken en opvoedingsstijl) en sekse als sociale categorieën en kenmerken sociaal-lokaal gestructureerde omgeving (interdependentie)</li> </ul>
<p>2) <i>Hoe kenmerken zich de leerbiografische trajecten van de respondenten ('path dependency')?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• schooltraject</li> <li>• buitenschools leertraject in georganiseerde en ongeorganiseerde vrije tijd</li> <li>• buitenschools leertraject in werk</li> <li>• traject van netwerkontwikkeling</li> </ul>
<b>subjectief niveau: belevingen en oriëntaties</b>
<p>3) <i>Hoe beleven de respondenten hun leren?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• betekenisgeving aan school</li> <li>• beleving van hun leergedrag (informatieverzameling en -verwerking)</li> <li>• beleving van leeruitkomsten en definiëring van verworven leerkapitaal</li> <li>• beleving van functie van hun netwerk(ontwikkeling)</li> </ul>
<p>4) <i>Welke betekenissen dichten de respondenten toe aan levensdomeinen en -fasen?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• betekenis van leren</li> <li>• betekenis van werk en vrije tijd</li> <li>• betekenis van toekomst en volwassenheid</li> <li>• evaluatie van de eigen biografie</li> </ul>
<p>5) <i>Hoe typeren de respondenten hun persoonlijke competenties?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zelftypering</li> <li>• coping (kenmerken van hun handelen)</li> </ul>

Als *dataverzamelmethode* werd gekozen voor open biografische interviews, waarbij een lijst gespreksonderwerpen als leidraad diende. Beargumenteerd werd dat deze methode geschikt is om 'thick' materiaal te leveren over leerbiografische trajecten en betekenisgevingen aan verschillende levensdomeinen en -fasen, om inzicht te krijgen in de dialectiek tussen 'structure' en 'agency' en in wendingen in de levensloop. Hiermee zouden antwoorden op de onderzoeksvragen gevonden kunnen worden.

Beschreven is dat de interviews zijn afgenomen bij veertien respondenten en hoe die via een theoriegestuurde dataverzameling geselecteerd en via de sneeuwbalmethode opgespoord zijn.

Ook het daadwerkelijk verloop van de interviews is weergegeven. Hierbij werd gereflecteerd op de procedures en uitkomsten daarvan bij de entree-handeling, de introductie van het interview, de reflectie op de vertelsituatie en de terugkoppeling naar de respondent. Duidelijk werd gemaakt dat biografische interviews drie soorten data opleveren: zowel het geleefde, als het beleefde en het vertelde verhaal zullen onderwerp moeten zijn van data-analyse.

De stappen in de *data-analyse* werden weergegeven met een schema. Er is sprake van een verticale analyse, waarin het volledig getranscribeerde interview per respondent centraal staat. Hierbij worden - interview na interview - drie fasen doorlopen. Allereerst 'close reading' van het transcript waarbij indicatoren genoteerd worden die inhouden van een interviewfragment kunnen duiden en waarbij deze inductief verkregen indicatoren gekoppeld worden aan de concepten van het conceptuele 'kijkkader'. In theoretische reflecties bij de fragmenten wordt onder meer op 'het vertelde verhaal' en mogelijke theoretische duidingen gereflecteerd. In methodologische reflecties zijn ideeën voor het vervolg van de dataverzameling ('theoretical sampling', aanpak van het interview) genoteerd. Vervolgens worden deze indicatoren herordend per concept, waarmee een indicatorenprofiel van de respondent ontstaat bij de betreffende concepten. Dit profiel vormt de basis voor de derde fase: het schrijven van een portret van de respondent dat in de dissertatie opgenomen wordt om een beeld van de respondent te geven (zie *appendix 5*).

Bovendien vormt dit profiel samen met de theoretische reflecties de basis voor een horizontale analyse, waarin de vergelijking tussen respondenten centraal staat. Hierbij worden vier fasen doorlopen. In de eerste fase worden - interview na interview - de indicatoren van een nieuwe respondent vergeleken met de indicatoren van vorige respondenten, bevindingen gespiegeld aan de noties uit het conceptueel kader en specifieke theorieën en andere inspiratiebronnen gezocht om de bevindingen te duiden. In de tweede fase vindt een totaalanalyse plaats die gericht wordt door de onderzoeksvragen: de indicatoren worden per concept over alle respondenten vergeleken. Het basismateriaal hiervoor wordt gevormd door de datamatrix die de (van 'rijke' naar 'geabstraheerde' omgezette) indicatorenprofielen van alle respondenten bevat. In de derde fase staat validering centraal, waarbij de definitieve bevindingen uit de totaalanalyse afgezet worden tegen de noties uit het conceptueel kader en (zonodig nieuwe) theoretische noties gebruikt worden om de uitkomsten te duiden. De bevindingen worden bovendien bediscussieerd met de begeleiders van het onderzoek én de respondenten zelf. De vierde fase bestaat uit de rapportage over de uitkomsten van deze tweede en derde fase van de horizontale analyse, waarmee de empirische vragen beantwoord kunnen worden. Deze rapportage staat centraal in de volgende twee hoofdstukken.

Tot slot werd verantwoord welke instrumenten ingezet zijn om *de kwaliteit van het onderzoek* te borgen. Duidelijk werd gemaakt dat het dan – geredeneerd vanuit de gehanteerde sociaal-constructivistische benadering – gaat om validering van het onderzoek. Validering bleek vooral de betekenis te hebben van ‘geloofwaardigheid’.

Een eerste voorwaarde is dat het onderzoek betrouwbaar is. Betrouwbaarheid heeft in deze visie vooral de betekenis van ‘controleerbaarheid’. Het vastleggen van alle stappen in het onderzoeksproces in het procesverslag en andere documenten vormde hiertoe de belangrijkste werkwijze.

Een tweede voorwaarde is dat respondenten zich moeten herkennen in de bevindingen. Hiertoe is vooral gebruik gemaakt van ‘communicatieve’ validerings-instrumenten: reflectie op het interview, herhaald contact, member-check van de data en member-debriefing over de bevindingen.

Om de bevindingen tot slot aannemelijk te maken naar het publiek is het analyse-proces inzichtelijk gemaakt, is bij de analyse gebruik gemaakt van inter-onderzoekers triangulatie en worden bevindingen aannemelijk gemaakt door ze te ondersteunen met interviewfragmenten en door ze te duiden met theoretische noties. In het volgende hoofdstuk worden deze bevindingen besproken.



## 4 ANALYSE VAN TRENDSETTENDE LEERBIOGRAFIEËN

### 4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staat het beantwoorden van de onderzoeksvragen centraal. Ik presenteer de bevindingen zoals die naar voren komen uit de totaalvergelijking van de leerbiografieën en zet ze af tegen theoretische noties. Zoals ik in het vorige hoofdstuk beschreven heb, rapporteer ik hiermee over fase 2 en 3 van de horizontale analyse. Bij het 'lezen' van de bevindingen in de komende paragrafen moet ik eerst een aantal kanttekeningen vooraf maken.

De totaalanalyse is op de eerste plaats gebaseerd op de datamatrixen die een verzameling en abstrahering van de indicatoren per respondent zijn. Hiermee blijven de datamatrixen kwalitatief van inhoud. Ze zijn alleen bedoeld om de data te ordenen, overzicht te krijgen en niet gebruikt om statistische analyses toe te passen. Statistische analyses zouden op nominaal (hooguit ordinaal) niveau kunnen plaatsvinden, maar zijn niet geschikt voor een dergelijk kleine onderzoeksgroep en zouden niet leiden tot het verkrijgen van een 'thick description' van trendsettende leerbiografieën (het belangrijkste doel van het onderzoek). Bovendien leiden zo open mogelijke biografische interviews alleen tot kwalitatief vergelijkbare data. Het 'tellen' van antwoorden heeft weinig zin. Niet alle respondenten geven namelijk even uitgebreide antwoorden. Anderzijds herhalen sommige mensen keer op keer bepaalde aspecten: in theoretische opmerkingen bij het interview wordt op de mogelijke betekenis van dit gegeven gereflecteerd. Bij het verzamelen van indicatoren in de datamatrixen is echter niet opgenomen hoe vaak een bepaalde indicator bij een respondent voorkomt. De datamatrixen zijn steeds geïnterpreteerd in het licht van het oorspronkelijke transcript en de reflecties bij de transcripten zoals die in het procesverslag bijgehouden zijn. Op grond hiervan werden beslissingen genomen bij het duiden, clusteren en interpreteren van resultaten. Beslissingen die steeds onderwerp van discussie waren met de promotor en collega-onderzoeker. Er is dus sprake van een interpretatieve en geen statistische analyse, omdat deze meer recht doet aan de doelstelling van en het daartoe gekozen type onderzoek. In hoofdstuk 3 heb ik dit onderzoeksproces beschreven en weergegeven hoe ik hierbij aan kwaliteitseisen getracht heb tegemoet te komen.

De grote vraag bij kwalitatief onderzoek is altijd hoe het materiaal te presenteren zodanig dat overzicht ontstaat, heldere antwoorden op de onderzoeksvragen gegeven worden en de lezer een overtuigend, rijk beeld krijgt van de cases. Met name door de populariteit van de narratieve benadering (zie hoofdstuk 3) hebben ook literaire technieken hun intrede gedaan in de rapportage van kwalitatief onderzoek. Ely e.a. (1997) geven een zeer uitgebreid overzicht van allerlei mogelijke middelen, zoals bijvoorbeeld het gebruik van metaforen, letterlijke dialogen en omzetting van bevindingen in filmscripts. De impressionistische portretten van de respondenten in deze dissertatie zijn een voorbeeld van een dergelijke inzet van literaire middelen.

Voor de rapportage in dit hoofdstuk heb ik gekozen voor een meer formele benadering, waarbij het één voor één beantwoorden van de onderzoeksvragen de belangrijkste leidraad is. In elke paragraaf zal steeds één onderzoeksvraag ofwel één thema centraal staan. In de interviews zijn de verschillende thema's altijd expliciet aan de orde geweest. Daarnaast keerden de thema's vanzelf op tal van verschillende plaatsen terug in het eigen

verhaal van de respondenten. De analyse van een thema concentreert zich dan ook niet alleen op het expliciete fragment, maar steeds is door lezing van het gehele interview gezocht naar uitspraken die op de thema's betrekking hadden. Hierbij zal ik niet alleen de inhoudelijke resultaten bespreken, maar ook ingaan op de manier waarop de respondenten over het betreffende onderwerp spraken.

Bij deze bespreking zal ik verschillende valideringstechnieken inzetten (zie hoofdstuk 3). Daarmee krijgen ook andere tekstgenres een plaats in de rapportage die niet alleen een valider maar ook een rijker beeld van de bevindingen geven. Zo illustreer ik de bevindingen met citaten uit de interviews. Citaten worden hierbij schuingedrukt en in ongedigeerde vorm weergegeven. Wanneer de slotbijeenkomst specifieke informatie over het betreffende thema heeft opgeleverd, dan wordt ook deze informatie bij de bevindingen betrokken. Ook breng ik ter validering theoretische noties in, zoals die in hoofdstuk 2 uit het onderwijsvernieuwings-, het jeugdsociologisch of generatiesociologisch discours afgeleid zijn en die het theoretisch kader van deze studie vormen. Wanneer de bevindingen vanuit de noties uit hoofdstuk 2 geduid kunnen worden, worden referenties vanwege de leesbaarheid niet opnieuw opgenomen. Wanneer deze noties geen afdoende duiding konden bieden, presenteer ik aanvullende theoretische noties die tijdens het onderzoeksproces verzameld en opgetekend zijn in het procesverslag (zie hoofdstuk 3 voor de verantwoording van deze werkwijze). Bij nieuw ingebrachte noties worden referenties vanzelfsprekend wel vermeld. Daarnaast zijn deze nieuwe noties herkenbaar doordat ze in een andere tekstopmaak weergegeven worden. Het theoretisch duiden van de resultaten mag echter geen te grote verstoring vormen van het verhaal over de bevindingen. Hiervoor is het concluderend hoofdstuk 5 de aangewezen plaats. Daar zal ik uitvoeriger terugrijpen op de theoretische duiding van de resultaten en zal ik bekijken welke noties uit welke discourses het meest bruikbaar blijken.

De nadruk ligt in de rapportage op het weergeven van de variatiebreedte bij de concepten van de betreffende onderzoeksvraag. Aangezien er al een heel specifieke groep bekeken wordt, zou het samenvatten van het algemene beeld per concept te weinig toevoegen. Anderzijds moest in de gaten gehouden worden, dat het slechts een kleine groep mensen betreft. Een té genuanceerde duiding van de resultaten zou nauwelijks overstijging van individuele data en dus nauwelijks mogelijkheden voor theorieontwikkeling opleveren. Steeds balancerend tussen deze twee gedachten, zijn er per concept clusters gemaakt die soms tussen, soms binnen sociale categorieën respondenten variëren. Hierdoor ontstaat tevens zicht op aspecten van 'structure' versus 'agency'. Aangezien er sprake was van een gequoteerd sample op basis van sociale herkomst en sekse, zal steeds bekeken worden of deze twee vormen van structurele variatie samenhangen met de bevindingen bij de onderzoeksvragen. In hoofdstuk 5 wordt uitvoeriger naar het mogelijke belang van (andere vormen van) structurele of juist individuele variatie teruggekeken.

In de komende paragrafen komen de onderzoeksvragen achtereenvolgens aan bod. Paragraaf 4.2 is gewijd aan de introductie van de onderzoeksgroep, zodat de lezer zich een beeld kan vormen van 'Wat zijn het voor mensen?' Tegelijk zal ik hierbij onderzoeksvraag 1 beantwoorden, waarmee zichtbaar wordt in welke historisch-maatschappelijke en sociaal-lokale contexten trendsettende leerbiografieën zich ontwikkelen. Vervolgens stap ik in de daarop volgende paragrafen over naar de beantwoording van onderzoeksvraag 2 (paragraaf 4.3) over kenmerken van de leertrajecten, vraag 3 (paragraaf 4.4) over de beleving

van leren, vraag 4 (paragraaf 4.5) over biografische oriëntaties en onderzoeksvraag 5 (paragraaf 4.6) over de typering van persoonlijke competenties. Conclusies over de belangrijkste bevindingen worden bewaard voor hoofdstuk 5.

## 4.2 Introductie van de respondenten en hun context

### 4.2.1 Een eerste indruk

Het is jammer dat dit medium het niet toelaat om hier de DVD-opname van de slotbijeenkomst met de respondenten te laten zien om zo letterlijk een beeld van de onderzoeksgroep te kunnen geven. Dan zou een groep mensen te zien zijn geweest die vol overgave discussieerden over hun onmogelijkheid standaardpaden te bewandelen en over hun gerealiseerde wens hun eigen werk en leven vorm te geven, omdat ze ‘allergisch’ zijn voor opgelegde hiërarchie, regels en routine en omdat ze nieuwe ervaringen, nieuwe uitdagingen, zinvolle activiteiten (*‘iets wat nog niet bestaat’*, Hans) en onverwachte wendingen als motor van hun leven ervaren. Een leven dat in hun ogen *‘voor veel mensen een droom is’* (Henk), omdat zij helemaal hun eigen weg gaan en van hun hobby hun werk hebben weten te maken. Een leven echter dat niet altijd even makkelijk is, omdat het geen zekerheden en veel risico’s biedt (*‘toch steeds struggling to survive’*, Petri), maar dat ze voor geen goud op willen geven (*‘ik kan gewoon niet anders’*, Karel) en denken vol te houden (*‘misschien op een fysiek wat lager pitje, maar ook als ik vijftenzestig ben’*, Karin). Een leven dat volgens hen door veel mensen ook als raar, afwijkend wordt gezien en vooral hun ouders nog steeds zorgen baart, maar dat ze herkennen in hun grote, heterogene netwerk van vrienden en kennissen en meer en meer om zich heen zien ontstaan. De opname zou ook duidelijk hebben gemaakt hoezeer deze mensen – hoewel volslagen onbekenden voor elkaar – zich hierin in elkaar herkenden en ook totaal geen moeite leken te hebben zich in zo’n onbekende omgeving te bewegen en te uiten. Daarnaast zou ik hebben kunnen laten horen met hoeveel gemak ze praatten over hun ervaringen, daarbij reflecterend op hun geschiedenis, hun omgeving en persoonlijke drijfveren. Ook de overeenkomst in hun verschijning zou zijn opgevallen: informele, geen opzichtige of ‘volgens de laatste mode’ kleding die ik moeilijk anders kan typeren dan onopvallend en subtiel alternatief-artistiek. Een respondent merkte tijdens de bijeenkomst meer als grapje de overeenkomst op in het fanatisme waarmee sigaretten en drank werden geconsumeerd. Toch zit in die constatering één van de kernindrukken die mij na de interviews op het netvlies bleven staan: het fanatisme en de energie waarmee de respondenten dingen in hun leven lijken aan te pakken.

Uit de DVD-opname zou de indruk kunnen ontstaan dat de lokatie van de slotbijeenkomst, de woning van de oudste mannelijke respondent John, kenmerkend is voor de respondenten. Qua ruimte en luxe (gadgets) is dat echter geenszins het geval. John is samen met Carla, de oudste vrouwelijke respondent, de enige die letterlijk zijn fortuin heeft gemaakt en zich een dergelijke woning in hartje Amsterdam kan veroorloven. Beiden wisten dit fortuin te maken door hun zelf opgerichte IT-onderneming een paar jaar geleden te verkopen. Wat echter de woningen van alle respondenten waar ik geweest ben typeert is de ‘niet-volgens-het-boekje-en-laatste-mode’ inrichting en de aanwezigheid in de woon(?)kamer van ‘werkpapieren’, kranten, tijdschriften, CD’s, boeken, een laptop, kunst, voorwerpen uit andere werelddelen en persoonlijke foto’s. En hoewel minder groot en luxe, wonen alle andere respondenten ook in een grote stad (acht in Amsterdam, twee



overzichtstabel hoofdenmerken respondenten														
	Carla	John	Petri	Karel	Karin	Henk	Edith	Ester	Hans	Lies	Joris	Charl	Mari	Piet
geboortjaar <sup>1</sup>	62	63	66	67	69	70	70	70	71	71	71	73	74	80
herkomstmilieu: opleiding, cultureel en economisch kapitaal ouders: h(oog), m(modaal) of l(aag) <sup>2</sup>														
opleiding vader en moeder	ml	ll	ml	hh	hm	hh	hm	lm	hl	ml	ll	hh	hh	hh
cultureel kapitaal	l	l	l	h	m	h	m	l	m	m	l	h	h	h
economisch kapitaal	m	l	m	m	h	m	l	l	h	l	m	m	m	m
respondent groeit op in g(rote stad) of b(uitenland)					b				b	b				
huidige woonplaats respondent: A(msterdam), R(otterdam), U(trecht), T(ilburg)														
s(amenwonen) k(mderen)	a	a	a	a	r	a	u	a	a	r	a	u	u	t
middelbare schoolopleiding respondent: h(avo) of v(wo), + (diploma) of - (geen diploma)							s	s						s
hogere onderwijsopleiding respondent: h(bo) of w(o), + (diploma) of - (geen diploma)	v+	v+	h+	v-	h+	v+	v+	v+	v+	h+	v+	v+	v-	h-
cultureel en economisch kapitaal respondent: h(oog), m(modaal) of l(aag) <sup>3</sup>	w+	w+	h+	h+	w-	w+	w+	w+	w-	w-	w-	w-	nvt	h-
cultureel	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	m
economisch	h	h	m/l	m	m/l	m	h/m	m	h/m	m/l	m	l	l	l
huidig werk respondent: z(elfstandig) of l(oondienst), k(enmissiesector) of n(iet in kennissector)	zk	zk	zk	zk	zk	zk	zk	zk	zk	zk	zk	lk	ln	ln

<sup>1</sup> De interviews vonden plaats in 2004 en januari 2005.

<sup>2</sup> Om het sociaal herkomstmilieu in kaart te brengen is expliciet gevraagd naar het opleidingsniveau van beide ouders en hierbij is de volgende indeling gemaakt: hoog: minstens hbo-niveau, modaal: minstens havo of mbo, laag: minder dan havo of mbo. Om een indicatie te krijgen van het cultureel kapitaal in het herkomstmilieu is gekeken naar opleidingsrichting en -niveau, terwijl voor economisch kapitaal gelet werd op inkomen en beroepssector (dit laatste ter indicatie van economische vaardigheid): steeds is naar de ouder met het hoogste niveau gekeken. Daarnaast is gelet op opmerkingen van de respondenten in het interview die iets vertellen over het culturele en economische klimaat in de thuissituatie. Steeds is op grond van deze indicatoren samen met de peer-onderzoekers een indeling gemaakt.

<sup>3</sup> Om het cultureel kapitaal in beeld te brengen konden voor de respondenten specifiekere indicatoren gehanteerd worden: het aantal jaren dat men in een bepaalde onderwijsvorm verbleven heeft, de activiteiten die men naast de opleiding heeft ondernomen en het huidige beroep. Ook hierbij is weer samen met de peer-onderzoekers een indeling gemaakt. Voor het economisch kapitaal van de respondenten zijn vergelijkbare indicatoren gebruikt als voor hun ouders.

in Rotterdam, drie in Utrecht en een in Tilburg), omdat de meesten dat als voorwaarde voor hun manier van leven zien. Een leven waarvoor een groot, heterogeen netwerk gelijkgestemden noodzakelijk is voor hun type werkzaamheden die de kern van hun manier van leven vormen. Hoewel het financieel kapitaal van de meesten dus niet erg groot is, duidt het feit dat alle respondenten – uitgezonderd Charl, Piet en Mari als de drie jongsten – freelancer of kleine zelfstandige ondernemer zijn op de aanwezigheid van een redelijke hoeveelheid economisch kapitaal<sup>4</sup>. Daarnaast is een relatief grote hoeveelheid cultureel kapitaal kenmerkend. Wanneer gekeken wordt naar hun diploma's zou deze uitspraak niet zonder meer gedaan kunnen worden: slechts de helft (Carla, John, Petri, Karel, Henk, Edith, Ester) heeft een diploma in het hoger onderwijs behaald. Alle respondenten hebben echter havo of vwo doorlopen (alleen Mari en Piet hebben uiteindelijk hun eindexamen nooit gehaald) en hebben meer dan een jaar (Mari uitgezonderd) in het hoger onderwijs doorgebracht. Ook de sector waarin de respondenten werkzaam zijn, is een indicator voor een relatief grote hoeveelheid cultureel kapitaal. Allen verrichten bezigheden die geassocieerd worden met de kennissamenleving: de wereld van (de combinatie tussen) IT, onderzoek, reclame, media en evenementen, waarin vooral cross-overs tussen kunst, populaire cultuur en commercie en tussen verschillende media centraal staan.

Deze verwijzingen naar typische kennissamenleving- of 'nieuwe economie'-beroepen zijn in het algemene vertoog over laat-moderniteit herkenbaar (paragraaf 2.2) en komen in vrij abstracte zin ook terug in de drie discourses van het theoretisch kader. Tijdens het onderzoeksproces las ik echter 'The rise of the creative class' van Florida (2002) dat veel specifiekere inspiratie opleverde over de mensen in en kenmerken van deze beroepen. Beroepen die volgens hem 'draaien op' hét innovatieve idee en het combineren en produceren van informatie. Beroepen die nog weinig geïnstitutionaliseerd zijn, waardoor ze niches kunnen bieden voor mensen die hiertoe niet specifiek zijn opgeleid en vooral hun eigen ideeën willen vormgeven. Ook bij Bourdieu (1989) bleek deze notie over nieuwe beroepen al terug te vinden, maar hij benadrukt het belang van deze beroepen als niche voor met neerwaartse mobiliteit bedreigde jong-volwassenen: deze nieuwe beroepen zouden een strategisch instrument zijn waarmee elites hun positie veilig kunnen stellen. Ik heb in mijn sample echter mensen uit allerlei herkomstmilieus kunnen verzamelen.

Mari en Piet vormen ook in dit opzicht een uitzondering met hun vooral dienstverlenende bezigheden. Het feit dat nagenoeg alle respondenten in die voor een kennissamenleving typische nieuwe 'beroepen' werkzaam zijn, neemt niet weg dat een grote hoeveelheid baanwisselingen ook een typerend kenmerk is van de onderzoeksgroep. Bovendien worden banen bij veel respondenten regelmatig onderbroken door 'time outs' om te reizen en na te denken over hun leven en door – meestal geen volledige – studies.

<sup>4</sup> Zie voor een omschrijving van economisch kapitaal Bourdieu, 1989.

De twee jongste mannen, Piet en Charl, en jongste vrouw, Mari, verschijnen in het bovenstaande een aantal keren als uitzondering. Ook in de rest van het hoofdstuk zullen ze op een groot aantal punten van de andere respondenten blijken af te wijken. Punten waarop de anderen juist sterk overeenkomen. Piet, Charl en Mari bleken te verschijnen als *contrast cases* die juist door hun contrast met de anderen sleutelfactoren in trendsettende leerbiografieën verhelderen. In het concluderend hoofdstuk 5 kom ik expliciet op de belangrijkste bevindingen over deze contrast cases terug. Ze hebben alle drie (nog) geen opleiding afgemaakt, maar het afronden van een opleiding zal niet voor alle respondenten een belangrijke factor blijken om zich persoonlijk én maatschappelijk te ontplooien. Door dit contrast wordt de vraag opgeroepen of opleiding wel zo'n cruciale factor is (zoals het onderwijsvernieuwingsdiscours benadrukt) of dat misschien vooral andere factoren als zelfgevoemd jeugdcultureel leer- en sociaal kapitaal (zoals het jeugdsociologisch discours benadrukt) van belang zijn in nieuwe leerbiografieën. Deze vraag zal in dit hoofdstuk stap voor stap beantwoord worden.

De overzichtstabel maakt nieuwsgierig naar het antwoord op *onderzoeksvraag 1: 'In welke contexten ontwikkelen zich trendsettende leerbiografieën?'*. Hierbij maak ik een onderscheid tussen de historisch-maatschappelijke context en de sociale en lokale structurering en zal ik de belangrijkste overeenkomsten en variatie weergeven.

#### 4.2.2 Historisch-maatschappelijke context

Hoewel de meesten er niet lang bij stil staan, zijn de respondenten zich bewust van de relatie tussen hun leerbiografie en de historisch-maatschappelijke context. Hierbij vormt de arbeidsmarktsituatie voor hen het *eerste centrale thema*. Carla, John en Petri, de drie oudste respondenten, en de veel jongere maar in Ierland opgegroeide Ester zetten begin jaren negentig hun eerste stappen op de arbeidsmarkt (bijbanen niet meegerekend). De grootste groep, geboren tussen 1967 en 1971, doet dat rond 1996, terwijl Charl, Mari en de veel jongere Piet pas eind jaren negentig deze stap zetten.

Allen, de drie jongsten uitgezonderd, verwijzen naar de opkomst van de 'nieuwe economie' en economische bloei van de jaren negentig, waardoor de kansen leken aan te komen waaien om aan de slag te gaan met iets nieuws en waardoor ze hun eigen werk konden creëren. Hierbij worden IT, de vercommercialisering van jeugd- en popcultuur en de mogelijkheid om 'alternativiteit met commercie te combineren' genoemd:

*'Het was in de tijd dat net bedrijven websites wilden hebben, dus toen begonnen we ook allemaal opdrachten te krijgen... wij waren de enigen' (Carla).*

*'Daar kwam toen bij dat ze me vroegen een blad mee op te richten over videogames... er bestond nog geen blad over videogames' (Hans).*

*'Toen kreeg ik een Blvd. in mijn handen, toen verscheen het eerste nummer, en dat vond ik helemaal gaaf, een kruising van kunst, cultuur, heel postmodern, zo'n mix van high en low culture. Ik had zoiets van dat klopt en mijn stuk ook, dat hoort daarin. Toen ging het snel, ik heb het stuk gemaakt, opgestuurd en toen wilden ze het plaatsen en daar begon het allemaal een beetje mee... Ken je Bourdieu, die zegt dat je tijden in de geschiedenis hebt van vernieuwing, waardoor ruimte ontstaat voor mensen van onderop om omhoog te schieten, kansen te krijgen. Zo zie ik dat bij mezelf. Ik was met de elektronische nieuwsbrief de eerste in Nederland en een van de eerste internetjournalisten' (Joris).*

Deze verwijzingen lijken voor de drie oudste respondenten nog een extra lading te hebben. Enerzijds omdat ze ook nog de recessie van de jaren daarvoor aan den lijve hebben ervaren:

*'Je grijpt alles aan, het was wel een heel andere tijd dan nu hoor, nu is er voor jonge ontwerpers veel meer te doen... Kijk, toen wij afstudeerden was de golfloorlog aan de gang met de recessie die daaruit voortkwam, toen hebben we natuurlijk effe een piek meegemaakt in de jaren negentig, vlak voor het millennium of tot en met het millennium, dat de sky the limit leek en toen leek ook iedereen dat werkelijk te kunnen gaan incasseren' (Petri).*

Anderzijds omdat hen nog haarscherp op het netvlies staat hoezeer 'commercie' in de jaren tachtig haast een 'verboden woord' was:

*'...In de tachtiger jaren, heel veel mensen waren kleine ondernemers... een heel alternatief circuit... nu zouden dat allemaal commerciële bedrijfjes zijn... ik kon me niet voorstellen dat ik iets met het bedrijfsleven te maken zou krijgen of commercieel zou gaan werken' (Carla).*

Het zijn vooral de vrouwen die zeggen dat ze door de huidige recessie meer moeten knokken om als zelfstandige het hoofd boven water te houden:

*'Dat is allemaal in elkaar gezakt, er is een gigantische recessie na gekomen weet je wel, net nu wij zouden moeten floreren zitten we weer in zo'n giga recessie. En wij willen gewoon niet met de staart tussen de benen dan maar het compromis en dat soort dingen, dat doen we gewoon niet, we zijn gewoon trots' (Petri).*

De drie jongsten spreken in het geheel niet over grote kansen en mogelijkheden eigen werk te creëren, maar hebben juist het idee dat het niet eenvoudig is - vooral ook omdat ze geen afgeronde studie hebben - een plek naar hun zin te vinden.

De grote hoeveelheid keuzemogelijkheden die ze hebben gehad om een eigen, in plaats van vooraf bepaalde weg te gaan vormt een tweede thema waaraan alle respondenten uit zichzelf refereren als belangrijk historisch-maatschappelijk gegeven. Hierbij benadrukken vrouwen vooral het verschil met hun moeders, waarvoor het huismoederschap nog vanzelfsprekend was, terwijl mannen vooral een verschil met de arbeidscarrière van hun vaders ervaren. De Ierse Ester laat hierbij zien dat Mannheim's generatielokatie niet alleen een naar tijd, maar ook naar plaats bepaalde context is<sup>5</sup>. Zij is de enige die juist niet veel keuzemogelijkheden heeft ervaren:

*'Dat krijg je niet in Ierland dat je je leven mag inrichten naar wat je interesseert. Een soort luxe wat niet in de conceptuele begrippen van mensen toen bestond. Werken is gewoon iets wat je doet om in je levensonderhoud te voorzien en je vermaakt je met je vrienden buiten werktijd'.*

<sup>5</sup> Ook de twee respondenten van expat-ouders zijn zich extra van de plaatsbepaalde context bewust. Het ervaren hebben van verschillende geografische contexten geeft vergelijkingsmateriaal en lijkt hiermee cultureel kapitaal op zich te zijn.

Pas met haar komst naar Amsterdam ervaart ze dat het anders kan:

*'Dus dat hele jezelf ontplooiën idee hoorde ik toen, dat had ik nog nooit gehoord, dat je dat eigenlijk als lifestyle idee kon hebben en toen dacht ik, ja, dat is wat ik wil... De meeste mensen in Ierland waar ik mee opgegroeid ben, zijn nog steeds niet op het idee gekomen dat je iets kunt doen met je leven wat je echt interesseert. Maar goed, dat is misschien mijn ding'.*

Conform de jeugd- en generatiesociologische notie lijken de respondenten zich dus erg bewust van het nieuwe, geïndividualiseerde levensloopscript dat hen onderscheidt van eerdere generaties:

*'Ik denk wat mijn generatie wel typeert is die enorme vrijheid aan keuzes die we hadden. Je mocht alles, je mocht alles onderzoeken... Ik vind dat wel iets waarvan je merkt, nou ja, vroeger moest je iets doen... als ik kijk naar de generatie van mijn ouders, ja, die kregen kinderen en moesten daar voor zorgen, die konden helemaal niet zo flexibel zijn, daarbij lag alles veel meer vast' (Lies).*

Hoewel de respondenten zich dus duidelijk als 'mensen van een andere tijd' ervaren, is conform de generatiesociologische notie van een sterk ideologisch generatiebewustzijn nauwelijks sprake. Slechts een enkeling zet zich met de typering van de eigen generatie af tegen oudere generaties, de baby boomers in het bijzonder. Hierbij snijden ze *een derde thema* aan dat ze voor hun eigen generatie typerend vinden: en-en denken (het mixen van stijlen, kunst en commercie, hoge en lage cultuur, duurzaamheid en commercie) en het willen werken als freelancer of netwerkbedrijfje. Een thema dat ook zichtbaar is in veel bestaande typologieën van hun generatie, waaraan een enkeling ook expliciet refereert:

*'Ja, wat ik echt van mijn generatie vind is dat je je niet zo hecht aan van die zekerheden. Zo van, o jee, je had een goede baan, oh wat zonde. Dat is wel echt typisch, daar zijn ook artikelen over geschreven, dat er een hele grote groep is die na vijf jaar bij een baas te hebben gewerkt gewoon hun eigen ding beginnen. Die ook niet het doel hebben om dan weer een zo groot mogelijk bedrijf te worden, maar die juist meer in netwerkstructuren willen werken, die flexibeler willen zijn, die er voor uitkomen dat hun gezin ook belangrijk is zonder dat dat dan truttig wordt gevonden, maar die daar dan meer een balans in zoeken' (Edith).*

*'Ik ben heel erg voor duurzame oplossingen waarvan business wel een onderdeel is, dus ik vind business helemaal niet vies. Maar die oudere generatie hier in Nederland denkt dat wel, dus bij veel plannen is dat lastig, want business wordt dan afgeschreven als bij voorbaat fout' (Ester).*

*'Ik vind mezelf wel tot een generatie behoren, in feite die Nix-generatie al vind ik het wel meevallen dat 'niks', ik zie toch vooral dat postmodernisme terug, dat mixen, ook omdat het allemaal kan, omdat de mogelijkheden er zijn' (Joris).*

Als ze kijken naar jongere generaties refereren ze vooral aan het doorzetten van de trend naar nog meer keuzemogelijkheden, waarbij sommigen bang zijn dat hierbij de balans naar het negatieve doorslaat (té veel keuzes, té individualistisch), terwijl anderen juist denken dat jongere generaties minder keuzes krijgen en weer wat meer op de oudere generaties gaan lijken (weer wat meer op zekerheid gericht, conservatiever). Tegelijk zeggen de meesten het te generalistisch te vinden om in zulke ‘generatiehokjes’ te denken (conform overigens het algemene beeld van hun generatie: zie Diepstraten e.a., 1998b). Ze nemen binnen generaties verschillende groepen waar:

*‘Hoewel, ook veel meisjes van mijn mavo, die zie je nu dus allemaal terug in Doetinchem, hebben ze twee kinderen en een nieuwe Mazda... Ik denk dat dat van keuzes maken, meer vanaf de havo is, voor hoger opgeleiden geldt omdat het allemaal kon’ (Lies).*

Nagenoeg iedereen merkt op dat voor hen verschillen in leefstijl belangrijker zijn dan generatieverschillen. Ze associëren zich met een alternatievere of creatievere groep mensen (die ze wel meer in hun eigen generatie zien) die zich willen blijven ontwikkelen, steeds iets nieuws willen ondernemen, niet binnen gevestigde werkstructuren willen werken en niet gericht zijn op geld, carrière en zich settelen:

*‘Een bepaalde creatieve scene, die allemaal moeilijke keuzes maken en niet bij reclamebureaus gaan werken en niet..., dat soort dingen’ (Petri).*

Volgens Florida (2002) is de creatieve klasse een geheel nieuwe groep waarin aspecten uit verschillende subculturen, hoge en lage cultuur gecombineerd worden met technologische en economische innovaties. Wat ze onderscheidt van vroegere bohémiens en 68-ers is het én-én denken: ze zijn geen groep die zich vervreemd voelt van de wereld, maar willen er juist middenin staan. Ze worden niet gedreven door puur hedonisme, maar door een nieuwe werk- of beter gezegd holistische levensethiek. Ze willen niet de gevestigde orde omver werpen, maar dragen met hun eigen activiteiten vanzelf al bij aan verandering.

Observaties die ik ook teruglas in de studie van Bronson (2000) over Silicon Valley: ‘Het is de chaos van de tomeloze inzet, in plaats van behoeftebevrediging’ (idem: 23).

Kortom: conform de generatiesociologische noties is sprake van een generatiebesef, waarbij de respondenten impliciet naar de algemene noties over laat-modernisering verwijzen: structurele arbeidsmarktveranderingen en individualisering van levenslopen. Tegelijk is duidelijk dat trendsetters zich vooral als groep binnen, als generatie-eenheid ervaren. Dit leidt echter niet tot een zich afzetten tegen individuele leden van andere generaties; hooguit tot een afzetten tegen andere generaties als abstracte categorie. Er is echter geen sprake van collectivisering en ideologisering van hun generatiebesef. Ze voelen zich geenszins een politiek-ideologische voorhoede, maar blijken zich uitstekend te herkennen in de in hoofdstuk 2 opgeworpen notie van een voorhoede die nieuwe leer- en werkculturen verkent en in en door haar opvattingen over leren, werken en leven latente maatschappijkritiek levert.

'Hun jaren' verbinden ze niet zozeer aan bepaalde jeugd- of muziekstijlen die in populaire generatietypologieën nogal eens benadrukt worden. Tijdens de slotbijeenkomst sneden de respondenten nog wel uit zichzelf aan dat ze elkaar in muziekstijlen herkenden, maar zagen dat meer als jeugdsentiment<sup>6</sup>. 'Hun jaren' verbinden ze aan de grote hoeveelheid keuzemogelijkheden die ze vooral associëren met de vanzelfsprekendheid en luxe van kunnen studeren en het ontstaan van nieuwe mogelijkheden op de arbeidsmarkt. Hiermee verbinden ze 'hun jaren' vooral aan de periode vanaf hun studietijd en hun eerste stappen op de arbeidsmarkt van de jaren negentig: een periode vanaf ongeveer hun achttiende tot vór na hun vijfentwintigste in plaats van de Mannheimiaanse formatieve periode van ongeveer het vijftiende tot vijfentwintigste levensjaar. Hiermee weerspiegelen de respondenten de jeugdsociologische notie over verlenging, vervaging en 'oneindig doorlopen' van de jeugdfase. Een notie die aanleiding kan zijn de generatiesociologische notie over de formatieve periode te herzien.

#### 4.2.3 *Sociale en lokale structurering*

Zoals ik in hoofdstuk 3 heb aangegeven, zijn de respondenten geselecteerd als 'mensen die een minder gangbare levensloop afgelegd hebben omdat ze hun eigen weg volgen altijd voorop zetten'. Het is dan ook een vooraf ingebouwde bevinding dat alle respondenten een traject hebben afgelegd dat afwijkt van de voor hun milieu en sekse typerende standaardbiografie, waarmee van een geïndividualiseerde levensloop gesproken kan worden. Ook was een evenredige spreiding naar sociaal milieu en sekse een expliciete selectie-eis.

Er kan echter een rijker beeld verkregen worden als gelet wordt op variatie in structurele kenmerken binnen de herkomstmilieus. In de hoogst opgeleide en cultureel kapitaalrijkste laag (Karel, Henk, Charl, Mari en Piet) is opmerkelijk dat alle respondenten in die laag minstens één ouder dan wel veel familie hebben in het onderwijs; het economisch kapitaal is in deze laag steeds modaal te noemen. Met uitzondering van Karel hadden al deze respondenten een betaald werkende moeder in hun jeugd. Binnen de herkomstlaag met een modaal opleidingsniveau en cultureel kapitaal zitten de respondenten die een modaal tot hoog opgeleide vader en maximaal modaal opgeleide moeder hebben. Hierbinnen zijn twee qua economisch kapitaal zeer rijke gezinnen: Karin en Hans met huismoeders en vaders die als expat in topfuncties werkzaam waren. Daarnaast twee gezinnen met gering economisch kapitaal: Edith en Lies met huismoeders en modaal technisch of economisch opgeleide vaders die echter een groot deel van hun jeugd werkloos of ziek waren. In de laagste herkomstlaag (Carla, John, Petri, Ester, Joris) is met name het opleidingsniveau veel geringer: beroepen als binnenvaartschipper, houtbewerker, fabrieksarbeider, wasserij-medewerker komen voor, maar ook ouders die zich gedurende hun carrière 'omhoog' gewerkt hebben. Opvallend is dan weer wel dat één van beide ouders als kleine zelfstandige (heeft ge)werkt of op zijn minst uit een (kleine) ondernemersfamilie afkomstig is. Met uitzondering van de Ierse Ester hebben alle anderen in deze laag een moeder die niet of niet structureel betaald werkt(e). Kortom: trendsetters zijn uit zeer diverse soorten sociale milieus afkomstig.

<sup>6</sup> Ook Diepstraten e.a. (1998b) constateerden dat jeugd stijlen door Nederlanders als vergankelijk gezien worden en niet als een blijvend generationeel verschijnsel dat er in generatieverhoudingen écht toe doet.

Het beeld kan verder verrijkt worden aan de hand van informatie over gezinsculturele kenmerken. De opvoedingssituatie van de respondenten kan conform de verwachting als onderhandelingshuishouden getypeerd worden<sup>7</sup>. Het ‘de eigen gang gaan’ wordt door de overgrote meerderheid als hét kenmerk van hun opvoeding beschreven. Daarnaast spreken bijna alle respondenten over een (vaak letterlijk zo genoemd) ‘burgerlijk’ patroon, waarbij de moeder als hoofdopvoeder werd ervaren en de vader weinig aanwezig was. Ook geven allen aan dat school én doorstuderen door hun ouders belangrijk werden gevonden, juist ook door ouders die laag opgeleid zijn:

*‘Zij was altijd degene die dolgraag wilde studeren en het niet heeft gekund, dus dat krijg je dan ook zo mee tijdens je jeugd ‘ga alsjeblieft studeren’ (Petri).*

Slechts een paar kregen een vanzelfsprekend vertrouwen in eigen en niet zozeer door het onderwijs bepaald succes van hun ouders mee:

*‘Ze waren ook heel blij als je creatief was, muziek maakte, als je het goed had met elkaar. Ik weet nog wel dat toen ik het diploma niet had, ik was op het examenfeest van mijn vrienden en mijn vader liep daar ook rond, een leraar liep naar mijn vader toe, dat verhaal heb ik achteraf gehoord, “oh, wat jammer dat Mari niet geslaagd is, bla, bla” en mijn vader “oh, is dat erg, is dat alles wat er is in het leven?”...ze hadden toch wel een brede kijk op de dingen, dat er ook andere manieren zijn om eh je ei in het leven te leggen’ (Mari).*

*‘Ik zal nooit vergeten dat mijn vader op een ouderavond van de middelbare school zei, toen leraren vroegen wat wil je voor vakkenpakket kiezen of misschien later, dat ze vroegen wat wil je hierna gaan doen, dat mijn vader toen zei, ach, dat studeren is toch allemaal niet belangrijk. En toen had ik zoiets van ja, zie je nou wel, wat maakt het nou uit wat je allemaal doet, het komt allemaal wel goed’ (Karel).*

Binnen deze typering worden clusters zichtbaar die dwars door de sociale lagen heen gaan. Een groep (Carla, Petri, Karel, Henk) schetst een opvoedingsstijl die zich kenmerkt door veiligheid, warmte, vertrouwen, harmonieuze relaties en stimulans tot exploratie. Deze stijl kan geduid worden met een niet eerder geïntroduceerde, vanuit het gezins- en opvoedingsonderzoek bekende notie: de autoritatieve stijl die het meest gunstige effect zou hebben op schoolsucces en andere levenssterreinen (Bornstein e.a., 1996; Gerris, 1997; Steinberg e.a., 1992). Hiertegenover staat een groep (Karin, Hans, Ester, Piet) die hun opvoeding typeert als kil, conflictueus, afkeurend:

*‘Dan miste ik dus de stimulatie van mijn ouders, mijn vader omdat hij er domweg niet was, mijn moeder omdat ze heel erg zoekt naar zekerheid... Alles dus heel erg gericht op zekerheid, financiële zekerheid, opleiding... Door de situatie bij ons thuis, liep ik vaak met geknepen billen “o, wat doe ik nu weer fout”... Etiquette was voor mijn moeder ook heel belangrijk’ (Karin).*

<sup>7</sup> Ook nu blijkt het belang van geografische context. Het onderhandelingshuishouden lijkt zich niet in alle Europese landen zo snel verspreid te hebben, gelet op Ester's verhaal: ‘...Vrij typisch voor Ierland. Je ouders zijn de baas en je hoort niet daar vraagstellingen bij te zetten, maar evengoed spookte je van alles uit maar je zei er nooit wat over. Maar eigenlijk, ik heb altijd mijn eigen keuzes bepaald en mijn ouders hebben zich daarbij neergelegd, dat was geheel mijn eigen initiatief’.



De overige respondenten schetsen een ambivalenter beeld van vertrouwen, maar weinig stimulans:

*'Mijn moeder was echt ja, van de zachte hand, dat klinkt heel lullig, maar mijn moeder kan uitleggen waarom dingen zijn zoals ze zijn. Mijn vader was veel ouderwets, die voerde ook van die regels in... Ik vind dat we heel weinig werden gestimuleerd... Dat heb ik gemist, iemand die consequenties zette als ik iets niet deed, maar dat was niet zo, dus je werd gewoon niet gepushed, ook niet van 'je maakt het maar af' (Lies).*

*'We hadden niet zo'n praterig gezin... Ik hield me aan de regels zodat ze toch nog tevreden waren, maar daar onttrok ik me zoveel mogelijk aan... Ze waren... niet zo dat ze eisen stelden' (Charl).*

of zelfs overbescherming en afremming:

*'Ja, maar mijn moeder was denk ik wel heel beschermend enne wel ook, sommigen dingen vond ze wel een beetje eng of anders' (Edith).*

*'Mijn moeder heeft... mij heel beschermd opgevoed, ja, liefdevol... ik mocht wel dingen doen, maar niet heel vrij, op een bepaalde manier van, kijk als je lief bent, bezorgd, dan werkt dat ook heel nauwkeurig he. Als ik iets wilde, dan wilde ze dat heel graag voor me regelen. Ze wilde echt het beste voor mij' (John).*

Tijdens de slotbijeenkomst werden deze verschillen door de respondenten bevestigd en nam men zelfs met enige verbazing dit verschil in opvoedingsstijl bij elkaar waar. Kortom: binnen het onderhandelingshuishouden zijn tal van stijlen aan te treffen, waarmee diversificering als kenmerk van laat-moderniteit zichtbaar wordt (zie voor specifieke informatie Du Bois-Reymond, 1998c).

Een centrale overeenkomst tussen de respondenten is, dat ze het 'anders wilden doen' dan voor hun milieu en - alleen voor de vrouwen een thema - voor hun gender als gebruikelijk werd gezien. Nagenoeg alle respondenten nemen daadwerkelijk een andere sociale positie in dan hun ouders (zie Giddens, 1991: sociale 'disembedding').

intergenerationale mobiliteit respondenten			
	opleidingsniveau	cultureel kapitaal	economisch kapitaal
stijgers	Carla, John, Petri, Ester, Joris, Edith	Carla, John, Petri, Ester, Edith, Joris, Lies, Karin, Hans	Carla, John, Ester, Edith, Joris
stabiele	Karel, Henk, Lies	Karel, Henk, Charl	
dalers	Charl, Mari, Piet, Karin, Hans	Mari, Piet	Charl, Mari, Piet, Karin
N.B.: van Karel, Henk, Lies, Hans en Petri is hun economische mobiliteit moeilijk te bepalen: wanneer alleen naar financiën gekeken wordt, zullen ze waarschijnlijk minder vermogend zijn dan hun ouders; dit neemt niet weg dat ze regelmatig ook meer verdiend hebben dan hun ouders.			

De grootste groep heeft een hoger opleidingsniveau dan hun ouders, terwijl opleidingsdalers alleen in de hoogst en modaal opgeleide, maar economisch kapitaalrijke gezinnen voorkomen. Alle respondenten uit gezinnen met een lage of modale hoeveelheid cultureel kapitaal zijn culturele stijgers. Deels hangt dit samen met hun huidige werk, omdat

op Mari en Piet na alle respondenten bezigheden hebben die met een kennissamenleving geassocieerd worden. Dit terwijl alle ouders, behalve die uit de hoogste culturele laag, vooral in traditionele en meer economisch gerelateerde beroepen werkzaam zijn. De respondenten, vooral de vrouwen, lijken zich sterk bewust van de invloed van hun sociale herkomst. Vooral de 'culturele stijging' klinkt hierbij door:

*'Wel op een bepaalde manier burgerlijk, dat bepaalde dingen raar zijn en als we dan uit eten gingen één keer per jaar, dan gingen we naar de chinees, nou ja zó. Het eten wat op tafel stond was ook gewoon aardappelen, vlees en groente. Toen ik ging studeren, waren er mensen die er dan ook nog salade bij maakten en dat ik dan dacht, hmmm, er is toch al groente' (Edith).*

*'...Mijn ouders waren ook niet zo dat ze veel met het nieuws bezig waren, we hadden het thuis niet zo over de wereld. Dus een heel beperkte blik op de buitenwereld' (Carla).*

*'Thuis was het meer van alledaags niveau, daar heb ik leren koekjes bakken en goed leren koken van mijn moeder en zo. Gewoon geleerd wat het is om een bootje te onderhouden, dus wel creatief met je handjes, maar niet conceptueel of, ik kwam niet in aanraking met moderne kunst of zo en op school wel. Dat was allemaal interessant, gingen we op excursie naar musea en zo' (Petri).*

Alleen uit de relatief hoogste culturele laag klinken andere verhalen, zoals:

*'Er werd veel gepraat, een praatcultuur, over religie, over politiek, over onderwijs veel als je uit een onderwijsgezin komt, ja, dat is een cultuur van heel veel praten over dingen, hardop, discussie' (Mari).*

Over economische mobiliteit kon een minder helder beeld verkregen worden. Wel klinkt in de verhalen door hoezeer de thuissituatie van de respondenten in economisch opzicht verschilde:

*'Eh, ik kreeg gewoon helemaal geen geld vanuit huis en ik kreeg ook geen kleren of zo, dus eigenlijk vanaf mijn tiende heb ik mijn eigen kleren gekocht, want ik wilde een beetje modicus zijn en er was geen enkele sprake van dat mijn moeder dat zou gaan bekostigen. Ik dacht ook dat ik business miljonair zou worden of zo... En in de twee jaar voordat ik naar de universiteit ging, was ik geld aan het sparen om het collegegeld te betalen. Toen heb ik me gewoon echt uit de naad gewerkt. Toen had ik een baan 's ochtends in McDonald's en ging ik met een half uur pauze avonddienst doen in een ijsfabriek' (Ester).*

*'Je kreeg je eigen zakgeld waarmee je je eigen leventje kon financieren, dus ik hoefde niet telkens te vragen mag ik daar of daar naar toe. Als ik ergens heen wilde, dan pakte ik een taxi' (Hans).*

Vrouwen lijken een dubbele afwijking te hebben moeten realiseren: van hun milieu en van een bepaalde gender-identiteit. Een eerste indicatie hiervoor is dat gender alleen door vrouwen gethematiseerd wordt; mannen brengen leerbiografische kenmerken niet in verband met hun man-zijn. Een tweede indicatie is dat vrouwen niet alleen veel uitgebreider op hun herkomstmilieu reflecteren dan mannen, maar hierbij vooral uitgebreid reflecteren op de positie van hun moeder die ze niet wilden reproduceren. De vrouwen hebben, Mari uitgezonderd, allemaal meer cultureel kapitaal dan hun moeder gerealiseerd en altijd (nagenoeg) fulltime betaald gewerkt (alleen Ester's en Mari's moeder hebben dat ook altijd gedaan). Afwijken van de stereotype genderrol zat er al vroeg in:

*'Ook toen al was blijikbaar mijn idee een jonge werkende zelfstandige vrouw in plaats van een familietje. Dat is wel anders dan mijn zussen, die hadden dat wel' (Carla).*

*'...Ik weet nog dat ik van mijn vriendin voor mijn verjaardag een barbie kreeg en dat vond ik stom... Dat werkt niet dat popperige, nog steeds niet' (Lies).*

Een laatste punt om het beeld van de achtergrond van de respondenten te verrijken, vormen de verhalen over hun oorspronkelijke lokale en sociale omgeving die ze in hun jeugd nog niet zelf voor het kiezen hadden. De overgrote meerderheid groeit op in een dorp of provinciestad en typeert het netwerk rondom hun ouderlijk gezin als sociaal homogeen en 'burgerlijk' of 'provinciaals'. Slechts enkelen verkeren van huis uit al in een heterogeen, rijk netwerk dat volgens hen zijn sporen heeft nagelaten:

*'Nou, ik had een Chao Lin leraar, een Chinees, die eigenlijk wel een soort, niet echt een vaderfiguur maar die wel de wijze manfiguur was in mijn leven... Ik ging heel erg op in de lokale cultuur. Ik was de enige die Chinees sprak. Mijn zus ging eigenlijk op in het sociale en chique leven van de expats daar... Mijn beste vriend was Indiaas en dat was een heel hartelijk, open gezin. Daar hoefde ik maar aan te kloppen, kon blijven eten, dat maakte allemaal niks uit. Een andere vriendin was een dochter van de ambassadeur van Paraguay en dat was weer een heel ander leven. Een ander was een Amerikaanse vriend. Zijn vader was directeur van die fabriek die de helikopters maakte die zo lekker Irak hebben platgebombardeerd. Dat is dus weer een heel ander leven, half marinier-achtig. Je pikt dus heel veel op en je kunt heel snel als een soort kameleon van de ene cultuur in de andere glippen zonder dat het opvalt' (Hans).*

*'Dat sociale netwerk is wel belangrijk. Niet als steun direct maar als, ik kom natuurlijk uit een familie waar het heel goed mee ging, allemaal gestudeerd, goede banen, veel geld. Al mijn neven en nichtjes gestudeerd... Mijn ooms en tantes leraren, professoren, een eigen bedrijf. Die kwamen altijd bij ons over de vloer. Mijn moeder was een soort spil van de familie. Dus als je altijd in zo'n omgeving zit dan komt het nooit in je op dat het slecht met je zal gaan of dat je het niet zal redden in de maatschappij. Daar heb je geen voorbeelden van. Dat heeft me denk ik wel zo'n basis van vertrouwen meegegeven; dat het wel goed komt. Maar het heeft mij geen steun gegeven in de zin dat ik zo aan baantjes kwam. Daar ben ik eerder huiverig voor. Ik vogel dat liever zelf uit. Het is meer een gevoel, een soort idee van een vangnet op de achtergrond' (Karel).*

Al vrij jong komen de respondenten echter in aanraking met leeftijdgenoten en volwassenen die ze als 'anders' ervaren dan de mensen in hun directe omgeving en die een grote aantrekkingskracht op hen uitoefenden, omdat ze hen het idee gaven dat er in de wereld nog meer 'te koop' was. Zeker bij de vrouwen gaat dat samen met een letterlijke drang de wereld in te gaan en hun omgeving te verlaten:

*'Daar voelde ik me heel erg toe aangetrokken, daar kreeg ik natuurlijk ook dermate veel van mee, dat ik al wel heel jong doorhad dat de wereld veel groter was dan dat dorpje waar ik vandaan kom... Toen wist ik al... dat ik niet in dat dorp zou blijven, ik was een beetje de excentriekeling van de familie, van het dorp, van de school. Het was altijd al heel duidelijk: Petri gaat de grote wereld in' (Petri).*

Het eerder gemelde feit dat de respondenten momenteel allemaal in de grote steden wonen, laat zien dat ze ook letterlijk zijn weggegaan uit hun lokale omgeving. Ze zijn dus

niet alleen sociaal, maar ook geografisch mobiel. Veel respondenten benadrukken hierbij dat ze hiermee een ander pad dan hun broers of zussen zijn gegaan, die vaak nog steeds in de ouderlijke omgeving wonen en ook in andere opzichten meer het ouderlijk pad hebben gevolgd. Op het belang van de sociaal en lokaal gestructureerde netwerkontwikkeling kom ik nog uitgebreid terug.

#### 4.2.4 Terugblik

In de volgende paragraaf zal duidelijk worden hoe de respondenten deze ‘disembedding’ uit hun oorspronkelijke sociale en lokale context gerealiseerd hebben via hun schoolse leertrajecten, hun leertrajecten in de vrije tijd en in (bij)banen en hun netwerkontwikkeling.

Alvorens naar deze paragraaf over te stappen, kan uit deze paragraaf geconcludeerd worden dat trendsetters zich bewust zijn van de historisch-maatschappelijke context waarin ze opgroeiden en hierbij wijzen op de grote hoeveelheid keuzemogelijkheden en opkomst van nieuwe beroepen in de jaren negentig. Ook zijn ze zich sterk bewust, zeker de vrouwen, van hun oorspronkelijke sociale en lokale omgeving. Het feit dat aan de eis van evenredige spreiding naar sociale herkomst en sekse voldaan kon worden, vormt een aanwijzing vóór de individualiseringsthese die stelt dat categorieën als herkomstmilieu en gender minder bepalend worden voor de vormgeving van levenslopen. In dit geval specifieker: ook vrouwen en mensen uit lagere herkomstmilieus kunnen een prototypische laat-moderne leerbiografie ontwikkelen. Twee nuanceringsen zijn echter op hun plaats.

Een eerste nuancering is dat trendsetters uit lagere herkomstmilieus op zijn minst culturele stijgers zijn. Ze blijken veel meer cultureel kapitaal te hebben vergaard dan hun ouders, deels door hun hoge opleiding en deels door hun ‘cultureel kapitaal rijke’ vrijetijds- en beroepsmatige bezigheden. Aangezien in hoofdstuk 2 duidelijk werd dat hoge opleidingen en ‘cultureel kapitaal rijke’ bezigheden nog sterk positief samenhangen met hoge herkomstmilieus, kan op statistische gronden verwacht worden dat trendsetters relatief vaker uit hogere herkomstmilieus afkomstig zijn.

Een tweede nuancering van de individualiseringsthese blijkt alvast vooruit naar de volgende paragrafen: herkomstmilieu en gender zijn misschien minder van belang geworden voor uiteindelijke biografische uitkomsten, maar blijken nog sterk van invloed op de wegen naar deze uitkomsten.

### 4.3 Kenmerken van de leertrajecten

In deze paragraaf beantwoord ik *onderzoeksvraag 2: ‘Hoe kenmerken zich de leerbiografische trajecten van de respondenten?’*. Ik bespreek welke trajecten de respondenten hebben afgelegd binnen het onderwijssysteem, in de georganiseerde en ongeorganiseerde vrijetijdsbesteding, in bijbanen en ‘serieuze’ banen en in de ontwikkeling van hun sociale netwerk. Hierbij bekijk ik ook mogelijke samenhangen binnen en tussen deze trajecten om zo ‘path dependency’ op het spoor te komen. De nadruk ligt weer op het zoeken van de meest opvallende overeenkomsten en (structurele) variatie.

In de analyses zijn de trajecten uitgezet op een tijdlijn, waardoor zichtbaar wordt in welke historische en levenslooptijd welke concrete gebeurtenissen zich afspeelden in de levens van de individuele respondenten. Ik beperk me in deze bespreking zoveel mogelijk tot de structuur van de feitelijke trajecten. De beleving van leertrajecten komt in de volgende paragraaf bij onderzoeksvraag 3 aan de orde. Dan zal onder andere zichtbaar worden welke verklaringen de respondenten geven voor de feitelijke trajecten die ze hebben afgelegd.

### 4.3.1 Schoolse leertrajecten

Kunnen de schooltrajecten van de respondenten getypeerd worden als lang en van hoog niveau (onderwijsvernieuwingsdiscours) of vooral als gedestandaardiseerd, niet volgens de institutionele logica van het onderwijssysteem (jeugdsociologisch discours) en is er sprake van afnemende betekenis van sociale en lokale structurering (beide discoursen)? De situatie blijkt complexer in elkaar te zitten.

Over de periode tot aan het voortgezet onderwijs valt weinig opvallends te melden. Alle respondenten doorlopen een reguliere kleuter- en lagere schoolperiode, voornamelijk in de jaren zeventig van de vorige eeuw. John is de enige die een moeilijke start maakt en blijft zitten in de eerste klas, terwijl Hans zijn schooltraject versnelt door twee klassen over te slaan. Karin is een uitzondering, omdat ze als kind van expats met twee verschillende schoolsystemen in Curaçao en Engeland te maken krijgt, voordat ze naar een Nederlandse lagere school gaat. Hans blijft tot en met de middelbare school op een internationale Amerikaanse school en Ester tot en met haar eerste studie in het Ierse schoolstelsel.

Vanaf de middelbare school beginnen de trajecten enigszins uiteen te lopen. Gemeenschappelijk is dat de meesten deze periode in de jaren tachtig doorlopen en dat iedereen tot en met het eindexamen havo of vwo is gebleven. Hierbij worden drie clusters zichtbaar.

- Een regulier traject binnen vwo (Carla, Edith, Ester, Hans, Charl, John en Joris die een keer blijft zitten) of havo (Petri).
  - Een regulier gestapeld traject van mavo naar havo en niet afgemaakt vwo (Lies) en van havo naar vwo (Henk).
  - Een niet-regulier traject: afzakken van vwo naar havo (Karin) of een mislukte poging tot herkansing van het eindexamen in het volwassenonderwijs havo (Piet) of vwo (Mari, Karel die echter wel certificaten gelijkwaardig aan een havo-diploma behaalt).
- Van heel opmerkelijke en sterk gedestandaardiseerde trajecten is geen sprake. Ook is in deze clusters geen duidelijke structurele variatie zichtbaar, behalve dat alle respondenten uit de relatief laagste sociale herkomstlaag zich in het meest reguliere cluster bevinden.

De trajecten in het voortgezet onderwijs blijken nog geen voorbodes van de vervolgetrajecten. Na de middelbare school wordt de variatie groter. Mari stopt helemaal en experimenteert jaren later nog een paar keer in het mbo, Lies en Hans nemen een studie 'time out', Karin zakt eerst nog een keer af door een jaartje mbo te proberen dat ze echter vooral als 'time out' gebruikt. De meesten stromen direct door naar het hbo of wo, verhuizen hiervoor naar een grote stad en doorlopen hun studie in de jaren tachtig en/of negentig. Dit laatste is nu niet alleen meer van het geboortjaar afhankelijk, maar ook van de manier waarop het traject vervolgd wordt. Hierbij worden drie groepen zichtbaar.

- Een regulier traject zonder switches en hooguit twee jaar uitloop (Petri, Karel, Henk, terwijl John en Ester dit later nog eens herhalen met een geheel andere studie).
- Een traject dat de institutionele logica volgt, maar afgebroken wordt: op de valreep (Joris), na een paar jaar (Hans) of al heel snel (Piet).
- Een niet-regulier traject dat de respondenten typeren als 'een grote zoektocht':
  - sommigen vinden via aaneengesloten horizontale en verticale switches binnen het hoger onderwijs uiteindelijk een studie die bevalt en afgemaakt wordt (Carla, Edith);

- anderen maken horizontale en verticale switches binnen het hoger onderwijs, maar stappen hierbij ook in en uit het schoolsysteem en ronden uiteindelijk nog geen (Charl) of in hun ogen ook definitief geen (Lies en Karin) studie af.

Een kleine meerderheid krijgt nu dus te maken met een gestandaardiseerd traject. Opnieuw bevinden de respondenten uit de relatief laagste sociale herkomstlaag zich in het meest reguliere traject, terwijl vrouwen boven deze herkomstlaag een niet-regulier traject afleggen. Het SCP (1994: 327, 333) meldt dat de schoolloopbaan van de generatie geboren rond 1965 (het smvo-cohort) is gevolgd. Dit cohort kan als vergelijkingsmateriaal voor de respondenten dienen: cohortleden uit lagere milieus zijn ondervertegenwoordigd in hogere vormen van onderwijs en oververtegenwoordigd in drop-out, indirecte leerwegen blijken relatief belangrijker voor mensen uit een lager herkomstmilieu, terwijl vrouwen minder vertraging oplopen in de schoolloopbaan<sup>8</sup>. Respondenten uit de laagste herkomstmilieus mogen dan het meest de institutionele logica volgen, binnen hun herkomstmilieu blijken ze hiermee dus juist onconventioneel. De vrouwen volgen niet alleen vaker onconventionele trajecten, ze zijn hiermee dus ook onconventioneel in vergelijking tot de gemiddelde vrouw in hun cohort. Wanneer gelet wordt op drop-out lijken de respondenten minder afwijkers van hun gender. De mannen lijken vroeger en makkelijker hun studie te staken dan de vrouwen. Ook in hun verhaal deden de mannen luchtiger over hun studiestaken dan vrouwen. Het lijkt alsof vrouwen zich toch langer binnen het systeem proberen aan te passen, zoals ook uit andere studies bekend is (zie bijvoorbeeld Griffin, 2000).

Naast deze vormen van structurele variatie lijkt ook een samenhang met gezinsculturele kenmerken zichtbaar te worden: degenen die aangaven in hun opvoeding vooral bescherming, afremming te hebben ervaren, lijken er langer over te doen om een afwijkend pad te gaan volgen. Sommigen verwoordden letterlijk dat ze eerst remmingen en onzekerheden moesten overwinnen om 'hun eigen ding' door te durven zetten. Het zijn vooral vrouwen die een dergelijke opvoeding hebben ervaren (John als enig kind zijnde uitgezonderd) en alleen de vrouwen die over deze samenhang verhalen. Ook hier een aanwijzing dat vrouwen zich uit een seksespecifieke socialisatie moeten ontworstelen.

#### 4.3.2 *Leertrajecten in georganiseerde en ongeorganiseerde vrije tijd*

Het was geen gemakkelijke klus om leertrajecten in de vrije tijd in kaart te brengen. Dit begon al bij de dataverzameling: de respondenten konden vaak niet meer precies terughalen wanneer ze wat allemaal in hun vrije tijd ondernomen hadden. De georganiseerde vrije tijd was een thema waar ze zelden zelf mee op de proppen kwamen, tenzij het voor hen een belangrijke betekenis had gehad. Deze betekenisgeving is in deze paragraaf echter nog niet aan de orde. Wel zal ik hier beschrijven of en op welke manier de respondenten leertrajecten in de vrije tijd in verband brengen met schooltrajecten. Kenmerken de respondenten zich door een zeer rijk vrijetijdstraject waarbij sociale en lokale structurering een afnemende betekenis heeft (beide discoursen)? Wordt hierbij vooral georgani-

<sup>8</sup> Overigens worden dezelfde samenhangen nog steeds waargenomen: zie bijvoorbeeld CBS, 2003; Karstens e.a., 2004; Plug, 2001; SCP 2000, 2001, 2002.

<sup>9</sup> Het SCP (2000) signaleert weinig trendverschuivingen in de afgelopen decennia: het vrijetijdsgedrag van jongeren wordt niet uit- of juist inhuiziger, niet steeds veelzijdiger, hooguit wat vluchtiger; het verenigingslidmaatschap blijft stabiel, sportverenigingen blijven het meest populair. Wel verliest hoge cultuur terrein aan populaire cultuur en trekken jongeren meer en meer met vriendennetwerken op die bovendien minder aan de lokale omgeving gebonden zijn. Trends onder jongeren wijken bovendien niet sterk af van algemene trends in vrijetijdsbesteding.

seerd vrije tijdskapitaal gestapeld en verbonden met schools leerkapitaal (onderwijsvernieuwingsdiscours) of is een hoofdrol vooral weggelegd voor ongeorganiseerd, jeugdcultureel leerkapitaal (jeugdsociologisch discours)?

In tegenstelling tot de noties uit beide discoursen zijn de respondenten geen prototypen van kinderen en jongeren die al vroeg een grote en gevarieerde hoeveelheid *georganiseerde hobby's* beoefenen. Er verschijnt vooral een sterk door gender gestructureerd beeld. Tijdens de lagere school zijn de meeste vrouwelijke respondenten veelzijdiger, maar ook wispelturiger in de keuze van hun activiteiten dan de mannelijke respondenten. Iedereen is lid van een sportclub, maar de vrouwen proberen vaak verschillende sporten uit en noemen soms ook muzieklessen en knutselclubs. Op de middelbare school blijven de mannen lid van hun sportclub, terwijl de meeste vrouwen hun georganiseerde vrijetijdsbesteding staken. Naar sociale herkomstlaag wordt geen duidelijk patroon zichtbaar. De respondenten refereren zelf ook niet of nauwelijks aan een relatie met hun sociale herkomst. Allen geven zelfs aan dat ze in principe alles van hun ouders mochten, maar niets per se hoefden:

*'...Niet van die verhalen van verplichte pianoles en zo, dat hoefde allemaal niet' (Joris).*

De geografische lokatie verschijnt regelmatig als een bepalendere factor:

*'...Daar was niet zo veel. Ik wilde van alles, maar dat kon dus gewoon niet' (Petri).*

Ook een bepaald tijdsbeeld lijkt hierbij een rol te spelen. Niemand schetst het huidige beeld van kinderen en jongeren die door hun ouders van de ene club naar de andere worden gereden (zie bijvoorbeeld Torrance, 1998): clubs mochten, maar dan moesten ze het wel zelf organiseren:

*'Dan moest je helemaal 's avonds naar Naarden fietsen... Dus het kwam er niet van' (Carla).*

De *ongeorganiseerde vrijetijdsbesteding* is voller en gevarieerder dan de georganiseerde vrije tijd. Op 'avontuur gaan', dingen met vrienden ondernemen (als kind buiten op straat, later ook in het uitgaanscircuit) zijn de activiteiten die als belangrijkste gepresenteerd worden. Meer dan de helft vertelt ook vol enthousiasme over hun passie voor lezen, maar verder is van deelname aan 'hoge, gecanoniseerde cultuur' geen sprake.

Om de vrijetijdsbesteding tijdens de lagere en middelbare school beter te kunnen duiden, boden de studies van Zeijl e.a. (2001) en het SCP (2002) uitkomst. Zeijl e.a. vonden allereerst een culturele dimensie die betrekking heeft op activiteiten als lezen, knutselen, schrijven, huiswerk maken. Voor de kindertijd zagen ze daarnaast een 'straatdimensie' die activiteiten als buitenspelen en thuis computeren omvatte, terwijl voor de middelbare schoolperiode een jeugdculturele dimensie verscheen die activiteiten omvatte als uitgaan, muziek luisteren, kletsen, rondhangen. In de studie van het SCP wordt de 'culturele dimensie' opgevat als ongeorganiseerde deelname aan gecanoniseerde cultuur en georganiseerde vrijetijdsbesteding, ter onderscheiding van overige activiteiten die als jeugdculturele dimensie worden aangeduid.

Toepassing van de dimensies uit het onderzoek van Zeijl e.a. op mijn respondenten maakt geen duidelijke subgroepen zichtbaar. Nagenoeg alle respondenten verrichten activiteiten die passen bij de culturele dimensie van Zeijl e.a.. Er wordt druk gefotografeerd, muziek gemaakt (in een eigen bandje), geschreven aan verhalen, gelezen en geknutseld. De respondenten leggen hierbij zelf de link met latere trajecten, vooral hun latere werktraject: 'het creatieve' en 'zelf iets bedenken' vormen voor hen deze schakel:

*'Ging ik gewoon een nieuw spel bedenken. Maakte ik bijvoorbeeld een bord met kleuren... Dan dacht ik ook oh, dat lijkt me leuk, als er later een beroep zou zijn of zo waarbij je de hele dag spelletjes zit te bedenken. Ik weet nog dat ik dat dacht en toen was ik echt acht of zo. Het is niet helemaal zo dat ik nu alleen spelletjes verzin, maar eigenlijk komt het er soms ook wel op neer zeg maar. Laatst dacht ik daar aan, dat is toch wel grappig, er heeft dus toch wel kennelijk iets gezeten... het is er altijd wel in blijven zitten' (Edith).*

'Creatief' is overigens een woord dat opvallend vaak bij allerlei thema's terugkeert in de interviews. Verderop in dit hoofdstuk zal dat nog blijken. Alleen uit het verhaal van John, Joris en Piet ontstaat de indruk dat ze het meest eenzijdige en minst 'culturele' traject ontwikkelen. Wanneer alleen gekeken wordt naar ongeorganiseerde deelname aan gecanoniseerde cultuur dan valt op dat tot en met de middelbare school Piet en de respondenten uit de laagste herkomstlaag minder deelnemen: het verschil zit hem dan eigenlijk vooral in het niet lezen, want ook de overige respondenten hebben zoals gezegd weinig met gecanoniseerde cultuur op. Hoewel de groep uit de laagste herkomstlaag een voor hun milieu afwijkend en een ook naar dominante maatstaven succesvol schooltraject aflegt, wijken zij op het terrein van ongeorganiseerde vrije tijd niet af van algemene bevindingen over vrijetijdsbesteding in lagere milieus<sup>10</sup>. Dergelijke algemene bevindingen zijn ook herkenbaar als naar gender gekeken wordt. Ook over de ongeorganiseerde vrije tijd rapporteren de vrouwelijke respondenten een gevarieerder beeld dan de mannelijke respondenten, die vanaf de middelbare school enigszins een inhaalslag lijken te maken. De mannen benoemen activiteiten bovendien vaak expliciet als 'typische jongensdingen', terwijl de vrouwen opvallend vaak melden juist niet geïnteresseerd te zijn in 'stereotype meisjesdingen'. Of de mannen nu vrij eenzijdig of juist heel veelzijdig bezig zijn, de meesten lijken tegen het einde van de middelbare school wel meer geneigd zich monomaan op het uitwerken van een specifieke passie te storten en hiermee ook naar buiten te treden, vastbesloten daarmee succes te boeken. Bij hen zijn deze specifieke passies niet alleen in hun beleving, maar ook daadwerkelijk voorbodes voor de richting die ze later in hun studie of werk opgaan:

*'Ik was wel een all round mediaconsument, tv, film, muziek, tijdschriften, ik had veel singles en zo en hield dat ook allemaal bij... Wat misschien ook wel een soort voor- teken was...' (Joris).*

De vrouwen ontwikkelen over het algemeen in deze periode niet van zulke hele specifieke passies. Ze geven in hun verhalen blijk van een 'zich meer door de omgeving laten meevoeren' en 'nog niet echt een specifieke interesse ontdekt te hebben'.

<sup>10</sup> De studies van Zeijl e.a. (2001) en het SCP (2002) troffen niet alleen 'culturele activiteiten' vaker aan bij jongeren uit hogere milieus en vrouwen, maar deze milieus en vrouwen in het bijzonder hebben op alle fronten een rijker vrijetijdspatroon.



Uit zichzelf wijzen de respondenten opnieuw op vooral het belang van geografische locatie:

*'Lezen... leuke dingen doen, ergens naar toe fietsen en de hele dag in het gras liggen. Er is niet zo veel te doen in Doetinchem. Je gaat niet naar de bioscoop, want alle films zijn weken oud' (Lies).*

Hans is de enige die refereert aan een omgeving waar altijd veel te doen was en die een omkering meemaakt met zijn verhuizing naar Nederland:

*'Echt een cultuurschok... Eindhoven is sowieso een vreselijke rotstad. Er is gewoon niks te doen hier... Er wordt niet geleefd. Mensen gaan hun huisje uit, die gaan onderweg ergens naartoe met de auto, gaan daar naar binnen om te werken, komen terug, doen de deur achter zich op slot en gaan tv kijken. Dat vond ik de meest nare manier om je leven te ondergaan die er maar was. In Taipei is het leven op straat. Overall mensen die wat eten staan te maken, een beetje dit, een bakje soep weet je wel, daar staan dan mensen weer andere dingen te verkopen, andere mensen staan te kijken naar zo'n schaduwpoppenkast, er is continue wat te doen...'*

De verhuizing doet hem echter storten op een eigen passie die hij later zal weten te verzilveren in betaalde opdrachten in de computertijdschriftenwereld:

*'... 's Nachts brak ik in op andere computers. Gewoon uit pure verveling'.*

Wanneer vanaf de middelbare school het traject van georganiseerde en ongeorganiseerde activiteiten samen bekeken wordt, dan kristalliseren zich wel drie heldere groepen uit. Lijken de schooltrajecten steeds meer uit elkaar te gaan lopen, de eerst nog vooral gender en lokaal gestructureerde vrijetijdstrajecten van de respondenten lijken juist meer en meer naar elkaar toe te groeien. Met name ná de middelbare school beginnen bijna alle respondenten een drukke en gevarieerdere vrijetijdsbesteding te ontwikkelen ongeacht de verschillen in vrijetijdsgedrag tot dan toe. Gaan studeren in de grote stad bracht volgens de respondenten een wereld van nieuwe mogelijkheden mee. Ongeorganiseerde, jeugdculturele activiteiten als uitgaan, film- en concertbezoek, 'backpack'-reizen, maar ook meer 'culturele activiteiten' als het bezoeken en organiseren van podia-bijeenkomsten, schrijven, filmen, fotograferen worden genoemd. Over deze periode na de middelbare school komen de meeste verhalen los en wordt uitgebreid en met veel vuur verteld. Dit vooral jeugdculturele vrijetijdspatroon zet zich tot het moment van het interview voort.

#### *De uitzonderingen*

Drie respondenten gaan nu opvallen door hun afwijking van de anderen en zullen dat bij nog komende thema's steeds vaker blijken te doen. Piet lijkt de inhaalslag nauwelijks te maken, terwijl de eerst zo actief en gevarieerd bezig zijnde Mari en Charl steeds minder ondernemen. Dit vrijetijdsgedrag is samen met hun afgebroken opleiding en afkomst uit het hoogste herkomstmilieu de reden dat deze drie respondenten de enige culturele dalers zijn.

#### *De combineerders*

Een tweede groep, die dwars door herkomstlagen en gender heengaat, kenmerkt zich door de relatie die ze leggen tussen hun eigen activiteiten en hun studie. Carla, Edith, Petri, Henk en Joris zijn binnen hun studie op een of meerdere fronten actief in zaken als het studentenblad, studiegerelateerde extra cursussen, (vrijwilligers)werk in het verlengde

van hun studie, de organisatie van projecten buiten het reguliere studieprogramma. Voor Petri en Joris vormt hun studie de legitimatie van hun passie waar ze al jaren mee bezig zijn, terwijl de andere drie in hun studietijd in contact komen met leeftijdgenoten waarmee ze hun interesses ontdekken en gaan uitleven. Alle activiteiten komen samen en koppelen ze letterlijk steeds aan het woord 'studietijd'. Ze verhalen hoe ze hun studietijd zo optimaal en zo lang mogelijk uitnuttten:

*'...Tijdens mijn studie heb ik... bij de kindertelefoon gewerkt... Verder aasde ik ook altijd wel op bijbaantjes bij de vakgroep, student-assistentschappen. Ik zat op een gegeven moment ook bij de studentenraad en de faculteitsraad... Ging ik bijvoorbeeld een cursus dirigeren doen en een theoretische cursus over de geschiedenis van de popmuziek, fotografie, zelfverdediging, weet ik veel, wat kan je nog meer verzinnen' (Edith).*

#### *De jeugdcultureel geïnspireerden*

Alle andere respondenten – ook weer dwars door herkomstlagen en gender heen – verhalen lós van hun studie over hun eigen, jeugdculturele activiteiten die de inspiratie vormden voor hun vervolgtraject:

*'Het uitgaansleven en wat daar gebeurt aan sociale contacten en creatieve concepten, dingen die je ziet... Aan de ene kant, je vermaakt je dus in die tijd, maar ik was ook altijd heel erg bezig met opnemen "wat gebeurt hier nu". Dat heeft mij wel heel erg gevormd in de dingen die ik nu doe. Ik zeg ook altijd, ik heb van mijn hobby mijn werk gemaakt' (Karin).*

Voor de vrouwen in deze groep zijn juist deze activiteiten aanleiding om uiteindelijk deze activiteiten aan een studie en werkzaamheden te verbinden die bij hun interesses aansluiten (Karin, Lies, Ester). De mannelijke respondenten in deze groep gaan deze activiteiten niet aan een studie koppelen, maar uitleven en uiteindelijk ook verzilveren in eigen projecten tijdens hun studie (Hans) of vooral na hun studie (John en Karel).

Alles overziende hebben de respondenten tegen de verwachtingen van beide discoursen in over het algemeen tót hun studietijd geen opmerkelijk rijke vrijetijdstrajecten en zijn deze trajecten vooral sterk gender en lokaal gestructureerd. Wanneer gelet wordt op de samenhang met hun schooltraject, valt er tegen de verwachtingen van met name het onderwijsvernieuwingsdiscours in geen eenduidige relatie te constateren tussen het vrijetijdstraject en schoolsucces<sup>11</sup>. In de volgende paragraaf zal blijken dat studiestakers vooral degenen zijn die van hun vrijetijdsactiviteiten tijdens hun studie al betaalde activiteiten maken door een (eerst nog) bijbaan in deze richting te nemen of eigen betaald werk te creëren uit hun projecten. Ook zal blijken dat er eerder een samenhang is tussen het vrijetijds- en werktraject: conform de jeugdsociologische notie blijkt jeugdcultureel leerkapitaal uit ongeorganiseerde vrijetijdsbesteding een belangrijke sleutel in de werktrajecten.

<sup>11</sup> Het SCP (2002) vond overigens ook geen verband tussen schoolsucces en de soort vrijetijdsactiviteiten. Wel gold een zeer zwak verband tussen het totaal aantal activiteiten en gedrag op andere terreinen: jongeren met veel culturele en weinig jeugdculturele activiteiten bleken de meest kansrijken, gevolgd door jongeren die beide soorten activiteiten veel deden; weinig culturele, maar veel jeugdculturele activiteiten boden het minst perspectief. Eén terrein vormde een uitzondering: juist degenen met veel jeugdculturele activiteiten hadden de beste relaties met vrienden.

### 4.3.3 *Werktrajecten*

Om werktrajecten in kaart te brengen is voor elke respondent op de tijdlijn ook bijgehouden, wanneer ze hun eerste bijbaan gingen verrichten, wanneer in hun ogen sprake was van hun eerste ‘serieuze’ baan en op welke momenten ze daarna van baan wisselden, waarmee de frequentie van baanwisselingen zichtbaar wordt. Daarnaast is gelet op het soort werk in relatie tot de hierboven besproken leertrajecten. Zijn werktrajecten grotendeels bepaald door het behaalde diploma en stapeling met leerkapitaal uit vooral georganiseerde vrijetijd (onderwijsvernieuwingsdiscours)? Of wordt in het werk vooral ook jeugdcultureel kapitaal uit ongeorganiseerde vrije tijd verzilverd en volgen werktrajecten niet lineair op scholingstrajecten (jeugdsociologisch discours)? Maakt het verloop van het werktraject verdere vormgeving van leerkapitaal zichtbaar (beide discoursen) en zijn hierbij met name zelfgevormde leer- en werkcontexten belangrijk (jeugdsociologisch discours) of voorgegeven contexten (onderwijsvernieuwingsdiscours)?

Met hun bijbanen zijn de respondenten er niet allemaal zo vroeg bij als – zo meldde ik in hoofdstuk 2 – onder de huidige jongeren gebruikelijker lijkt<sup>12</sup>. Slechts de helft verricht vanaf de middelbare school structurele bijbaantjes (Karel, Henk, Karin, Lies, Joris, Piet en Mari) omdat ze dit wel leuk vonden en zich hiermee wat meer luxe konden veroorloven. Alleen Ester heeft al vanaf haar kindertijd bijbaantjes en noemt die als enige noodzakelijk, omdat ze van haar ouders nauwelijks financiële ondersteuning kon verwachten (‘structure’), maar benadrukt tegelijk dat ze het ook gewoon leuk vond om dingen uit te proberen (‘agency’). Na de middelbare school verricht iedereen structureel bijbaantjes. Hierbij worden verschillende groepen zichtbaar, waarbij geen duidelijke structurele variatie zichtbaar is, maar de respondenten zelf wel een relatie leggen met hun school- en verdere werktraject.

De groep die haar schooltraject staakt, weet tijdens dit schooltraject jeugdculturele activiteiten te verzilveren in betaald werk (conform de jeugdsociologische notie), waarbij tal van variaties zichtbaar worden als gelet wordt op de samenhang met het school- en verdere werktraject.

- Hans en Joris zetten eigen jeugdculturele projecten – die ze stapelen met een studie die aansluit bij die projecten – om in betaalde opdrachten die uiteindelijk niet meer te combineren zijn met studeren. Zij zijn zo succesvol in hun werk dat ze het gevoel hebben een studie niet meer nodig te hebben. Joris blijft zich hierbij in dezelfde richting verder ontwikkelen, terwijl Hans met ontelbare zeer verschillende bezigheden experimenteert.
- Karin en Lies gaan naast en na mislukte studiepogingen via hun uitgaanscircuit een zeer gevarieerd werktraject opbouwen dat mede bijdraagt aan het oppakken van een nieuwe studie, maar uiteindelijk ook weer te veel concurrentie vormt om de studie af te ronden. Zij komen tot de conclusie dat ze een studie niet meer nodig hebben, hoewel ze het moeilijk vonden dit voor zichzelf te legitimeren en nog talloze hervattingen ondernomen hebben.
- Mari en Piet hebben zo genoeg van school dat ze al tijdens hun eindexamen de school inruilen voor betaald werk in hun stamcafé, terwijl Charl na studie- en andere

<sup>12</sup> Het SCP (1998: 570) laat zien hoe jongeren tussen de 12 en 25 jaar vooral vanaf de jaren negentig steeds minder tijd aan onderwijs en steeds meer tijd aan bijbanen besteden.

omzwervingen een baantje vindt op grond van zijn zelf opgedane computerkennis. Alle drie verschijnen weer als uitzondering, omdat ze als enigen zeggen ontevreden en onder hun niveau werkzaam te zijn.

De groep die haar studie afrondt, verricht tijdens de studie laaggeschoold werk dat weinig relatie heeft met en geen concurrentie vormt voor de studie, maar vooral dient om extra bij te verdienen of verricht bijbaantjes die gezien worden als verrijking van de studie. Zij gebruiken bijbaantjes bovendien om hun studietijd bewust te verlengen om zo langer met hun jeugdculturele activiteiten te kunnen experimenteren. Deze groep gaat na de studie in verschillende subgroepen uiteen.

- Een deel begint – conform de notie uit het onderwijsvernieuwingsdiscours – in het verlengde van opleiding en eigen projecten een loopbaantraject dat zich door een aantal, maar niet heel radicale switches kenmerkt en past bij hun voor of tijdens hun studie ontdekte interesses (Carla, Edith, Petri).
- Een deel begint in het verlengde van hun opleiding aan werk, maar komt er snel achter dat daar hun hart niet ligt: ze volgen nog een formele opleiding in een geheel andere richting en creëren – conform de notie uit het onderwijsvernieuwingsdiscours – vanuit hun opleiding en buitenschoolse leerkapitaal naar volle tevredenheid hun eigen werk (John en Ester).
- Een deel begint een werktraject dat van begin af aan niet direct aansluit bij hun opleiding en – conform de jeugdsociologische notie – vooral op verzilvering van jeugdcultureel leerkapitaal is gebaseerd. Henk creëert zijn eigen werk door eerst zijn zichzelf eigen gemaakte kennis van computers uit te leven om daarna radicaal te switchen naar fotografie, een andere zichzelf eigen gemaakte hobby. Karel zet zijn eindeloze traject ongeschoolde bijbaantjes eerst voort zonder enig doel voor ogen; uiteindelijk krijgt hij kansen in de ‘nieuwe economie’ en leert hij samen met leeftijdgenoten zich hierin verder te ontwikkelen en later zijn eigen werk te creëren.

Kortom: in de werktrajecten wordt goed zichtbaar hoezeer bij alle respondenten sprake is van een gedestandaardiseerd, niet-lineair leerbiografisch traject. Slechts één kleine subgroep vervolgt definitief met een werktraject dat lineair op een behaald diploma aansluit. Allen geven bovendien aan dat hun jeugdculturele activiteiten de motivatie achter hun vervolgetrajecten hebben gevormd.

De niet-lineariteit blijkt ook uit de hoge frequentie baanwisselingen, waarbij bij de meesten niet zozeer het ‘doorgroeien’ in een bepaalde richting, maar het afwisselen van zeer verschillende soorten banen kenmerkend is, waarmee ze conform de noties uit beide discoursen hun leerkapitaal verbreden. Alleen de twee respondenten die een groot eigen bedrijf opbouwen (en later zeer succesvol weten te verkopen) zijn langere tijd monomaan met deze activiteit bezig. Respondenten uit de relatief laagste herkomstlaag lijken zich wat meer in een bepaalde richting te ontwikkelen en minder extreme switches te maken.

De banen worden niet alleen vaak gewisseld, maar zijn ook te typeren als projectwerk. Uiteindelijk werkt iedereen (Piet, Mari en Charl verschijnen weer als uitzondering) als freelancer of zelfstandig ondernemer en is daarmee niet alleen in een projectcontext maar ook – conform de jeugdsociologische notie – in zelf georganiseerde contexten aan het werk. De vrouwen werken hierbij zelden alleen en geven nagenoeg allen aan de samenwerking met een ‘maatje’ erg op prijs te stellen.

Iedereen (Piet en Mari uitgezonderd) beweegt zich bovendien (uiteindelijk) binnen de met een kennissamenleving geassocieerde sector, in beroepen waarin het 'creatieve', het bedenken van 'iets nieuws' centraal staat en cross-overs tussen disciplines, methoden en media gemaakt worden.

Een laatste kenmerk is dat er niet alleen geen sprake is van een lineair traject van school naar werk, maar dat de jeugsociologische 'yoyo-isering' van levensfasen herkenbaar is. Vanuit werktrajecten worden scholingstrajecten hernomen of nieuwe opgestart: Mari, Piet en Charl recentelijk nog. Alle vrouwen en de mannen uit de hoogste culturele laag combineren dit werktraject regelmatig met korte, aanvullende cursussen. Bijna iedereen onderbreekt bovendien de overgang tussen studeren en werken en/of het werktraject regelmatig door time outs omdat ze 'even klaar zijn'. Meestal gebruikt men dan een langdurigere reis om na te denken over wat men als volgende stap zal ondernemen. De respondenten uit de relatief laagste culturele herkomstlaag doen dit het minst en het kortst.

Zichtbaar wordt hoe degenen die hun vrijetijdsactiviteiten omzetten in een bijbaan die steeds meer hoofdactiviteit wordt, de studiestakers zijn. Dit verklaart echter nog niet waarom de studiestakers Piet, Charl en Mari in een ander werktraject komen dan de andere studiestakers die in hun werktraject de niet-stakers ontmoeten. Een deel van de verklaring lijkt de al besproken bevinding dat deze drie personen vanaf de middelbare school weinig vrijetijdsactiviteiten ondernemen. Een ander deel van de verklaring lijkt gelegen in hun netwerkontwikkeling, waarin zij opnieuw van de andere respondenten afwijken, zoals zal blijken in de volgende paragraaf.

#### 4.3.4 Netwerkontwikkeling

In deze paragraaf concentreer ik me op structuurkenmerken van de netwerkontwikkeling van de respondenten. De beleefde functie van netwerken is pas in de volgende paragraaf aan de orde. Daar komen onderstaande bevindingen dan ook uitgebreider, maar in een ander kader terug. De meest algemene bevinding over de structuurkenmerken is dat de respondenten een heel ander type netwerk ontwikkelen dan het netwerk uit hun oorspronkelijke omgeving (zie paragraaf 4.2). Om de structuurkenmerken preciezer in kaart te kunnen brengen heb ik aanvullende noties gezocht, omdat ik in het oorspronkelijk theoretisch kader weinig meer noties had verzameld dan het belang van 'communities of practice' (onderwijsvernieuwingsdiscours), persoonlijk gevormde netwerken (jeugsociologisch discours) en losse bindingen (algemene noties laat-modernisering).

Noties uit de traditie waarin sociaal kapitaal als individuele hulpbron wordt opgevat zijn bruikbaar om persoonlijke netwerken in kaart te brengen. Hierbij kan onder andere gelet worden op de hoeveelheid bindingen, de gelijkwaardigheid van bindingen (waarbij voor dit verhaal vooral de verhouding tussen intergenerationele en jeugdculturele bindingen interessant is) en de soort bindingen (Jansen, 2003: 84). Als het om de soort bindingen gaat, krijgt de notie van het belang van losse bindingen niet alleen in deze traditie veel aandacht (Granovetter, 1973), maar ook in de traditie waarin sociaal kapitaal als collectief goed gezien wordt. Sommigen leggen hierbij een relatie tussen de laat-moderne samenleving en het belang van losse bin-

dingen (Castells, 1996; Wellman, 1999; Wuthnow, 1998). Anderen als Putnam (2000) stellen het verschil tussen 'bridging' of 'bonding' en tussen 'informele' of 'formele' bindingen centraal<sup>13</sup>.

Op de lagere en middelbare school hebben de respondenten meestal meerdere vriendenkliedjes binnen en buiten school (alleen Piet en Mari verliezen hun binding op school); cliedjes die vaak gelegenheidsvriendschappen zijn en dus niet levensloopbestendig. Voor respondenten uit de laagste herkomstlaag betekent de gang naar havo of vwo bovendien dat ze met leeftijdgenoten uit hogere milieus in aanraking komen. Alle respondenten rekenen zich niet tot een specifieke jeugdsubcultuur (Charl uitgezonderd) in de betekenis van een in uiterlijk en symbolen duidelijk herkenbare groep die zich afzet tegen de cultuur van hun ouders en de maatschappij in het algemeen (Miles, 2000). Juist opvallend is dat ze niet alleen met allerlei soorten leeftijdgenoten, maar ook met volwassenen buiten hun directe familie goede contacten (Piet en Mari vormen weer een uitzondering) onderhouden:

*'In de pauze had je heel erg groepen die elkaar echt opzochten, een eigen plekje hadden en ik fietste daar doorheen zonder daarmee in de problemen te komen. Ik had wel meer een thuisfront... een hele creatieve groep... we waren grenzen aan het zoeken zonder dat dat ten koste ging van mensen. Dat viel heel erg op. Wij hadden ook nooit problemen met leraren' (Karin).*

Tot en met de middelbare school zijn de netwerken te kenmerken als losse, lokale vriendenclubs die lijntjes met volwassenen onderhouden en sterk door de omgeving van gezin, school en buurt bepaald worden die de respondenten dan nog minder voor het uitkiezen hebben. De studietijd brengt hierin verandering als de respondenten verhuizen naar de grote stad en deze gelegenheid te baat nemen om heel actief een veel persoonlijker netwerk te vormen. Behalve in hun studie gebeurt dit in en door hun vrijetijdsbesteding, vooral door hun deelname aan het uitgaanscircuit, en het verrichten van bijbanen (niet zelden ook in dat uitgaanscircuit). De meeste respondenten ontwikkelen op deze manier een eigen informeel netwerk dat zich kenmerkt als open, cosmopolitisch ingestelde, elkaar overlappende, losse jeugdculturele scenes. Scenes die heterogeen zijn naar herkomstmilieu, -regio en soorten bezigheden, waarmee 'exit'-mogelijkheden voor handen zijn om het eigen milieu te verlaten. Scenes die door hun openheid en overlap voorwaarden verschaffen om zich van het ene in het andere netwerk te begeven. Door op veel verschillende plaatsen te verschijnen en bijvoorbeeld van baantje te wisselen wordt dit netwerk steeds verder uitgebouwd en wordt het omgekeerd door dit steeds grotere netwerk ook steeds makkelijker om van context te kunnen wisselen. In de paragraaf over de beleving van netwerkfuncties zal concreter worden hoe dit precies in zijn werk gaat. Sommigen spreken letterlijk over een netwerk dat uit meerdere schillen bestaat:

*'...Je netwerk groeit ook per klus, want je gaat via je netwerk ook netwerken. Maar dat is toch een tweede schil... zo wereldwijd zo'n duizend mensen' (Petri).*

<sup>13</sup> 'Bonding' kapitaal verwijst naar kapitaal dat door gelijkgestemden wordt ontwikkeld en veel invloed heeft op identiteit en leefstijl. 'Bridging' sociaal kapitaal verwijst naar sociale relaties die iemand in aanraking brengen met zaken die afwijken van deze identiteit en leefstijl; dit kan bijvoorbeeld gebeuren als men in aanraking komt met een ander sociaal milieu, een andere beroepssector, een andere leefstijlgroep (aspecten die onderling vaak ook weer samenhangen).

De netwerken zijn niet alleen heterogeen naar herkomstmilieu en -regio, maar ook is opnieuw sprake van intergenerationale relaties: via studie en (bij)banen heeft men lijntjes naar 'nieuwe' volwassenen. Leeftijdgenoten verkeren wel meer in de kern, volwassenen meer in de periferie.

Hoewel er dus sprake is van 'bridging'-bindingen in verschillende opzichten, kan het netwerk echter niet in alle opzichten als heterogeen getypeerd worden. Ontmoet men in de jeugd en zeker ook bij de start van de studie nog mensen met een andere leefstijl ('bridging' in Putnam's betekenis), hierna neemt deze vorm van bridging af. Als de respondenten eenmaal 'ontdekt' hebben bij wat voor soort mensen ze zich thuis voelen, gaan ze alleen nog maar naar dit soort mensen op zoek. Bijna iedereen wil met allerlei soorten mensen omgaan, maar spreekt letterlijk over 'als het maar gelijkgestemden zijn'. 'Bridging'-bindingen die goed bevallen groeien hiermee uit tot 'bonding'-bindingen: bindingen die de eigen én groepsidentiteit versterken. Overigens betekent dit niet dat dit dan hechte bindingen zijn, zoals Putnam (2000) veronderstelt. Kortom: qua leefstijl ontwikkelen de respondenten steeds homogener netwerken en groeien ze ook op dit punt naar elkaar toe: nagenoeg alle respondenten beschrijven dezelfde soort leefstijlkenmerken en levensopvattingen. In paragraaf 4.5 zal duidelijk worden welke dat zijn. Zichtbaar wordt hoe de respondenten - ook al komen ze uit verschillende milieus en hebben ze zeer diverse schooltrajecten afgelegd - in en door hun netwerkontwikkeling naar elkaar toegroeien. Door deze netwerkontwikkeling wordt zichtbaar waardoor vrijetijds- en werktrajecten naar elkaar toegroeien en andersom: deze drie trajecten zijn nauw verweven.

De netwerkkenmerken kunnen goed geduid worden met de in hoofdstuk 2 besproken noties over persoonlijk gevormde, sociaal en lokaal 'disembedde' losse relaties: de respondenten raken 'disembedded' uit hun sociaal en lokaal gestructureerde omgeving en 're-embedden' zich in persoonlijk gevormde netwerken met de hierboven beschreven kenmerken (Giddens, 1991). De respondenten zijn een prototypisch voorbeeld van Wuthnow's (1998) 'vernette individuen'.

Ook kunnen de netwerkkenmerken goed geduid worden met een netwerktype dat Gmür en Straus (1994) en Raffo en Reeves (2000) onder jongeren terugvonden en typeerden als geïndividualiseerde vriendschapsnetwerken respectievelijk fluïde netwerken: netwerken die men in de loop van het leven op allerlei plekken opbouwt en die bestaan uit losse relaties met gelijkgestemden van verschillende leeftijden die allemaal weer deel uitmaken van andere, eigen netwerken.

Hierbij wordt geen eenduidige relatie tussen herkomstmilieu of sekse en netwerkkenmerken zichtbaar. Wel is het zo dat respondenten uit hogere herkomstlagen en lokaal heterogener omgevingen eerder in de gelegenheid zijn dergelijke netwerken te gaan vormen. Voor de anderen was het nodig mensen die 'anders zijn' in hun jeugd tegen te komen en na de middelbare school letterlijk hun omgeving te verlaten. Voor iedereen geldt: er moet actief gewerkt worden om dergelijke netwerken op te bouwen. Gaan studeren in 'de grote stad', uitgaan en bijbaantjes nemen in het juiste circuit lijken belangrijker factoren dan herkomstmilieu en gender. Dit blijkt ook wel uit het feit dat juist de uit het relatief hoogste herkomstmilieu afkomstige Piet, Mari en Charl een ander type netwerk ontwikkelen. Ook hun netwerk kan goed geduid worden aan de hand van de bevindingen van Gmür en Straus (1994). Ze ontwikkelen homogener samengestelde, hechtere netwerken. Bij Piet is de typering 'familieclan' herkenbaar: een netwerk dat zich in en om de oorspronkelijk-

ke lokale en sociale omgeving van zijn familie bevindt. Later wordt dit netwerk omgevormd tot het voor zichzelf sprekende netwerktype van partnercentrering. Het netwerk van Mari en Charl zou geduid kunnen worden als ‘gesloten jeugdculturele scene’: in hun geval een scene van leeftijdgenoten die zich in haar alternativiteit afkeert van maatschappelijke deelname. Dit netwerktype is in het onderzoek van Gmür & Straus functioneel in de jeugdfase maar biedt voor het latere leven weinig perspectief. Mari blijft zich in dit netwerk begeven, terwijl ook bij haar en Charl sprake is van partnercentrering. Deze drie respondenten groeien met hun netwerkontwikkeling, net als – en waarschijnlijk in wisselwerking – met de ontwikkeling van hun vrijetijds- en werktraject weg van de andere respondenten.

In het bovenstaande werd zichtbaar dat het netwerk van de meesten bestaat uit meerdere schillen. De meesten hebben een kernnetwerk van boezemvrienden. Als gelet wordt op boezemvrienden dan worden andere groepjes zichtbaar. Degenen die in de meest heterogene of instabiele omgevingen opgroeien en van jongs af aan veel wisselende of weinig vriendschappen hebben gekend, zijn degenen die later ook de meest losse en minst hechte bindingen ontwikkelen: Piet, John, Hans en deels ook Karin. Dit lijkt niet conform de theoretische notie van Coleman (1989) dat mensen een hechte sociale basis nodig hebben om binnen losse netwerken te kunnen navigeren. Degenen die in een hechte, homogene gemeenschap opgroeien, goede contacten met hun ouders hebben en een hechte kern vrienden, lijken ook later degenen met de meest langdurige en hechte vriendschappen (naast hun vele losse bindingen): Henk, Karel en Carla. Dit lijken aanwijzingen voor de geldigheid van de verbondenheidshypothese (Dekovic & Meeus, 1997), zoals die in hoofdstuk 2 al aan de orde was.

Het meest kenmerkend is dat men spreekt over tijdelijk hechte boezemvrienden, niet zelden mensen waar men op dat moment mee samenwerkt en over langdurige boezemvrienden die men echter weinig frequent ontmoet. Bovendien worden relaties opgezegd als men het gevoel heeft niet meer ‘gelijkgestemd’ te zijn. Dit typeert ook hun partnerrelaties. Bijna alle respondenten hebben wel een of meerdere vaste relaties gehad en soms ook samengewoond. Bij de meesten wisselen een vrijgezellenbestaan, hechte of losse langdurigere of hele korte relaties elkaar af. Gelet op hun huidige leeftijd vertonen ze hiermee geen standaardbiografisch patroon. Naast Piet, Mari en Charl hebben op dit moment alleen Edith, Ester en Carla een al lang durende vaste relatie en wonen ze ook samen. Zij merken echter juist expliciet op dat ze nog steeds veel met ‘hun eigen vrienden’ optrekken. Tijdens de slotbijeenkomst werd bovendien opgemerkt dat het wel of niet hebben van een partner en wel of niet samenwonen (en ook: kinderen hebben<sup>14</sup>) op zich geen belangrijke factor zijn, als het maar niet leidt tot ‘settelen’ en afzien van contacten met anderen: iets waar Piet en Charl nu juist wel sterk mee bezig zijn door hun sterke focus op hun partner.

#### 4.3.5 Terugblik

Een terugblik op de leertrajecten laat zien dat trendsetters mannen en vrouwen uit verschillende soorten gezinnen en lokale omgevingen zijn die minimaal een aantal jaren in het hoger onderwijs doorbrengen. Hoewel de studietrajecten dan steeds meer uit elkaar

<sup>14</sup> Edith, Ester en Mari zijn de enigen met kinderen.



groeien, ontmoeten de respondenten elkaar (later) in hun biografische trajecten doordat hun – elkaar wederzijds beïnvloedende – trajecten in ongeorganiseerde vrije tijd, netwerk-ontwikkeling en werk meer en meer naar elkaar toegroeien. Er is sprake van een sociale en lokale ‘disembedding’ en re-embedding in persoonlijke netwerken in de grote stad die bestaan uit mensen met overeenkomstige werk- en vrijetijdskenmerken. Het zijn zelfstandige kenniswerkers met leertrajecten die gekenmerkt worden door het verbinden van kennis en kennissen. Degenen die hierbij vroeg een specifieke passie ontwikkelen en die ook uitbouwen en uitdragen maken dat in hun school- en in ieder geval in hun werktraject tot nut. Anderen ontdekken in en door de wisselwerking tussen de ontwikkeling van hun ongeorganiseerde vrije tijd, bijbaantjes en netwerk geleidelijker hun interesses en hebben hierdoor langere trajecten nodig om hun plek in studie dan wel werk te vinden. Trajecten die tot slot gekenmerkt worden door een yoyo-isering tussen school, bijbanen, serieuze banen en time outs.

Piet, Charl en Mari verschijnen als uitzondering: niet zozeer in hun studietraject, maar wel in de andere trajecten groeien zij juist van de andere respondenten weg.

#### **4.4 Beleving van leren**

In de vorige paragraaf zijn alleen de structuurkenmerken van de leertrajecten van de respondenten beschreven en was geen aandacht voor de beleving van hun leren. Het gaat hier om een analytisch onderscheid, aangezien in de interviews deze scheiding niet gemaakt werd. In deze paragraaf zal ik antwoord geven op *onderzoeksvraag 3: ‘Hoe beleven de respondenten hun leren?’*. Achtereenvolgens zal ik ingaan op school- en studieoriëntatie, de beleving van hun leergedrag, van leeruitkomsten en van de functie van hun netwerk. Ook dit is een analytisch onderscheid, want ook deze onderwerpen zijn in de verhalen nauw verweven. Voor het verkrijgen van een rijk beeld en het zoeken naar variatie is het echter nodig dergelijke micro-analyses te maken. Algemene opvattingen over leren zijn hiermee nog niet aan de orde, maar zullen in paragraaf 4.5 bij biografische oriëntaties besproken worden.

##### *4.4.1 School- en studieoriëntatie*

Het onderwijsvernieuwingsdiscours doet weinig uitspraken over de betekenis die een nieuwe generatie leerders aan school zal hechten. Analoog aan het jeugdsociologisch discours wordt wel het vermoeden uitgesproken dat zelfgevoerde leercontexten buiten school steeds meer met school concurreren. Het jeugdsociologisch discours benadrukt dat echt leren alleen plaatsvindt als het als biografisch relevant ervaren wordt. Zijn deze noties herkenbaar in de school- en studieoriëntatie van de respondenten?

Op de momenten dat de respondenten verhalen over hun schooltraject brengen ze automatisch hun motivatie voor en ervaringen op school ter sprake en leggen ze relaties naar buitenschoolse leertrajecten. Hoe verder terug in de tijd, des te moeilijker vinden vooral de mannen het om terug te halen welke betekenis school voor hen had. In de betekenisgeving aan de lagere en middelbare school worden allereerst drie inhoudelijke dimensies zichtbaar. In navolging van het in hoofdstuk 2 aangehaalde onderzoek naar leerconcepties zijn deze dimensies als een meer instrumentele, een sociale en een ontwikkelingsgerichte schooloriëntatie te duiden.

*Instrumentele schooloriëntatie*

Iedereen ervaart de lagere en middelbare schoolperiode als een vanzelfsprekende gezellige tijd, waarin ze geen of weinig moeite hoefden te doen om te leren en 'je gewoon maar mee ging'. Hiermee verwoordden de respondenten in feite de 'onzichtbare institutionele dwang' van Beck (1992): het schoolsysteem dat individuen in een bepaald transitierégime plaatst. Allen zijn zich bewust van het belang van een havo- of vwo-diploma, maar vooral vanuit het idee hiermee nog zoveel mogelijk opties open te kunnen houden. Alleen de respondenten uit de laagste herkomstlaag verwoordden ook 'vooruit willen komen', 'kansen grijpen die hun ouders niet gehad hebben' en wijzen hiermee op de emanciperende functie van het onderwijs.

*Sociale schooloriëntatie*

Bij de lagere en vooral middelbare school staat iedereen het eerst en meest uitgebreid stil bij de sociale betekenis van de school, waarmee ze niet afwijken van de in hoofdstuk 2 weergegeven bevindingen over verschillende generaties scholieren in het algemeen: het was dé periode dat de omgang met leeftijdgenoten hét hoofdthema van hun leven was. Sommigen spreken expliciet over de middelbare school als 'sociale uitdaging'. Piet en Mari vallen op omdat de middelbare school voor hen deze sociale betekenis niet heeft: ze voelden zich steeds minder thuis bij hun klasgenoten en zochten meer en meer aansluiting bij vrienden in hun bijbaan buiten school.

*Ontwikkelingsgerichte schooloriëntatie*

Het overgrote deel, Karel en Piet uitgezonderd, benadrukt dat ze het op de lagere school heel leuk vonden om te leren. Op de middelbare school zijn nog maar een paar mensen in de leerstof zelf geïnteresseerd en vinden het leren zelf echt heel leuk: Carla, Petri en Hans:

*'Op die school werden mijn serieuze interesses echt getriggerd, ook voor de kunstacademie, omdat ik een hele goede tekenleraar had en ik was natuurlijk goed in dat soort dingen... Ja, een open deur naar de toekomst, inspiratie, heel veel mogelijkheden zien, ik ben wel een geïnteresseerd iemand. Op een gegeven moment krijg je een geschiedenisleraar die je boeiend vindt en dan gaat er zo'n poort open van een hele wereld van waar je weet je wel. Gewoon enthousiast daarover, ik kom natuurlijk niet uit een echt intellectueel huis, dus dat vond ik wel heel aardig op school, daarom was ik ook wel een brave leerling natuurlijk, ook oprecht, daar raakte ik in al die grotere zaken geïnteresseerd' (Petri).*

De overgrote meerderheid ervaart het leren als vrij betekenisloos en heeft over het algemeen géén ontwikkelingsgerichte schooloriëntatie; hooguit hebben ze dat alleen in uitzonderlijke situaties. Bijna iedereen noemt hiervoor de leraren als van doorslaggevende betekenis. School kreeg inhoudelijk betekenis bij die uitzonderlijke leraren die hen intellectueel wisten te prikkelen, de passie voor hun vak wisten over te dragen en hen het gevoel gaven deelgenoot te worden van een nieuwe wereld:

*'Een verplicht tijdverdrijf wat mij stoorde in de rest van de dingen die ik deed. Ik vond het wel heel leuk om naar school te gaan, maar puur om de sociale contacten en de vriendinnen die je daar had. Sommige lessen vond ik wel heel erg leuk, maar dat waren lessen van leraren die je inspireerden... Dat je dat vuur voelt van oh leuk en dat je dat aanpakt en... dan ga je dingen uitzoeken... Zo ben ik ook op een nieuw pad van boe-*

*ken, interesses gekomen... waar ik anders niet op terecht was gekomen' (Karin).  
 'Die konden hun passie overbrengen. Die man nam een doos met boeken mee en pakte er een uit en zei "dit is zo geweldig, dit moet je lezen" en ik heb die boeken ook met-  
 een gelezen. Dat was allemaal zo leuk, ik werd gewoon intellectueel geprikkeld, dat had  
 echt stilgelegen op de mavo, gewoon een deel van mij had stilgelegen' (Lies).*

Ook de lesstof is een veelgenoemde reden voor de ervaren betekenisloosheid en geringe ontwikkelingsgerichte schooloriëntatie, omdat ze weinig uitdaging beleefden aan het toch vooral moeten reproduceren van 'rijtjes en feitjes'. Bijna alle respondenten benadrukken dat ze te weinig tegemoet gekomen werden in hun behoefte aan levensechte projecten en aan ruimte voor creatief zijn met 'hun handen' ('echt iets van jezelf maken') en/of 'hoofd' ('dingen uitpuzzelen, verbanden zien'). Te weinig uitdaging, prikkeling vormt dus dé reden om betekenisloosheid te ervaren. De meesten verhalen hoe ze dit compenseerden door te proberen er met hun vrienden een zo gezellig mogelijke tijd van te maken. Sommige respondenten geven aan dat ze heel bewust zelf 'leerplannetjes'<sup>15</sup> ontwikkelden om het gebrek aan intellectuele en creatieve uitdaging te compenseren. Sommigen ontwikkelden extra leerplannetjes bij schoolvakken die ze interessant vonden (zoals het bedenken van moeilijke wiskundevraagstukken, natuurkundige experimenten, veel meer werk maken van werkstukken dan per se noodzakelijk was), terwijl anderen – zeker degenen met een meer instrumentele of sociale schooloriëntatie – deze leerplannetjes buiten de school vormgaven door zichzelf bijvoorbeeld een taal te leren, muziek- of filmprojecten uit te werken en andere vormen van meer 'culturele' vrijetijdsactiviteiten. Hoewel niet iedereen een bewuste compensatiestrategie verwoordt, werd in de vorige paragraaf wel zichtbaar hoe de meesten in hun ongeorganiseerde vrijetijdsbesteding hun behoefte aan creativiteit en intellectuele uitdaging uitleven.

Naast deze drie dimensies in schooloriëntatie is er variatie in de ervaringen met de schoolcultuur en inrichting van het schoolsysteem.

#### *Schoolcultuur*

Een klein deel (John, Ester, Karin en Lies) verhaalt over de lagere school als arena waarin ze moesten overleven in de schoolcultuur en moeite hadden zich aan de omgangsvormen of disciplineren van de school aan te passen. Op de middelbare school zijn het vooral Mari, Piet en Ester die zeer negatief zijn over de disciplineren op school die hen letterlijk deed 'vluchten':

*'Ja, die moesten van alles van je, die probeerden je ook nog eens op te voeden, maar daar had ik helemaal een stronthekel aan... Je moet een soort van doorzettingsvermogen hebben, je verstand op nul kunnen zetten... en er niet bij nadenken of het wel goed voor je is...'* (Piet).

*'Ik denk dat je eigenlijk een soort van gemiddelde moet zijn... Ik snapte het trucje wel, maar ik had er geen boodschap aan'* (Mari).

<sup>15</sup> 'Ik had zelfs ook Nederlandse cassettebandjes gehaald in Ierland, toen was ik 15 of zo. Ik had ook Italiaans willen leren, ik had mezelf leren typen en ik wou Russisch leren of zo, nou ja, dat bedenk ik me nu, ja, ik had altijd mijn eigen leerplannetjes en zo' (Ester).

Ook alle anderen zijn wars van de disciplineren en de ‘regeltjes om de regeltjes’ die ze op de middelbare school ervaren. Maar uit hun verhalen spreekt hoe ze het ervaren hebben als iets dat nu eenmaal onlosmakelijk met de middelbare school is verbonden en hoe ze daar samen met hun schoolvrienden steeds een zo gunstig mogelijke situatie in probeerden te creëren. Deze groep geeft dan ook aan geen structureel conflict te hebben gehad met leraren. Integendeel: velen noemen hoe zij en hun vrienden vaak ‘een streepje voor’ hadden, omdat ze niet klierden om te klieren, maar hooguit in opstand kwamen tegen onrechtvaardige regels en zinloze lessen. Dit neemt niet weg dat ook dan weer de uitzonderlijke leraren naar voren komen, nu niet als passievolle vakexpert, maar als mensen die vaak zelf ook meer een eigen plan trokken, afweken van de schoolcultuur en die hen – vaak ook buiten de georganiseerde momenten om – als persoon serieus namen, gelijkwaardig, ‘van mens tot mens’ behandelden en hen aanzetten tot exploratie van hun eigen interesses en weg:

*‘Maar ook als mens waren ze goed, ze konden omgaan met mijn temperament, er ontstond een spel, je werd meer als volwassene uitgedaagd...’ (Lies).*

#### *Schoolsysteem*

Een paar mensen (Karin, Hans en Mari) hebben een lyrisch verhaal over de ruimte die ze op de lagere school kregen om hun eigen gang te gaan en hun eigen leerprojecten te mogen bedenken. Op de middelbare school worden de vroege keuzedwang en voorgegeven leerwegen als dé hoofdproblemen ervaren:

*‘Je moest kiezen, ik heb geen aardrijkskunde en geschiedenis gedaan tot het einde en later vond ik dat jammer, want je miste echt een soort algemene kennis...’ (Carla).*  
*‘Nou, ik had eigenlijk naar het atheneum moeten gaan, maar ik wilde tekenen, dat soort creatieve vakken en dat kan dus niet op het atheneum, dus daarom ben ik naar de havo gegaan’ (Petri).*

Over de middelbare school heeft alleen Hans een positief verhaal over het Amerikaanse schoolsysteem. Hier wordt weer het ‘voordeel’ van vergelijkingsmateriaal zichtbaar: net als de Ierse Ester heeft hij de meest expliciete opvattingen en constateert hij in het Nederlandse systeem vooral talentverspilling:

*‘Ik denk dat ze eens moeten loslaten dat mavo-, havo-, vwo-gebeuren. Ik kan me voorstellen dat je in sommige vakken niet goed bent en in andere wel. Dan word je bijvoorbeeld op de mavo gezet omdat je niet goed bent in talen of zo. Dat geeft alleen maar frustraties. Het is ook zo gericht op die leervakken... Bij ons op die Amerikaanse school was het veel meer dat je als groep samen dingen gaat ontdekken... Mensen leren hier niet echt sociale contacten op te bouwen. Het is allemaal gericht op leren en leren voor later voor een vak’ (Hans).*

Aangezien de betekenisgevingen voortkomen uit retrospectie is het waarschijnlijk dat betekenisgevingen achteraf plaatsvinden om het afgelegde traject te verklaren. De betekenisgevingen corresponderen echter nauwelijks met de groepen die zich in de vorige paragraaf bij schooltrajecten op de middelbare school en daarna aftekenden. Er is geen één-op-één relatie tussen betekenisgeving en schoolsucces. Zowel een zuiver sociale betekenisgeving als ook een instrumentele of overwegend ontwikkelingsgerichte betekenisgeving zijn te vinden onder degenen die een diploma halen en onder degenen met een regulier, regelmatig gestapeld of niet-regulier middelbare schooltraject. Piet en Mari zijn de enigen die geen diploma halen én school hierna (voorlopig) voor gezien houden. Zij zijn de enigen

die geen sociale betekenis aan de middelbare school verlenen én geen modus vonden om om te gaan met de disciplinerende schoolcultuur. Het lijkt er op of dit centrale, elkaar wederzijds beïnvloedende factoren zijn om de middelbare school te ‘overleven’.

De betekenisgeving aan de *studietijd* verdient aparte aandacht. Hoewel voor de meesten ook gaan studeren vanzelfsprekend was, ervaren ze de studiekeuze als belangrijke wending: een gevoel echt zelf een keuze te kunnen en moeten maken, waarmee ze nu veel meer een ‘agency’-ervaring verwoorden. Dit neemt niet weg dat ze zich ook nu bewust zijn van een zekere institutionele dwang. Een bepaalde instrumentele oriëntatie ontbreekt dan ook niet bij hun studiekeuze. Ook de sociale en ontwikkelingsgerichte oriëntaties keren terug. Verhalen die verwijzen naar schoolcultuur of onderwijssysteem komen minder duidelijk naar voren. De dimensies in betekenisgeving lijken nu iets meer samenhang te hebben met het uiteindelijk afgelegde studietraject dan dat bij schooloriëntaties en schooltraject het geval was.

#### *Instrumentele oriëntatie*

Hoewel niet iedereen er even bewust mee bezig is geweest, geven de respondenten aan te beseffen dat een hoger onderwijsdiploma hen meer kansen en opties in hun latere leven zou geven. Belangrijker was voor velen misschien nog wel dat de studie zelf de mogelijkheid bood om onomkeerbare keuzes en de transitie naar het ‘serieuze leven’ uit te stellen door een studie aan te grijpen als legitieme exploratietijd. Enerzijds weerspiegelen ze hiermee een standaardbiografische manier van denken, waarbij levensfasen als gescheiden worden opgevat. Anderzijds weerspiegelt het uitstellen van onomkeerbare keuzes de wens niet in vaste onomkeerbare fasen te willen denken. Geheel in strijd met een standaardbiografische oriëntatie is bovendien dat nagenoeg alle respondenten aangeven bij hun keuze niet gedacht te hebben aan wat ze er ‘later’ concreet mee zouden kunnen:

*‘Ik heb nooit nagedacht wat ik er nou precies mee kon worden of wat ik zou willen.*

*Het leek me gewoon leuk en spannend ook’ (Henk).*

Juist het idee opgeleid te worden voor een specifiek beroep vormde bij velen een belangrijke reden voortijdig te switchen. Ze kozen dan ook voor een algemene, brede, vaak multidisciplinaire opleiding, waarmee ze nog alle kanten op zouden kunnen:

*‘Het was eigenlijk meer omdat ik geen alternatieven had van dit wil ik op een gegeven moment worden, anders was ik misschien eerder op een hogeschool beland of een academie, dat ik dat toch ben gaan doen, universiteit. Ik had toch wel in mijn hoofd, dat communicatiewetenschap... Ik vond het heel erg gaaf, al die theorieën en het is natuurlijk ook een heel gevarieerd pakket van een beetje psychologie, politicologie, antropologie’ (Joris).*

*‘...Ik heb bij vrouwenstudies gezeten, semiotiek bij algemene letteren, wijsbegeerte, televisie-wetenschappen, overal je kennis vandaan halen en dan uiteindelijk in de werkgroepen van kunstgeschiedenis dat allemaal bij elkaar brengen en dan te uitgebreide verslagen inleveren omdat je het overal over wilt hebben. Aan een kant konden ze dat wel waarderen, al was ik daarin uiteindelijk meer praktisch en zij theoretisch, maar ik zocht altijd mijn eigen uitdaging in die dingen’ (Karin).*

Deze behoefte om zo breed mogelijke ervaringen op te kunnen doen, geen wegen voortijdig af te sluiten en de mogelijkheid hebben verschillende dingen te ‘combineren’ wor-

den dus als 'biografisch relevant' leren ervaren. Eén groep vormt een uitzondering op deze dimensie. Aan de ene kant staan John en Ester die een studie kiezen met het oog op zo optimaal mogelijke baankansen, omdat:

*'ik voor mijzelf en mijn ouders wilde kunnen zorgen' (John).*

*'dat de enige opleiding was in Ierland die perspectief op vooruit komen bood' (Ester).*

Deze betekenisgeving is bij hen doorslaggevend om een regulier studietraject vol te houden. Ze compenseren deze instrumentele, standaardbiografische en op transitie gerichte betekenisgeving echter door in en naast hun studie hun eigen interesses zelf verder te ontwikkelen. Na deze studie maken ze al gauw via een nieuwe studie een switch naar een terrein waarop ze die interesses wél kunnen uitleven.

Aan de andere kant staan Piet en Charl. Zij fixeren zich op het maken van de juiste keuze die hier-en-nu voldoening zou geven én zinnig moest zijn voor een beroep dat ze later dachten te willen uitoefenen: een beroep dat passend was gelet op hun relatief hoge herkomstlaag en hen veel geld en status zou opleveren. Het lukt hen niet deze combinatie te vinden. Zij verzanden in het onderwijssysteem, terwijl in de vorige paragraaf zichtbaar werd dat ze ook geen bevredigend werktraject weten op te bouwen.

#### *Sociale oriëntatie*

Ook sociale betekenisgevingen aan hun studie zijn in alle verhalen aan te treffen. De zojuist genoemde uitzonderingsgroep verwoordt deze ervaring nauwelijks of zelfs in negatieve zin, terwijl Karel en Henk deze sociale betekenis als dé hoofdreden noemen om hun studie door te zetten; voldoening over de inhoud en betekenis van hun studie zelf is voor hen van secundair belang:

*'Als ik het niet met de mensen had kunnen vinden, dan was ik weg geweest, dat kan ik zo zonder nadenken zeggen. Dat is nu nog altijd belangrijk voor mij. Een soort rode draad, dat het me gaat om de mensen die ik tegenkom' (Karel).*

#### *Ontwikkelingsgerichte oriëntatie*

Voor de andere zeven respondenten heeft de studie een overwegend ontwikkelingsgerichte betekenis. Al dan geen intellectuele en creatieve uitdaging ervaren geven zij ook als verklaring voor studiesucces of voortijdig afhaken. Petri, Hans en Joris weten meteen een bewuste positieve keuze te maken voor een studie, omdat ze hun interesse helder voor ogen hebben en daar een studie bij uitzoeken. Zij volgen een regulier traject dat aansluit op die eigen passie en projecten:

*'Opeens vielen een heleboel dingen op zijn plek, pas daar had ik een soort eh, bijna een soort ik zou zeggen academisch excuus om mijn hang naar populaire cultuur te botvieren' (Joris).*

De andere groep bestaat uit de vrouwen met niet-reguliere trajecten (Carla, Edith, Lies en Karin). Zij fixeren zich in eerste instantie op het maken van de juiste keuze die inhoudelijk moest kloppen bij 'hun kern' én zinnig moest zijn voor een beroep dat ze later dachten te willen uitoefenen. Ze laten dit laatste al snel los als ze al switchend en tussentijds werkend hun interesse ontdekken.

Uiteindelijk haakt meer dan de helft van de totale ontwikkelingsgerichte groep toch af (Hans, Joris, Lies en Karin), omdat de studie hen uiteindelijk niet de ervaringen en uitdagingen bood die ze zochten. Hun eigen projecten geven hen dat wel én leveren betaald werk op, waardoor ze hun studie als niet meer biografisch relevant ervaren:

*'Dus die mensen wonen daar op de campus en hebben het verder nergens anders over als alleen maar dat. En dat eh, zag ik mij niet doen. Toen ben ik dus heel erg gaan twijfelen of ik het wel wilde afmaken en toen kreeg ik al zoveel opdrachten dat ik op een gegeven moment fulltime werkte. Toen was de keuze makkelijk... Naar de universiteit ben ik nooit gegaan voor dat papiertje. Het was puur de inhoud die ik interessant vond' (Hans).*

Terugblikkend blijkt dat voor de meerderheid de middelbare school en studie géén ontwikkelingsgerichte betekenis hadden. Op de middelbare school is dat voor de meesten geen probleem, omdat ze deze functie ook helemaal niet in de school zoeken. School is in hun ogen een noodzakelijke transitie en heeft vooral een sociale betekenis. Bijna de helft kijkt ook zo tegen hun studietijd aan en beleeft die als een noodzakelijke, maar verder betekenisloze tijd dan wel als een tijd van ultieme en legitieme sociale exploratie; de andere helft kent hun studie een ontwikkelingsgerichte betekenis toe die vooral begrepen moet worden als passend bij hun interesses van dat moment en niet zozeer in de betekenis van lineaire groei.

Het lijkt er op dat vooral voor respondenten uit de laagste herkomstlaag een motivatie gericht op 'vooruit komen, het beter krijgen dan mijn ouders' voldoende motivatie is, terwijl een ontwikkelingsgerichte schooloriëntatie voornamelijk bij vrouwen voor lijkt te komen.

Meest kenmerkend is echter dat de meeste respondenten studeren om opties open te houden; de sterke gerichtheid op 'hier-en-nu voldoening' binnen de ontwikkelingsgerichte en sociale oriëntatie lijkt hieraan gepaard te gaan. 'Nu leven, je niet op lange termijn vastleggen' is een thema dat als rode draad in de komende paragrafen terug zal keren. Dit thema weerspiegelt het laat-moderne biografische script: 'opties open houden' is maatschappelijk gezien gewenst en laat tegelijk de meeste ruimte voor zelfbepaling. Degenen met een ontwikkelingsgerichte studieoriëntatie zijn degenen met een - gelet op het onderwijsvernieuwingsdiscours - laat-moderne leeroriëntatie. Degenen die deze oriëntatie niet binnen het onderwijssysteem weten te bevredigen, zijn echter juist de respondenten met het minst reguliere studietraject. Zij zijn bovendien degenen die hun studie staken zodra hun eigen projecten of bijbanen hen op dat moment meer uitdaging opleveren dan hun studie. Hun studie wordt dan een onaantrekkelijk lange termijn perspectief dat niet meer kan concurreren met hun zelf vormgegeven traject en daarmee niet meer - conform de jeugdsociologische notie - biografisch relevant lijkt. Een aanwijzing dat een laat-moderne leeroriëntatie gericht is op intellectuele uitdaging hier-en-nu en zich niet verdraagt met een focus op 'verstandig' kiezen met het oog op een concreet beroep later. Een focus die het hedendaagse onderwijs juist wel sterk voorop zet en daarmee een instrumentele, niet laat-moderne leeroriëntatie uit lijkt te lokken, terwijl ze tegelijk het belang van een hier-en-nu relevante, ontwikkelingsgerichte oriëntatie voorhoudt. Juist dit dubbelperspectief - deze klem tussen moderne en laat-moderne oriëntaties - wordt door de andere twee studiestakers (Piet en Charl) verwoord die verzanden in het onderwijssysteem en ook geen bevredigend werktraject opbouwen.

Juist de respondenten die een ontwikkelingsgerichte betekenis aan hun studie verlenen, weten in ieder geval heel goed te benoemen aan welke voorwaarden leren wél tegemoet zou moeten komen. Ook de anderen kunnen gelijksoortige voorwaarden benoemen, maar het al dan niet voldoen aan deze voorwaarden had in hun ogen niet geleid tot een ander

studietraject; hooguit hadden ze misschien wat meer plezier en zin ervaren van de inhoud van hun studie.

De jeugdsociologische notie dat formele leercontexten aan betekenis inboeten en nieuwe generaties liever van elkaar dan volwassenen leren blijkt genuanceerd te kunnen worden. Formele leercontexten kunnen meerwaarde bieden als er passievolle expert-leraren aanwezig zijn die onbekende werelden weten te openen, waarbij ze niet disciplineren en leerders als mens serieus nemen<sup>16</sup>.

Opmerkelijk is weer wel dat veel respondenten hierbij opmerken dat ze écht vrije kaders waarderen. Niet zozeer bepaalde, maar elke standaard- en verplichte werkvorm gaat hen gauw vervelen en zien ze als een niet-authentiek 'trucje'. Als het gaat om schools leren waarderen de respondenten dus vooral leergemeenschappen in de zin van meester-gezelverhoudingen, zoals het onderwijsvernieuwingsdiscours ook voorstaat. In dit discours wordt ook gewezen op het belang van co-constructie tussen peers. Voor de respondenten is co-constructie binnen de school vooral van belang met het oog op het 'samen overleven van school' (zie het belang van de sociale oriëntatie). Co-constructie in het schoolcurriculum zelf wordt alleen gewaardeerd als het om een zelf gekozen optie gaat, waarbij ze ook zelf kunnen bepalen met welke peers ze samenwerken: peers waar ze nog wat van kunnen leren.

#### 4.4.2 *Beleving van leergedrag*

Kenmerken de respondenten zich door een betekenisgerichte leerstijl waarbij sprake is van zelfgereguleerd, reflectief leren en op diepte en begrip gerichte verwerking van leerstof of is hun leerstijl eerder domeinspecifiek en afhankelijk van de leeroriëntatie op dat domein? Zijn verschillende informatieverzamelingsstrategieën herkenbaar en worden die efficiënt ingezet: leren door doen, het lezen van bronnen, het praten met anderen, het reflecteren op en combineren van eerder verworven en nieuwe informatie? Heeft IT in hun beleving geleid tot toename van browsend/zappend, explorerend en bricolierend leren (onderwijsvernieuwingsdiscours)? Zijn noties uit het jeugdsociologisch discours herkenbaar dat vooral ervaringsleren in authentieke buitenschoolse contexten typerend is?

Tijdens de interviews vertellen de respondenten vaak al uit zichzelf hoe ze hun leren aanpakten, maar deze vraag is ook steeds expliciet gesteld. Typerend is dat nagenoeg iedereen begint met een reactie in de trant van 'ja, dat hangt er van af', wat al een eerste aanwijzing is dat leergedrag situatiespecifiek is. Deze indruk wordt nog verder versterkt doordat de respondenten zonder uitzondering meteen een onderscheid maken tussen schools en buitenschools leren en vervolgens binnen dit onderscheid weer verschillende situaties weergeven. De meest algemene typering van het leergedrag van de respondenten is dan ook dat ze flexibele en pragmatische leerders zijn: ze kiezen leergedrag dat in hun ogen op dat moment het meest efficiënt is om hun doel te bereiken (zie voor de pragmatische leerconceptie ook Teune, 2004).

#### *Leergedrag binnen voorgeschreven schoolse kaders*

Bij schools leren in het algemeen valt op dat alle respondenten vooral leren door dingen in de les op te pikken. De groep die het leren zelf leuk vond, doet dat door fanatiek op

<sup>16</sup> Ook de Onderwijsraad (februari 2003) kwam in haar onderzoek naar leerbiografieën tot de conclusie dat leraren als de belangrijkste stimulans of belangrijkste belemmering bij schools leren worden ervaren.



te letten en mee te doen. Opmerkelijker is dat de groep die het leren zelf niet interessant vond, aangeeft dat ze in de lessen vooral wegdroomden en voor zichzelf wat zaten 'aan te klooien' (Charl), maar ondertussen toch heel wat van de lesstof wisten op te pikken.

Vervolgens verhalen de respondenten hoe ze omgingen met hun huiswerk en het leren voor tentamens, waaruit blijkt dat leren uit schoolboeken voor deze generatie de dominante onderwijsvorm was. Daarbij worden twee groepen zichtbaar, die duidelijk samenhangen met de soort schooloriëntatie zoals die in de vorige paragraaf beschreven werd. De groep met een zeer sterke instrumentele of sociale middelbare school- en/of studieoriëntatie merkt op dat ze vooral precies genoeg deden op het laatste moment om voldoende te halen. 'Net genoeg' betekent voor de meesten dat ze weinig inspanning hoefden te leveren, omdat ze naar hun zeggen erg makkelijke leerders waren. Een paar mensen in deze groep geven aan dat het voor hen soms best 'hard werken' betekende. Degenen met een meer ontwikkelingsgerichte middelbare school- of studieoriëntatie verhalen dat ze veel meer continue inspanning leverden en zo goed mogelijk wilden presteren.

Opmerkelijk is dat beide groepen opmerken dat ze probeerden de betekenis van en grote lijnen in de leerstof te achterhalen en een grote hekel hadden aan het stampen van feitjes. Bij de eerste groep heeft deze aanpak echter tot doel om de studietijd tot een minimum te beperken en ze maken opmerkingen die verwijzen naar een oppervlakkige, op reproductie gerichte verwerking. De andere respondenten zijn juist gericht op het maximale er uit halen. Hun verwerking kan geïnterpreteerd worden als diep en op opbouw van kennis gericht, zoals de constructivistische leeropvatting van het onderwijsvernieuingsdiscours voorschrijft. Wanneer de lesstof (in het algemeen of van de bijzondere situaties die hun interesse weten te wekken) niet genoeg uitdaagt, bedenken ze vaak extra leeractiviteiten, doen ze meer dan nodig is en vormen ze vaak met een of meerdere vrienden studiegroepjes om elkaar te motiveren.

De zeer kleine groep die op de middelbare school een uiterst negatieve schooloriëntatie heeft (Mari, Piet en deels ook Ester) is op al deze punten een uitzondering. Hun schools leergedrag is nog het beste als vermijdingsgedrag te typeren. Alleen Ester merkt op zich zó bewust van de noodzaak van een diploma te zijn om 'weg te komen uit haar milieu' dat ze steeds op het laatste moment hard aan het studeren slaat om zich zo snel mogelijk de stof eigen te maken; zij staakt school dan ook niet.

Het schools leergedrag blijkt dus nauw samen te hangen met de school- en studieoriëntatie. Het schools leergedrag vertoont echter net als de school- en studieoriëntatie geen helder verband met het uiteindelijk school- en studiesucces: zowel de niet- als wel constructivistische leerders zijn onder stakers aan te treffen. De onderstaande voorbeelden maken deze bevindingen concreet zichtbaar.

Het verhaal van de uit de relatief hoogste herkomstlaag afkomstige Karel is een extreme versie van het schoolse leergedrag van de groep zónder ontwikkelingsgerichte schooloriëntatie. Zijn nadruk op het leren van anderen correspondeert bovendien geheel met de sociale betekenis die hij aan school en studie toekende. Zijn volgens het onderwijsvernieuingsdiscours nu niet bepaald voorbeeldig leergedrag heeft echter niet verhinderd dat hij binnen een vrij regulier traject zijn hbo-diploma haalt:

*'Werd ik om vijf uur, zes uur 's ochtends wakker en dacht ik, shit, over drie uur heb ik proefwerk, ik moet toch een beetje inkijken of zo... dan ineens dacht ik "kom er moet toch wel even wat gebeuren" en dat deed ik dan even heel snel. Ik ben altijd dezelfde leerling geweest, gewoon niet studeren. Gewoon in de klas zitten en daar*

*een beetje, ik was ook geen, ik praatte ook niet in de klas of zo, ik zat gewoon achterin, te luisteren ook wel, soms een beetje te dagdromen. Maar het is nog steeds wel mijn manier om luisterend, vervolgens inschattend wat mensen bedoelen bijvoorbeeld weet je wel. Goed kijken en luisteren naar mensen en op die manier dingen oppikken... Er kon iemand tegen mij vertellen, dit dit en dat en dat kon ik dan in mijn korte termijngeheugen stoppen en dat hield ik dan wel even vast. Dan kon ik dat tentamen maken, maar dat heeft totaal niks met bekliven te maken of zo' (Karel).*

Het verhaal van Hans is een extreem exemplaar van een ontwikkelingsgerichte schooloriëntatie en constructivistisch leergedrag dat bij hem echter niet heeft geresulteerd in een hoger onderwijsdiploma:

*'Je moest namelijk voor die school een zogenaamd vrij proefwerk maken. Het was maar één punt, maar ik heb me daar helemaal op gestort. Gigantisch veel werk van gemaakt. Ik had een laseropstelling, een weegschaal gemaakt die biologische groei op celniveau kon meten. Met laserstralen en een frictieloze bank. Prachtig, ik heb er nog foto's van... Ik was er op mijn eentje mee bezig, 's nachts, want als de liften werkten dan verstoorde dat mijn opstelling' (Hans).*

*Leergedrag buiten voorgeschreven schoolse kaders*

Zodra het om leren buiten voorgeschreven schoolse kaders gaat, laten de verhalen van de respondenten zien dat hun leergedrag overeenkomt met het in het onderwijsvernieuwingsdiscours momenteel wenselijk geachte leergedrag: zelfgeruleerd, reflectief leren en op diepte, begrip en betekenis gerichte verwerking. Bij dit leergedrag maken ze gebruik van verschillende strategieën die te interpreteren zijn met de onderverdeling die in het onderwijsvernieuwingsdiscours naar voren kwam.

- Leren door doen: in het diepe springen, uitproberen, er helemaal voor gaan, dingen écht ervaren, observeren, imiteren, reizen, en de wat bewustere, actievere strategieën: uitvinden, eigen stage- of leerplan bedenken en uitvoeren, bewust van omgeving veranderen.
- Leren uit bronnen: oppikken uit de media versus de wat actievere, bewustere strategieën: actief op internet zoeken, in boeken zoeken, handleiding uitpluizen.
- Leren door reflectie en analyse: combineren wat je al weet, reflecteren op hoe je verder kan komen, leren van eigen fouten, inschatten wat mensen bedoelen en 'waar het heen zal gaan', dingen snel in kaart brengen en de wat bewustere vorm: bewust dingen overdenken en combineren.
- Leren van mensen: door te praten met bekenden in je omgeving, door met anderen te discussiëren, luisteren naar en bevragen van experts en de actievere vorm: op zoek gaan naar mensen die je meer kunnen vertellen, bewust je netwerk aanspreken.

Welk leergedrag men hanteert is volgens de respondenten afhankelijk van het doel. De respondenten laten zien dat ze zappend tussen allerlei soorten bronnen en strategieën hun informatie bij elkaar halen en deze kennis al reflecterend met elkaar (bricolage) en met eerder verworven kennis (constructivistisch) verbinden:

*'Dat knoopte ik op de een of andere manier allemaal aan elkaar vast' (Petri).*

Dit leergedrag is – zoals in het onderwijsvernieuwingsdiscours wordt gesuggereerd – niet per se verbonden met internetleren, maar kenmerkend voor hun buitenschools leergedrag in het algemeen; leergedrag dat ze ontwikkelden in een periode waarin internet nog aan

haar opmars moest beginnen. Het zappen en bricoleren is bovendien niet alleen typerend voor hun (buitenschools) leergedrag, maar bleek ook al kenmerkend voor de afgelegde leertrajecten en zal bovendien een kenmerk blijken bij bevindingen die in de komende paragrafen aan de orde zijn.

Er is nauwelijks variatie, laat staan structurele variatie in het leergedrag buiten voorgeschreven contexten. Hooguit kan gesproken worden over een groep respondenten die meer zelf-leerders lijken, omdat ze al zelf uitproberend en met behulp van boeken en andere media leren, terwijl andere respondenten socialere leerders lijken, omdat ze sneller de hulp van anderen inschakelen om informatie op te doen. Dat neemt niet weg dat beide groepen activiteiten uit alle vier de dimensies rapporteren. Alleen Piet en Mari vallen op doordat ze veel minder gevarieerde strategieën rapporteren en ook niet op alle vier de dimensies activiteiten benoemen. Er lijkt vooral sprake van correspondentie tussen buitenschools leergedrag en de afgelegde trajecten in vrije tijd en werk: trajecten die bij de respondenten sterk naar elkaar toegroeiden, maar waarop Piet en Mari duidelijk afweken. Een hypothese is dat buitenschools leergedrag en de vormgeving van vrijetijds- en werktrajecten zich in wisselwerking ontwikkelen.

Het verhaal van Karel met zijn niet zo voorbeeldige schoolse leergedrag illustreert hoe de respondenten buiten school door leergedrag gekenmerkt worden dat als ervaringsleren en specifiek, als het door het onderwijsvernieuwingsdiscours wenselijk geachte leren getypeerd kan worden:

*'Maar pas later ben ik ook meer gaan leren door allerlei baantjes te doen en door al dat soort dingen aan elkaar te verbinden en te blijven praten met mensen... Wel door eerst goed te gaan luisteren naar mensen die er tot nu toe al mee bezig zijn geweest, wat de gevoeligheden zijn... uitgaan van mijn eigen competenties, dat ik goed in kan schatten wat nou belangrijk is... met mensen praten, reflecteren over wat ik gehoord heb, ik heb echt die momenten nodig, ik heb een kladblok naast mijn bed liggen, want als ik wakker word dan leer ik ook heel vaak. Dan kan ik heel helder nadenken over hoe de situatie zit of wat ik moet doen om te leren, zo van ik moet aan die mensen dit of dat vragen, ik moet op internet opzoeken, weet je wel, dat schrijf ik dan op... Alle signalen... pik ik op' (Karel).*

#### 4.4.3 Beleving van leeruitkomsten en definiëring van leerkapitaal

In deze paragraaf bespreek ik wat de respondenten als belangrijkste leeropbrengsten ervaren hebben van hun school-, vrijetijds- en (bij)banentraject. Benoemen de respondenten de belangrijkste leeropbrengsten van hun leertrajecten vooral in termen van soft skills, persoonlijke competenties (onderwijsvernieuwingsdiscours) en vatten ze die vooral op als biografische competenties (jeugdsociologisch discours)?

Wat de respondenten van de lagere school meenemen is ofwel zo vaag ofwel voor hen zo evident dat ze dit onderwerp niet uit zichzelf thematiseren en er ook bij expliciete navraag nauwelijks antwoorden komen. Hoewel ze ook niet uit zichzelf beginnen over wat ze van hun middelbare school hebben 'meegenomen', weten ze bij expliciete navraag hier wel uitgebreid op te antwoorden.

Iedereen begint onmiddellijk te verhalen over het sociale proces op school. De middelbare school is voor hen de periode van het je leren bewegen onder leeftijdgenoten, som-

migen spreken zelfs over ‘sociale uitdaging’. Een bevestiging van de al beschreven bevinding dat een sociale schooloriëntatie tijdens de middelbare school overheerst. Bij doorvragen naar andere leeropbrengsten wordt een bijna naadloze correspondentie zichtbaar tussen genoemde leeropbrengsten en de schooloriëntatie, maar is er weer geen verband met het daadwerkelijke schooltraject en het al dan niet behalen van een diploma.

- Degenen met een sterk instrumentele schooloriëntatie wijzen vooral op diplomaopbrengsten, degenen met een zuiver sociale oriëntatie vooral op ‘flow’-ervaringen met vrienden.
- Degenen met een hoofdzakelijk negatieve schooloriëntatie verhalen nagenoeg alleen over negatieve opbrengsten: er achter komen dat ze niet geschikt zijn voor school.
- Degenen die naast een sociale ook een ontwikkelingsgerichte schooloriëntatie weerspiegelen kunnen explicieter ook andere leeropbrengsten benoemen. Hierbij springen er drie thema’s uit:
  - algemene maatschappelijke kennis opdoen ‘om de wereld te begrijpen’;
  - beseffen waar ze níet goed in zijn en beseffen dat ze creatief met ‘hun handen’ en/of ‘hun hoofd’ (puzzels oplossen, verbanden ontdekken) bezig willen zijn;
  - door bijzondere leraren ervaren hoe belangrijk het is om passie voor een vak te hebben en uit te stralen.

De leeropbrengsten van hun studie lijken veel respondenten als veel belangrijker en bepalender op te vatten. Enerzijds omdat ze het verbinden met ‘iets waar ik zelf voor gekozen heb’, waarbij natuurlijk de vraag blijft of ze daardoor het gevoel hebben voor zichzelf te moeten legitimeren wat deze keuze hen heeft opgeleverd. Anderzijds omdat in hun verhaal de studietijd veel meer gelinkt wordt aan leertrajecten in hun vrije tijd en (latere) werk. Hoewel ze er dus veel makkelijker en met meer vuur over verhalen, verschijnt echter geen grote diversiteit aan leeropbrengsten. Ook nu wordt een bijna naadloze correspondentie zichtbaar tussen de studieoriëntatie en gemelde leeropbrengsten.

- Degenen met een instrumentele studieoriëntatie zijn snel klaar met hun opmerking dat ze dingen geleerd hebben die ze in een beroep konden gebruiken.
- Degenen met een overwegend sociale studieoriëntatie thematiseren vooral opbrengsten van hun sociale exploratie en hebben moeite leeropbrengsten van de studie zelf te noemen.
- De groep met een ontwikkelingsgerichte oriëntatie verhaalt automatisch wel over leeropbrengsten van hun studie zelf. Dé thema’s zijn:
  - dingen leren die ze echt interessant vinden én waardoor ze interessante gesprekspartners voor (nieuwe) vrienden worden: bedoeld wordt dan op – met verstand van zaken en kennis van meerdere perspectieven – over dingen kunnen discussiëren en onderwerpen met elkaar en concrete verschijnselen in het echte leven kunnen verbinden;
  - een speciale manier van kijken naar de werkelijkheid en manier van werken leren die ze (later) in hun werk nog steeds kunnen gebruiken: *‘Je leert een nieuwe manier, een wetenschappelijke manier van denken en je krijgt die attitude, je gaat op een andere manier redeneren en op een andere manier teksten lezen en schrijven. Het heeft veel meer bijgedragen tot mijn ontwikkeling’ (Lies);*
  - door bijzondere docenten ervaren hoe belangrijk het is om passie voor een vak te hebben, dat uit te stralen én daar helemaal voor kunnen gaan;
  - ontdekken waar hun affiniteiten liggen.

Ook als het gaat om bijbanen is het opmerkelijk dat de respondenten allen het langst en meest enthousiast stilstaan bij de vormende aspecten van hun bijbanen. Ze kwamen er achter wat voor soort werk hen ligt, maar vooral wat ze niet wilden: ongeschoold werk, werken met niet-gelijkgestemden en mensen waar ze niets van kunnen leren. Voor iedereen met deze ervaring was dat onmiddellijk of anders later in hun loopbaan een motief om een studie op te pakken en uit te zoeken wat hen precies interesseerde. Ook nu draaien veel verhalen om de ontmoeting met bijzondere volwassenen die met passie met hun vak bezig waren. Dat heeft grote indruk gemaakt en geleid tot de wens zelf ook op een dergelijke manier vorm te willen geven aan hun beroepsloopbaan. Daarnaast wordt 'leren je eigen geld te verdienen' als belangrijke leeropbrengst genoemd.

*'Je moet gewoon echt je verstand op nul kunnen zetten en dat kan ik niet. [Heb je daar toch iets van geleerd?] Ja, dat ik dat nooit meer doe... Dom werk... Ja, ik bedoel je gaat niet weet ik veel veertien jaar van je leven leren om potjes, blikjes van een band af te halen' (Hans).*

*'Ik heb fascinatie voor mensen die helemaal opgaan in hun vak. Al is het een verkoper, al is het iemand die eh noem maar, iemand die passie heeft voor zijn werk en niet alleen maar doet wat hij moet doen. Toen al, ik keek echt tegen die man op. Je zou zeggen 'maar een verkoper' maar die man straalde energie, energie voor zijn vak uit, dat vond ik mooi...' (Henk).*

Opvallend is dat er een aantal mensen zijn die werkzaam waren in bijbanen die hen ook echt inhoudelijk aanspraken. Dit waren bijbanen in de horeca en evenementensfeer waarin ze samen met gelijkgestemde leeftijdgenoten verantwoordelijk waren voor het leveren van een kwalitatief goed en uniek product. Zij benadrukken hoe ze hiervan geleerd hebben om in het diepe te springen, samen ergens je schouders onder te zetten, projectmatig en klantgericht te werken en hierbij te proberen creatieve combinaties te maken om een uniek product te leveren. Leerervaringen die ze niet zelden als 'flow'-ervaring (Csikszentmihalyi, 1999) omschrijven, waar ze ook in hun huidige leven steeds naar op zoek zijn. De juiste horeca- en evenementenplekken verschijnen hiermee als broedplaatsen van zelf gevormd leer- en sociaal kapitaal dat de respondenten later in de creatieve kennissector weten te verzilveren.

Bij de leeropbrengsten van hun vrijetijdstraject keert opnieuw een vergelijkbaar beeld terug. Nagenoeg alle respondenten hebben met vrienden projecten uitgevoerd (op het gebied van film, schrijven, feesten organiseren of in de georganiseerde vrije tijd van teamsport, muziekkorkest of andere vergelijkbare teamactiviteiten) waarbij ze dezelfde soort leeropbrengsten beschrijven als hierboven bij de bijbanen in de horeca en evenementensfeer. Een aantal mensen benoemt als specifieke leeropbrengst dat ze in deze projecten hun specifieke passie ontdekten die altijd met de creatieve of jeugdculturele sfeer van popcultuur en nieuwe media te maken heeft en die ze samen met hun vrienden ook uit hebben gedragen in de buitenwereld (het schrijven van stukken, organiseren van bijeenkomsten, optreden met hun band). De passie, het uitdragen daarvan en het netwerk dat ze daarmee opbouwden hebben ze allemaal in betaald werk weten te verzilveren:

*'Ik organiseerde samen met andere vrienden uit dat netwerk party's met allerlei nieuwtjes uit de hele wereld... Dan zorgden we dat flink wat interessante mensen bij elkaar kwamen... De toenmalige directeur van [een tv-omroep] had dat gezien... die is mij eigenlijk gewoon komen halen' (Hans).*

Ook meer algemene jeugdculturele activiteiten als uitgaan, rondhangen en op reis gaan met vrienden worden als belangrijke leerervaringen genoemd die samengevat kunnen worden als zelfvertrouwen opbouwen, grenzen durven verleggen en een levensvisie en leefstijl vormgeven.

Het vermelden waard is tot slot de leeropbrengst van een hele specifieke activiteit. Alle lezers zeggen veel informatie opgestoken te hebben uit boeken; informatie die men tegenwoordig vooral van internet haalt. Belangrijker is misschien nog het belang dat de lezers, de vrouwen in het bijzonder, toekennen aan romans waaruit ze leerden welke spannende manieren er allemaal zijn om je leven vorm te geven en waardoor ze in hun fantasie wegdroomden over andere werelden. Romans lijken hiermee een soort voorbereiding op, een voorleven van een toekomstig eigen leven.

Alle leeropbrengsten overziende blijkt dat ze uitstekend geduid kunnen worden met de notie van soft skills en biografische competenties in het bijzonder. Opvallend is hoeveel waarde toegekend wordt aan dergelijke competenties die in voor hun interessante bijbanen en vrije tijd zijn opgedaan en die naar hun zeggen essentieel zijn geweest voor hun huidige leven en werk. Zelfvertrouwen, risico's durven nemen om dingen uit te proberen en samen met anderen ondernemen en jezelf 'laten zien', een levensvisie en leefstijl ontwikkelen en de ervaring samen met gelijkgestemden een passie uit te werken verschijnen hierbij als centrale biografische competenties.

Duidelijk werd dat de genoemde schoolse leeropbrengsten wel enigszins variëren. Hierbij is geen eenduidige relatie met structurele variatie zichtbaar. Wel bleken in het voorafgaande opvattingen over schoolse leeropbrengsten vooral samen te hangen met eerdere bevindingen over schooloriëntatie en schools leergedrag: een eenduidige relatie met school- of andere leertrajecten wordt echter niet zichtbaar.

In buitenschoolse leeropbrengsten wordt nauwelijks variatie zichtbaar en er is geen eenduidige relatie met eerdere bevindingen. In tegenstelling tot de notie in het onderwijsvernieuingsdiscours gaan grote buitenschoolse leeropbrengsten niet altijd samen met schoolsucces, terwijl sommigen er wel in slagen hun buitenschoolse leeropbrengsten - ook zonder diploma - te verzilveren in werktrajecten (meer conform de jeugdsociologische notie). In het navolgende wordt duidelijk hoezeer de vorming én verzilvering van biografisch leerkapitaal in de beleving van de respondenten niet los gezien kan worden van een andere centrale leeropbrengst: zelf gevormd sociaal kapitaal.

#### 4.4.4 *Beleving van de functie van netwerken*

In deze paragraaf bekijk ik hoe de grootste groep respondenten de functie van haar netwerk beleeft en welke variatie binnen deze groep zichtbaar wordt. Aangezien Piet, Charl en Mari een andere netwerktype hebben ontwikkeld, zal ik aan het einde van de paragraaf apart op hen ingaan.

Mijn zoektocht naar specifiekere noties over netwerken en sociaal kapitaal leverde mij belangrijke informatie om de bevindingen in te kaderen: bij de functie van persoonlijke netwerken kan gelet worden op het informatie- en steunpotentieel van een netwerk (Jansen, 2003). Steunpotentieel hangt samen met de hoeveelheid sterke bindingen binnen een homogene groep, die belangrijk zijn voor erkenning, gevoel van sociale inbedding en identi-

teitsvorming. Informatiepotentieel hangt samen met de hoeveelheid zwakke, losse bindingen tussen verschillende groepen (Granovetter, 1973), waardoor 'structural holes' (Burt, 1992) ofwel scheidslijnen tussen netwerken overlapt worden. Hierdoor hebben mensen de mogelijkheid tot innovatie omdat ze informatie en contacten uit verschillende contexten samen kunnen voegen, terwijl ze tegelijk hun handelingsmogelijkheden verbreden en hun autonomie bewaren, omdat ze niet aan één hechte groep en de bijbehorende groepsdruk gebonden zijn: een positie van structurele autonomie.

Ervaren de respondenten hun netwerken als belangrijk om te leren en erkenning te krijgen en spelen vooral peers hierin een centrale rol (jeugdsociologisch discours)? Weerspiegelen ze ervaringen die refereren aan 'communities of practice' en spelen naast peer-ook meester-gezelrelaties een belangrijke rol (onderwijsvernieuwingsdiscours)?

Volwassenen blijken een belangrijke rol vervuld te hebben in de jeugdijaren van de respondenten en ook nu nog spelen leden van een oudere generatie vaak een rol in hun netwerk. Nagenoeg iedereen verhaalt over contacten met volwassenen die ze als 'anders' dan hun ouders ervaarden: volwassenen met een voor hen aantrekkelijke leefstijl, een 'spannender' leven, die hun in aanraking brachten met zaken die ze van huis uit niet meekregen. In de vorige paragrafen kwamen bovendien leraren en volwassenen in bijbanen naar voren die hen het belang van de passie voor een vak lieten zien en hen expertise in dat vak bijbrachten. In de ogen van de respondenten hebben al dit soort volwassenen voor hen de rol van inspirator vervuld. Niet zelden brachten dit soort volwassenen de respondenten op het idee voor een studiekeuze of in ieder geval tot het voornemen zelf ook met zo'n passie met hun werk en leven om te gaan. Daarnaast worden ze gezien als mensen die hen vakexpertise, maar vooral ook 'levenswijsheid' hebben bijgebracht. Juist respondenten uit lagere herkomstlagen geven hierbij aan dat dergelijke volwassenen een mentorrol vervuld hebben:

*'Die familie was heel eh, iedereen mocht doen wat je wilde en iedereen was geliefd en mocht zeggen wat je dacht. Heel warm en ik was er heel welkom... Er was een leraar, ...die zette zich heel erg voor mij in en die gaf mij het idee je bent heel erg goed, maar je moet hier en hier aan werken zeg maar. Die ben ik echt dankbaar, die gaf mij veel geloof in mijzelf' (Ester).*

Vanaf de studietijd maken een aantal respondenten (Carla, Edith, Hans, Lies, Joris) letterlijk melding van 'mentoren' die in hun leven verschenen:

*'Ik heb zo in de loop van de tijd wel een paar van een soort mentoren gehad. Mensen die ook ouder waren en die in mij een soort talent zagen... zich een beetje over mij ontfermden' (Joris).*

Dergelijke mentoren fungeerden als 'deuropeners' naar werktrajecten, doordat ze hen expertise en tips leverden dan wel aan contacten met invloedrijke personen en aan betaalde opdrachten hielpen. Hoewel een enkeling al jong inspirators en invloedrijke volwassenen om zich heen had, zijn echte 'deuropeners' naar werktrajecten echter nooit uit hun oorspronkelijke omgeving afkomstig, maar altijd mensen die de respondent later zelf ontmoet. Zeker in het geval van mentoren kan van een echte meester-gezelrelatie gesproken worden: een relatie die echter uit eigen initiatief (van respondent en mentor) voortkwam

en hiermee moeilijk formeel te organiseren lijkt, zoals het onderwijsvernieuwingsdiscours suggereert. Ook de respondenten zonder dergelijke mentoren geven aan nu nog leden van oudere generaties nodig te hebben, maar dan meer in een instrumentele rol: als opdracht-verstrekker en dus geldschietter, als informant en brug naar contacten in nieuwe netwerken.

Fungeren leden van een oudere generatie vooral als inspirator of mentor, leeftijdgenoten hebben voor de meeste respondenten een belangrijke rol gespeeld om samen dingen mee te ontdekken en vorm te geven. Voor de meeste respondenten vormden hun leeftijdgenoten in hun jeugd jaren de in hun ogen gebruikelijke tijdelijke vriendschappen, waarmee ze in hun vrije tijd van alles ondernamen en uitprobeerden en die per gelegenheid konden wisselen. Ze typeren deze vriendengroepen niet als groepen met een anti-schoolcultuur, maar als groepen die probeerden op school een zo gezellig mogelijke tijd te hebben. Groepen die een zo gunstig mogelijke relatie met leraren probeerden te onderhandelen en waarin goed meedoen of verantwoord onderpresteren als norm werd gezien. Groepen die niet tot een uitgesproken jeugdcultuur behoorden, maar wel eerder in de wat alternatievere of creatievere en kritischere hoek zaten. Uitzonderlijk is het verhaal van Ester die op de lagere en middelbare school in echte jeugd 'gangs' verkeerde die elkaar te lijf gingen en weinig met volwassenen op hadden. Daar staat tegenover het verhaal van Karin en Hans die een groot deel van hun jeugd onder peers in een rijk en invloedrijk expatmilieu doorbrachten en daardoor in hun ogen al jong 'wereldwijs' waren.

Alle respondenten benadrukken dat ze meer een Einzelgänger waren. Ze doelen hiermee niet op iemand zonder vrienden, maar iemand die door verschillende groepen 'heenfiets-te' en nooit echt helemaal ergens bij hoorde. Ook vertellen ze dat ze zich makkelijk aan allerlei groepen konden aanpassen. Sommigen noemen zich hierbij letterlijk een kameleon. Hiermee weerspiegelen ze in hun jeugd al een positie van 'structurele autonomie' (Burt, 1992): de mogelijkheid uit verschillende groepen informatie te betrekken en een autonomie positie te bewaren:

*'...dat was nu juist zo'n clubje dat niet bij al die kampjes wilde horen weet je wel... Dan heb je de hippiekinderen en de kakkinderen, daar liepen wij gewoon dwars doorheen, daar waren we allemaal onderdeel van, maar ook weer niet, niet echt... ik ben altijd voor een deel een buitenbeentje en voor een deel insider... ik weiger gewoon in een of ander tuttig hokje te gaan zitten... die soort van vrijheid ook een beetje een soort van 'detached' zijn, dat wil niet zeggen dat je geen relaties met andere mensen hebt, maar...'* (Petri).

Opmerkelijk is dat respondenten uit lagere herkomstmilieus ontmoetingen met leeftijdgenoten uit andere herkomstmilieus als belangrijke ervaring hebben beleefd; een ervaring die hen in aanraking bracht met andere werelden en meestal verbonden was aan hun gang naar havo of vwo. School heeft ook op deze manier voor hen een emanciperende werking uitgeoefend. Respondenten uit hogere herkomstlagen geven juist aan weinig met leeftijdgenoten uit lagere milieus om te gaan, omdat ze 'vrienden zoeken waar ze nog wat van leren': via hun peergroup stapelden ze dus jeugdcultureel kapitaal op het vele kapitaal dat ze van huis uit al meekregen. Respondenten die in hun ogen heel beschermend werden opgevoed, geven deze opvoeding als verklaring voor het feit dat zij zich tot ver in hun middelbare schooltijd vrij onzeker voelden onder leeftijdgenoten en zichzelf 'taken' stelden om deze onzekerheid te overwinnen. Een laatste meer structurele vorm van vari-



atie is de bevinding dat vooral vrouwen uitgebreid verhalen over de drang om letterlijk weg te komen uit hun omgeving en naar 'de grote stad' verlangen:

*[Over haar studentenjob in San Francisco:] 'dat was misschien de eerste keer dat ik dacht nu leef ik weer... ik zorgde dat ik een vriend had uit alle continenten om al die mensen te ontmoeten. [En als ze naar Amsterdam komt:] we gingen al die alternatieve scènes van Amsterdam af... toen dacht ik, ja, dat is wat ik wil' (Ester).*

Het verlaten van hun oorspronkelijke omgeving vormt voor de respondenten de reden dat ze nauwelijks contact meer hebben met vrienden uit hun jeugdijaren. De meeste respondenten komen vanaf hun studietijd in een nieuw netwerk leeftijdgenoten terecht. De gang naar de grote stad doet hen in hun ogen in contact komen met leeftijdgenoten waarin ze 'gelijkgestemden' herkennen: een 'bridging' naar andersoortig cultureel en symbolisch kapitaal dan ze kennen. Wuthnow (1998: 54) duidt dit als de ontmoeting van soulmates die elkaar een gevoel van identiteit verschaffen. Deze soulmates vervullen in hun ogen de rol van klankbord om ideeën aan te testen, te reflecteren op keuzes, erkenning en daarmee meer zelfvertrouwen te krijgen:

*'Vrienden, die ik dan beschouw als inspirators, waaraan ik dingen kan testen' (Ester).*

Samen met hen definiëren ze wat hen tot gelijkgestemden maakt om zo 'hun kern' te ontdekken. Helder krijgen wat gelijkgestemdheid is, vormt in hun ogen leerkapitaal op zich en maakt de verwevenheid zichtbaar tussen een bepaalde inhoud van hun leerkapitaal en hun netwerk.

Deze definiëring is ook gesitueerd en krijgt verder gestalte in de uitbouw van hun netwerk, waardoor ze niet alleen soulmates als steun en emotionele back up hebben, maar ze ook over een steeds groter informatiepotentieel gaan beschikken. Hun soulmates fungeren hierbij als bondgenoot: samen doen ze succeservaringen op in eigen projecten of bijbanen, spelen ze elkaar tips en baantjes toe, zetten ze stappen in nieuwe circuits die hen met steeds meer andere gelijkgestemden in aanraking brengen. Al doende bouwen ze hiermee een steeds groter netwerk van losse contacten op. Oorspronkelijke soulmates verdwijnen hierbij soms uit beeld als ze een ander leven gaan leiden: 'settelen' van oorspronkelijke vrienden noemen veel respondenten als reden om het contact met hen te verliezen of zelfs bewust te verbreken, omdat de 'klik' er niet meer is.

Hoewel bleek dat lang niet alle respondenten mensen uit de oudere generatie als deur-opener hebben gehad, hebben de leeftijdgenoten wel altijd deze functie gehad: al bouwend aan hun netwerk leren ze ook te ontdekken wat het juiste circuit is om de juiste mensen op de juiste tijd en plaats te ontmoeten, waarmee ze zich ook voor anderen tot steeds aantrekkelijker contact maken. Dit is het circuit waarin ze hun leerkapitaal verder uitbreiden én kunnen verzilveren. Dit circuit is verbonden aan cosmopolitische scènes van gelijkgestemden, waarbij werk en vrije tijd (met name het uitgaanscircuit van kroegen, bioscopen, party's) elkaar sterk overlappen en een bepaald soort leerkapitaal bemiddeld wordt: een bepaalde levensvisie, maar ook concrete kennis die in het eigen werk gebruikt wordt en die vooral een verknoping tussen kunst, cultuur, communicatie en wetenschap betreft:

*'Het [een pop- en danspodium] is natuurlijk de hang-out van de kunstacademie, zo leer je mensen kennen en later kom je die mensen tegen in je beroep waardoor je dat contact weer heel makkelijk hebt' (Karin).*

Het toenemend aantal contacten levert hen ook banen op en maakt het in hun ogen uiteindelijk mogelijk om als zelfstandige aan de slag te gaan: via hun netwerk krijgen ze betaalde opdrachten en kunnen ze bij projecten de juiste partners inschakelen om elkaars kennis en kennissen te lenen. Hun netwerk gaat zich hiermee ook weerspiegelen in zelfgevoerde netwerkachtige werkstructuren, waarin het binnen het netwerk bemiddelde leerkapitaal verzilverd en het leer- en sociaal kapitaal opnieuw verder uitgebreid kan worden. Ook in materiële zin gaat hun netwerk hiermee in hun ogen als back up functioneren. De grote stad scenes vormen voor hen niet – zoals bijvoorbeeld voor veel studenten het geval zal zijn – een tijdelijk opvangbekken om hun verlengde jeugdfase uit te leven, maar een definitieve opstap naar een zelf vormgegeven professioneel leven, waarin ze zich zowel materieel als emotioneel gesteund voelen:

*‘Letterlijk, ik heb hier wel een gigantisch netwerk, waar ik ook economisch van afhankelijk ben... ik vind het ook heel fijn om die structuur om me heen te hebben van die mensen, mensen die ook echt in jou geloven en jij in hun’ (Petri).*

Aan het op zoek blijven gaan naar uitbreiding van losse bindingen met gelijkgestemden waar ze nog wat van kunnen leren, kennen ze nog twee belangrijke andere functies toe. Allereerst kunnen ze door hun losse bindingen met verschillende netwerken zichzelf steeds *‘in een netwerk van mogelijkheden plaatsen’* (Lies) waarmee ze ruimte laten voor toeval en nieuwe, onverwachte ervaringen en wendingen. Ten tweede maakt hun grote informele netwerk van losse bindingen het mogelijk langdurige formele bindingen te mijden, omdat die in hun ogen gelijk staan aan te veel verplichtingen, hun autonomie bedreigen en tot te veel – om hun letterlijke woorden te gebruiken – ‘settelen’ leiden. Hiermee weerspiegelen ze Putnam’s notie over de betekenis van settelen: *‘settling down means... exchanging informal ties for more formal ones’* (2000: 94). In tegenstelling tot de notie van Putnam dat formele bindingen belangrijk zijn om dingen gedaan te krijgen (kenmerkend voor zijn ‘machers’) weten zij juist via hun informele netwerk (dat kenmerkend zou zijn voor ‘schmoozers’ die slechts zorgen voor het gaande houden van contact) dingen gedaan te krijgen: het zijn informele ‘machers’ of ‘schmoozers’ die toch ‘machen’. Hoewel ze geen langdurige formele bindingen aangaan, zijn er via dit eigen netwerk wel lijntjes met formelere contexten aanwezig: meestal zijn dat de lijntjes met leden van oudere generaties die opdrachtgever en geldschieter van hun projecten zijn.

Structurele variatie is al aan de orde geweest bij de bevindingen over mentoren en de beleving van netwerken op de middelbare school. Variatie in de beleving van netwerken die ze vanaf hun studietijd opbouwen wordt nauwelijks zichtbaar, laat staan structurele variatie. Wel varieert de rol die de respondenten zichzelf toekennen in hun netwerk.

- Sommigen noemen zich leider en creator binnen een groep, waarbij vooral anderen hen introduceren in andere groepen.
- Anderen noemen zich vooral ‘verbinder’ tussen en ‘lijm’ binnen een groep en kennen zich meer de rol van facilitator toe.
- Een derde variant zijn respondenten die zowel de leiding binnen een groep op zich nemen als het initiatief om verbinder tussen groepen te zijn en die zich vooral de rol van inspirator toedichten.

Nog niet eerder benoemde structurele variatie wordt zichtbaar als gelet wordt op het belang van het steun- versus informatiepotentieel van hun netwerk. Degenen die in een

instabiele omgeving opgroeiden en vroeger veel wisselende of heel weinig vriendschappen hadden en mannen beleven hun netwerk vooral in de betekenis van informatiepotentieel:

*'Dat heeft voor een groot gedeelte mijn vorming bepaald. Dat je gewoon alleen bent, dat is wel een heel belangrijke... uiteindelijk is alles, ook vrienden, een middel om jezelf beter te ontwikkelen' (John).*

De vrouwelijke respondenten lijken meer geneigd zich in relatie tot anderen te beleven, aangezien ze meer spreken in termen van 'wij', 'bij ons' en veel nadruk leggen op het steunpotentieel van hun netwerk. De vrouwen geven ook relatief vaker dan mannen aan behoefte te hebben samen met een (vast of wisselend) maatje aan een project te werken:

*'Als ik het gewicht van al die dingen alleen op mijn schouders zou voelen, dan zou ik het niet doen. Wat je soms wel eens hoort, het klassieke model van de ondernemer, die alles alleen opbouwt, dat zou ik niet kunnen, daar zou ik gewoon treurig van worden' (Carla).*

Daarnaast zijn het ook de vrouwen die uit zichzelf beginnen over het belang van een partnerrelatie en hierbij een ander verhaal lijken te vertellen dan de mannen. De vrouwen die momenteel geen relatie hebben, benadrukken hierbij dat ze er ook niet echt op zitten te wachten omdat ze een vaste partner steeds opnieuw als last gingen voelen, omdat de relatie te veel energie 'wegzoog' van hun 'eigen ding'. De mannen zonder vaste relatie merken juist op dat ze graag een relatie zouden willen: liefde, vanzelfsprekend vertrouwen zijn dingen die ze missen, maar tegelijk merken ze op dat een partner hen 'de ruimte voor hun eigen ding' moet laten. Zowel de vrouwen als mannen zonder relatie benadrukken dat hun relaties vaak stukliepen als hun partners te veel nadruk op 'settelen' gingen leggen. De vrouwen met relatie benadrukken dat hun partner niet in de plaats van hun soulmates komt, maar in hun ogen cruciaal is als stimulans, zelfs 'push' om 'hun eigen ding' te doen. De vrouwen lijken niet zozeer een partner te zoeken 'die hen ruimte laat voor hun eigen ding', maar die juist ook een sparringpartner kan zijn. Tijdens de slotbijeenkomst werd door de mannen dit verschil echter niet als zodanig beleefd en merkten ook zij op veel belang te hechten aan een partner die als inhoudelijke sparringpartner fungeert. Is het sekseverschil hiermee vooral een verschil in geïnstitutionaliseerde manieren van spreken (Davies, 1993)?

Een heel andere soort structurele factor die van belang blijkt, is geografische lokatie: niet vanwege de variatie, maar vanwege het feit dat het netwerktype van de respondenten volgens hen aan 'de grote stad' verbonden is: de grote stad en op de juiste plaats ter plekke zijn, zijn volgens hen cruciaal in (de opbouw van) hun netwerk (geweest). Daarnaast is een cosmopolitische stad in hun ogen op zich al relevant, omdat er steeds wat nieuws te beleven is en 'ze er zoveel energie van krijgen'. Een groot deel geeft hierbij expliciet aan regelmatig alleen al om deze reden in wereldsteden te verblijven. De 'honger' naar een nieuwe omgeving, vanwege nieuwe ervaringen en mogelijkheden op het gebied van studie, werk en vrije tijd, bevestigt bovendien nog eens extra het in dit hoofdstuk eerder geschetste beeld van de respondenten als een leer- en werkelite.

De notie dat lokatie aan belang inboet nu altijd en overal virtueel contact mogelijk is, wordt door de respondenten sterk genuanceerd. Virtueel contact is belangrijk om snel informatie uit te wisselen, contact te leggen en te onderhouden, maar altijd als aanvulling

op en vaak ook accumulatie van face-to-face contact. Dit komt overeen met onderzoeksbevindingen als die van Wellman e.a. (2002). Een reden om in 'urban studies' naar specifiekere noties over het belang van de grote stad op zoek te gaan.

Noties over het belang van een cosmopolitische, heterogene omgeving zijn al terug te vinden bij Simmel (1903/1971), maar vooral het werk van Florida (2002) bleek weer uitermate geschikt om de 'honger' van de respondenten naar een cosmopolitische en uitdagende omgeving te duiden. Een omgeving waar ze de middelen voor én bevestiging van hun leefstijl en identiteit vinden. Een omgeving die heterogeen is, openstaat voor verschillende soorten mensen en daarmee afwijkt van de homogene omgeving waarin de meeste respondenten opgroeien. Een omgeving waarin volgens Florida ervaringen 'op straat' liggen, hybride ruimtes zijn waar een authentieke mix aan opties aanwezig is, waar eclectische initiatieven zijn waaraan men zowel als consument als producent kan deelnemen en men makkelijk met allerlei interessante mensen informeel contact kan leggen. Een omgeving waarin de innovatiemogelijkheden groot zijn: hoe meer ideeën des te meer creatieve mixen van ideeën er immers te maken zijn. Juist geografische lokatie is volgens Florida - in plaats van de arbeidsorganisatie uit het Fordiaanse tijdperk - de 'organizational matrix for matching people and jobs' (idem: 6).

Het feit dat de respondenten ook daadwerkelijk hun oorspronkelijke omgeving verlaten en uiteindelijk allemaal in Amsterdam, Rotterdam of Utrecht wonen (Piet dus uitgezonderd) maakt de respondenten uit de lagere sociale lagen nogmaals zichtbaar als 'afwijkers van hun milieu'. In een overzichtsstudie laat Baeck (2004) namelijk zien dat uit talloze onderzoeken blijkt dat jongeren uit lagere milieus minder geografisch mobiel zijn, omdat ze het belang aan bestaande sociale relaties prioriteit geven, terwijl jongeren uit hogere milieus mobieler zijn, omdat ze veeleisend zijn als het gaat om werk en vrijetijdsbestedingen en minder hechten aan bestaande sociale relaties. De respondenten uit de laagste laag wijken dus af van dit algemene beeld.

Het verhaal van Lies is exemplarisch voor alle bovenstaande bevindingen:

*'Daar [op de havo] kreeg ik ook een vriendin, die kwam uit een heel intellectueel gezin... die kenden de hele intelligentsia uit Amsterdam... alles was anders dan bij mij thuis, het was echt ontzettend leuk. Ik voelde me altijd onbenullig als ik daar was, maar zij heeft mij allemaal van dat soort dingen bijgebracht. En die school, daar hing een hele leuke joie de vivre, de kinderen waren ook leuker. Op de mavo was het toch wel dom altijd, op de havo werd je gekieteld, er was een rookhol waar we zaten met allemaal muziekjes, er was toneel, film. De leraren waren geëngageerder, hadden temperament, ik had ook heel goed contact met hen... Ik wilde weg uit die stad [Doetinchem], ik vond het vreselijk, een bekrompen toestand, ik miste alles, ik had echt het gevoel dat de wereld draaide zonder mij. Ik zocht gewoon een gaatje om weg te gaan en de manier was toen dat je een studie ging doen en studiefinanciering kreeg... Ik wilde maar in twee steden wonen, Utrecht of Amsterdam. Utrecht vond*

*ik eigenlijk nog te provinciaal, dus eigenlijk alleen Amsterdam... Ik ben in Amsterdam heel snel in een café gaan werken... Daar heb ik heel veel mensen leren kennen, heel veel vrienden... het zijn mensen aan wie ik me kan spiegelen, ben ik zuiver, kloppen mijn keuzes. Toch allemaal mensen met eigen bedrijfjes of een beetje vergelijkbaar met wat ik doe, iedereen doet zo een beetje zijn ding, het is wel allemaal een beetje in het culturele of creatieve. Die hebben me laten zien, die hebben me meegenomen in het hebben van een leven ergens anders, ook het culturele... Ja, er waren altijd van die mensen die kwamen dan in je leven, daar trok je dan mee op, maar daarna ging het weer door. Via hen leerde je weer allemaal mensen kennen, ik leerde eigenlijk overal wel mensen kennen... die man van die meubelzaak kende ik van de markt en via het café, zo ging dat... werd ik gevraagd of ik bij hem wilde werken... via haar en die party hoorde ik van die galerie en dat ze mensen zochten... mijn toenmalige vriend werd gebeld door een docent 'wil je een opdracht voor me doen'. Toen had hij geen tijd en toen heb ik gebeld en gezegd ik heb wel tijd... ben ik voor hem gaan werken...*

*Ik heb altijd heel veel vrienden gehad uit verschillende wereldjes en iedereen heeft zo z'n eigen dingen... ik heb nooit het gevoel dat ik in een wereldje zat, nog steeds niet. Altijd overal een beetje buiten om. Ze zeggen wel vaak jij bent de lijm. Dus ik ben wel de spil, maar wil het wel open houden om het zelf te kunnen doen. Ik ben er wel onderdeel van, maar ik hou toch een soort eigen positie, op al die verschillende plekken' (Lies).*

Alles overziende wordt zichtbaar hoe hun uitgebreide netwerk het de respondenten mogelijk maakt kennis en kennissen uit diverse circuits samen te voegen: hun netwerk zelf verschaft hen hiermee unieke mogelijkheden tot leren. Door interactie en reflectie in het eigen netwerk worden verschillende soorten competenties door verschillende personen in dit netwerk aan elkaar verbonden, waardoor nieuw informeel leerkapitaal ontwikkeld wordt (zie ook Raffo & Reeves, 2000). Vanuit het bestaande netwerk (structure) weten de respondenten zo toegang tot andere bronnen te creëren (agency): namelijk door zelf via verhuizing, baanwisseling en vrijetijdsgedrag steeds van context te wisselen, wat omgekeerd makkelijker gaat omdat ze op een zich uitbreidend netwerk kunnen terugvallen. Hierbij is het wel van belang een netwerk te ontwikkelen met de juiste bronnen (vergelijk 'structured individualization', Rudd & Evans, 1998). De 'juiste bronnen' zijn volgens de respondenten nog sterk met cosmopolitische scenes in de grote stad verbonden. Daar hebben ze de grootste kans gelijkgestemden te ontmoeten en zoveel mogelijk bindingen met gelijkgestemden uit overlappende netwerken aan te gaan. Via deze netwerken, maar ook al door het verblijf zelf in een cosmopolitische stad, is het mogelijk steeds nieuwe ervaringen op te doen.

Tegelijk kunnen ze hun handelingsmogelijkheden verbreden en hun autonomie bewaren, omdat ze niet aan één hechte groep en de bijbehorende groepsdruk gebonden zijn: een bijzondere vorm van coping die verderop in het hoofdstuk nog terugkomt. Het is echter niet zo dat hierbij alleen losse bindingen van belang blijken. De respondenten beschikken wel degelijk ook over hechte bindingen. Hiermee hebben ze naast hun grote informatiepotentieel ook een groot steunpotentieel weten op te bouwen.

Uit hun beleving blijkt hoezeer hun netwerk zorg heeft gedragen voor wendingen in hun leven, garant staat voor mogelijke toekomstige wendingen én garant staat voor hun continue uitbreiding van hun leerkapitaal en de mogelijkheid dit te verzilveren. Zelf-

gevormde netwerken kunnen zo gezien ook opgevat worden als dé kern van hun zelfgevoormde leerkapitaal. Zichtbaar wordt hoe de respondenten zichzelf 're-embedden' in eigen netwerken (Giddens, 1991) die niet per se méér, maar vooral heterogener en ander soort kapitaal bevatten dan hun oorspronkelijke lokale en sociale milieu. Deze netwerken nemen de bindende rol van het oorspronkelijke, lokale en sociale milieu over ('bridging'-worden 'bonding'-bindingen): meer dan instituties als onderwijs en arbeidsmarkt dat doen, zoals Beck (1992) verwoordt. Zichtbaar is ook dat dit re-embedden niet vanzelf gaat, maar dat de respondenten daar zelf actief aan hebben moeten werken. Een aspect dat bij het onderwerp 'coping' in de paragraaf over persoonlijke competenties nog uitgebreid terugkomt.

Deze bevindingen corresponderen met noties uit het jeugdsociologisch discours over het belang van zelfgevoormde netwerken voor biografische zelforganisatie (Hurrelmann, 2003) ten koste van traditionele socialisatie-agenten en formele instituties. Kanttekening is dat leden van een oudere generatie wel degelijk ook een belangrijke rol in dit netwerk - maar wel vooral in de schil van dit netwerk - vervullen. Ook hier gaat het echter om zelf gekozen relaties met gelijkgestemden. Het lijkt er op dat geïndividualiseerde, zelf gevormde netwerken het onderscheid tussen 'peer-' en intergenerationeel leer- en sociaal kapitaal achterhaald maken: het lijkt een notie die eerder bij de moderne samenleving past, waarin jeugdcultuur nog sterk afgezonderd was van de volwassenwereld.

De zelfgevoormde netwerken lijken niet in de eerste plaats op voorgegeven economisch kapitaal te berusten, zoals Bourdieu (1989) veronderstelt. Hoe heterogeen de netwerken in andere opzichten ook van samenstelling zijn, ze bestaan vooral uit gelijkgestemden en lijken daarmee vooral op (niet per se economisch gebonden) leefstijlen te berusten. Leefstijlgroepen waarin een bepaald soort leerkapitaal bemiddeld wordt: een visie op en 'tools' voor een bepaalde leer- en werkcultuur die veel kenmerken vertoont van de 'communities of practice' uit het onderwijsvernieuwingsdiscours. Kanttekening bij dit laatste echter is dat het zelfgevoormde gemeenschappen betreft die fungeren buiten formele contexten. Leefstijlgemeenschappen die 'kwaliteit' hoog in het vaandel hebben staan en die gekenmerkt worden door het mixen van kennis en kennissen: een kenmerk dat ook dé kern van hun werk vormt én dat voor de respondenten ook een levensdoel op zich is, zoals in de paragraaf over biografische oriëntaties nog zal blijken.

De netwerkbeleving van Piet en Charl en tot op zekere hoogte ook Mari is in het bovenstaande niet meegenomen, omdat ze zo'n ander soort netwerk ontwikkelen. Piet's sterk op de lokale familie en een eenzijdig lokaal, zakelijk horecanetwerk gebaseerde sociaal kapitaal doet hem weinig steun en erkenning van volwassenen en leeftijdgenoten ervaren, maar eerder miskennis en sociale controle. Hij is omgeven door mensen die veel belang hechten aan een standaardlevensloop, status en geld. Zijn lokale gebondenheid biedt hem veel minder kansen gelijkgestemden te ontmoeten en bruggen naar andere netwerken te slaan die hem andere informatie en ontsnappingsmogelijkheden kunnen bieden:

*'Ik heb daar [de kroeg waar hij werkte] mijn vriendin leren kennen. Die stond er helemaal niet achter dat ik bedrijfsleider [van die kroeg] zou worden. Mijn moeder stond er wel achter, die vond het geen probleem, die zei dat moet je wel doen, dat vind je leuk, en je bent er wel goed in, het is wel een goede ervaring, ook voor later. Mijn vader stond er minder positief tegenover... [Maar nu:] Na ruim acht jaar horeca had ik ook wel gezien dat dat niet iets is waar ik altijd mee door wilde gaan. Ik*

*merkte ook hoe belangrijk mijn vriendin voor me was... Daarnaast ook wel een beetje settelen. Een leuk huisje ergens kopen, een paar honden erbij, een leuke baan'.*

Mari en Charl ontlenen hun steun lange tijd aan een vrij gesloten jeugdculturele scene die zich door een sterke anti-school en anti-maatschappelijke cultuur kenmerkt en hen ook daadwerkelijk van studeren of maatschappelijke inzet heeft afgehouden. Een scene die in de ogen van Charl achteraf weinig perspectief heeft geboden. Charl heeft sinds zijn jeugd nauwelijks meer aan een verdere of andere opbouw van zijn netwerk gewerkt en ziet dan ook weinig mogelijkheden voor bruggen naar andere netwerken:

*'ik heb niet veel te via-via-en'.*

Bij Piet en Charl is hun huidige netwerk gefocused op hun partner die door hen als belangrijke reden genoemd wordt om nu 'verstandige keuzes' te maken: studeren ('omdat Carolien dat verstandig vond', Charl), een goede baan en 'settelen'. Zichtbaar wordt dat binnen hun netwerktype niet alleen een geringer informatie- en steunpotentieel aanwezig is, maar ook een heel ander type informatie en steun bemiddeld wordt.

#### 4.4.5 Terugblik

Net als in de paragraaf over schooltrajecten blijkt de variatie tussen de respondenten groot als het om de beleving van schools leren gaat: op school zijn lang niet alle respondenten de prototypische laat-moderne leerders. Tegelijk blijken schooloriëntatie, schools leergedrag en schoolopbrengsten onderling samen te hangen, maar geen eenduidige en zeker niet de verwachte relatie met schooltrajecten en schoolsucces te vertonen. Studiestakers bleken juist te vinden onder de overwegend ontwikkelingsgericht georiënteerde respondenten met constructivistisch leergedrag.

Daarnaast blijkt dat op het buitenschoolse domein de variatie juist weer gering is: net als buitenschoolse trajecten, komen ook hier belevingen juist steeds dichter bij elkaar. Buiten school zijn de respondenten wél prototypische laat-moderne leerders. Opmerkelijk is hoezeer buitenschools leergedrag en buitenschoolse leeropbrengsten overeenkomen met noties over wenselijk leergedrag en -opbrengsten uit het onderwijsvernieuwingsdiscours en noties over het belang van biografische competenties uit het jeugdsociologisch discours. Conform noties uit dit laatste vertoog wordt bovendien zichtbaar hoe de vorming van buitenschools leerkapitaal onlosmakelijk verbonden is met de vorming van een bepaald soort, zelf gevormd netwerk dat behalve informatie ook steun geeft, identiteit verschaft en garant staat voor verzilvering van het eigen leerkapitaal in betaald werk. Dit buitenschoolse leerkapitaal en de verzilvering daarvan blijken bij de studiestakers compenserend voor diploma's te werken (in tegenstelling tot het vermoeden in het onderwijsvernieuwingsdiscours).

De bevinding dat Mari, Piet en Charl opnieuw vaak afwijken waar de andere respondenten juist zo sterk op elkaar lijken, doet hen steeds meer als contrast cases verschijnen die juist door hun contrast essentiële sleutels van trendsettende leerbiografieën zichtbaar maken; sleutels die in hun leerbiografie afwezig lijken.

## 4.5 Biografische oriëntaties

In deze paragraaf ga ik in op *onderzoeksvraag 4: 'Welke betekenissen dichten de respondenten toe aan levensdomeinen en -fasen?'*. Achtereenvolgens komen opvattingen over leren in het algemeen, werk en vrije tijd, toekomst en levensfasen en de eigen, afgelegde levensloop

aan bod. Ook nu zal de grootste variatie vooral blijken te bestaan tussen de drie contrast cases en de rest van de respondenten die ook op dit thema naar elkaar toegegroeid zijn.

#### 4.5.1 Betekenis van leren

In alle interviews is expliciet de vraag gesteld wat de respondenten onder leren verstaan. Het gaat hierbij natuurlijk om een erg abstracte vraag, maar de respondenten hebben daar totaal geen moeite mee. Overigens spreken ze verspreid over het interview ook regelmatig in termen van ‘daar heb ik veel van geleerd, want leren betekent voor mij’. Het is opmerkelijk hoezeer ze het begrip leren hierbij op een heel abstract niveau betekenis kunnen geven. De algemene opvattingen over leren blijken betekenisvol geordend te kunnen worden aan de hand van drie dimensies, waarbij met name in de tweede dimensie enige subtiele variatie tussen de respondenten zichtbaar wordt.

- Leren als het opdoen van nieuwe ervaringen als waarde op zich: onverwacht geprikkeld raken, afwisseling in ervaringen, nieuwsgierigheid, nieuwe dingen en mensen tegenkomen.
- Leren als zelfontplooiing: specifiekere kennis in je vak opdoen, je talenten ontwikkelen en de nog bredere, biografische betekenis van jezelf leren kennen. De grootste groep legt de nadruk op zichzelf in hun vak ontwikkelen en koppelt dat aan de eigen talenten ontwikkelen en/of jezelf leren kennen. Een tweede groep legt alle nadruk op zichzelf leren kennen en ontwikkelen en koppelt dat nauwelijks aan specifieke eigen talenten of ontplooiing in een bepaalde vakspecifieke richting (Karel, Karin, Edith). Voor de laatste, kleinste groep staat leren in het teken van je passies ontplooiën en op die manier jezelf leren kennen en redden in de maatschappij (John en Hans).
- Leren als herordening van eerdere kennis: ervaringen tot verhaal van jezelf maken, anders tegen dingen aan gaan kijken, inzicht verwerven, samenhangen doorzien, nieuwe ideeën krijgen.

De variatie in opvattingen is dus uiterst klein en hierbij worden ook geen eenduidige relaties met eerdere bevindingen of structurele variatie zichtbaar. Mari, Piet en Charl noemen minder aspecten. Leren is in hun ogen vooral ‘snappen, inzicht krijgen’ en wordt door Mari gekoppeld aan ‘kritiek op mezelf’, terwijl Piet en Charl leren aan een vrij standaardbiografische opvatting verbinden: verstandiger, realistischer, geharder worden en concrete dingen voor je beroep leren.

De meer biografische leeropvatting uit het jeugdsociologisch discours neemt een zeer centrale plaats in en wordt vooral in de tweede dimensie weerspiegeld: leren als authentiek identiteitsproject gericht op zelfontwikkeling, op het ontdekken van de eigen kern:

*‘Ik wil gewoon zo veel mogelijk zien van de wereld, omdat ik het reuze interessant vind en omdat ik graag... kijk als ik niet drie maanden tussen die koffieplanten had geleefd, had ik me nooit gerealiseerd hoe dat werkt en had ik nog steeds koffie gedronken zoals ik dat altijd gedaan heb. Dat is zo ontzettend leerzaam, voor je eigen ontwikkeling, voor je idee over hoe de wereld in elkaar steekt, vandaar dat ik dat wil meemaken. Maar dan ook echt meemaken’ (Henk).*

In de tweede en derde dimensie worden leeropvattingen weerspiegeld die sterk overeenkomen met de algemene leerconceptie die in het onderwijsvernieuingsdiscours als wenselijk wordt gezien: leren als proces van begrijpen en anders gaan zien, veranderen als persoon, zelf kennis opbouwen en betekenis geven als onderdeel van het zelfconcept.



Opvattingen die vaak nagenoeg letterlijk worden verwoord:

*'Ervaringen verwerken, daar een beeld van vormen, dat verandert ook steeds hoor, en die steeds meer integreren in wat ik doe... informatie van buiten naar binnen krijgen en dat tot verhaal van mezelf maken en het dan ook over kunnen dragen' (Mari).*

De eerste dimensie die uitspraken bevat die door iedereen het meest genoemd worden, maakt duidelijk dat de respondenten bij leren niet op de eerste plaats aan een lineaire kennisopbouw denken, zoals meer uit het onderwijsvernieuwingsdiscours spreekt. Er lijkt eerder sprake van een meer dynamische invulling van dit begrip (zie Vinken, 2005 voor lineaire versus dynamische ontwikkeling):

*'Voor mezelf iets nieuws ontdekken. Ja, dan ben ik scherp, als ik voor mezelf nieuwe dingen ontdek. Dat zijn raar genoeg ook de momenten waarop ik ook aan andere mensen de goede vragen stel. Dat is de betekenis van leren voor mij. En niet dus om later, als ik iets weet, daar bij wijze van spreken nog iets mee te gaan doen. Ik geloof dat ik steeds die uitdaging nodig heb voor iets wat ik zelf nog niet ken. Dat triggert mij wel heel erg' (Karel).*

Uit alle bovengenoemde opvattingen wordt duidelijk dat de respondenten leren niet koppelen aan één domein of één levensfase. Talloos zijn dan ook de opmerkingen in de trant van 'elke ervaring is een leerervaring'. Veel respondenten refereren hierbij ook aan het interview: 'Ook daar leer ik weer van'. Vaak wordt de opvatting dat leren steeds meer gelijk aan leven wordt (onderwijsvernieuwings- en jeugdsociologisch discours) haast letterlijk verwoord:

*'Leren is leven voor mij, ik eet informatie en ideeën op, niet op alle vlakken natuurlijk, maar ik wil heel veel weten en begrijpen. Ik besteed het liefst tijd om met vrienden te brainstormen of te filosoferen over dingen die ertoe doen, met drank erbij dan wel' (Ester).*

*'Ik leer meer voor... het maakt niet zoveel uit of dat is voor mijn werk, ik vind het interessanter als ik er voor mijn leven wat aan heb' (Hans).*

#### 4.5.2 Betekenis van werk en vrije tijd

Zijn in de betekenisgeving aan werk en vrije tijd noties herkenbaar uit het onderwijsvernieuwings- en jeugdsociologisch discours, zoals werken zien als jezelf voortdurend ontwikkelen, brede ervaringen opdoen, geen scheiding waarnemen tussen werk en andere levensdomeinen? Klinkt de nadruk door die in het jeugdsociologisch discours op biografische zelfbepaling gelegd wordt?

Tijdens de interviews was werk een thema waar de respondenten gretig en zeer uitvoerig op ingingen. De drie contrast cases vallen ook dit keer op, doordat werk voor hen een minder inspirerend thema leek en ze soms andere visies weergeven. De opvattingen van de andere respondenten komen zeer sterk overeen en zijn inzichtelijk te maken door ze om te werken tot 'scripten' voor werkcultuur en -organisatie, inhoud en doel van het werk, verandering in het werk en werk in relatie tot statuspassages en levensdomeinen. Aangezien de respondenten vaak letterlijk dezelfde woorden gebruiken, heb ik de scripten opgebouwd rondom deze uitspraken die ik in het onderstaande tussen haakjes weergeef. Pas na deze scripten ga ik in op variatie, samenhang en duiding van de bevindingen.

*Werkcultuur en -organisatie*

De respondenten willen samen met gelijkgestemde en kwalitatief goede collega's 'ergens voor gaan'. Hierbij willen ze werken in een non-conformistische cultuur, waar mensen 'integer' en 'zichzelf' zijn, geen 'politieke spelletjes' spelen en geen 'hiërarchie' en 'formele regels' om de regels gelden. In de slotbijeenkomst werd benadrukt dat ze niet zozeer wars zijn van hiërarchie, maar van opgelegde, in functies voorgegeven hiërarchie en dat leiderschap 'natuurlijk' en vanzelf moet blijken. Onder non-conformisme worden ook letterlijk stijlaspecten verstaan. Talloos zijn de verhalen over het 'afwijken' van traditionele bedrijfsculturen waarin mensen 'pakken dragen', chique kantoren en lunches met klanten hebben. De respondenten willen 'een kwajongen in de branche' (Carla) zijn. De behoefte aan autarkie is hiermee nauw verbonden. De respondenten willen geen baas boven zich, geen formele beoordelingen en voorgeschreven functiesystemen, geen verplichte bedrijfsrituelen (talloos zijn de verhalen waarin met walging van verplichte personeelsuitjes wordt verteld) en willen zelf de tijd, plaats en inhoud van hun werk kunnen invullen. Ze willen zich niet binden aan een 'formele', 'corporate' organisatie (tenzij ze die zelf gecreëerd hebben), maar werken in zelf gecreëerde leergemeenschappen: per project 'wisselende netwerkstructuren' waarin ze zelf hun collega's uitkiezen die 'elkaars competenties' kunnen aanvullen:

*'De meeste organisatiestructuren vind ik heel vervelend om in te werken, heel storend en gewoon stom... van die regeltjes om de regeltjes, bijvoorbeeld dat het er om gaat dat je er van negen tot vijf bent in plaats van om wat je doet. Dat zijn regels om de vorm, ik zie ze als een houvast voor onzekere mensen, want je ziet dan ook, ja dat is heel erg, dat het leidt tot angst voor nieuwe dingen, houden wat je hebt, niet veranderen... [wat ze wel wil:] gewoon vanuit de inhoud gedreven en dus niet zozeer omdat we nu eenmaal hier zo doen of je hier moet zitten van negen tot vijf' (Edith).*  
*'Ik kan niet tegen hiërarchie, heb daar heel veel moeite mee, ik denk dat ik dat amicale altijd zal zoeken' (Karin).*

*Inhoud en doel van het werk*

De respondenten willen werk doen dat 'bij hun kern' past. Ze willen hun eigen ideeën realiseren, een 'integer authentiek product' maken door verschillende ervaringen en disciplines te 'mixen'. Ze willen zelf 'creatief' en met de 'inhoud' van hun werk bezig zijn<sup>17</sup>. Tot slot is opmerkelijk hoezeer in de verhalen doorklinkt dat ze 'iets nieuws, dat er nog niet is' willen maken. De respondenten die dat sterk koppelen aan een eigen, specifieke passie benadrukken hierbij dat ze hiermee 'impact' willen hebben en via hun werk 'een boodschap' willen uitdragen:

*'Wat je probeert te doen is verschillende werelden combineren... dat bestaat nog niet zoiets... leuk om iets op te bouwen dat impact heeft en met iemand die interessant is, die iets toevoegde en gewoon goed was... mijn bedrijf dat was geen werk, dat was mijn missie' (John).*  
*'De kranten schreven er bijna elke dag over wat we nu weer hadden geflikt, we speelden een rol in het culturele debat' (Petri).*

<sup>17</sup> Tijdens de slotbijeenkomst werd hier een uitvoerige discussie over opgeworpen door respondenten die zich geconfronteerd zagen met de groei van hun eigen bedrijfje, waardoor ze steeds meer met leidinggeven en steeds minder met inhoud bezig waren. Het inhuren van een directeur, zelf ander werk gaan doen werden als oplossing gegeven. Voor de andere respondenten was dit juist de reden om een een- of tweemanszaakje te willen blijven.

Via hun werk willen ze een bijdrage leveren aan ‘de wereld een stukje beter maken’ en ontlenen daar sterk de zin van hun werk aan<sup>18</sup>.

De uitspraken van de respondenten kunnen verbeeld worden met de opvattingen die Bronson (2000) aantrof in Silicon Valley: ‘Wat zij deden was belangrijk; ze waren een publiek aan het creëren voor het soort muziek dat normaal gesproken geen schijn van kans had’ (idem, 275); ‘Wij wilden de wereld op zijn grondvesten doen schudden... Ik vertelde hem over de piratenvlag die op het dak van Apple wapperde terwijl de Macintosh werd ontwikkeld’ (idem, 285).

#### *Verandering in werk*

De respondenten verhalen allemaal hoezeer ze ‘allergisch’ zijn voor ‘routine’ en werk alleen leuk vinden zolang ze ‘uitdaging’ ervaren. Werk moet voor hen ‘iets nieuws toevoegen’: nieuwe kennis en kennissen opleveren. Om van ‘afwisseling’ verzekerd te zijn geven ze de voorkeur aan projectmatig werk, waarin ze tijdelijk met een bepaalde inhoud en bepaalde mensen aan de slag zijn. ‘Projecten’ die ze zelf creëren of in ieder geval uit eigen keuze aanvaarden, omdat ze willen doen waar ze ‘op dat moment door gegrepen worden’ en steeds een nieuwe ‘flow’ in hun werk willen beleven. Wisselingen in werk worden dan ook door inhoudelijke en sociale overwegingen ingegeven:

*‘...Het werd uitgedacht wat we moesten gaan doen... ik vond het vreselijk saai... het vrij spel was voorbij. Ik ben toen zelf opgestapt’ (Karel).*

*‘Wat ik deed, had ik nog wel langer kunnen doen, maar ik was het zat. Ik wil ook graag, dat zit ook wel in mijn karakter, nieuwe dingen... een drive om dingen te maken, te creëren’ (Joris).*

*‘Als ik het had gezien, dan wilde ik weer verder, weer iets anders. Niet nieuw om het nieuw, maar nieuw omdat je klaar bent met het oude, dat het niets nieuws meer brengt, dat het niets meer toevoegt, het moet toegevoegde waarde hebben. Dat je niet hebt van ik heb het wel gezien, ik ken het kunstje wel. Sommige mensen hebben iets nieuws alleen vanwege nieuw, of de kick, maar dat is het niet, het komt veel meer echt van binnenuit, dat je jezelf wil blijven ontwikkelen’ (John).*

*‘Een manier van lol hebben... bij bijna iedere opdracht denk ik leuk dat ik met jou mag werken. Ontwikkelen van mezelf en gevoed worden, intellectueel wil ik gevoed worden’ (Lies).*

#### *Werk in relatie tot statuspassages en levensdomeinen*

Betaald werken zien de respondenten niet als statuspassage. Veel respondenten vinden het al van jongs af aan belangrijk om hun eigen geld te verdienen om ‘onafhankelijk’ te zijn, hun ‘eigen ding’ te kunnen doen. Geld verdienen vormt geen doel op zich en relateren ze niet aan een ‘gesetteld bestaan opbouwen’: geld verdienen heeft geen transitionele waarde, geen nut als wegbereider naar volgende statussen, zoals die van hui-

<sup>18</sup> Dit varieert van het opzetten van een bedrijf gebaseerd op een nieuwe bedrijfscultuur, het communiceren van onderzoeksresultaten in beelden in plaats van rapporten tot het via fotografieren helpen van koffieboeren in Latijns-Amerika en het ‘empoweren’ van Keniaanse jongeren door hun eigen websites te laten maken.

zen-, auto- of luxe goederenbezitter of meer in het algemeen: de status van ‘gearriveerd’ zijn. Het geldt dat ze verdienen wordt vooral opnieuw in hun werk geïnvesteerd of uitgegeven in hun nog steeds typisch jeugdculturele vrijetijdspatroon en zo min mogelijk ‘vast’ gezet.

Werk vormt net als leren ook geen apart levensdomein. Het werk wordt extreem gepassioneerd aangepakt, waarbij de scheiding tussen werk en vrije tijd vervaagt: er worden nachten doorgewerkt, velen hebben hele lange perioden geen vakantie of nauwelijks een vrije dag gehad, niet omdat het van iemand anders moest, maar omdat ze het niet konden laten of hun eigen project dat nu eenmaal vereiste. Hoewel de respondenten wel vrije tijd ervaren als ze niet letterlijk aan een product bezig zijn, zijn vrije tijd en werk in veel opzichten synoniem. De vrije tijd wordt gevuld met het opdoen van nieuwe ideeën en informatie voor hun werk, met optrekken met vrienden om over deze ideeën te praten, waarbij vrienden en collega’s vaak niet te scheiden zijn. Veel respondenten zeggen van hun hobby hun werk te hebben gemaakt. Dit neemt niet weg dat de respondenten af en toe ook behoefte hebben aan echte vrije tijd, waarin ze uitrusten, plezier maken en even niet met hun werk bezig zijn. Degenen die een heel duidelijke passie hebben en hun missie willen uitdragen geven echter aan dat ze zich hiertoe bijna moeten dwingen of dat dit uitrusten fysiek wordt afgedwongen. Maar ook in deze ‘echte’ vrije tijd valt op dat vrije tijd voor de respondenten dezelfde betekenis als werk moet hebben; nieuwe ervaringen en kennissen opdoen:

*‘...Ik ga daar ook voor fulltime, niet van nine to five, maar all the way... al mijn vrienden hebben iets te maken met mijn werk, dus dat hoort er allemaal bij, inclusief ook dingen lezen en dergelijke. Dus er is veel minder scheiding tussen werk en vrije tijd en er is ook veel minder een scheiding tussen de persoon die je bent op je werk en de persoon die je bent zelf’ (Petri).*

*‘Juist doordat je dat contact hebt, dat amicale, sociale dat zegt ook zoveel over hoe je bezig bent en dat zijn juist de mensen waarmee ik ook goed werk, maar dus ook privé het goed kan vinden. Eigenlijk zijn werk en privé niet meer van elkaar te scheiden, ik heb geen privé-leven maar ik heb ook geen werkleven’ (Karin).*

#### *Variatie en samenhang*

Voor Mari, Piet en Charl is werk vooral ‘op gezette tijden naar een bepaalde plaats gaan om je geld te verdienen, waarbij je het liefst veel afwisseling hebt, nieuwe uitdagingen blijft houden, fijne collega’s hebt die je waarderen en je zoveel mogelijk je eigen gang kan gaan zonder last te hebben van regeltjes en gedoe’. Enerzijds benoemen ze hiermee dezelfde soort opvattingen als de andere respondenten, maar in een paar opzichten wijken ze radicaal af. Ze proberen hun ideale werksituatie binnen een organisatie te vinden en verbinden deze niet met werken in zelfgeorganiseerde structuren. Daarnaast zien ze werk toch vooral als iets dat ze zo min mogelijk willen doen om zoveel mogelijk vrije tijd voor ‘leuke dingen’ over te houden. Zij willen werk waarin een duidelijke afbakening tussen vrije tijd en werktijd in het werk zelf besloten ligt. Tot slot is werk vooral een noodzakelijk kwaad om geld te verdienen. De ‘drive’ die de andere respondenten voor hun werk voelen, de nadruk die zij leggen op de kick met gelijkgestemde en deskundige collega’s iets nieuws neer te zetten en samen iets te leren, klinkt in hun verhalen veel minder door. Al eerder bleek dat ze de enige respondenten in loondienst zijn en minder tevreden zijn over hun werk dat ze als ‘onder hun niveau’ ervaren. Voor de twee mannen is werk ook belangrijk met het oog op status (ze willen ‘promotiekansen’ hebben, waar-

dering krijgen) en geld ‘om te kunnen settelen’: al eerder bleek hoe hun netwerk hen tot dergelijke ideeën aanzet. Net als bij hun studieoriëntatie lijken vooral zij in de keuze-biografische fuik te raken door geen keuzes te maken uit angst de verkeerde keuze te maken, steeds naar én-én te streven en daarin teleurgesteld te raken.

Bij de overige respondenten is dus nauwelijks variatie aanwezig. Wel lijken voor de ene groep eigen passies de primaire ‘drive’, terwijl die voor anderen gelegen is in gelijkgestemde collega’s en ‘doen waar je op dat moment door gegrepen wordt’ (Karel, Karin, Lies):

*‘Ik ben niet iemand die een heel bepaalde fascinatie heeft en daar dan zijn weg in vindt en helemaal zijn ei in kwijt kan. Ik leer nu ook steeds nieuwe dingen, dingen die me interesseren, maar dat is bij mij situationeel, ook dan kan ik een ‘Begeistering’ voelen voor iets op dat moment. Ja en mensen zij hierbij toch weer doorslaggevend. Op het moment dat ik de mensen niet meer leuk vind, dan stop ik er mee’ (Karel).*

Een ander accentverschil zag ik in de manier waarop de respondenten met hun werk bezig leken te zijn. Mannen spreken vaak letterlijk over ‘de beste willen zijn’. Respondenten uit lagere herkomstlagen en zij die aangaven weerstand en afkeuring in hun opvoeding te hebben ervaren, lijken een sterkere drang door te laten klinken om zichzelf te bewijzen en zich tot het bijna zelfdestructieve aan toe te ‘testen’:

*‘Doordat je hobby je werk is, je werkt heel veel, ik heb tijden dat ik nachten niet slaap, je rookt, daarbij veel koffie drinken, weinig eten, je zorgt dus ook niet goed voor jezelf en daarmee neem je natuurlijk ook een enorm risico... Dat is ook met autorijden, ik rijd altijd te hard, op al die fronten tegen de grenzen aan. Dat is wel een rode draad’ (Karin).*

Naast het ontbreken van verdere variatie, wordt ook een sterke correspondentie zichtbaar met eerdere bevindingen. De betekenissen die de respondenten aan werk hechten zijn niet alleen aspiraties maar corresponderen sterk met de daadwerkelijk afgelegde werktrajecten. Voor velen is de keuze voor een zelfstandig bestaan voortgekomen uit negatieve ervaringen binnen formele organisaties die hen geen ruimte lieten hun aspiraties waar te maken. De vele switches die ze hebben gemaakt, komen uit deze overwegingen voort. De keuze voor een zelfstandig bestaan in de met een kennissamenleving geassocieerde beroepen verschaft hen de mogelijkheid tegemoet te komen aan hun behoefte steeds nieuwe dingen te leren, iets dat er nog niet is te creëren en in zelf georganiseerde, vaag gedefiniëerde kaders te werken die veel manoeuvreerruimte en een onbepaalde toekomst bieden, waarmee ze zich niet vastleggen. De informele netwerkstructuren waarin ze werken bieden niet alleen de mogelijkheid hun leerkapitaal te verzilveren, maar maken nu ook zichtbaar hoe deze netwerken een ontsnappingsroute uit formele organisaties bieden. Daarnaast zijn het belang van passie, het beleven van flow, zappen tussen en bricoleren van kennisbronnen en kennissen allemaal uitlatingen die ook al bij allerlei andere, eerder beschreven bevindingen naar voren kwamen.

#### *Duiding van de bevindingen*

De noties uit het onderwijsvernieuwings- en jeugdsociologisch discours, zoals werken zien als jezelf voortdurend ontwikkelen en geen scheiding waarnemen tussen werk en

andere levensdomeinen, zijn geheel herkenbaar in deze bevindingen. Daarnaast krijgt juist op het werkdomein (véél meer dan op het schooldomein) de jeugdsociologische notie van biografische zelfbepaling zeer sterk en op een heel specifieke wijze gestalte. Werd school nog als een soort ‘nu eenmaal zo ingericht systeem’ opgevat, in hun werk lijken ze geen genoegen te nemen met voorgegeven structuren. Hun visie op werk maakt duidelijk waarom ze zich bleken te herkennen in de generatiesociologische notie van generatie-eenheid als nieuwe leer- en werkelite.

Een specifiekere duiding van de bevindingen kan verkregen worden door een relatie te leggen met arbeidswaardenonderzoek. Hierin worden voor de moderniteit kenmerkende materiële, instrumentele of extrinsieke arbeidswaarden (gerichtheid op zekerheid, goede betaling, gunstige werktijden en vakantiedagen) afgezet tegen de meer voor laat-moderniteit kenmerkend geachte immateriële, expressieve of intrinsieke arbeidswaarden (gerichtheid op zelfontwikkeling, innovatie, veranderingsbereidheid). Onderzoek onder verschillende Nederlandse generaties (zie voor een overzicht Ester e.a., 2005; Plug & Du Bois-Reymond, 2003; Vinken e.a., 2002, 2003, 2005) laat zien dat er geen sprake is van een generationele verandering naar meer laat-moderne, immateriële arbeidswaarden. Voor twintigers en dertigers zijn beide soorten waarden belangrijk, terwijl zuiver immateriële arbeidswaarden eerder bij hoger opgeleiden uit verschillende generaties voorkomen.

De drie contrast cases weerspiegelen bovengenoemde algemene bevinding onder twintigers en dertigers en hun combinatie tussen materiële en immateriële arbeidswaarden. Bij de overige respondenten zijn – conform het algemene beeld van hoger opgeleiden – vooral de immateriële waarden herkenbaar. Opmerkelijker is dat veel van hun uitspraken moeilijk te koppelen zijn aan de items waarmee materiële en immateriële arbeidswaarden in dergelijk survey-onderzoek gemeten worden: de nadruk op een authentiek en creatief product willen leveren, dat impact heeft of nieuw is, het belang van non-conformisme, de sociale ambitie om ‘samen een passie uit te leven in tijdelijke, informele netwerkstructuren’ en de nadruk op ‘gaan doen waar je op dat moment door gegrepen wordt’. De arbeidswaarden die Florida (2002: 91-143) herkent bij zijn ‘creative class’ blijken echter een bijna naadloze correspondentie te vertonen met de opvattingen van de respondenten.

Mogelijk biedt het loopbaanonderzoek aanknopingspunten om de bevindingen verder te duiden. Hierin wordt veel verwezen naar het onderzoek van Schein (1985) die het concept ‘loopbaananker’ introduceerde, dat vergeleken kan worden met een thema dat keuzes in de loopbaan verklaart: beweegredenen en behoeften, talenten en bekwaamheden en persoonlijke waarden die het individu niet opgeeft als hij een keuze moet maken.

Schein onderscheidt acht verschillende ankers<sup>19</sup>; in navolging van dit onderzoek zijn er nog verschillende varianten of aanvullingen op deze ankers geïdentificeerd (zie bijvoorbeeld Igarria & Baroudi, 1993; Vinken e.a., 2003). Daarnaast biedt ook het concept loopbaanoriëntaties van Brousseau en Driver (1998) dat verwijst naar de hoeveelheid en richting van baanwisselingen mogelijk uitkomst<sup>20</sup>.

Hoewel de typologieën mogelijkheden geven om de opvattingen van de respondenten specifieker te duiden, zijn hun opvattingen niet aan één van Schein's loopbaanankers toe te schrijven. Ze bevatten elementen van het anker van 'de volkomen onafhankelijke' en 'pure uitdaging': vooral de subgroep zonder specifieke passie kenmerkt zich hierdoor. Degenen die ook aangeven zich in hun vak verder te willen ontwikkelen, hebben daarnaast nog kenmerken van de 'expert' en enkelen hebben ook trekken van de 'entrepreneur' die met zijn eigen bedrijf een uniek product wil neerzetten dat impact heeft. De drie contrast cases benadrukken daarnaast elementen uit het anker 'zekerheid en stabiliteit' en 'lifestyle', waarin de nadruk ligt op een balans tussen de als gescheiden ervaren levensdomeinen. Gelet op de loopbaanconcepten zijn elementen uit het 'spiral'- en vooral 'transitory'-concept herkenbaar. Eigen aan typologieën is dat ze vaak niet één op één overeenkomen met concrete individuen. Anderzijds kunnen de opvattingen van de respondenten mogelijk prototypisch zijn voor laat-moderne arbeidsopvattingen die zich niet laten vangen in de traditionele onderscheidingen en juist gekenmerkt worden door nieuwe combinaties tussen en toevoegingen aan deze onderscheidingen.

#### 4.5.3 *Betekenis van toekomst en levensfasen*

Zijn de toekomstplannen van de respondenten te duiden aan de hand van de jeugdsociologische notie dat de toekomst gezien wordt als een open project, dat niet meer in het licht staat van de standaard transities? Toekomstplannen die er rekening mee houden dat opties openhouden en open willen staan voor het onplanbare, onbekende niet alleen de beste strategie zijn in een risicovolle kennissamenleving (onderwijsvernieuwings- en jeugdsociologisch discours), maar ook de beste strategie met het oog op biografische zelfbepaling? Is hierbij de eigen biografie het hoofdthema en staat deze in het teken van het ontdekken van 'het zuivere ik' en de vormgeving van een authentiek levensplan, waarin levensfasen slechts een diffuse betekenis hebben (jeugdsociologisch discours)?

<sup>19</sup> Er zouden in theorie acht loopbaanankers zijn: technisch-functionele competentie (focus op inhoud en werkerrein), managementcompetentie (leidinggeven, geen vakspecialist), autonomie/onafhankelijkheid, zekerheid/stabiliteit, dienstbaarheid/toewijding, pure uitdaging (ontleent bevrediging aan het oplossen van steeds grotere problemen, gekoppeld aan competitie en ambitie), lifestyle (evenwicht tussen alle onderdelen van het leven: werk, gezin, etc.), ondernemerschap (eigen bedrijf, herkenbaar eigen product dat met hem geïdentificeerd wordt).

<sup>20</sup> Onderscheiden worden de expert die steeds meer specialist in een vak wil worden en weinig verandering wil, de linear die carrière om de carrière wil, de spiral die elke vijf jaar wat anders wil vanuit het motief van persoonlijke groei en creativiteit en de transitory die ongeveer elk jaar wat anders wil omdat afwisseling, onafhankelijkheid en 'people involvement' zijn drijfveren zijn. In een onderzoek onder Nederlanders tot 40 jaar constateren Vinken e.a. (2003) dat er vijf varianten op Schein's loopbaanankers worden teruggevonden, waarbij leeftijd maar met name opleiding en gender verschillen laten zien; het transitory loopbaanconcept blijkt bij een kwart van de twintigers en bij hoogopgeleide dertigers favoriet.

Bekeken vanuit deze noties is het veelzeggend dat toekomstplannen voor de respondenten een nogal onverwacht thema tijdens het interview vormden. 'Ik heb geen plan' is de steeds terugkerende eerste reactie. Ook nu zal blijken hoezeer de respondenten bijna letterlijk bovengenoemde noties verwoordden en hierbij weinig variatie laten zien; identieke uitlatingen geef ik hierbij weer tussen haakjes aan. Ook nu vormen de drie contrast cases in een paar specifieke opzichten een uitzondering.

In toekomstonderzoek is het gebruikelijk om een onderscheid te maken tussen de mate waarin mensen vooruit kijken en een helder beeld voor ogen hebben (cognitieve extensie), de mate waarin ze optimistisch of pessimistisch over de toekomst denken (affectieve extensie) en het aantal thema's (dichtheid) waarover men hoop dan wel zorgen koestert (Trommsdorff, 1994, 2000).

#### *Extensie van het toekomstbeeld*

Niet ver vooruitkijken is kenmerkend voor alle respondenten, inclusief de contrast cases. 'Ver' was hierbij overigens een woord dat soms tot verwarring leidde. Sommigen geven namelijk aan best ver vooruit te denken, bij navraag komen ze dan met *'toch wel een jaar vooruit'* (Joris). Opmerkelijk is overigens hoezeer dit hun tijdsbeleving in het algemeen typeert. Los van het toekomstthema zijn in de interviews talloze opmerkingen aan te treffen over hun gevoel 'dat de tijd te kort is', 'dat ze veel meer tijd nodig hebben' en dat ze met 'lang' vaak niet meer dan één of twee jaar bedoelen. Een tijdsperspectief dat mij doet verwonderen dat ze het in zo'n lange termijn investering als een studie nog zo lang hebben volgehouden, want in andere opzichten lijken lange termijn investeringen niet aan de respondenten besteed. Niemand kijkt veel verder dan één tot twee jaar vooruit en heeft ook geen behoefte te weten waar ze op een verder liggende termijn zijn:

*'Het leven is nu, het verleden en de toekomst zijn er niet... je kunt alleen maar nu leven, anders raak je gevangen in het verleden of de toekomst'* (John).

Niemand heeft een concreet levensplan voor ogen, maar wil vooral 'nu' leven, genieten van wat het moment hen ingeeft en zich - overigens vol optimisme - laten verrassen door wat de toekomst brengt. Allen benadrukken opties open te willen houden en zich niet te willen vastleggen op formele, lange termijn verplichtingen: hiermee behouden ze flexibiliteit en wordt 'toeval' als het ware ingepland. Op mijn vraag naar concrete voorbeelden wordt meerdere malen aangestipt dat ze bijvoorbeeld niets zien in toekomstregelingen als pensioen- en levensverzekeringen, omdat die in hun ogen juist vragen om anticiperend gedrag op een helder en 'ver' toekomstbeeld.

Opties openhouden betekent niet dat ze geen keuzes maken of geen zeer korte termijn plannen hebben. Dit soort keuzes en plannen zien ze echter niet als keuzes 'voor het leven'. Een subtiel onderscheid lijkt zichtbaar naar herkomstmilieu. Respondenten uit de relatief laagste herkomstlaag benadrukken vaker het belang van eenmaal gemaakte keuzes afmaken, waarna er ruimte komt voor iets anders, terwijl respondenten uit een hogere herkomstlaag vaak expliciet aangeven hun leven zo in te richten dat ze altijd *'onmiddellijk weg kunnen'* (Hans).



*Dichtheid van het toekomstbeeld*

Hun open, flexibele toekomstbeeld past bij de met het oog op de kennissamenleving gewenste flexibele houding die de beide theoretische discoursen waarnemen. Dit betekent echter niet dat de respondenten overal voor 'in' zijn. Conform de jeugdsociologische notie is in dit open toekomstbeeld de eigen biografie het hoofdthema en staat deze in het teken van het ontdekken van 'het zuivere ik' en de vormgeving van een authentiek levensplan. Het toekomstbeeld van de respondenten is hiermee in feite een biografische competentie op zich. Hoewel sommige respondenten zich bijna schuldig voelden dat ze mij geen concreet beeld konden leveren, brachten de meesten echter zelf een verband aan tussen de inhoud van het toekomstbeeld en hun eerder beschreven biografische oriëntaties op andere terreinen. Ook hun toekomst staat in het teken van het voortdurend monitoren wat ze echt willen en het peilen of de ingeslagen weg nog wel past bij de 'eigen kern'. Op de drie contrast cases na betekent de toekomst voor de anderen vooral nog méér doen wat ze echt willen, zoals ze nu ook al proberen te doen. Zichzelf blijven ontwikkelen zien ze hierbij als de ultieme levensvervulling én opgave, waarmee zichtbaar wordt hoezeer opvattingen over leren, werken en toekomst in elkaars verlengde liggen. Ook hierbij wordt zichtbaar hoe degenen die op dit moment een specifieke passie voor ogen hebben, deze zelfontwikkeling uitdrukken als 'hun passies en talenten verder ontwikkelen'. Hoewel zij hierbij ook geen concreet plan op de lange termijn voor ogen hebben, hebben zij wel het idee dat ze vooral in lijn van deze passie verder gaan en vanuit hun eigen belangstelling vanzelf wel op nieuwe plannen en projecten zullen stuiten. De paar respondenten die in de vorige paragrafen naar voren kwamen als degenen met een minder specifieke passie, spreken over 'zichzelf in een netwerk van mogelijkheden plaatsen' en geven een nog extremer open toekomstbeeld aan:

*'No plan, helemaal niks. Ik moet mezelf een beetje blijven verrassen... ik wil iets nieuws blijven doen, ik wil niet terugrijpen op wat ik al gedaan heb... Ik ben dan ook nog altijd benieuwd wat ik nou over een tijdje zal doen. Dat zou zomaar weer eens iets heel anders kunnen zijn' (Karel).*

Het zal geen verwondering wekken dat voor de respondenten een conventionele, standaardbiografische lijn geen thema of eerder een schrikbeeld is. Ze willen een toekomst met verrassingen en misschien wel abrupte wendingen en maken zich zeker geen zorgen over het doormaken van transities. Transities vormen in ieder geval geen na te streven thema's. De houding is meer van 'we zien wel hoe het loopt'.

Ook gezinsvorming is voor veel respondenten vooral 'een mogelijke optie', een aantal mannen spreken zelfs over 'dat lijkt me ook wel een leuk nieuw project'(!), terwijl een van de weinige moeders opmerkt 'het hield me totaal niet bezig, maar toen dacht ik och, waarom ook niet'. Tijdens de slotbijeenkomst benadrukten de vrouwen wel de grens van de biologische klok te ervaren. Ook kinderen krijgen zagen ze echter niet als iets dat een omkering naar een wat conventioneeler leven met zich mee zou brengen. Iedereen sprak tijdens deze bijeenkomst juist uit dat ze hun huidige manier van leven en werken hun leven lang willen voortzetten. De enige zorg voor de toekomst, vooral door de vrouwen opgeworpen, is 'dat het hen fysiek onmogelijk wordt deze manier van leven door te zetten'.

Meer variatie werd overigens niet zichtbaar in deze toekomstbeelden. Alleen de contrast cases wijken wat meer af: Mari, Piet en Charl maken zich duidelijk wel zorgen over hun toekomst en willen niet zozeer nog meer doen zoals ze nu doen, maar willen nadenken over hoe het met hun professionele loopbaan verder moet en willen op dit gebied 'nog iets presteren'. De twee mannen vallen net als bij hun opvattingen over werk weer op door hun én-én wens: opties open houden, zichzelf blijven verrassen, terwijl ze tegelijk meer standaardbiografische toekomstwensen weerspiegelen met hun fantasieën over een goede baan, een goed inkomen, een eigen huis en een gezinnetje<sup>21</sup>.

#### *De betekenis van levensfasen*

Gelet op het open en bij de meerderheid niet standaardbiografische toekomstbeeld, komt het niet als verrassing dat – conform de jeugdsociologische notie – levensfasen in de ogen van de respondenten een diffuse, niet aan leeftijd gekoppelde betekenis hebben en als reversibel beleefd worden. De aan iedereen expliciet gestelde vraag naar de betekenis van het begrip volwassenheid was voor de meesten onverwacht. Ze maken er niet al te veel woorden aan vuil. Alleen dit al zegt iets over de diffuusheid van levensfasen. Volwassenheid in de betekenis van een aan leeftijd verbonden transitie als een vaste baan verwerven, een gezin vormen, een huis kopen, zegt hen niets.

Bij de overgrote meerderheid verschijnen drie betekenissen: financiële onafhankelijkheid, professionaliteit en verantwoordelijkheid (vooral in hun werk), en jezelf steeds beter leren kennen, blijven ontwikkelen en daarom een fase die nooit af is. Zichtbaar wordt allereerst hoezeer deze betekenissen corresponderen met hun visie op leren, werken en de toekomst. Kunnen de eerste twee betekenissen nog in traditionelere invullingen van het begrip ingepast worden, de laatste betekenis past meer bij de oorspronkelijke betekenis van de jeugdfase, hoewel die nu als 'nooit af' gezien wordt. Dit door elkaar heen lopen van associaties wordt ook zichtbaar in de bevinding dat de respondenten zich wel volwassen voelen, maar tegelijk benadrukken dat ze hiermee niet bedoelen dat ze 'niet meer open staan voor nieuwe dingen' of zich vastgezet hebben in allerlei verplichtingen. Met dit laatste doelen ze dan vooral op verplichtingen die voortkomen uit 'settelen' en formele bindingen. Hiermee worden hun negatieve associaties bij het begrip zichtbaar. Ze haasten zich te benadrukken dat ze zich tegelijk óók jong voelen en verwijzen hierbij weer naar 'een flexibele geest', 'open voor verandering'. 'Jong' wordt op deze manier positief geassocieerd met 'blijven bewegen' en als de norm voor hun levensplan gehanteerd, waarmee de jeugdsociologische notie van de eeuwige jeugdfase en het oplossen van volwassenheid weerspiegeld wordt:

*'Dat volwassen klinkt zo "ik zit op een bepaald niveau en daar ga je mee verder", terwijl er is nog zoveel. Ik moet een soort kinderlijke nieuwsgierigheid blijven houden' (Henk).*

<sup>21</sup> Een open toekomstbeeld gericht op het volgen van eigen interesses werd overigens als kenmerkend gevonden voor hoog opgeleide Nederlandse twintigers en dertigers; in die zin wijken de respondenten niet af van het algemene beeld. Onder deze populatie vormen transities echter wel de belangrijkste zorgen én verwachtingen; Piet en Charl sluiten daarom met hun dubbelperspectief het meest aan bij het algemene beeld (Vinken e.a., 2005).

De enige variatie binnen de grote meerderheidsgroep is dat sommigen aan het einde van hun studietijd wel even een ‘transitie’-associatie bij volwassenheid hadden:

*‘oh, en nu moet het serieuze, saaie arbeidsleven dus gaan beginnen of zo’ (Edith).*

Piet en Charl zijn weer degenen die sterker van de overige respondenten afwijken. Hoewel zij in hun traject bij uitstek blijken te geven van reversibiliteit van levensfasen door na een werkperiode weer een studie op te pakken, is hun subjectieve oriëntatie op levensfasen eerder als modern dan laat-modern te zien. Zij associëren volwassenheid met financiële onafhankelijkheid, maar daarnaast met klassiekere betekenissen als ‘verstandiger en realistischer worden’, ‘alles in je leven goed geregeld hebben’ en een na te streven fase van ‘settelen’, vooral in de betekenis van een huis en andere ‘luxe’ kopen. Ook nu hebben ze echter een dubbelperspectief: volwassenheid associëren ze tegelijk met een ‘serieus, saai arbeidsleven vol verplichtingen’ dat ze eigenlijk het liefst zouden vermijden. Bij hen is het ontbreken van deze werkverplichtingen hét kenmerk van jong zijn, waarmee ze een meer klassieke invulling van deze levensfase geven. Conform de jeugdsociologische notie lijken zij niet alleen te yoyo-en tussen levensfasen, maar ook tussen moderne en laat-moderne levensopvattingen. Al eerder gaf ik aan hoezeer het netwerk hierbij van belang lijkt: juist zij geven aan dat hun netwerk en vooral hun partner die in dat netwerk nu centraal staat, hen steeds op dat spoor van moderne levensopvattingen brengt<sup>22</sup>.

#### 4.5.4 Evaluatie van de eigen biografie

Het open, flexibele toekomstbeeld gaat bij de respondenten niet gepaard aan het in hoofdstuk 2 besproken postmoderne idee van het zoekraken van de lijn in de eigen biografie (Gergen, 1991). Ook zetten ze geen beeld weg van mensen die het niet meer weten of juist teruggrijpen op een heel starre lijn, zoals Lash (1994) kenmerkend acht voor de ‘reflexive losers’ van de laat-moderniteit.

Het is opmerkelijk hoe gemakkelijk de respondenten spreken over hun eigen biografie, deze met uitgebreide bewoordingen en argumenten kunnen evalueren en als coherent geheel kunnen neerzetten. Alleen dit al getuigt van een groot vermogen tot biografische reflexiviteit en vormt een nieuwe aanwijzing op zich voor hun biografische competenties. Conform de in hoofdstuk 2 besproken noties (Alheit, 1994; Giddens, 1991) praten de respondenten al reflecterend gebeurtenissen aan elkaar, herkennen ze een lijn, bouwen ze een coherent beeld zonder hierbij deze lijn richting de toekomst als gesloten, afgerond te beschouwen. Opmerkelijk is dat de respondenten het interview als een dergelijke interventie herkennen en dit tegelijk als leerervaring benoemen:

*‘Ik merk dat als je er zo over praat en ook door jouw manier van vragen stellen, dan gaan er weer klikjes om en dan weet ik dat als ik vanavond thuis zit, dan heb ik weer nieuwe dingen om over na te denken. Dat is ook natuurlijk het intrigerende voor mij daar aan, ik leer hier ook veel van over mezelf’ (Karin).*

Dé lijn die ze door het interview ontdekken is niet zozeer een inhoudelijke lijn, maar verwijst weer naar de zoektocht naar het ‘eigen ding’ als motor van keuzes die ze hebben gemaakt en nog willen maken: het leven als zelfontwikkelingsproject. Opmerkingen die

<sup>22</sup> De bevindingen over de meerderheidsgroep wijken nu niet af van Nederlandse onderzoeksgegevens, waarin de associatie van volwassenheid met individuele ontwikkeling in plaats van een vaste transitiefase het kenmerk blijkt van hoger opgeleide jong-volwassenen (Plug, Zeijl & Du Bois-Reymond, 2003).

ook steeds terugkeerden in hun visie op leren, werken en toekomst. Sommigen spreken letterlijk over ‘dichter bij hun ware kern’ gekomen te zijn. Dergelijke uitspraken impliceren een zeker geloof in het bestaan van een stabiele kern dat niet correspondeert met de in hoofdstuk 2 besproken post-moderne noties over het ‘oplossen van identiteit’. Tegelijk wordt zichtbaar dat ze twijfelen aan het bestaan van zo’n kern, beseffen dat die zelf veranderlijk is of beter: de constante, stabiele factor is hun continue behoefte aan verandering. Slechts twee respondenten geven aan dat ze al heel jong wisten wat ‘dit eigen ding’ ook inhoudelijk voor hen betekende; een passie die ze in hun leven hebben uitgewerkt. Met de verwijzing naar het ‘eigen ding’ doelen alle respondenten op het zich realiseren dat ze eigenlijk altijd hun eigen gang zijn gegaan, vaak hierin een buitenbeentje waren en van jongs af aan de behoefte voelden ‘te ontdekken, ervaren, in beweging te willen zijn’. Het thematiseren van het ‘afwijken en eigen gang gaan’ is natuurlijk niet geheel los van de interview-interventie te zien, aangezien de respondenten te horen hadden gekregen dat ik afwijkende levenslopen wilde onderzoeken. Dit neemt niet weg dat de respondenten waarnemen dat veel mensen om hen heen die behoefte aan ‘hun eigen weg gaan’ laten doorschemeren, maar dat zij tot de weinigen behoren die dat ook daadwerkelijk gedaan hebben. Dat is dé reden, waarom de respondenten met veel voldoening op hun eigen biografie terugkijken.

Conform de jeugdsociologische notie hebben ze een sterk gevoel van zelfbepaling. Het gevoel een eigen uniek pad te hebben vormgegeven dat voortkomt uit integere keuzes die ze zelf gemaakt hebben en als positieve keuzes benoemen. Ze geven aan naar tevredenheid hun plek (vooral hun werk en netwerk) gevonden te hebben, zonder deze plek als voorgoed vastgelegd te beschouwen.

Het is opmerkelijk hoezeer de respondenten hun tevredenheid in verband brengen met hun ervaringen met intuïtieve keuzes. Juist dergelijke keuzes hebben hen doen ervaren dat ‘het altijd wel goed komt’ als ze keuzes maken die ‘voor hun gevoel bij hun kern kloppen’ en hebben hen in hun ogen veel zelfvertrouwen gegeven. Juist dit zelfvertrouwen kan volgens Sennett (1998) en Bauman (1991) de enige zekerheid zijn in een coherent, maar naar de toekomst open en flexibel levensverhaal. Dit is ook precies wat respondenten uitspreken. Ze geven hierbij wel aan dat deze weg niet altijd even makkelijk is geweest. Je ‘eigen ding’ niet alleen maar dromen, maar ook daadwerkelijk vormgeven betekent dat ze vaak veel risico hebben genomen en er regelmatig na een tijdje achter kwamen dat ze toch maar weer een andere keuze moesten maken. Tegelijk benoemen ze ook deze ervaringen als leerervaring:

*‘Een soort raar ding dat door je leven heen gaat als een soort rode draad, een soort onbewust vertrouwen van “ik ben al zo vaak op mijn bek gevallen”, je doet het liever niet, maar dat is wel iets wat heel erg mee speelt. Risico’s nemen maar heel erg uitgaan van je eigen individu en je vertrouwen daarin. Ik heb namelijk wel zoiets dat als je er voor kiest heel erg je eigen weg te bepalen, dan is dat natuurlijk absoluut niet een veilige weg, dat moet je gewoon doen met iets onder je arm, dat heel erg met vertrouwen in jezelf te maken heeft. Het is natuurlijk geen rustig pad dat je af gaat als je dit wilt doen, maar tegelijk is het de leukste uitdaging die er is’ (Karin).*

Velen geven aan dat ook nu niet alles rozengeur en maneschijn is: ‘het lijkt leuk, maar het is ook heel hard werken’ was de teneur die bij de slotbijeenkoms nog eens werd benadrukt. Hun drang naar nieuwe ervaringen, het altijd maar bezig zijn en van het ene uitdagende project in het andere rollen geeft de respondenten regelmatig het gevoel op de

rand van hun (fysieke) vermogens te balanceren. Hun bestaan is niet alleen een risicovol, maar ook een heel stressvol bestaan:

*‘Omdat ik een moeilijk leven heb uitgekozen voor mezelf, ik moet wel altijd scherp zijn, wakker zijn en struggelen, ik kan nooit even lekker lay backen... Ik heb tien levens nodig om alles te kunnen doen en uit te diepen wat ik zou willen en dat maakt me soms ook wanhopig’ (Petri).*

Voor de degenen die (één van) hun passie(s) al extreem hebben uitgeleefd, zijn letterlijk fysiek al eens teruggefloten en hebben na grote prestaties regelmatig het gevoel gehad ‘even klaar’ te zijn, de top van hun kunnen bereikt te hebben. Ervaringen die aanleiding zijn voor time outs. Je zou het vervroegde ‘midlife’ of beter ‘quarterlife’ crisissen kunnen noemen, maar ook deze time outs worden productief gebruikt. Allen geven aan dat ze het als een positieve ervaring hebben beleefd. Ze hebben de tijd genomen ‘zin’ te zoeken, ‘dichter bij hun kern’ te komen en de time out gebruikt om een nieuwe wending in hun leven vorm te geven. Voor veel mensen is dit het moment geweest om de keuze te maken voor zichzelf te beginnen dan wel een geheel andere passie op te pakken. Wendingen die gepaard gingen met andere veranderingen, zoals verhuizen, het beëindigen van een relatie en meer aandacht voor de balans tussen hun passie en hun eigen gezondheid en die natuurlijk niet zónder toekomstreflecties konden zijn. Ook dan kwamen daar echter geen definitieve antwoorden en concrete lange termijn plannen uit voort:

*‘Als je dan dertig wordt, dan ben je eigenlijk op een soort punt nul, moet je opnieuw beginnen, zo van oké en nu... je dromen zijn waargemaakt grotendeels of deels, dus dan ben je daar en dan moet je echt, ja, shit, wat moet ik eigenlijk nu?’ (Joris).*

*‘Nou, wat voor mij de belangrijkste les is ooit, is luisteren naar je eigen lichaam, weten wanneer je te ver gaat. Dat heb ik nooit gedaan, ik heb mezelf altijd verwaarloosd. Voor iedereen wilde ik altijd het beste werk leveren, overal de beste in zijn, maar mezelf heb ik altijd verwaarloosd. Nou je hebt maar één lichaam en daar moet je de rest van je leven mee doen, dus dat is het belangrijkste. Dat heb ik op de hard way moeten leren’ (Hans).*

Volgens Florida (2002) zijn dergelijke verhalen typerend voor de ‘creative class’. Zijn respondenten bleken het gevoel te hebben tijd te kort te komen om alles te doen wat ze willen en proppen het liefst elk moment vol met ‘ervaringen’. Manieren om tijd ‘in te halen’ zijn volgens hem het combineren van werk, vrije tijd en privé of de vervroeging van carrière in de hoop het later wat rustiger aan te kunnen doen. Nog een andere manier is de ‘way of life’-switch om op die manier verschillende aspecten van hun creativiteit tot uiting te kunnen laten komen.

De drie contrast cases vormen ook nu weer de enige echte variatie. Mari, Piet en Charl hebben geen spijt, maar zijn wel minder tevreden over hun levensloop en vinden dat ze nog ‘iets moeten presteren’ in hun professionele leven. Vooral de twee mannen weerspiegelen veel minder het gevoel van zelfbepaling en spreken niet over positieve of intuïtieve keuzes, hooguit over keuzes die achteraf toch wel een goed effect hebben gehad. Ook op dit moment presenteren ze een nieuwe noodzakelijke keuze: het vorm moeten geven

van een wending, omdat ze het gevoel hebben anders niet verder te komen. Een wending waarvoor ze ‘nu eenmaal toch een opleiding zullen moeten gaan afronden’, omdat ze verder ‘weinig andere mogelijkheden’ zien:

*‘Nee, ik ben nog niet helemaal tevreden. Ik wil nog graag iets bereiken. Iets doen waar ik echt trots op ben. Dat ik tegen mezelf kan zeggen, dat is me gelukt en dat is me tot nu toe nog niet gelukt. Gewoon iets doen waar ik eh, misschien wel de studie niet zo geweldig vind, maar wel iets waarvan ik achteraf weet daar ben ik goed in’ (Piet).*

*‘Als ik ooit een huis met een zwembad wil, dan zal ik toch carrière moeten maken... als ik een andere baan zou willen, dan moet je toch een papiertje hebben’ (Charl).*

Tegelijk moet niet vergeten worden dat deze drie personen ook de jongste respondenten zijn. Dit versluiert enigszins de blik op het feit dat de al wat oudere respondenten die geen eenduidige specifieke passie hebben, ook lang in studies en werk hebben rond ‘gehopt’ op zoek naar een plek waar ze zich goed bij voelden. Anderzijds heeft dat bij hen nooit geresulteerd in een bijstelling van hun biografische oriëntaties richting meer standaardbiografische wensen, zoals in de vorige paragrafen bij Charl en Piet wel het geval leek.

#### 4.5.5 Terugblik

Alvorens naar persoonlijke competenties over te stappen, eerst nog een korte terugblik op de biografische oriëntaties. De visies op leren, werken, toekomst, levensfasen en de eigen afgelegde biografie maken zichtbaar hoezeer bij de overgrote meerderheid van de respondenten sprake is van een coherent geheel. Er is sprake van een holistisch levensconcept dat correspondeert (en ontwikkeld zal zijn in wisselwerking) met daadwerkelijke én beleefde trajecten in hun werk, vrije tijd en netwerkontwikkeling. Een levensconcept dat conform de noties in het teken staat van levenslang en levensbreed leren, maar dan vooral in de betekenis van hedonistische exploratie en de vormgeving van een zelfbepaald, authentiek levensproject. Juist de inhoud van en coherentie tussen hun biografische oriëntaties lijken een belangrijke competentie op zich die in laat-moderne leerprocessen aandacht zou moeten krijgen. De contrast cases hebben namelijk laten zien dat deze oriëntaties niet altijd coherent hoeven te zijn, zowel moderne als laat-moderne oriëntaties kunnen bevatten en niet overeen hoeven te komen met daadwerkelijk afgelegde trajecten. Indirect geven de contrast cases deze ‘mismatch’ ook als verklaring voor hun minder positieve zelfevaluatie.

## 4.6 Typering van persoonlijke competenties

Tot besluit van dit hoofdstuk ga ik in op *onderzoeksvraag 5: ‘Hoe typeren de respondenten hun persoonlijke competenties?’*. Hierbij zal de lezer overlap met de vorige paragraaf opmerken: de respondenten hebben hun holistisch levensconcept tot onderdeel van hun zelfconcept gemaakt. Vervolgens zal blijken dat een bepaalde copingstrategie hen in staat stelt dit levens- en zelfconcept ook daadwerkelijk vorm te geven en daarmee het scharnier vormt tussen oriëntaties en trajecten.

### 4.6.1 Zelfconcept

Is het zelfconcept van de respondenten te duiden met de notie uit het onderwijsvernieuingsdiscours dat met name de persoonskenmerken autonomie (c.q. openheid) en extra-

versie van belang zijn? Is de jeugdsociologische notie van een reflexieve en flexibele identiteit en nadruk op authenticiteit van toepassing? De respondenten hadden er totaal geen moeite mee om zichzelf te typeren al moesten sommigen hierbij even enige schroom overwinnen. Eenmaal op gang met hun verhaal was een groot aantal haast niet meer te stuiten. Het was duidelijk een zeer interessant thema voor hen. Ook dit gegeven alleen al bevestigt de notie van het eigen ik als hoofdthema van het laat-moderne leven. Dit thema heeft dan ook een enorme hoeveelheid en variëteit aan zelftyperingen opgeleverd. Hierbij is de variatie eerder binnen dan tussen de respondenten te vinden. Of de respondenten nu uiteindelijk daadwerkelijk zulke gelijksoortige personen zijn, ze lijken het er in ieder geval in sterke mate over eens wat belangrijke eigenschappen zijn om te presenteren. Om enig overzicht te krijgen bleken de volgende dimensies een betekenisvolle ordening te geven aan de genoemde zelftyperingen.

- De autonome en authentieke persoon waaronder zelftyperingen gerekend worden als recalcitrant, Einzelgänger, onafhankelijk willen zijn, eigen ding willen doen, een product van jezelf willen creëren, iets authentieks willen neerzetten, zich niet door een agenda willen laten leiden, iemand waarbij alles moet 'kloppen bij de eigen kern', integer, echt, allergisch voor onecht.
- De analytische persoon waaronder zelftyperingen gerekend worden als slim, snel dingen oppikkend, snel het grote plaatje zien, verbanden leggen, gevoelig voor trends en of 'iets klopt'.
- De sociale persoon waaronder zelftyperingen gerekend worden als een houvast voor mensen, communicatief, amicaal, verbinder van mensen, betrouwbaar, diplomatiek, samenwerker.
- De uitdagingen zoeker waaronder zelftyperingen gerekend worden als ongeduldig, snel uitgekeken, risicozoeker, hang naar onbekende, nieuwsgierig, breed geïnteresseerd, behoefte aan nieuwe ervaringen, moeilijke puzzels willen oplossen en zichzelf testen.
- De aanpakker waaronder zelftyperingen gerekend worden als doener, organisator, duizendpoot, grijper van kansen, snelle beslisser, moedig, overenergiek.
- De emotioneel stevige persoon waaronder zelftyperingen gerekend worden als nuchter, stabiel, sterk, stoer, zelfverzekerd, optimistisch, zorgeloos.
- De strever waaronder zelftyperingen gerekend worden als perfectionistisch, succes willen, publiek willen hebben, de beste willen zijn, de touwtjes in handen willen hebben.
- De vermijder waaronder zelftyperingen gerekend worden als vluchter, piekeeraar, maler, gemakzuchtig, verlegen, onzeker, uitsteller.

Deze dimensies zijn geordend in volgorde van belangrijkheid. Iedereen noemt meerdere zelftyperingen die tot de eerste dimensie van de autonome en authentieke persoon gerekend worden. Iedereen noemt uit de volgende drie dimensies minsten één zelftypering. Dit is bovendien steeds dezelfde soort typering: snel dingen oppikken (analyse), amicaal (sociaal) en nieuwsgierig (uitdaging). Piet en Charl noemen geen zelftyperingen die onder 'de aanpakker' en 'emotioneel stevige persoon' vallen en zijn met zijn tweeën verantwoordelijk voor nagenoeg alle typeringen van de vermijder. Alleen Karel, Lies en Edith noemen ook een typering in deze categorie. Piet, Charl en Mari noemen bovendien nauwelijks typeringen die tot de categorie 'uitdagingen zoeker' gerekend zijn en geen typeringen uit de categorie 'strever'. Ook bij Karel, Lies en Henk zijn typeringen uit deze strevers-categorie minder duidelijk of sterk terug te vinden.

Deze dimensies zijn inductief samengesteld en komen niet overeen met de 'Big Five' die in het Nederlands leertheoretisch onderzoek tegenwoordig veel aandacht krijgen. Wanneer deze vijf factoren tot uitgangspunt genomen worden om de zelftyperingen te clusteren dan zijn positieve items uit de factor autonomie c.q. openheid sterk herkenbaar, waarmee de notie over het belang van deze factor bij de respondenten zichtbaar wordt. Andere eenduidige uitspraken zijn echter nauwelijks te doen. Wel zijn – bij Piet en Charl in veel mindere mate – veel positieve items uit de factor emotionele stabiliteit herkenbaar. Daarentegen noemen veel personen zowel positieve als negatieve items uit de factoren extraversie en vriendelijkheid, terwijl bij de factor zorgvuldigheid de respondenten in twee groepen uiteen lijken te gaan. Met name respondenten uit relatief lagere herkomstlagen zeggen van zichzelf dingen volgens plan af te werken, terwijl de anderen chaotischer, impulsiever te werk zeggen te gaan: een aspect dat vooral in de volgende paragraaf over coping meer aandacht krijgt.

Aanwijzingen voor de in het jeugdsociologisch discours gepresenteerde notie over het belang van een reflexieve en flexibele identiteit vind ik eerder terug in de vorige paragraaf over de evaluatie van de eigen biografie, terwijl de dimensie 'uitdagingen zoeken' talloze typeringen bevat die verwijzen naar de openheid voor nieuwe ervaringen. De in het jeugdsociologisch discours veronderstelde nadruk op authenticiteit is zeer opvallend aanwezig. In de interviews en ook in de slotbijeenkomst kan de uitlating 'echt, integer, altijd en overal mezelf zijn' en de allergie voor het omgekeerde als een van de rode draden gezien worden.

Belangrijk te vermelden is dat de respondenten bij expliciete navraag aangeven 'dat ze eigenlijk altijd al wel zo geweest zijn', kenmerken die 'nu eenmaal in je zitten'. In de slotbijeenkomst benadrukten ze dat ze niet zo 'willen' zijn, dat sommigen bijvoorbeeld lang geprobeerd hebben géén buitenbeentje te zijn, maar dat ze er achter zijn gekomen dát ze 'nu eenmaal zo zijn'. Tegelijk is opvallend dat ze in hun eigen verhaal vaak zeer sterk aan hun opvoeding, latere ontmoetingen met mensen en bijzondere ervaringen refereren om te verklaren wie ze 'geworden zijn'. Vooral de vrouwen sneden dit onderwerp veelvuldig en zeer uitgebreid steeds uit zichzelf aan. Hiermee lijken persoonskenmerken dus zowel als voorwaarde voor als uitkomst van leerprocessen beschouwd te worden.

Ook nu werd ik getroffen toen ik het werk van Florida (2002: 31-35) las en de sterke gelijkenis opmerkte tussen de zelftyperingen van mijn respondenten en de persoonlijke eigenschappen die hij de creatieve klasse toedicht: het vermogen tot synthetiseren wordt zichtbaar bij de dimensie 'analytische persoon', zelfverzekerdheid en risico's nemen worden letterlijk als typeringen genoemd, de koppeling van creativiteit en subversiviteit wordt zichtbaar in de dimensie 'autonome persoon'. Structurele variatie wordt niet echt zichtbaar, wel valt zoals gezegd de samenhang tussen biografische oriëntaties en zelfconcept op. Piet, Charl en deels ook Mari verschijnen ook nu weer als grootste afwijkers van de andere respondenten.

#### 4.6.2 Coping

Zijn in de algemene handelingsstrategieën van de respondenten noties uit het onderwijsvernieuingsdiscours herkenbaar die verwijzen naar het belang van intrinsieke motivatie



en het omzetten van ideeën in een strak handelingsplan? Zijn de noties uit het jeugdso-cologisch discours van belang die meer de nadruk leggen op níet strak plannen, risico nemen en inspelen op en zelf creëren van kansen? Een copingstrategie die sterk aan het begrip biograficiteit gerelateerd is en bovendien gekoppeld wordt aan het vermogen om het belang van persoonlijke netwerken te erkennen en deze te kunnen opbouwen en onderhouden? Coping is in de interviews in kaart gebracht door te letten op uitspraken die iets zeggen over de algemene handelingsstrategie van de respondenten. Hierbij is regelmatig doorgevraagd naar de manier waarop ze dingen aanpakken, reageren op en omgaan met kansen en risico's. De vele indicatoren die voor dit thema uit de interviews naar voren komen, heb ik geordend aan de hand van een aantal subthema's, waarop de respondenten weer nauwelijks variëren (uitgezonderd Piet en Char!): de richtsnoeren die respondenten hanteren bij het maken van keuzes, controlemechanismen die ze hierbij inzetten, de aanpak die ze hanteren en de middelen die ze hierbij inschakelen.

#### *Richtsnoer*

De respondenten noemen het peilen van 'hoe wil ik het, wat is goed voor mij', intuïtie en prikkels volgen, zelfvertrouwen, vertrouwen dat het goed komt, hun integere zelf volgen en ingaan op nieuwe ervaringen de richtsnoeren voor hun keuzes. Een deel benadrukt dat prikkels niet zozeer uit zichzelf, maar vooral uit hun omgeving komen: ze gaan mee met wat op hun pad komt. Dit is het groepje dat al eerder zichtbaar werd als respondenten zonder eenduidige, specifieke passie (Karel, Lies, Karin):

*'Ik ben heel straight ook, maar ook heel erg impulsief, ik voel gewoon wat goed is en wat niet en daar ga ik dan gewoon voor, maar niet onbezonnen in de zin dat ik er helemaal niet over nadenk, maar ook geen twijfelaar; als ik die keuze maak, kom ik er ook niet meer op terug' (Petri).*

*'Dingen aan (te) nemen niet vanuit het feit dat je het kan, maar dat het je interesseert' (Karin).*

#### *Controlemechanismen*

De respondenten veranderen letterlijk van omgeving als het hen niet meer bevalt. Zij creëren zelf nieuwe opties of creëren nieuwe opties door van omgeving te veranderen en daardoor in een netwerk van andere mogelijkheden te komen. Hierbij hanteren ze geen lange termijn visie en geen strikte doelen: doelen kunnen op basis van bovengenoemde interne richtsnoeren (dus niet zozeer onder druk van de omgeving) aangepast worden en zijn open voor nieuwe interessante opties die zich voordoen.

Het gedrag van de respondenten lijkt moeilijk te duiden met wat in het handelingsonderzoek bekend staat als het primaire en secundaire controlemechanisme (Trommsdorff, 1994, 2000)<sup>23</sup>. Zij veranderen noch de omgeving, noch hun doelen, maar veranderen ván omgeving.

<sup>23</sup> Het onderscheid tussen primair en secundair controlemechanisme is niet hetzelfde als het klassieke onderscheid tussen interne en externe 'locus of control'. Dit laatste onderscheid gaat meer in op de overtuiging dat je zelf veel of juist weinig invloed op je omstandigheden hebt en hiermee wordt meer de bron van de controle-overtuiging geduid. Met het onderscheid primair-secundair komt meer het doel van controle in beeld. Primair is de controle-overtuiging dat je zelf de omgeving kunt beïnvloeden en deze ook pogt te verande-

### *Aanpak*

De respondenten typeren hun gedragsaanpak met nagenoeg identieke uitlatingen: ‘een sprong in het diepe doen’, ‘gewoon uitproberen’, ‘niet piekeren maar gewoon maar doen’, ‘beter mislukt dan niet geprobeerd’, ‘gewoon doorzetten’, ‘gewoon doen en daarna maar kijken hoe ik het regel’, ‘er helemaal voor gaan’, ‘ik zet mijn ideeën altijd wel om in acties’, ‘ik grijp gewoon kansen die voorbij komen’.

Hierbij wordt een tweedeling zichtbaar tussen een groep die zuiver impulsief zegt te handelen versus een vooral uit de lagere herkomstlagen afkomstige groep die ook eerst nadent over de betekenis van hun impulsen, voor- en nadelen meer afweegt en explicieter zegt een plannetje voor ogen te hebben met de stap die ze zetten:

*‘Ik vind het altijd zo zonde dat ze kiezen voor veiligheid, een baan en eh, terwijl ze allemaal zeggen ik wil dat nog doen, ik wil reizen. Dan denk ik ja, jongens als je dat wil dan moet je die kans grijpen want die heb je gewoon. Daar ben ik van overtuigd, dat klinkt misschien erg Ratelband-achtig of zo of eh het is natuurlijk cliché-achtig, maar het is wel zo, ik ben overtuigd dat je alles kunt doen wat je wil. [Waar komt dat gevoel dan vandaan bij jou?] Omdat ik het allemaal gedaan heb! Ik ben gaan freelancen in de IT, ben directeur geweest...’ (Henk).*

*‘Want als je zekerheid zoekt, blijf je eindelijk zoeken, want niets is zeker... ik kan er heel lang over nadenken, maar ik kan het ook proberen... En zo is het ook steeds gegaan’ (Carla).*

### *Middelen*

Alle respondenten typeren zich als iemand die zelf dingen oplost en zich niet afhankelijk van anderen maakt, maar benadrukken hoe het voor hun manier van leven van belang is ‘zichzelf zichtbaar te maken’ en ‘op mensen af te stappen’. Hoewel hun gevoel van ‘agency’ sterk is, geven ze aan te beseffen hoezeer zij hun netwerk nodig hebben en ook gebruiken voor advies, hulp, maar ook als voorbeeld. Hiermee komt de eerdere bevinding van het netwerk als back up, als steun- en informatiepotentieel in beeld. Hun netwerk zien ze als ‘levensader’ (Petri), als hun ‘core business’ (Karin):

*‘Kijk ik ben altijd iemand geweest die zijn blikveld heel breed maakte, maar ook zichzelf etaleerde. Ik liet me dus zien, deed dingen, zorgde dat ik altijd bezig was en opviel’ (Hans).*

*‘Ik denk ook dat iedereen wel een netwerk heeft, maar ik denk dat vooral slimme mensen een netwerk hebben. Dat heeft met een bepaald soort intelligentie te maken, namelijk dat je snapt dat je dat nodig hebt. Mensen die denken dat ze dat niet nodig hebben die komen voor heel onaangename verrassingen te staan’ (Petri).*

Hun copingstrategieën tonen hoezeer hun biografische oriëntaties en opvattingen over zichzelf niet alleen een verhaal zijn, maar ook daadwerkelijk geleefd worden. Hun copingstijl lijkt het scharnierpunt tussen hun biografische oriëntaties en daadwerkelijke biografische trajecten.

---

ren om zo je eigen doelen te verwezenlijken. Secundaire controle is de overtuiging dat de omgeving de grenzen stelt en dit gaat gepaard aan het mechanisme je eigen doelen bij te stellen naar gelang de omstandigheden (zie ook Vinken e.a., 2002).

De bij het jeugdsociologisch discours besproken notie van Schulze (1992) is sterk herkenbaar in de richtsnoer die de meeste respondenten voor hun keuzes gebruiken: 'nieuwe belevingen' en een 'goed gevoel' vormen de leidraad. Ook accentueert dit weer de eigen biografie en het eigen ik als hoofdthema van de levensloop en het belang van biograficiteit. De notie over het belang van zelfvertrouwen en intrinsieke motivatie als richtsnoer (jeugdsociologisch en onderwijsvernieuwingsdiscours) wordt door de respondenten weer-spiegeld. Ze hebben niet alleen een sterk 'agency'-gevoel, maar handelen daar ook naar: ze spelen actief in op kansen en creëren nieuwe mogelijkheden door van omgeving te veranderen. Een illustratie van het bij het jeugdsociologisch discours besproken 'active individualism' (Evans & Heinz, 1994). Conform de jeugdsociologische notie staat in hun algemene aanpak echter niet een strikt en doordacht stappenplan centraal, maar gaat het om risico nemen en al doende leren. Juist door geen strak plan te hanteren, blijven ze 'flexibel' en wordt 'toeval' als het ware ingepland. Er is sprake van actieve zelfsturing, maar geen gerichte sturing naar vooraf bekende doelen (zoals in het onderwijsvernieuwingsvertoog gesuggereerd lijkt te worden). Doelen kunnen op basis van bovengenoemde interne richtsnoeren en nieuwe interessante opties die zich voordoen aangepast worden. Conform de jeugdsociologische notie laten zij een vermogen zien om het belang van persoonlijke netwerken te erkennen en deze te kunnen opbouwen en onderhouden. Hun grote, overlappende netwerken lijken het mogelijk te maken de aanpak 'van omgeving veranderen' te hanteren en risico's te durven nemen: met een dergelijk netwerk van mogelijkheden betekent 'toeval' inplannen dat zich inderdaad 'vanzelf' wel iets anders zal aandienen. Hierdoor kunnen ze als richtsnoer het vertrouwen hebben 'dat het vanzelf wel goed komt'.

Loopbaanonderzoekers Van Aken en Reynaert (2004: 7) merken op dat mogelijk heel andere competenties van belang worden, zoals: serendipity (de gave van het tijdig ontdekken van onverwacht prettige mogelijkheden), timing (op het juiste tijdstip de juiste mensen weten te ontmoeten) en tuning (permanent afgestemd zijn op gebeurtenissen rondom je heen).

Piet en Charl passen minder goed in bovenstaand plaatje. Ze ervaren een sterkere afhankelijkheid van externe factoren, waardoor ze zich gedwongen zien hun doelen bij te stellen:

*'Liever zou ik het anders hebben, mijn hart volgen, maar het komt niet allemaal aan-waaien... als ik er nu niet voor kies naar school te gaan, dan heb ik heel beperkte mogelijkheden' (Piet).*

Ze vertonen weer een dubbelperspectief: eigenlijk hun eigen hart willen volgen, maar het idee hebben verstandig te moeten zijn en eerst een helder doel te moeten vinden (dat alleen nog steeds niet lukt) om daar vervolgens strak gestuurd heen te gaan. Ze fixeren zich op dit probleem en komen daardoor niet meer tot handelen, blijven piekeren en krijgen daardoor het gevoel dat ze vooral zelf een probleem zijn:

*'Ik zit mezelf in de weg' (Piet).*

### 4.6.3 Terugblik

In deze paragraaf werd zichtbaar hoe de respondenten hun holistisch levensconcept tot onlosmakelijk onderdeel van hun zelfbeeld gemaakt lijken te hebben, aangezien ze zich bleken te zien als autonome en authentieke, analytische, sociale, uitdagingen zoekende, emotioneel stevige personen die van aanpakken weten (en soms ook iets streverigs hebben). Hun levens- en persoonlijkheidsconcept bleken ze met hun op de risicosamenleving toegesneden copingstrategie daadwerkelijk vorm te kunnen geven. Omdat in een risicosamenleving doelen niet altijd te plannen en te overzien zijn en succes niet altijd gegarandeerd is, lijken ‘gewoon doen, kansen grijpen, toeval inplannen en varen op het eigen zelfvertrouwen’ de enig mogelijke strategie (zie ook Sennett, 1998: 86). Een strategie die ze ook kúnnen hanteren doordat ze het belang van een netwerk inzien en dat ook weten in te schakelen.

De contrast cases laten zien dat ze zich in veel opzichten op dezelfde manier als de andere respondenten typeren, maar dat veel van hun zelftyperingen tegelijk neerkomen op ‘iemand die dingen wil vermijden’. Ook in hun copingstrategie keert dit contrast terug, waardoor ze er niet in slagen om hun (bovendien conflicterende) biografische oriëntaties daadwerkelijk vorm te geven.

Omdat ik in dit hoofdstuk na elke paragraaf heb teruggeblikt en bij elke nieuwe terugblik eerdere terugblikken heb meegenomen, zal ik niet besluiten met een aparte conclusieparagraaf. Liever blik ik vooruit naar het volgende hoofdstuk, waarin ik antwoord zal geven op de probleemstelling van dit onderzoek. Hiermee vindt een synthese van de bevindingen uit dit hoofdstuk plaats. Ook zal ik expliciet reflecteren op het theoretisch kader en de opzet van dit onderzoek.



## **5 CONCLUSIES EN REFLECTIE**

### **5.1 Inleiding**

In het vorige hoofdstuk heb ik de vijf onderzoeksvragen beantwoord en een rijk, ‘thick’ beeld van trendsettende leerbiografieën verkregen. In dit hoofdstuk zal ik de belangrijkste conclusies bespreken. In paragraaf 5.2 geef ik de hoofdconclusies weer en reflecteer ik op de bruikbaarheid van het theoretisch kader uit hoofdstuk 2. De contrast cases laat ik hierbij eerst buiten beschouwing. Ik voer de belangrijkste bevindingen in samenhang op door ze tot thema’s samen te vatten. Ook zal ik ingaan op de samenhang tussen deze thema’s. Het daadwerkelijk ‘begrijpen’ van een leerbiografie ontstaat pas in en door deze samenhang, waarmee de leerbiografie weer als integraal geheel bekeken wordt. Kenmerken op sommige thema’s blijken samen te gaan met kenmerken op andere thema’s. Hiermee ontstaat zicht op sleutelfactoren. Dit zijn factoren waarop de respondenten nauwelijks variëren en die in hun verhalen sterk en in samenhang naar voren zijn gekomen: factoren waarop de contrast cases juist afwijken. Met deze conclusies wordt het mogelijk om in paragraaf 5.3 de probleemstelling van deze dissertatie te beantwoorden: ‘In wat voor constellaties ontwikkelen zich gunstige voorwaarden voor en wat zijn sleutelfactoren in trendsettende leerbiografieën van een nieuwe generatie?’. Ik ga in op de interactie tussen individuele handelingsmogelijkheden (‘agency’) en de historisch-maatschappelijke en sociaal-lokale context (‘structure’). Daarna zet ik alle sleutelfactoren op een rij, waarmee een nieuw ideaaltype geconstrueerd wordt: de nieuwe leerder ofwel de trendsetten-de leerbiografie. Een ideaaltype dat gebaseerd is op de empirische fundering van het eerder ontwikkelde theoretisch kader, waarin noties uit het onderwijsvernieuwings-, jeugd- en levensloopsociologisch en generatiesociologisch discours zijn opgenomen. In paragraaf 5.4 laat ik zien hoe de contrast cases juist in en door hun contrast dit nieuwe ideaaltype en het antwoord op de probleemstelling extra aannemelijk maken. Ik vervolg in paragraaf 5.5 met een reflectie op het theoretisch en methodologisch belang van het onderzoek om in paragraaf 5.6 af te ronden met een slotbeschouwing.

### **5.2 Centrale bevindingen en theoretische duiding**

In deze paragraaf geef ik de hoofdconclusies weer die opgaan voor alle trendsetters: alle respondenten, uitgezonderd de drie contrast cases die vooral vanaf de middelbare schoolleeftijd als een afwijkende groep bleken te verschijnen. Aan de hand van de thema’s schools en buitenschools leren, netwerken, levens- en zelfconcept en werk wordt duidelijk dat trendsetters sleutels in handen lijken te hebben om optimaal gebruik te maken van de mogelijkheden van een laat-moderne samenleving. Hiermee zijn ze in staat tot biografische zelfbepaling die in het teken staat van ‘levenslang en levensbreed’ leren. Ze ‘belichamen’ trends die onder andere door het onderwijsvernieuwings- en jeugd- en levensloopsociologisch discours worden waargenomen in de overgang naar een geïndividualiseerde, risicovolle kennissamenleving. Ook op de noties uit deze twee discourses ga ik nu expliciet in. De conclusies zet ik af tegen de theoretische ideaaltypen van de ‘laat moderne leerder’ (onderwijsvernieuwingsdiscours) en ‘biografische zelfbepaler’ (jeugd- en levensloopsociologisch discours) die in paragraaf 2.3.4 respectievelijk 2.4.8 geconstrueerd en in paragraaf 2.6 vergeleken zijn.

*Schools en buitenschools leren*

Alle trendsetters volgen havo of vwo. Omdat dat voor zoveel van hun leeftijdgenoten geldt, kan een havo- of vwo-achtergrond hiermee niet zozeer een sleutel, maar een belangrijke voorwaarde voor een trendsettende leerbiografie zijn. Ditzelfde geldt voor de conclusie dat – conform de notie uit het onderwijsvernieuwingsdiscours – alle trendsetters minimaal een aantal jaren hoger onderwijs genoten hebben. *Onderwijstrajecten* tot en met de middelbare school lijken vooral door de institutionele logica van het schoolstelsel bepaald te worden. Na de middelbare school volgt een kleine meerderheid onconventionele trajecten en staakt een kleine minderheid voortijdig de studie. Met andere woorden: na de middelbare school gaan de onderwijstrajecten sterk uiteenlopen. De jeugdsociologische notie over sterk gestandaardiseerde en risicovolle trajecten wordt bij de meesten dus pas ná de middelbare school zichtbaar. Uit het navolgende zal blijken dat deze onderwijstrajecten niet eenduidig en zeker niet volgens de theoretische verwachtingen met de beleving van schools leren samenhangen.

Alvorens hier op in te gaan zijn er echter wel eenduidige conclusies te trekken over *gewenste en ongewenste voorwaarden voor schools leren*. Dé meerwaarde van school en studie is voor alle trendsetters de ontmoeting met de zeldzaam voorkomende, passievolle vakexpert, waarmee ze een op vrijwilligheid gebaseerde, informele, niet pedagogiserende meester-gezelrelatie kunnen onderhouden. School is er volgens trendsetters om in aanraking te komen met werelden die niet vanzelfsprekend zijn. Werelden die door leraren geopend worden, doordat ze hen weten te ‘triggeren’ met hun passie en met levensechte voorbeelden die de leerstof betekenisvol maken. Leraren die hen daarbij serieus nemen, informeel, gelijkwaardig en als ‘mens’ behandelen en hen aanzetten tot exploratie van hun (onvermoede) talenten. Voor een aantal is daarnaast ook lesstof die hun behoefte aan creativiteit met ‘handen’ of ‘hoofd’ uitdaagt belangrijk. Hét probleem van school en studie zit hem volgens trendsetters in het gebrek aan bovengenoemde leraren (en lesstof). Daarnaast noemen ze niet de didactiek op zich een probleem, maar de standaardkaders en verplichte werkvormen, inclusief het groepswork met leeftijdgenoten als dat tot verplicht ritueel wordt. Deze bevindingen nuanceren de notie uit beide discoursen dat jongeren vooral van elkaar en niet van leraren willen leren. Hoewel trendsetters juist het belang van meester-gezelrelaties erkennen (zoals ook het onderwijsvernieuwingsdiscours benadrukt), geldt dat alleen als het om passievolle ‘leermeesters’ gaat op basis van (de jeugdsociologische teneur) informele, vrijwillig gekozen ‘mens tot mens’ relaties; deze informaliteit en vrijwilligheid is ook essentieel bij ‘peer learning’ (leren van elkaar).

Ook kenmerken van het schoolstelsel worden door de meeste trendsetters als probleem genoemd: vroege keuzedwang in voorgegeven leerwegen die opties uitsluiten en eigen keuzes en experimenteren onmogelijk maken. Na de middelbare school is de ervaring dat er weliswaar in principe veel keuzes zijn, maar dat ze daar niet optimaal gebruik van kunnen maken, omdat ze voor één studie moeten kiezen. Een reden, waarom ze bijna allemaal een brede, multidisciplinaire en niet op concrete beroepen gerichte opleiding kiezen. Ze hopen dat daarin ook ruimte is voor ‘nieuwe dingen’ en ‘rare combinaties’ en proberen met bijvakken of eigen projecten de behoefte aan brede ervaringen te bevredigen. Kortom: trendsetters vragen om passievolle experts, informalisering, een open systeem, brede opleidingen en keuzevrijheid in inhouden en didactische werkvormen.

Zoals gezegd is buiten deze bevindingen de variatie in de beleving van schools leren groot. Deze variatie kwam naar voren doordat het onderwijsvernieuwingsdiscours heel specifieke concepten en noties leverde om de beleving van dit schools leren te duiden. Hiermee vormt dit discours een belangrijke aanvulling op het jeugdsociologisch discours, waarin in veel algemenere termen over schools leren gesproken wordt, waardoor variatie al gauw uit het oog verloren dreigt te raken. Conform de noties uit het onderwijsvernieuwingsdiscours werd een sterke samenhang zichtbaar tussen schooloriëntatie (leerconceptie), schools leergedrag en schoolse leeropbrengsten.

Als het gaat om *schooloriëntatie* dan blijkt de basisschool voor iedereen een vanzelfsprekende en meestal gezellige tijd waarin de meerderheid het leuk vond om te leren. Tijdens de middelbare school is een sociale betekenisgeving ('gezellig de hele dag met vrienden zijn') bij nagenoeg iedereen overheersend, waarmee trendsetters niet afwijken van representatieve bevindingen onder middelbare scholieren. Een enkeling heeft vooral een instrumentele ('belangrijk voor kansen later') of naast een sociale juist een ontwikkelingsgerichte oriëntatie ('het leren zelf leuk en interessant vinden'). Ook tijdens de studie komen deze drie betekenissen voor, maar gaat de ontwikkelingsgerichte houding bij de helft overheersen. Met uitzondering van de instrumenteel georiënteerde enkelingen, stellen alle andere trendsetters biografische hier-en-nu relevantie ('het moet nu gezellig zijn dan wel nu interessante kennis opleveren') in hun studie centraal. Na de middelbare school ontstaat het gevoel 'iets te kiezen te hebben' en daar willen ze dan ook optimaal gebruik van maken.

Als het gaat om de beleving van *schools leergedrag en schoolse leeropbrengsten* dan blijkt dat iedereen een hekel heeft aan feitjes stampen en 'op de grote lijnen studeert'. Conform de noties uit het onderwijsvernieuwingsdiscours vertonen instrumenteel en sociaal georiënteerde trendsetters vrij reproductief 'net genoeg doen om het te halen' leergedrag en weten ze nauwelijks of alleen 'sociale' leeropbrengsten te noemen. Ontwikkelingsgerichte trendsetters laten constructivistisch leergedrag zien en noemen algemene maatschappelijk interessante kennis, een speciale manier van kijken naar de werkelijkheid, het ontdekken van eigen affiniteiten en het belang van passie voor een vak als opbrengst. Hiermee worden schoolse leeropbrengsten niet zozeer als 'harde' (vak- of beroeps-) competenties, maar vooral als 'soft skills' (onderwijsvernieuwingsdiscours) en biografische competenties (jeugdsociologisch discours) gedefinieerd. Het in het leertheoretisch onderzoek voorgestane constructivistische leergedrag (zelfgereguleerde aanpak en reflexieve verwerking gericht op 'diepte', begrip en betekenisverlening, waarbij nieuwe kennis aan eerdere ervaringen gekoppeld en tot onderdeel van het zelfconcept gemaakt wordt) is dus niet in het schoolse leren van alle trendsetters herkenbaar (net zoals dat dus ook bleek te gelden voor de gewenste ontwikkelingsgerichte oriëntatie). De beleving van school, schools leergedrag en schoolse leeropbrengsten varieert dus sterk tussen de trendsetters en lijkt daarmee op zichzelf geen sleutel in trendsettende leerbiografieën.

Hoewel deze drie soorten belevingen onderling wel sterk samenhangen, blijken ze geen eenduidige relatie te vertonen met *schoolsucces*, zeker geen relatie conform de verwachtingen uit het onderwijsvernieuwingsdiscours. Ongeacht hun schooloriëntatie, schools leergedrag en beleving van schoolse leeruitkomsten zijn alle trendsetters succesvol op de middelbare school. Juist het feit dat ze er vooral een gezellige tijd met vrienden hebben en er samen met hen het beste van proberen te maken, lijken essentiële factoren om de middelbare school 'te overleven'. Wanneer gekeken wordt naar het studietraject, dan maken



alle trendsetters met een instrumentele of sociale oriëntatie hun studie af en volgen ze conventioneelere studietrajecten. Juist degenen met een ontwikkelingsgerichte studiehouding hebben de meest onconventionele, risicovolle studietrajecten, omdat ze net zo lang experimenteren met opleidingen tot ze vinden wat 'bij hun kern' past. Hun brede interesses en de wens daaraan vorm te geven maken een studiekeuze enorm moeilijk: elke keuze lijkt immers opties uit te sluiten en ze willen zich bovendien door een specifieke studiekeuze niet vastleggen op een concreet beroep. Daarom wordt regelmatig van studie gewisseld, worden studies aangevuld met andere bijvakken en/of worden meerdere studies achter elkaar gevolgd. Ook trendsetters die hun studie staken zijn juist te vinden onder de ontwikkelingsgerichte, constructivistische leerders. Zij raken teleurgesteld en gaan buiten het onderwijssysteem verder met eigen projecten; zodra die betaald gaan worden is hun studie niet meer biografisch relevant. Niet zozeer vrije tijd of een betaald baantje in het algemeen, maar eigen passies die ze weten te verzilveren vormen dé concurrentie voor het onderwijsdomein en – zie verderop – compensatie voor niet behaalde diploma's. Hoewel een ontwikkelingsgerichte studieoriëntatie bij trendsetters de meeste kans op een onconventioneel en ook afgebroken studietraject lijkt te geven, neemt dat niet weg dat – gelet op de onderwijsopbrengsten die ze vermelden – juist deze groep zegt het meest uit de onderwijsloopbaan meegenomen te hebben.

In tegenstelling tot de verwachtingen in het onderwijsvernieuwings- én jeugdsociologisch discours is er géén eenduidige relatie tussen het school- en buitenschoolse domein (zowel in trajecten als belevingen). Dat blijkt alleen al uit het feit, dat trendsetters in hun onderwijstrajecten en -belevingen sterk (gaan) verschillen, terwijl ze op het buitenschoolse domein steeds meer op elkaar gaan lijken.

Dit laatste doet vermoeden dat het buitenschoolse leren een belangrijke sleutel vormt in trendsettende leerbiografieën (wel conform de noties uit beide discoursen), maar dus vrij los staat van schools leren. In tegenstelling tot de notie uit het onderwijsvernieuwingsdiscours lijken hierbij niet zozeer *non-formele buitenschoolse leertrajecten* belangrijk, aangezien er geen sprake is van rijke georganiseerde vrijetijdstrajecten: noch tijdens de lagere en middelbare school, noch tijdens de studieperiode. Conform de jeugdsociologische notie lijken juist *informele buitenschoolse leertrajecten* belangrijk. Bovendien gaat het hierbij niet om hoog culturele, maar om creatieve (knutselen, fotograferen, tekenen) en typische jeugdculturele (spannende dingen met vrienden ondernemen, uitgaan) activiteiten. Juist het jeugdsociologisch discours benadrukt het belang van dit jeugdculturele leerkapitaal. De nuancering is dat dit jeugdcultureel leerkapitaal vooral vanaf de middelbare schoolperiode cruciaal wordt. Pas dan ontwikkelen alle trendsetters rijke informele trajecten en is sprake van een enorme uitbouw van een bepaald soort jeugdcultureel leerkapitaal: aan een kennissamenleving gerelateerde bezigheden die trendsetters met leeftijdgenoten – vaak in bepaalde jeugdculturele uitgaansscènes – ondernemen en waarin ze nieuwe combinaties maken tussen kunst en commercie, popcultuur, wetenschap en media. Vanaf de studietijd zijn er trendsetters die zich hierbij meer conform de notie uit het onderwijsvernieuwingsdiscours als professionele leerders gedragen en schools en buitenschools leerkapitaal verbinden. Een andere groep gebruikt meer conform de jeugdsociologische notie het buitenschoolse spoor. Kenmerkend voor alle trendsetters is dus het belang van buitenschools en wel informeel, jeugdcultureel leerkapitaal. Conform de jeugdsociologische notie is juist dit leerkapitaal biografisch en maatschappelijk relevant: soms als aanvulling op, soms als compensatie voor en soms als motor achter de hervatting van een studie.

Ook het *buitenschools leergedrag* convergeert sterk tussen alle trendsetters. Ongeacht hun schoolse leren is het buitenschools leren van alle trendsetters te typeren als constructivistisch: een ontwikkelingsgerichte houding, flexibele informatieverzamelingsstrategieën en op betekenis gerichte verwerkingsstrategieën. Door te ‘zappen’ tussen leren uit bronnen, van mensen, door te doen en te reflecteren wordt relevante informatie bij elkaar ‘gebri-colleerd’ en betekenis gegeven: ze kiezen het gedrag dat op dat moment voor hen het meest relevant en effectief lijkt.

In tegenstelling tot hun ideeën over onderwijsopbrengsten benoemen alle trendsetters bovendien dezelfde soort *buitenschoolse leeropbrengsten*: het ontdekken wat ze niet willen, het belang van passie voor een vak, flow-ervaringen als ze met gelijkstemden ‘voor iets gaan’, zelfvertrouwen verwerven door grenzen te verleggen en risico’s te nemen, zichzelf durven presenteren, hun soulmates ontdekken, samen met hen een levensvisie vormen en een netwerk opbouwen. Conform de noties uit het onderwijsvernieuwings- en jeugdso-cologisch discours worden buitenschoolse leeropbrengsten dus niet zozeer als vak- of beroepsspecifieke kennis en vaardigheden, maar vooral als algemenere persoonlijke en bio-grafische competenties gedefinieerd.

Het thema schools en buitenschools leren levert de volgende conclusies op. Trendsetters zijn niet het prototype van de laat-moderne schoolse leerder uit het onderwijsvernieu-wingsdiscours, maar zijn wel op zijn minst ‘buitenschoolse laat-moderne leerders’. Flexibel, constructivistisch buitenschools leergedrag en de opbouw van aan een kennissa-menleving gerelateerd jeugdcultureel leerkapitaal (het samen met leeftijdgenoten maken van nieuwe combinaties tussen bijvoorbeeld kunst, commercie, media, popcultuur) zijn kernelementen in hun leerbiografie.

#### *Netwerken*

Het belang van de opbouw van jeugdcultureel leerkapitaal vanaf de studietijd kan niet los gezien worden van de opbouw van specifieke, zelfgeformde netwerken. Een bevinding waar in het onderwijsvernieuwingsdiscours weinig aandacht voor is en het jeugdsociolo-gisch discours een belangrijke aanvulling levert. Al in hun jeugd kenmerken trendsetters zich als jongeren die zich niet aan één vaste vriendenclub en één typische jeugdcultuur, laat staan een groep met een anti-schoolcultuur verbinden. Ze hebben ook goede relaties met volwassenen. Juist op vrijwilligheid gebaseerde informele relaties met andere volwas-senen dan hun ouders (inclusief passievolle leraren) zijn een inspiratiebron voor mogelijke leefstijlen, levensvisies en leeractiviteiten.

Deze kenmerken zetten zich versterkt door als ze gaan studeren in de grote stad. Via hun vrijetijdsactiviteiten en bijbanen bouwen ze conform de jeugdsociologische notie per-sonlijke netwerken op, die vooral gekenmerkt worden door losse en informele relaties die tot weinig verplichtingen leiden. Leeftijdgenoten vormen de kern, maar zelf uitge-kozen volwassenen zijn in de periferie aanwezig. Voor sommigen fungeren deze volwas-senen als mentor, deuropener naar nieuwe kennis en kennissen; voor anderen zijn volwas-senen meer van instrumenteel belang (geldschieter, contacten). In tegenstelling tot de teneur in het jeugdsociologisch discours vervullen volwassenen dus wel degelijk een belangrijke rol. In tegenstelling tot noties uit het onderwijsvernieuwingsdiscours geldt dit echter alleen bij vrijwillige, informele relaties met volwassenen. Zolang het zelfgekozen relaties betreft is de tegenstelling tussen peer- en intergenerationele relaties niet van belang. Ook op vrijwilligheid en informaliteit gebaseerde co-constructie (leren met leeftijdgeno-

ten) blijkt in deze netwerken van cruciaal belang. Met gelijkgestemde, zelf uitgekozen 'peers' bouwen trendsetters een bepaalde levensvisie op, proberen ze dingen uit en werken ze aan de uitbouw van een steeds groter netwerk of beter gezegd: verschillende, overlappende netwerken. Deze overlappende netwerken geven hen de mogelijkheid om zich van het ene in het andere netwerk te begeven. Zo doen ze steeds nieuwe kennis en kennis op zonder zich hierbij door de controle van een groep te laten beperken. Door op veel verschillende plaatsen te verschijnen en bijvoorbeeld van (eerst nog bij-)baan te wisselen wordt dit netwerk steeds verder uitgebouwd en wordt het omgekeerd door dit steeds grotere netwerk ook steeds makkelijker om van bijvoorbeeld banen, maar ook vrienden te wisselen.

Aanvullende theoretische noties uit netwerktheorieën en oorspronkelijke ideeën van Granovetter (1973) over het belang van 'weak ties' en Burt (1992) over het belang van een positie van structurele autonomie om 'vooruit te komen' bleken uitermate geschikt om de bevindingen te duiden: losse bindingen met overlappende netwerken zijn van belang om over een groot informatiepotentieel te beschikken. Tegelijk bleek echter ook een groot steunpotentieel kenmerkend voor hun netwerken. Trendsetters zijn prototypische voorbeelden van Wuthnow's (1998) 'vernette individuen', waarbij gelijkgestemde soulmates uitermate belangrijk zijn voor het verkrijgen van steun en gevoelens van erkenning en 'erbij horen'. Met hen onderhouden ze langdurig hechte relaties, terwijl tijdelijk hechte relaties onderhouden worden met mensen waar ze op dat moment veel, maar later niets meer mee te maken hebben. Relaties worden opgezegd als ze het gevoel hebben niet meer 'gelijkgesteld' te zijn. Ook als het gaat om vaste partnerrelaties valt op dat bij de meeste trendsetters een vrijgezellenbestaan, hechte of losse langdurigere of hele korte relaties elkaar afwisselen, waarmee ze - gelet op hun leeftijd - niet van een standaardbiografisch patroon blijf geven.

Deze aanvullende noties over het informatie- en steunpotentieel van netwerken bleken echter niet voldoende om de bevindingen te duiden. Allereerst gaat het niet om veel losse bindingen opdoen in vrijetijdsactiviteiten en (bij)banen op zich, maar om het opdoen van de juiste losse bindingen via de juiste vrijetijdsactiviteiten en (bij)banen. Het moeten vrijetijdsactiviteiten en (bij)banen zijn die vaak overlappen en gelokaliseerd zijn in bepaalde jeugdculturele uitgaansscenes. Trendsetters begeven zich in overlappende, cosmopolitische leefstijlgroepen die onlosmakelijk aan een grote stadsomgeving verbonden zijn. Juist in dergelijke groepen wordt het typische jeugdculturele leerkapitaal, dat bestaat uit de genoemde nieuwe combinaties tussen kunst en commercie, popcultuur, wetenschap en media, bemiddeld en verder uitgebreid. In deze netwerken wordt niet alleen dit specifieke leerkapitaal ontwikkeld, maar ook een specifiek levensconcept: de netwerken zijn heterogeen naar kenmerken als herkomstmilieu, herkomstregio, leeftijd en concrete bezigheden, maar worden in de loop der tijd steeds homogener naar levensconcept en de daarbij horende leefstijl (zie het volgende thema).

De noties uit het 'urban studies' onderzoek van Florida (2002) over de relatie tussen een cosmopolitische omgeving, nieuw, creatief leerkapitaal en een specifieke leefstijl bleken een waardevolle aanvulling om deze bevindingen te duiden. Juist in cosmopolitische omgevingen zijn de meeste opties aanwezig om nieuwe combinaties te maken, zijn er veel mensen die dergelijke nieuwe mixen ook waarderen en mee willen produceren en die over een - nog bij het volgende thema te beschrijven - gelijksoortig levensconcept

beschikken. Ook de aanvullende notie uit de sociaal kapitaaltheorie van Putnam (2000) over ‘bridging’ en ‘bonding’ kapitaal bleek in gewijzigde vorm bruikbaar. De start van het zelf te vormen netwerk betekende een brug naar een nieuwe leefstijl die echter steeds meer tot ‘bonding’ kapitaal uitgroeit: op alle terreinen proberen trendsetters op zoek te gaan naar gelijkgestemden. Zelfgevormde netwerken verschaffen ‘exit’-mogelijkheden om het eigen milieu te verlaten. Ze maken – conform de notie van Giddens (1991) – een dis-embedding uit oorspronkelijke lokale en sociale contexten mogelijk, maar leiden tot een re-embedding in homogene leefstijlgroepen. Een bevinding die ook aangetroffen wordt in de aanvullende noties van de sociaal kapitaaltraditie die door bijvoorbeeld Wellman (1999) en Wuthnow (1998) vertegenwoordigd wordt: oude ongelijkheden lijken hiermee door nieuwe ongelijkheden vervangen te worden.

Bij het volgende thema zal duidelijk worden welke specifieke levensconcepten in de netwerken van de trendsetters bemiddeld worden, waardoor ze elkaar als gelijkgestemden herkennen. Daarna zal nog zichtbaar worden dat deze netwerken ook professionalisering en verzilvering van jeugdcultureel leerkapitaal in werktrajecten mogelijk maken; werktrajecten die bovendien aansluiten op hun specifieke levensconcept. Zowel emotioneel als cognitief en materieel vormt het netwerk dan ook een belangrijke ‘back up’ en een zeer belangrijke sleutel in trendsettende leerbiografieën.

#### *Levens- en zelfconcept*

Ook een bepaald levens- en zelfconcept lijkt een sleutel in trendsettende leerbiografieën. Alle trendsetters melden dezelfde soort biografische oriëntaties (ofwel visies op levensdomeinen en –fasen) en zelftyperingen, die bovendien convergeren tot één holistisch levens- en zelfconcept.

De holistische *levensvisie* houdt in dat de oriëntaties op levensdomeinen en –fasen in het teken staan van ‘leven is levenslang en levensbreed leren’. Dit komt overeen met noties uit het onderwijsvernieuwings- en jeugdsociologische discours, maar krijgt een heel specifieke invulling. Het opdoen van nieuwe, ‘echte’ ervaringen vormt de leidraad zonder dat trendsetters hierbij een helder toekomstplan voor ogen hebben. Ze willen juist alle opties openhouden, zich niet vastleggen op definitieve keuzes en zich blijven ontwikkelen: ofwel in lijn met hun (tijdelijke) passie ofwel aan de hand van ‘interessante mogelijkheden’ die zich onvoorzien voordoen. Hun enige zorg is of ze nóg meer kunnen doen wat bij ‘hun kern’ past en hoe lang ze het fysiek volhouden. Conform de jeugdsociologische notie hebben ze een diffuus, niet aan leeftijd gekoppeld beeld van levensfasen. Volwassenheid wordt gezien als financiële onafhankelijkheid, professionaliteit en als jezelf leren kennen en blijven ontwikkelen en daarom als een fase die nooit af is: standaardbiografische transities zijn hierbij eerder een schrikbeeld. ‘Niet meer bewegen’ is de negatieve associatie bij volwassenheid en derhalve de reden om zichzelf ook als ‘eeuwig jong’ te zien.

Alle trendsetters hebben bovendien een overeenkomstig *zelfconcept* tot onlosmakelijk onderdeel van dit holistische levensconcept gemaakt. Ze zien zichzelf als autonome en authentieke, analytische, sociale, uitdagingen zoekende, emotioneel stevige personen die van aanpakken weten, waarbij sommigen ook iets streverigs hebben. Elementen uit de ‘Big Five’-persoonlijkheidskenmerken uit het (leerpsychologische) onderwijsvernieuwingsdiscours zijn herkenbaar maar niet eenduidig identificeerbaar, terwijl de notie uit het jeugdsociologisch discours over het belang van authenticiteit sterk naar voren komt in het zelfconcept.

Kortom: oriëntaties op levensdomeinen en levensfasen en het zelfbeeld staan in het teken van autonome zelfontwikkeling en zijn daarmee volgens de twee discoursen als typisch laat-modern te duiden. Niet in de betekenis van een lineaire kennisopbouw en 'Bildungs'-ideaal en ook niet in de betekenis van een lineaire carrière, maar – meer in lijn met de jeugdsociologische teneur – in de betekenis van een hedonistische exploratie en permanente zoektocht naar authentieke uitdagingen zonder hierbij een lange termijn planning en einddoel voor ogen te hebben en zonder zich hierbij vast te willen leggen in langdurige formele verplichtingen. In feite professionaliseren trendsetters zich in hun netwerk niet alleen via een specifiek soort jeugdcultureel leerkapitaal, maar is er sprake van een professionalisering van een postadolescente leefstijl als authentiek biografisch project. Juist deze specifieke laat-moderne inhoud én de integratie van hun biografische oriëntaties in één holistisch levensconcept dat bovendien onlosmakelijk met het zelfconcept verbonden is, lijken een centrale sleutel in trendsettende leerbiografieën. Dit levens- en zelfconcept vormt daarmee een biografische competentie op zich.

#### *Werk*

Het levens- en zelfconcept wordt het meest duidelijk zichtbaar als de trendsetters over werk praten. Dan laten ze zien hoezeer biografische zelfbepaling in combinatie met hun levensconcept gevolgen heeft voor hun oriëntaties op werk. Dit belang van biografische zelfbepaling blijft onderbelicht in het onderwijsvernieuwingsdiscours. In het jeugdsociologisch discours staat deze notie centraal; niet zozeer het werk-, maar het vrijetijds- en jeugdculturele domein en de gevolgen daarvan voor het onderwijs krijgen echter de meeste aandacht. Bij het thema werk komen de bovenstaande bevindingen over het belang van buitenschools leergedrag en leerkapitaal, netwerken en levens- en zelfconcept samen. Via hun netwerken zetten trendsetters hun jeugdcultureel kapitaal om in werktrajecten die aansluiten op hun specifieke biografische oriëntaties: betaalde projecten die uitgevoerd worden in zelfgevoerde, netwerkachtige werkstructuren en die het combineren van verschillende disciplines, materialen en culturen vereisen.

Het buitenschools, jeugdcultureel leerkapitaal is bij alle trendsetters de primaire motivatie achter werktrajecten. Werktrajecten zijn slechts bij een zeer klein deel een lineair vervolg op het studietraject. In tegenstelling tot de onderwijsvernieuwingsnotie wordt niet het diploma – en stapeling daarvan met non-formeel leerkapitaal – maar vooral het jeugd-cultureel leerkapitaal verzilverd en wel in nieuwe beroepen binnen de kennissector. Deze kennisintensieve, nog niet geïnstitutionaliseerde sector vormt dé niche waar trendsetters zijn aan te treffen. Werk moet voor hen een continue uitdaging en afwisseling en samenwerking met gelijkgestemden betekenen. Uitgekeken zijn op de inhoud of op collega's vormt dé reden voor zelfgekozen switches; status en geld vormen geen belangrijke drijfveer. Tijd, inhoud en mensen uit werk en vrije tijd lopen door elkaar heen. Trendsetters willen samen met gelijkgestemde, kwalitatief goede collega's die hun eigen competenties aanvullen in een informele, integere, non-conformistische werkcultuur werken. Een cultuur waarin zij de baas zijn over hun eigen werktijden, werkplek en werkinhoud en er geen sprake is van formele hiërarchie en formele regels. Kortom: een werkomgeving die niet voorgestructureerd is, zodat er ruimte is voor avontuur en spel. Werk dat projectwerk inhoudt, zodat afwisseling en uitdaging als vanzelf in het werk ingebouwd zijn en het typische 'deadline' projectwerk ook zorgt voor de flow-ervaringen waar ze steeds op zoek naar zijn. Ze willen inhoudelijk en creatief bezig zijn met producten, waarmee ze impact

willen hebben, een boodschap uitdragen. Zowel van hun leven als in hun werk willen ze een authentiek product maken. Het zijn geen idealistische maatschappijverbeteraars of politieke activisten, maar in en door hun zelf georganiseerde manier van leven en werken dragen ze latente maatschappijkritiek uit en dragen ze bij aan veranderingen in maatschappij, werk en levenslopen. Zichtbaar wordt nu hoezeer sprake is van een professionalisering van hun postadolescente leefstijl. Een leefstijl die geen voorbereiding is óp het werkleven, maar verbonden is met een oneindige formatieve periode en die het hart van hun werk en verzilvering van hun activiteiten vormt.

Dit alles wil niet zeggen dat trendsetters hun pad als makkelijk en veilig ervaren. Conform de noties uit beide discoursen laten de vele, vooral horizontale switches in de werktrajecten, het volhouden van een zeer vol en rijk jeugdcultureel vrijetijdspatroon en het bewust aanvullen van hun kennis via eigen activiteiten of cursussen zien dat trendsetters hun leerkapitaal blijven uitbouwen en verbreden. Soms worden ook juist vanuit deze werktrajecten scholingstrajecten hernomen. De wens alles te kunnen doen wat ze eigenlijk willen doen, maar de noodzaak om tegelijk financieel het hoofd boven water te houden en daarom scherp te moeten blijven om nieuwe ontwikkelingen te volgen en vorm te geven, leveren ook een stressvol bestaan op. Het harde werken geeft hen soms het gevoel van 'genoeg gedaan te hebben', maar tegelijk 'tijd te kort te komen voor wat ze misschien nog meer zouden willen'. Deze ervaringen zijn - samen met fysieke uitputting - aanleiding voor time outs. Deze worden echter productief gebruikt om over de eigen toekomst na te denken zonder daarbij echter naar een definitief antwoord op zoek te zijn. Wel zijn time outs aanleiding voor weer een nieuwe wending, een wending die hen voor dat moment brengt bij het 'nog meer kunnen doen wat bij hun kern past'.

Deze zeer specifieke visie op werk maakt begrijpelijk waarom alle trendsetters onconventionele, risicovolle werktrajecten ontwikkelen én volhouden. Ze nemen risico's op de koop toe, werken liever een tijdje in een ongeschoold baantje om hun eigen geld te blijven verdienen en daarmee hun eigen ding te kunnen blijven doen, dan dat ze hun eigen behoeften inruilen voor een op zekerheid gericht bestaan. In de werktrajecten wordt het besef van eigen keuze nog meer uitvergroot. Hierbij merken ze dat hun gesteldheid op zelfbepaling en behoefte aan nieuwe ervaringen het moeilijk maken om langere tijd in formele arbeidsorganisaties te functioneren. Switchend tussen ongeschoolde bijbaantjes, eigen projecten en loondienstbanen komen alle trendsetters uiteindelijk in zelfgevoerde werkcontexten terecht: als freelancer of ondernemer. Hun netwerken maken het niet alleen mogelijk een bepaald soort leerkapitaal op te bouwen, maar ook om dit te verzilveren. De netwerken bieden hun de kans om aan formele organisaties te ontsnappen. Ze zetten eigen, aan een kennissamenleving gerelateerde werkzaamheden op die - conform noties over de netwerksamenleving (zie bijvoorbeeld Castells, 1996) - binnen steeds wisselende netwerkstructuren worden uitgevoerd. Trendsetters verschijnen hier als zelfstandige kenniswerkers met (stress- en risicovolle) werktrajecten die eindeloze leertrajecten zijn en die gekenmerkt worden door het steeds opnieuw verbinden van kennis en kennissen. Tegelijk verschijnen ze als experimentele, latent maatschappijkritische leer- en werkelite. De jeugdsociologische notie van biografische zelfbepaling krijgt hiermee de specifieke betekenis van autarkie en authenticiteit en via werk uitgedragen maatschappelijke betrokkenheid. Deze visie op werk kon moeilijk vanuit aanvullende noties uit het arbeidswaardenonderzoek en al iets beter met noties uit het loopbaanonderzoek geduid worden.

Standaardconcepten uit deze onderzoekstradities lijken echter niet goed meer van toepassing. Hoewel hun arbeidswaarden als expressieve arbeidswaarden geduid kunnen worden, brengen dergelijke waarden hun specifieke behoefte aan 'mixen', het met gelijkgestemden werken aan authentieke nieuwe producten en het opdoen van steeds nieuwe ervaringen niet goed in beeld. Ook traditionele loopbaanconcepten bleken ongeschikt. Hun loopbanen zijn nog het best met het 'transitory' concept te duiden: steeds weer wat anders willen omdat afwisseling, onafhankelijkheid en 'people involvement' de drijfveren zijn. De arbeidsoriëntaties die Florida (2002) kenmerkend acht voor de creatieve klasse blijken sterk met de oriëntaties van de trendsetters overeen te komen.

### 5.3 Antwoord op de probleemstelling: gunstige constellaties en sleutfactoren

Bovenstaande bevindingen bevatten belangrijke sleutels van trendsettende leerbiografieën: kenmerken die voor alle trendsetters op lijken te gaan. Sleutels die vooral ná de middelbare schoolperiode en in hun buitenschools leren, netwerken en biografische oriëntaties gevonden zijn. Sleutels die dus pas zichtbaar worden door leerders te *biografiseren*: hun leren tijdens de gehele levensloop op alle levensdomeinen tot analyse-eenheid te maken. Biografisering betekent echter ook dat bevindingen in samenhang bekeken moeten worden, alvorens definitieve conclusies te trekken. Niet in de laatste plaats ook in relatie tot de betekenis van (de interactie tussen) structure en agency, aangezien biografisering ook *sociologisering* van de leerder betekent. Dat houdt in dat gekeken moet worden naar de interactie tussen de historisch-maatschappelijke en sociaal-lokale context (*structure*) en het belang van (waargenomen) individuele handelingsmogelijkheden (*agency*). In het onderstaande ga ik achtereenvolgens op de hoofdconclusies bij deze aspecten in. Hiermee ontstaat zicht op wat gunstige constellaties voor trendsettende leerbiografieën en dus ook mogelijk nog niet besproken sleutfactoren zijn. Tot slot zet ik op basis van deze en de in paragraaf 5.2 beschreven bevindingen alle 'sleutel'- en 'gunstige' factoren puntsgewijs en in onderlinge samenhang op een rij. Hiermee construeer ik het ideaaltipe van de nieuwe leerder ofwel een trendsettende leerbiografie en geef ik antwoord op de probleemstelling van het onderzoek.

#### *Historisch-maatschappelijke context*

De bevindingen over de historisch-maatschappelijke context van trendsetters kunnen vanuit het derde, generatiesociologisch discours geduid worden, waarmee zichtbaar wordt wat onder 'een nieuwe generatie' verstaan moet worden. Trendsetters konden conform de generatiesociologische notie in ieder geval gevonden worden onder degenen die vanaf de jaren zestig geboren zijn (*generatielokatie*).

Hun leerbiografie lijkt op de eerste plaats mogelijk te worden in een historisch-maatschappelijke context waarin veel keuzemogelijkheden en minder (aan sociale groepen gebonden) voorschriften bestaan. De algemene notie over individualisering van levenslopen is hierin herkenbaar. Vooral specifieke kenmerken van het hoger onderwijs spelen een rol: de aan weinig verplichtingen verbonden studietijd en studiebeurzen die het mogelijk maken ook lang met keuzemogelijkheden te experimenteren. Hierdoor kunnen studies uitgetoetst, eigen projecten en leefstijlen geëxploreerd en netwerken opgebouwd worden zonder de druk van serieuze verplichtingen. Tegelijk betekent de grote hoeveelheid keuzemogelijkheden voor trendsetters met hun brede interesses en behoefte aan nieuwe ervaringen dat de druk groot is, omdat steeds meer moet en mogelijk is, waar-

door het gevoel ontstaat tijd te kort te komen. Trendsettende leerbiografieën zijn daarmee niet alleen risico-, maar ook stressvol.

Op de tweede plaats lijkt een trendsettende leerbiografie mogelijk te worden in een maatschappelijke context die zich kenmerkt door structurele sociaal-economische veranderingen. Een context waarin ruimte ontstaat voor nieuwe, creatieve en kennisintensieve beroepen die nog niet geïnstitutionaliseerd zijn en daarmee ruimte bieden voor verzilvering van jeugdcultureel leerkapitaal. De algemene notie over de overgang naar een laatmoderne kennissamenleving is herkenbaar.

Hierbij spelen ook conjuncturele ontwikkelingen een rol: de in de jaren zestig en zeventig geboren trendsetters zien de ‘booming’ jaren negentig als ‘hun jaren’. Jaren waarin de studietijd aan minder restricties gebonden was dan tegenwoordig, maar waarin vooral de economische groei oneindige mogelijkheden leek te bieden. Dit zou tot het vermoeden kunnen leiden dat trendsettende leerbiografieën aan dergelijke conjuncturele ontwikkelingen verbonden en dus slechts een tijdelijk fenomeen zijn. De bevindingen spreken dit vermoeden echter tegen. Lang niet alle trendsetters benutten zoveel mogelijk studietijd om te experimenteren of experimenteren met hun studie zelf. Ook de economische groei lijkt geen conditionerende factor. De oudste trendsetters kwamen in zeer ongunstige omstandigheden op de arbeidsmarkt, die voor hen juist de aanleiding waren eigen projecten op te zetten, waarmee ze de ‘eerste’ op de markt waren en daarmee voor zichzelf kansen creëerden. De huidige crisis op de arbeidsmarkt is voor de trendsetters geen aanleiding om hun traject of oriëntaties te veranderen, ook al is de situatie voor sommigen verre van makkelijk. Typerend voor trendsetters is juist dat ze zich sterk bewust zijn van de hierboven beschreven historisch-maatschappelijke context én dat ze slim en flexibel op (al dan niet conjuncturele) ontwikkelingen in weten te spelen. Juist door deze mogelijkheden te zien, zijn ze in staat tot biografische zelfbepaling.

Tegenstrijdig aan de Mannheimiaanse notie over de lokalisering van de formatieve periode is dat trendsetters ‘hun jaren’ ook verbinden aan de periode ná hun vijfentwintigste levensjaar. Het jeugdsociologisch discours laat zien dat voor huidige generaties levensfasen vervagen en dat de formatieve periode in feite oneindig doorloopt.

Het idee dat maatschappelijke veranderingen tegenwoordig zó snel gaan dat generaties geen tijd meer krijgen zich van andere generaties te onderscheiden, lijkt enigszins overtrokken. Trendsetters hebben het besef in een bepaalde historisch-maatschappelijke context opgegroeid te zijn, waardoor ze anders zijn dan andere, vooral oudere generaties die in hun ogen een levensconcept hanteren dat met de gerichtheid op formele hiërarchie, zekerheid, carrière om de carrière en óf-óf denken (óf werk óf vrije tijd, óf hoge óf popcultuur, óf maatschappelijk engagement óf commercieel werken) haaks staat op hun eigen levensconcept. Soms wordt dit ook in meer verwijtende woorden richting de protestgeneratie boven hen geuit. Hoewel er dus sprake is van *generatiebesef*, leidt dit niet tot collectivisering en ideologisering en het afwijzen van contact met individuele leden van andere generaties. Trendsetters voelen zich bovendien meer met een ‘gelijkgestemde leefstijlgroep’ verbonden dan met een generatie als geheel. Ze herkennen zich in de generatiesociologische typering van een *generatie-eenheid*. Het gaat hierbij echter om een Mannheimiaanse generatie-eenheid in gewijzigde vorm: geen politiek-ideologische, artistieke voorhoede, maar een nieuwe leer- en werkelite. Een groep die dus ook niet met het Weberiaanse leefstijlbegrip in verband gebracht moet worden. Hoewel een leefstijlgroep, ontleent ze haar status niet aan een bepaald consumptiepatroon, maar aan een bepaalde



leerhabitus. Een groep die juist in en door haar manier van leven en werken en de wens authentieke producten te maken die 'iets nieuws' toevoegen, latente maatschappijkritiek uitdraagt. Een groep die hierbij optimaal gebruik weet te maken van de toegenomen keuzemogelijkheden en arbeidsmarktkenmerken. De afwezigheid van ideologisering en collectivisering weerspiegelt tegelijk de individualiseringstrend die in hun behoefte aan 'authentieke mixen' bovendien een specifieke invulling krijgt: ze willen niet in 'hokjes' denken, maar juist alle kennis en kennissen 'gebruiken' die in hun authentieke levensproject behulpzaam kunnen zijn.

#### *Sociaal-lokale context*

Hoewel trendsetters gevonden konden worden onder mannen en vrouwen uit diverse herkomstmilieus en geografische lokaties, wil dat niet zeggen dat hun leerbiografie - naast de specifieke historisch-maatschappelijke context - zuiver en alleen door individuele mogelijkheden bepaald wordt.

Buitenschoolse leertrajecten tot en met de middelbare school variëren sterk en lijken juist nog sterk aan de traditionele ongelijkheden verbonden: enigszins aan milieu, maar vooral aan gender en geografische lokatie. Op dit punt wijken trendsetters niet af van het voor hun sociale groep representatieve beeld. Ook het netwerk waarin respondenten verkeren is in die fase van hun leven sterk aan dergelijke sociaal gestructureerde factoren gebonden: het milieu en de netwerken van hun ouders, de lokale omgeving van de buurt en school en de leeftijdgenoten die ze in die omgeving tegenkomen.

Bij het schooltraject tot en met de middelbare school lijkt de institutionele logica van het schoolsysteem belangrijker dan herkomstmilieu en gender, aangezien trajecten dan weinig variëren. Het feit echter dat ook trendsetters uit de laagste culturele herkomstlaag havo of vwo volgen, maakt hen zichtbaar als 'afwijkers' van hun herkomstmilieu (zowel van hun ouders als van leeftijdgenoten uit hetzelfde milieu) en brengt de 'agency'-factor in beeld. Tegelijk wordt ook het belang van interactie tussen eigen handlingsmogelijkheden en de sociale omgeving duidelijk: voor trendsetters uit lage culturele herkomstmilieus betekent hun gang naar de hoogste schooltypen dat ze leeftijdgenoten en volwassenen ontmoeten die anders zijn dan hun oorspronkelijke omgeving, waarmee ze ook andersoortig buitenschools leerkapitaal opdoen dan voor hun milieu gebruikelijk is.

Vanaf de middelbare school volgen trendsetters uit de laagste culturele herkomstlaag eerder geijkte studietrajecten die voor hun milieu echter onconventioneel zijn, waarmee 'agency' daarom een des te belangrijker rol speelt. Vrouwelijke trendsetters volgen na de middelbare school de meest onconventionele studietrajecten en ook zij wijken daarmee af van het voor hun gender algemeen kenmerkende beeld: zij experimenteren het meest met switchen en/of onderbreken en hervatten van studies. Zij zijn het ook die vaker dan mannen een ontwikkelingsgerichte studieoriëntatie centraal stellen en binnen het schoolsysteem blijven zoeken om hun leerbehoeften te bevredigen. Mannelijke trendsetters kiezen één keer. Ze maken hun studie af, omdat ze een instrumentele oriëntatie gericht op 'kansen vergroten' of een sociale oriëntatie voorop zetten. Of ze stoppen met hun studie, omdat ze een ontwikkelingsgerichte oriëntatie voorop zetten, maar deze niet kunnen bevredigen; mannelijke trendsetters blijven dan niet langer binnen, maar gaan buiten het schoolsysteem experimenteren.

Hoewel de trendsetters uit lagere culturele herkomstlagen meer conventionele schoolwegen volgen en vrouwelijke trendsetters langer binnen het schoolsysteem blijven experi-

menteren<sup>1</sup> en beide groepen daarmee meer of langer dan de andere trendsetters het institutionele schoolpad volgen, is juist in deze structurele variatie een belangrijke sleutel én agency-factor gelegen. Beide groepen wijken hiermee af van het voor hun herkomstmilieu en gender representatieve beeld en lijken het instituut onderwijs te gebruiken om zich aan hun milieu en genderspecifieke socialisatie te ontworstelen en hiermee tot biografische zelfbepaling te komen. De grote variatie op het schooldomein wordt nu verklaarbaar: het gaat niet om wel (onderwijsvernieuwingsdiscours) of niet (jeugsociologisch discours) transitierégime getrouwe laat-moderne leerders, maar om leerders die het transitierégime optimaal gebruiken voor hun eigen doeleinden. Ze laten zich er niet door bepalen ‘omdat het nu eenmaal zo hoort’, maar gebruiken het onderwijs zolang en in zoverre het biografisch relevant is voor de vormgeving van een eigen authentiek levensproject.

Ondanks deze verschillende achtergronden komen zoals gezegd de trendsetters elkaar vanaf de studietijd tegen, doordat ze vanaf dan soortgelijke vrijetijds-, werk- en netwerktrajecten en biografische oriëntaties ontwikkelen. De invloed van herkomstmilieu en gender neemt af. Uiteindelijk zijn alle trendsetters in en door hun trajecten culturele stijgers en kiezen ze er voor om de ouderlijke omgeving te verlaten. Geografische lokatie blijft echter essentieel, niet vanwege de variatie, maar omdat hun werk, vrije tijd en netwerk volgens alle trendsetters noodzakelijkerwijs verbonden zijn aan een grote stad, een cosmopolitische omgeving. Verder lijkt op de buitenschoolse domeinen vanaf de studietijd de ‘agency’-factor groot. Een aantal subtiele verschillen naar herkomstmilieu en gender blijven echter zichtbaar, zoals het onderstaande duidelijk maakt.

- Trendsetters die in de meest heterogene, wisselende omgevingen opgroeien en van jongs af aan veel wisselende vriendschappen hebben gekend, zijn degenen die later ook de meest losse en minst hechte bindingen ontwikkelen.
- Trendsetters uit de relatief laagste herkomstlaag maken minder extreme switches en nemen minder vaak een time out. Ze lijken minder impulsief en wat volhardender te werk te gaan: eerst iets afmaken, dan pas weer iets anders.
- Partnerrelaties en kinderen waren een thema dat vooral vrouwen uit zichzelf aansneden in de interviews, zowel in positieve als negatieve zin. Hierbij speelt het bewustzijn van hun biologische klok een rol. Overigens verbinden ze aan eventueel kinderen krijgen geen belangrijke levenswendingen op werkgebied.
- Vrouwen vallen daarnaast op, doordat voor hen werk vaak een reden is om tijdelijk weer een nieuwe, op het werk aansluitende studie op te pakken en doordat ze zelden alleen, maar het liefst met een maatje als zelfstandige werkzaam zijn. Zij benoemen ook vaker het steunpotentieel van hun netwerk. Het lijkt alsof ze minder sterk op hun eigen potentieel vertrouwen dan mannen. Mannen benadrukken meer het informatiepotentieel van hun netwerk, het belang van competitie en de beste willen zijn.

Kortom: herkomstmilieu en gender zijn vooral in de aanloop naar een trendsettende leerbiografie belangrijk en leiden in het vervolg van deze biografie tot subtiele, maar geen cruciale variatie.

<sup>1</sup> Alle vrouwen blijven langer in het schoolsysteem dan mannen; vrouwen uit lagere herkomstmilieus benutten de maximale tijd om een studie af te maken of ronden meerdere studies na elkaar af, terwijl vrouwen uit hogere herkomstmilieus het meest switchen, onderbreken en hervatten.

Daarnaast bestaat er variatie in trendsettende leerbiografieën door verschillen die niet aan herkomstmilieu en gender verbonden lijken en die in dit hoofdstuk ook niet meer aan de orde geweest zijn. Het gaat dan om verschillen in bijvoorbeeld concrete beroepsbezigheden in de kennissector (variërend van bijvoorbeeld bezigheden in de reclame, internet-journalistiek, webdesign en onconventioneel marktonderzoek) en specifieke passies of juist het ontbreken daarvan (zie ook de levensloopschetsen van de respondenten in appendix 5). Deze verschillen maken níet de sleutelfactoren, maar wel de diversiteit binnen trendsettende leerbiografieën zichtbaar.

### *Agency*

Conform de jeugdsociologische notie laten trendsetters zien dat de noodzaak tot vormgeving van de eigen levensloop (individualisering noopt tot biografische zelfbepaling) het belang van de ‘agency’-factor groter maakt. Hun copingstrategieën zijn een belangrijke sleutel en vormen de schakel tussen hun levens- en zelfconcept en hun daadwerkelijk leven. Van omgeving veranderen is dé strategie om hun doelen te handhaven en te realiseren. Een strategie die moeilijk geduid kon worden vanuit de aanvullende notie uit het toekomstonderzoek (zie bijvoorbeeld Trommsdorff, 1994) die er vanuit gaat dat mensen eerst de omgeving zelf proberen te veranderen om hun doelen te kunnen handhaven (primair controlemechanisme) en pas als dat niet lukt hun doelen bijstellen naar de omgevingsmogelijkheden (secundair controlemechanisme). Hun aanpak is te typeren als actieve zelfsturing, maar niet naar vooraf bekende doelen aan de hand van een strak stappenplan, zoals de teneur lijkt in het onderwijsvernieuwingsdiscours. Conform jeugdsociologische noties is de kunst juist om níet te plannen, maar om risico’s te nemen, jezelf in ‘een netwerk van mogelijkheden’ te plaatsen en in te spelen op schijnbaar toevallige kansen die zich voordoen in plaats van je te fixeren op het kiezen van een eenduidig lange termijn doel en strakke planning. Opties openhouden en het ontbreken van een lange termijn visie betekenen niet dat ze níet kiezen, maar dat ze op korte termijn handelen en hierbij keuzes niet zien als definitief en onomkeerbaar, maar als manier om iets nieuws te exploreren. Stap voor stap bepalen ze wat bevalt of niet bevalt zonder een omljnd einddoel voor ogen te hebben. Bij deze aanpak willen ze niet leunen op of zich afhankelijk maken van anderen, maar zorgen ze wel dat ze zichzelf zichtbaar maken en hun netwerk inschakelen. Een strategie die toegesneden lijkt op een risicovolle kennissamenleving, waarin doelen niet te plannen zijn en succes niet altijd gegarandeerd is.

Hun copingstrategie fungeert als scharnier tussen hun holistisch levens- en zelfconcept en het daadwerkelijk leven van dit concept, waardoor biografische oriëntaties en daadwerkelijke trajecten convergeren en een gevoel van zelfbepaling, voldoening en succes ontstaat. Conform de jeugdsociologische notie vormt biograficiteit hierbij een kerncompetentie. Het gaat om het vermogen eerdere ervaringen als positieve leerervaringen te zien en te koppelen aan nieuwe ervaringen, waarbij biografische zelfbepaling de leidraad vormt: een continue monitoring of ze doen ‘wat bij hun kern past’. Bij hun keuzes vormen intuïtie, nieuwe ervaringen ofwel externe prikkels en zelfvertrouwen het belangrijkste kompas voor hun exploratietocht naar onbekende bestemming.

Conform de jeugdsociologische noties omtrent de individualiseringstheze lijkt de agency-factor in trendsettende leerbiografieën dus groot, maar moet deze factor niet als een vaststaande persoonseigenschap opgevat worden. Persoonlijke competenties verschenen in de verhalen van de respondenten als eigenschappen die ze enerzijds zien als ‘nu eenmaal hun kern’, anderzijds als ‘iets dat ze in leerprocessen met anderen ontwikkeld hebben’.

Een belangrijke sleutel lijkt juist gelegen in de bevinding dat trendsetters het belang van interdependentie onderkennen. Ze beseffen dat het gevoel van en mogelijkheid tot ‘agency’ ontstaat in en door leerervaringen met anderen en door de emotionele, materiële en cognitieve ‘back up’ van hun netwerk. Behalve van een ‘actief’ individualisme is sprake van een ‘netwerk’ individualisme dat mogelijk wordt in een geïndividualiseerde kennissamenleving die ‘dis-embedding’ uit door sociale categorieën en instituties voorgegeven paden mogelijk maakt.

*Sleutelfactoren: ideaaltype de nieuwe leerder ofwel de trendsettende leerbiografie*

Het is nu mogelijk antwoord te geven op de probleemstelling door alle sleutelfactoren op een rij te zetten en zo een nieuw ideaaltype te construeren: de nieuwe leerder ofwel de trendsettende leerbiografie. Een ideaaltype dat gebaseerd is op de empirische fundering van het ontwikkelde theoretisch kader, waarin concepten en noties uit het onderwijsvernieuings-, jeugd- en levensloopsociologisch en generatiesociologisch discours zijn verbonden.

- De weg naar een trendsettende leerbiografie lijkt twee sporen te kennen: een schoolspoor gecombineerd met een buitenschools spoor of een overwegend buitenschools spoor. Trendsetters zijn dus op zijn minst ‘buitenschoolse, en specifiek: informele laat-moderne leerders’.
- In beide sporen zijn flexibel, constructivistisch buitenschools leergedrag en de opbouw van aan een kennissamenleving gerelateerd jeugdcultureel leerkapitaal kernelementen.
- Dit laatste geldt ook voor de laat-moderne biografische oriëntaties die gericht zijn op levenslang en levensbreed leren, maar die specifieke betekenis krijgen door een hedonistische exploratie en permanente zoektocht naar authentieke uitdagingen zonder een lange termijn planning, zonder einddoel en zonder een vastlegging in langdurige formele verplichtingen; oriëntaties die bovendien geïntegreerd worden tot een holistisch levensconcept dat overeenkomt met het zelfconcept.
- Deze kernelementen worden ontwikkeld in zelfgevoerde, cosmopolitische netwerken die bestaan uit losse bindingen met gelijkgestemde peers en leden van oudere generaties. Deze netwerken voorzien trendsetters van een groot potentieel aan nieuwe kennis en kennissen, terwijl ze tegelijk een autonome positie kunnen behouden die het mogelijk maakt ‘het beste’ uit de verschillende netwerken te combineren. Daarnaast vormen hechte bindingen met gelijkgestemde soulmates een essentiële bron van steun.
- Via hun netwerken zetten trendsetters hun jeugdcultureel kapitaal bovendien om in werktrajecten die aansluiten op hun specifieke biografische oriëntaties: betaalde projecten die uitgevoerd worden in zelfgevoerde, netwerkachtige werkstructuren en het combineren van bijvoorbeeld verschillende disciplines, materialen en culturen vereisen.
- Tot slot onderkennen trendsetters het belang van hun netwerken als ‘back up’, ook voor hun copingstijl die toegesneden lijkt op een risicosamenleving: opties openhouden, niet plannen, risico’s nemen, zichzelf in ‘een netwerk van mogelijkheden’ plaatsen, zichzelf zichtbaar maken en hun netwerk inschakelen, inspelen op schijnbaar toevallige kansen die zich voordoen in plaats van fixeren op het kiezen van een eenduidig lange termijn doel en strakke planning, niet onomkeerbare korte termijn keuzes maken als manier om iets nieuws te exploreren, blijven monitoren of ze doen ‘wat

bij hun kern past', zelfvertrouwen als kompas. Een stijl die ook met de competentie tot biograficiteit omschreven kan worden.

- Sleutelfactoren die alleen mogelijk lijken te zijn in een geïndividualiseerde kennissamenleving, waarin ruimte ontstaat voor nieuwe, creatieve en kennisintensieve beroepen en waarin een lange experimenteertijd bestaat die ruimte laat de grote hoeveelheid keuzemogelijkheden te exploreren. Een geïndividualiseerde samenleving die disembedding uit (aan sociale categorieën, geografische lokatie en instituties gebonden) voorgegeven paden mogelijk maakt. Trendsetters komen uit de traditioneel 'gunstige' hogere culturele herkomstlagen óf ontworstelen zich aan een lager herkomstmilieu door onder andere het instituut onderwijs te gebruiken om zo tot biografische zelfbepaling te komen. Hetzelfde gaat op voor vrouwen die zich aan hun genderspecifieke socialisatie ontworstelen. Dit neemt niet weg dat herkomstmilieu en gender subtiele, maar geen cruciale sporen nalaten in hun 'habitus' (Bourdieu, 1989). Trendsetters komen uit een cosmopolitische geografische lokatie of ruilen hun oorspronkelijke omgeving hier bewust voor in. Ze laten zich ook niet door institutionele logica bepalen. Ze gebruiken instituties in combinatie met zelfgevoemd jeugdcultureel leerkapitaal zolang en in zoverre ze biografisch relevant zijn voor de vormgeving van hun eigen authentieke levensproject. Hiermee maken ze optimaal gebruik van mogelijkheden tot biografische zelfbepaling die door een geïndividualiseerde kennissamenleving geboden worden.

#### 5.4 De contrast cases

De bevindingen over sleutelfactoren en de rol van structure en agency worden extra ondersteund door de verschillen tussen de trendsetters en de drie contrast cases naar voren te halen. Dit is een validatie-techniek die kenmerkend is voor de in dit onderzoek gehanteerde methodologie: een exploratieve, 'grounded theory'-benadering (zie hoofdstuk 3). De eerste twee contrast cases werden aan het begin van het onderzoek nog als potentiële trendsetters opgespoord, aangezien ze een sterk afwijkend onderwijstraject hadden afgelegd. Al vrij snel bleek dit echter geen goede indicator voor een trendsettende leerbiografie. In alle andere opzichten verschenen ze steeds als een van alle anderen afwijkende groep; vooral ook omdat hun traject meer uit noodzaak dan uit eigen keuze ontstaan leek. De derde contrast casus werd aan het einde van het onderzoek bewuster in het sample opgenomen om na te gaan of vermoedens over inmiddels meer uitgekristalliseerde sleutelfactoren in trendsettende leerbiografieën bevestigd of weerlegd zouden worden. Wat maakt hen nu tot contrast cases?

Afkomstig uit de relatief hoogste culturele laag zijn deze respondenten de enige culturele dalers, doordat zowel hun school- als buitenschoolse spoor dood lijkt te lopen (zie levensloopschetsen in appendix 5). Twee van de drie ontwikkelen al op de middelbare school een ronduit negatieve schooloriëntatie, waarbij ook de sociale oriëntatie wegvalt. Ze gaan geen binding met klasgenoten aan en krijgen het idee totaal ongeschikt voor het schoolsysteem te zijn. Later raken de drie respondenten verstrikt in een nooit tot bevrediging leidende zoektocht naar 'welke studie bij hen past' (de vrouw) dan wel in een dubbelperspectief (de twee mannen), waarin de biografische hier-en-nu relevantie van 'leren moet nu leuk of interessant zijn' concurreert met een standaardbiografische, instrumentele oriëntatie gericht op 'het leren van een concreet beroep dat later status en veel geld

oplevert'. Terwijl de andere respondenten na de middelbare school op buitenschoolse trajecten en in hun biografische oriëntaties sterk naar elkaar toegroeien, maakt het onderstaande duidelijk dat de contrast cases juist van de anderen weggroeien.

Hun vrijetijdstraject wordt niet verder uitgebouwd en kent eerder een teruggang, ze komen niet in de kennissector of zelfvormgegeven projectwerk terecht en zijn veel minder actief bezig om via switches of eigen projecten hun leerkapitaal verder uit te breiden. Aangezien de contrast cases twee mannen en een vrouw uit de relatief hoogste culturele herkomstlaag zijn, lijken herkomstmilieu en gender deze variatie niet te kunnen verklaren. Ze zijn weliswaar iets jonger dan de andere respondenten, maar door hun relatief vroege studiestaken ook in een nog gunstige tijd op de arbeidsmarkt gekomen. Deze situatie hebben ze echter niet optimaal weten te gebruiken.

Een belangrijk verschil met de trendsetters is dat ze een heel ander type netwerk ontwikkelen. Het lokale rondom familie en zakelijke contacten gecentreerde netwerk van de ene respondent levert hem weinig steun en erkenning en nieuwe informatiemogelijkheden. Het anti-maatschappelijke, jeugdculturele scene-netwerk van de andere twee levert hen eerst erkenning, maar later weinig potentieel. Later centreert hun netwerk zich sterk rond hun partner. Er wordt in deze netwerktypen ander, minder in een kennissamenleving bruikbaar leerkapitaal bemiddeld en de netwerken bieden ook weinig verzilveringsmogelijkheden, behalve dan voor het werk waar ze nu in bezig zijn. Over dit werk zijn ze echter niet tevreden en hebben ze een gevoel van stilstand en 'onder hun niveau' bezig te zijn. Bij de twee mannen speelt hierbij ook de wens tot status en geld 'om te settelen' een rol. In hun ogen kan hun netwerk hen niet verder helpen en is het oppakken of afronden van een studie de enige optie om verder te komen, zeker nu de arbeidsmarkt niet meer meezit.

Deze beperkte netwerken lijken ook bepalend voor de bemiddeling van hun biografische oriëntaties. In het netwerk van de vrouw lijken gelijksoortige laat-moderne biografische oriëntaties bemiddeld te worden als bij de trendsetters, maar de oriëntatie op werk is niet gericht op maatschappelijke participatie maar op een zich terugtrekken in een alternatieve, anti-maatschappelijke scene. Kenmerkend voor deze scene is om via laaggeschoolde, tijdelijke baantjes steeds net genoeg geld te verdienen om van te leven en zoveel mogelijk tijd over te houden. De mannen worden gekenmerkt door conflicterende wensen en waarden. Enerzijds weerspiegelen ze dezelfde laat-moderne oriëntaties op levensdomeinen en -fasen als de trendsetters. Anderzijds laten ze - vooral door hun huidige netwerk ingegeven - moderne, standaardbiografische oriëntaties doorklinken; zo wordt studeren gezien als 'verstandig' met het oog op een concreet succesvol beroep, leren als volwassener c.q. realistischer worden en werken als een noodzakelijk kwaad om geld te verdienen. Ze lijken zich op dit dubbelperspectief te fixeren en juist deze fixatie lijkt een effectieve copingstrategie te blokkeren. Enerzijds willen ze opties openhouden en 'hun hart' volgen, anderzijds hebben ze het idee dat ze een verstandig doel moeten vinden waar ze - eenmaal ooit gevonden - vervolgens dan planmatig heen zouden kunnen gaan, een doel dat ze echter niet helder krijgen. Daarom blijven ze piekeren en keuzes vermijden. Vooral de twee mannen lijken niet de 'gewoon doen en uitproberen' copingstrategie te hanteren om hun (dus ook niet eenduidige) levensconcept in een daadwerkelijke leefstijl om te zetten. Omdat de drie respondenten iets (maar ook niet veel) jonger zijn dan de anderen en sommige (oudere) trendsetters er ook lang over hebben gedaan om op hun huidige pad te komen, zal de tijd moeten uitwijzen of en welke omkeringen in hun biografie nog plaatsvinden en of ze zich al dan niet alsnog tot 'ware trendsetters' ontwikkelen.

## 5.5 Reflectie op theoretische betekenis en methodologie

In het voorgaande heb ik geprobeerd om op basis van een exploratieve, kwalitatieve analyse van biografische interviews concepten en noties uit het onderwijsvernieuwings-, het jeugd- en levensloopsociologisch en het generatiesociologisch discours te integreren. Via deze weg ben ik gekomen tot een empirisch gefundeerd ideaaltype van trendsettende leerbiografieën van een nieuwe generatie: het specifieke doel van deze studie. Op deze manier wilde ik proberen (discoursen over) leren en levenslopen met elkaar te verbinden: het algemene doel van deze studie. Nu is het tijd voor een reflectie op het theoretisch en vervolgens methodologisch belang van deze dissertatie.

### *Theoretische betekenis 1: conceptueel kader voor systematische analyse van leerbiografieën*

Het ontbreken van een – door relevante discoursen geïnformeerd – integraal analysekader voor leerbiografieën vormde het theoretisch argument voor deze studie. Een eerste theoretische betekenis van deze studie is dan ook de constructie van een conceptueel kader dat uitstekend bruikbaar is gebleken om leerbiografieën in het algemeen (zie bijvoorbeeld trendsetters versus contrast cases) systematisch in kaart te brengen en te analyseren. Hiertoe zijn centrale concepten uit het onderwijsvernieuwings-, jeugd- en levens-

<b>analysekader leerbiografieën</b>
<b>structureel niveau: context en traject</b>
<p>1) <i>context van de leerbiografie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• historisch-maatschappelijke context: transitieregime (script en instituties) binnen de generatielokatie in relatie tot het belang van generatiesamenhang en generatie-eenheid</li> <li>• sociale en lokale structurering: (interactie tussen) herkomstmilieu (structurele kenmerken en opvoedingsstijl) en gender als sociale categorieën en kenmerken sociaal-lokaal gestructureerde omgeving (interdependentie)</li> </ul>
<p>2) <i>kenmerken van het leerbiografische traject (endogene structurering/ 'path dependency')</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• onderwijstraject (formeel leertraject)</li> <li>• buitenschools leertraject in georganiseerde en ongeorganiseerde vrije tijd (non- en informeel leertraject)</li> <li>• buitenschools leertraject in werk</li> <li>• traject en aard van netwerkontwikkeling</li> </ul>
<b>subjectief niveau: belevingen en oriëntaties</b>
<p>3) <i>beleving van leren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• betekenisgeving aan het onderwijs</li> <li>• beleving van eigen leergedrag (informatieverzameling en -verwerking)</li> <li>• beleving van leeruitkomsten en definiëring van verworven leerkapitaal</li> <li>• beleving van functie en aard van netwerk(ontwikkeling)</li> </ul>
<p>4) <i>betekenisverlening aan levensdomeinen en levensfasen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• betekenis van leren</li> <li>• betekenis van werk en vrije tijd</li> <li>• betekenis van toekomst en volwassenheid</li> <li>• evaluatie van de eigen biografie</li> </ul>
<p>5) <i>typering van persoonlijke competenties</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zelftypering</li> <li>• copingstrategieën</li> </ul>

loopsociologisch en generatiesociologisch discours op een rij gezet (zie de eerste kolom van de tabellen in paragraaf 2.3.4, 2.4.8 en 2.5), vergeleken (paragraaf 2.6) en in en door het exploratief onderzoek aan elkaar gerelateerd tot een geïntegreerd kader (paragraaf 3.2). Dit analysekader kan dan ook in vervolgonderzoek naar (verschillende soorten) leerbiografieën verder geëxploreerd worden.

*Theoretische betekenis 2: theoretisch geïnformeerd en empirisch gefundeerd ideaaltype*

Een tweede theoretische betekenis van deze studie is de constructie van een ideaaltypische trendsettende leerbiografie: een leerbiografie die zich kenmerkt door biografische zelfbepaling én die het meest kansrijk lijkt in een risicovolle kennissamenleving. Een ideaaltype dat gevoelig maakt voor sleutels die nodig zijn om in een laat-moderne samenleving zowel biografisch als maatschappelijk succesvol te zijn. Hiertoe zijn allereerst noties uit drie discoursen afgeleid om na te gaan wat onder ‘trendsettend’ verstaan zou kunnen worden. Uit het onderwijsvernieuwingsdiscours werd het ideaaltype van de ‘laat-moderne leerder’ en uit het jeugdsociologisch discours het ideaaltype van de ‘biografische zelfbepaler’ afgeleid. Twee theoretische constructies die op een groot aantal punten overlap bevatten, maar op een aantal punten verschillen of elkaar aanvullen (zie paragraaf 2.6). Het generatiesociologisch discours leverde het raamwerk, de andere twee discoursen de ‘vulling’ om ‘een nieuwe generatie’ te kunnen duiden. Het aldus ontwikkelde theoretisch kader gaf richting aan de empirische exploratie die tot doel had een geïntegreerd ideaaltype van de trendsettende leerbiografie te ontwikkelen. De verhalen van trendsetters vormen de empirische fundering voor dit ideaaltype en kunnen omgekeerd dit ideaaltype weer concreet maken. Geëxploreerd is welke noties bruikbaar bleken om trendsettende leerbiografieën van een nieuwe generatie te duiden, hoe noties genuanceerd moesten worden, elkaar konden aanvullen of juist onvoldoende informatie bevatten, waardoor ik op zoek moest gaan naar aanvullende noties. In *appendix 6* zijn de concepten, inhoudelijke noties uit de drie discoursen, aanvullende noties en de bevindingen in een schematisch overzicht geplaatst. Hieronder loop ik de bruikbaarheid van de noties uit de drie discoursen systematisch af aan de hand van de tabellen in paragraaf 2.3.4, 2.4.8 en 2.5.

De noties uit het *onderwijsvernieuwingsdiscours* - samengevat tot het ideaaltype van de ‘laat-moderne leerder’ - blijken voor een groot deel geschikt om bevindingen over trendsetters te duiden. Zeer bruikbaar zijn de specifieke noties, waarmee leerconcepties en -gedragingen geduid konden worden. Juist met deze noties vormt het discours een belangrijke aanvulling op het sociologisch discours. Het werd mogelijk heel specifiek op formeel leren in te gaan, waardoor de grote variatie binnen het onderwijsdomein onder trendsetters zichtbaar is geworden. Niet alle noties uit dit discours blijken echter voor trendsetters op te gaan of moeten op zijn minst genuanceerd worden.

De onderwijstrajecten van trendsetters zijn niet conform de notie allemaal lang, maar variëren sterk in lengte en aard. Hoewel lang niet alle trendsetters formeel een hoog onderwijsniveau halen (in de zin van een diploma), hebben ze wel conform de notie allemaal minstens enige tijd hoger onderwijs genoten. Conform de notie hangen ook de belevingen van onderwijs, formeel leergedrag en formele leeropbrengsten samen. Lang niet alle trendsetters echter hebben de in dit discours voorgestane belevingen. Voor sommigen had het onderwijs vooral een instrumentele betekenis: zij zagen ‘school’ als iets dat je gewoon moest doorstaan en vertoonden reproductiegerichte oriëntaties en gedragingen. Anderen combineerden een sociale oriëntatie met een grotendeels ongerichte leer-



stijl, en weer anderen bleken een ontwikkelingsgerichte, constructivistische oriëntatie met een betekenisgerichte leerstijl te combineren. Leerconceptie en -gedrag hangen bovendien niet eenduidig en ook onverwacht met onderwijssucces samen: juist de in dit discours voorgestane ontwikkelingsgerichte houding leek tot de meeste onderwijsproblemen te leiden. Studiestakende trendsetters hadden allemaal een ontwikkelingsgerichte onderwijsoriëntatie, maar niet alle trendsetters met deze oriëntatie staakten hun studie. Hiervoor zijn gebrek aan sociale binding met klas- of studiegenoten en betaald werk (als het de verzilvering van eigen passies betreft) doorslaggevend.

Hoewel enige tijd hoger onderwijs volgen een voorwaarde lijkt, maakt de grote variatie binnen het onderwijsdomein duidelijk dat bevindingen op dit domein op zich geen doorslaggevende factor voor trendsettende leerbiografieën zijn. Terecht stelt het discours dan ook dat naar het totaal aan leertrajecten (onderwijs en buitenschools) gekeken moet worden. Dan blijken de trajecten van de trendsetters conform de notie gevarieerd, geïndividualiseerd, levenslang en levensbreed. Onterecht lijkt de notie in het discours dat uiteindelijk diploma's bepalend zijn in het verdere verloop van een leerbiografie. Buitenschools leerkapitaal blijkt bij een groot aantal trendsetters wel degelijk compenserend te werken. Hierbij is echter niet zozeer non-formeel leerkapitaal, dat in dit discours vooral belangrijk geacht wordt, maar een grote hoeveelheid en specifiek soort informeel, jeugd-cultureel leerkapitaal van belang.

Juist de mogelijkheid om dit soort leerkapitaal te verwerven én te verzilveren hangt nauw samen met de algemene leerconcepties en -gedragingen en handelingsstrategieën van de trendsetters. Hoewel niet allemaal 'laat-moderne' schoolse leerders, zijn alle trendsetters wel 'laat-moderne' buitenschoolse leerders. Leeropbrengsten in het algemeen worden steeds als 'soft skills' gezien en leren wordt verbonden aan identiteitsontwikkeling. Leren wordt gezien als een levenslang en levensbreed proces, dat echter niet aan 'Bildung' en carrière wordt verbonden, maar aan hedonistische exploratie. In informele en vrijwillige contexten vertonen alle trendsetters inderdaad een ontwikkelingsgerichte oriëntatie, op betekenisgerichte verwerkingsstrategieën en pragmatische informatieverzamelingsstrategieën. Door dit laatste zijn ze (conform de notie) ware zappende, bricolerende leerders: een strategie die ze echter al vóór de opkomst van internet toepasten en die dus niet dóór internetgebruik ontstaat, zoals dit discours lijkt te suggereren.

Ook algemene persoonlijke kenmerken lijken belangrijk in hun leerbiografie, maar niet geheel conform de noties. Hoewel de trendsetters zich typeren met kenmerken die verwijzen naar elementen uit de 'Big Five'-persoonlijkheidskenmerken die in het (leerpsychologische) onderwijsvernieuingsdiscours belangrijk geacht worden, zijn deze kenmerken niet eenduidig te identificeren en vertonen ze ook niet de veronderstelde samenhang met leergedrag in het onderwijs: hoewel trendsetters zichzelf in gelijksoortige termen typeren, varieert hun leergedrag binnen het onderwijsdomein immers sterk. Er lijkt eerder een relatie tussen persoonlijke kenmerken en buitenschools leergedrag. Ditzelfde verhaal gaat op voor de gedragscontrolemechanismen die in dit discours van belang geacht worden. Strikt plannen en gericht aan de toekomst werken zijn strategieën die trendsetters juist afwijzen als onwerkbaar. Zelfvertrouwen, intrinsieke motivatie, adequaat reageren op en omgaan met tegenslag zijn allemaal elementen die trendsetters wél belangrijk achten, maar vooral buiten het onderwijs. Bovendien geldt ook hier: ze benoemen gelijksoortige eigenschappen, terwijl ze géén gelijksoortig schools leergedrag vertoonden. Tot slot maken trendsetters duidelijk dat de verwerving en verzilvering van informeel leerkapitaal alleen mogelijk zijn, doordat ze over de juiste, zelfgevoormde netwerken

beschikken en doordat ze in weten te spelen op ontwikkelingen in de historisch-maatschappelijke context. Het onderwijsvernieuwingsdiscours heeft voor het belang van dit soort netwerken en maatschappelijke contexten niet of nauwelijks aandacht.

Noties uit het *jeugd- en levensloopsociologisch discours* – samengevat tot het ideaaltype van de ‘biografische zelfbepaler’ – zijn waardevol, omdat hierin de biografisering van de leerder centraal staat. Juist door deze biografisering zijn sleutelfactoren in trendsettende leerbiografieën aan het licht gekomen, omdat sleutelfactoren voor een groot deel buiten het onderwijsdomein te vinden bleken. Deze factoren konden goed met de noties uit dit discours geïdentificeerd worden: het belang van informeel, jeugdcultureel leerkapitaal (ongeorganiseerde vrijetijdsbesteding), laat-moderne tot levensconcept convergerende biografische oriëntaties, netwerken en copingstrategieën die juist neerkomen op niet strikt plannen, maar risico’s nemen, gewoon uitproberen en het vermijden van een lange termijn en standaardbiografisch perspectief. Daarnaast maakt het verhoogde gevoel voor identiteit als levensverhaal dat steeds opnieuw bijgesteld wordt en waarin ‘authenticiteit’ de leidraad is. Juist met deze niet op het onderwijsdomein betrekking hebbende noties vormt dit discours dan ook een belangrijke aanvulling op het onderwijsvernieuwingsdiscours. Een andere belangrijke aanvulling is de nadrukkelijke aandacht voor de subtiele interactie tussen agency en structure. Deze aanvullingen zijn cruciaal om leerbiografieën te begrijpen: niet alleen die van de trendsetters, maar ook die van de contrast cases. Hoewel de meeste noties dus op blijken te gaan (deze herhaal ik hier dan ook niet), zijn een aantal nuances op hun plaats.

De bevindingen maken zichtbaar dat van een totaal individualiseringsproces vanaf het begin van de biografie geen sprake is. Tot en met de middelbare schoolleeftijd spelen traditionele sociale ongelijkheden in het buitenschoolse domein en institutionele dwang van het onderwijssysteem in het schooldomein nog een belangrijke rol. Bovendien blijven herkomstmilieu en gender subtiele sporen nalaten in de habitus van de trendsetters. Geografische lokatie is en blijft een essentiële factor in trendsettende leerbiografieën: het belang van (verhuizen naar) een cosmopolitische grote stadsomgeving komt in het discours niet sterk naar voren.

Hoewel de totale levenslopen van de trendsetters sterk gedestandaardiseerd zijn, hebben niet alle trendsetters sterk gedestandaardiseerde, onconventionele onderwijstrajecten. Tot de middelbare school verlopen trajecten zelfs vrij standaard. Ná de middelbare school is juist de grote variatie in onderwijstrajecten typerend. Deze variatie blijkt samen te hangen met het ‘gebruiken van het instituut onderwijs’ voor zover en zolang dat biografisch relevant is: juist dat laatste varieert sterk naar herkomstmilieu en gender. Zeker voor trendsetters uit lagere herkomstmilieus en vrouwen heeft onderwijs nog veel betekenis. Conform de notie echter blijkt het informele spoor een apart, maar onmisbaar spoor naar biografisch succes: jeugdcultureel leerkapitaal is altijd de motor achter werktrajecten en soms aanvulling op, soms compensatie voor formeel leerkapitaal. Dit laatste echter niet in heel radicale zin, aangezien trendsetters allemaal minstens een tijdje in het hoger onderwijs hebben doorgebracht, ook de voortijdige stakers. Het belang van hoger onderwijs voor kansrijke groepen wordt in het jeugdsociologisch discours weinig onderzocht (omdat deze discipline zich meestal op kansarme groepen richt) en meer in het onderwijsvernieuwingsdiscours benadrukt. Zonder de noties uit dit laatste discours was overigens ook de al eerder beschreven variatie in schoolbelevingen en schools leergedrag waarschijnlijk minder voor het voetlicht gekomen: het jeugdsociologisch discours ver-

onderstelt ten onrechte hierin veel meer eenduidigheid.

Een belangrijke nuancering betreft bovendien de algemene veronderstelling (die ook in het onderwijsvernieuwingsdiscours zichtbaar is) dat nieuwe generaties vooral van elkaar en minder van leraren willen leren. Tegen de jeugdsociologische teneur in erkennen trendsetters het belang van meester-gezelrelaties (een belang dat het onderwijsvernieuwingsdiscours sterk benadrukt). Anderzijds hebben jeugdsociologen gelijk als ze opmerken, dat dat alleen geldt als het om passieve 'leermeesters' gaat op basis van informele, vrijwillig gekozen 'mens tot mens' relaties. Dit laatste geldt echter ook voor samenwerking met leeftijdgenoten: het gaat niet om wel of niet willen leren van oudere generaties of leeftijdgenoten, maar er moet meer benadrukt worden dat het om de setting en inhoud van de relatie gaat.

Tot slot haalde ik uit de centrale noties in het jeugdsociologisch discours te weinig specifieke informatie om de aan de grote stad verbonden netwerkontwikkeling en -beleving van trendsetters te duiden. Netwerk- en sociaal kapitaal theorieën en 'urban studies' blijken bruikbare noties te bevatten om jeugdsociologische noties over het belang van netwerken te specificeren.

Het *generatiesociologisch discours* is geschikt gebleken om het begrip 'nieuwe generatie' te duiden. Hierdoor kon het onderscheid tussen generatielokatie, generatiebesef en generatie-eenheid gemaakt worden, waarmee bevindingen veel specifieker geïdentificeerd konden worden. De bevindingen maken duidelijk dat de generatielokatie van 'een nieuwe generatie' niet zozeer aan de opkomst van internet verbonden lijkt (een belangrijke teneur in het onderwijsvernieuwingsdiscours), maar aan veel bredere structurele maatschappelijke ontwikkelingen: een context waarin nieuwe beroepen opkomen die nog niet geïnstitutionaliseerd zijn en waarin een grote hoeveelheid keuzemogelijkheden en lange experimenteertijd bestaan. Een nuancering van het discours is dat generatiebesef niet met een collectivisering en ideologisering samengaat. De Mannheimiaanse notie van de formatieve periode blijkt bovendien voor wijziging in aanmerking te komen, omdat de trendsetters deze periode tot ver na de veronderstelde leeftijdsfase doortrekken. Het jeugdsociologisch discours laat zien dat door de verlenging en vervaging van levensfasen niet meer van een duidelijk afgebakende formatieve periode gesproken kan worden. Het begrip generatie-eenheid is echter uitstekend geschikt om trendsetters als nieuwe generatie te duiden, maar dan wel in aangepaste vorm. Het gaat niet meer om een artistiek-politieke voorhoede die via georganiseerde actie nieuwe oplossingen voor maatschappelijke problemen aandraagt, maar om een naar herkomst en gender heterogene leefstijlgroep die met nieuwe leer- en werkculturen experimenteert en in en door haar werk latente maatschappijkritiek levert.

#### *Een aanzet tot verdere integratie en theoretische kanttekening*

Alle drie de discoursen blijken dus waardevol, juist doordat ze elkaar aanvullen. Hiermee is ook een eerste poging tot integratie van de discoursen gedaan. Dit alles overziende is de vraag wat centrale, verbindende elementen tussen de discoursen kunnen zijn.

Hét concept waar alles om draait is natuurlijk het containerbegrip 'leerbiografie' dat de brug tussen de discoursen vormt. Het begrip 'trendsetters' voegt daar een extra verbindende dimensie aan toe. Dit begrip is gebruikt in de betekenis van 'prototypische realisatie' van een nieuw cultureel script dat onder meer gepresenteerd wordt door het onderwijsvernieuwings- en jeugdsociologisch discours en dat de gevolgen van de overgang naar een geïndividualiseerde kennissamenleving als vertrekpunt heeft. Dit 'script' vormt de

theoretische fundering van de brug die de discoursen verbindt.

Behalve dit gemeenschappelijke 'script' leveren ook de onderzoeksbevindingen een verbindend element tussen de genoemde discoursen op. Trendsetters maken dit latente 'script' manifest in hun leerbiografieën: ze maken zichtbaar welke sleutels nodig zijn om succesvol 'te overleven' in zo'n laat-moderne samenleving. Als geluisterd wordt naar hun biografische verhalen en deze als 'narrative' opgevat worden, is de vraag wat de plot of storyline van deze verhalen is: welke samenhang creëren zij zelf in hun levensverhaal, wat is de rode lijn of het verbindend element (Bruner, 1987; Gergen, 1988)? Of in termen van de 'grounded theory'-benadering: wat vormen de kernconcepten, waaraan alle bevindingen opgehangen kunnen worden? De plot die uit de verhalen naar voren komt, is een holistisch laat-modern levens- en zelfconcept dat via een leefstijl geleefd wordt. Dit levensconcept en deze leefstijl vormen de empirische kernconcepten, waarmee concepten uit de drie discoursen verbonden en van een voor trendsetters specifieke inhoud voorzien kunnen worden.

Hedonistische exploratie, in het diepe springen zonder einddoel voor ogen, uitdaging, informaliteit, autarkie, passie, het nieuwe creatieve, authentieke idee door het combineren van denkbeelden uit voorheen gescheiden werelden vormen kernindicatoren van dit levensconcept. Globaal genomen lijkt de storyline twee vertakkingen te kennen: 'ik wil mijn passie uitleven en iets nieuws neerzetten dat impact heeft' versus 'ik heb geen specifieke passie, maar ga in op mogelijkheden die op dat moment mijn nieuwsgierigheid opwekken'<sup>2</sup>.

Kernindicatoren voor hun leefstijl moeten niet zozeer in een bepaald consumptiepatroon of stijlkenmerken gezocht worden, maar in een nieuwe leer- en werkcultuur die aansluit bij dit levensconcept en waarmee ze in en door hun werk bijdragen aan maatschappelijke verandering. Zij 'consumeren' niet alleen de authentieke ervaringen van de Erlebnisgesellschaft (Schulze, 1992), maar zijn ook de producenten van dergelijke ervaringen en betrekken ze niet alleen op het vrijetijd domein, maar op alle levensdomeinen en -fasen. Een reden waarom deze leefstijlgroep zo nauw verbonden is aan een cosmopolitische omgeving: hier zijn de meeste opties en gelijkgestemden aanwezig en kunnen 'alternatieve' niches gevonden worden waar de relatie tussen producenten en consumenten nog erg nauw is.

Wanneer niet de integratie van de drie discoursen centraal gesteld wordt (het algemene doel van deze studie), maar theorievorming over leerbiografieën en trendsettende leerbiografieën in het bijzonder (het specifieke doel van deze studie) dan blijft de kanttkening, dat een leerbiografie een dusdanig containerbegrip is, dat vele concepten en noties noodzakelijk zijn om tot een goede duiding te komen. Elk concept kent in feite een specifieke onderzoekstraditie en -discussie: tradities die binnen de drie discoursen voorkomen, maar ook ver daarbuiten gevonden kunnen worden. Zo lijken met name sociaal kapitaal- en netwerktradities, 'urban studies' en mogelijk ook het loopbaanonderzoek relevante aanvullingen op te leveren. In het kader van dit explorerende onderzoek heb ik deze tra-

<sup>2</sup> Barz & Panyr (2005) hebben voor Duitsland een poging gedaan om leefstijlmilieus als leerculturen te typeren. Aan deze milieus is een duidelijke generatiedimensie verbonden, omdat sommige leefstijlen en bijbehorende leerculturen vooral bij jongere generaties worden aangetroffen. Twee leerculturen die vooral onder jongere generaties voorkomen, vertonen een sterke verwantschap met de twee soorten storylines: de jonge, onconventionele prestatie-elite en de experimentalisten.

ditities niet volledig uit kunnen diepen. Mogelijk leveren ook heel andere tradities, bijvoorbeeld genderstudies, waardevolle aanvullende noties die nog meer theoretische betekenis kunnen geven aan het kader dat ik ontwikkeld heb om leerbiografieën te onderzoeken of aan het ontwikkelde ideaaltype van een trendsettende leerbiografie.

*Methodologische kanttekeningen en aanzetten tot vervolgonderzoek*

Het exploreren en verkrijgen van een rijk beeld van trendsettende leerbiografieën om zo tot de constructie van een empirisch gefundeerd ideaaltype te komen, betekende dat een bepaald type onderzoek noodzakelijk was. In hoofdstuk 3 heb ik de keuze voor en aanpak van dit type onderzoek uitvoerig verantwoord. Ook zijn daar de voor- en nadelen van de gebruikte biografische methode besproken en ben ik ingegaan op kwaliteitseisen. Deze methodologische opmerkingen wil ik hier dan ook niet herhalen. Belangrijker is nu de vraag naar de methodologische betekenis van de onderzoeksbevindingen. Het verkennend karakter, de breedte én diepte van de studie samen met een systematische en controleerbare aanpak, vormen de kernpunten van het onderzoek. Belangrijk is ook de interne validering die met dit type onderzoek nagestreefd wordt en die ik door zorgvuldige en uitvoerige communicatie met alle betrokkenen geprobeerd heb te waarborgen. Tegelijk was door deze kernpunten een - in aantal cases - beperkt, kwalitatief onderzoek noodzakelijk. Tal van vragen kunnen hierdoor in deze studie dan ook niet beantwoord worden. Zeker als het gaat om vragen die in andere onderzoeksparadigma's essentieel worden geacht. Aanvullend of ander soort onderzoek is dan nodig. Hieronder geef ik een paar aanzetten.

*1) Zijn de resultaten representatief voor soortgelijke biografieën in andere groepen en samenlevingen?*

In eventueel vervolgonderzoek moeten vragen achterhaald worden als: 'Zijn trendsetters aan te treffen (en hebben ze dan dezelfde kenmerken) in hele andere beroepssectoren, onder niet-westerse allochtone jongeren, in alle laat-moderne kennissamenlevingen?'. Zoals vermeld in hoofdstuk 1 is de notie van trendsetters kort voorafgaand en deels ook parallel aan deze dissertatie in Europees onderzoek geëxploreerd. Dit onderzoek laat voor verschillende Europese landen en voornamelijk de leeftijdscategorie twintigers gelijksoortige resultaten zien (Du Bois-Reymond e.a., 2002a; Walther e.a., 2004). Een eerste aanwijzing dat mijn bevindingen representatief voor Nederlandse trendsetters, dertigers en twintigers, kunnen zijn. Wel lijkt de notie van trendsetters in Zuid- en Oost-Europese landen deels andere invullingen te krijgen. Nader internationaal vergelijkend onderzoek zou hier uitkomst kunnen bieden. Temeer daar het beleid rondom de kennissamenleving, in navolging van de Lissabon-agenda, in Europees verband gestalte krijgt en het voor de Nederlandse kennissamenleving van belang is zicht te krijgen op gunstige contexten voor leerbiografieën die toegesneden zijn op dergelijke samenlevingen.

*2) Zijn trendsettende leerbiografieën 'levensloopbestendig'?*

Zullen levensfase en/of veranderingen in de maatschappelijke context tot radicale breuken in de biografische oriëntaties en trajecten van de trendsetters leiden of is een trendsettende leerbiografie een blijvend effect dat bij deze generatie(-eenheid) hoort? Deels is deze vraag ondervangen door een leeftijdsgroep te bekijken die 'voldoende biografie' achter de rug heeft: zij geven geen blijk van zo'n omslag onder invloed van conjuncturele schommelingen of het feit dat ze nu eenmaal ouder worden. Toch is dat geen garantie dat zo'n omslag niet alsnog komt als ze bijvoorbeeld met economisch zwaar weer geconfron-

teerd blijven worden dan wel bijvoorbeeld de vijftig gaan passeren. Alleen longitudinaal onderzoek kan hierop antwoord verschaffen en is bovendien de enige weg om generatie-, periode- en levensfase-effecten enigszins uit elkaar te kunnen houden. Hierbij verdient het aanbeveling om leerders al vanaf jonge leeftijd te gaan volgen om de nadelen van retrospectief onderzoek op te vangen. Dergelijk longitudinaal onderzoek naar leerbiografieën in het algemeen is bovendien op dit moment des te relevanter als men de effecten van de paradigmaverschuiving in het onderwijs in beeld wil gaan krijgen.

### 3) *Zijn trendsettende leerbiografieën 'generatiebestendig'?*

Zoals vermeld in hoofdstuk 1 is de term 'trendsettend' gehanteerd in de betekenis van 'een prototypische realisatie van een nieuw cultureel script dat door verschillende discoursen gepresenteerd wordt'. De vraag is of de term 'trendsettend' ook gehanteerd kan worden in de betekenis van 'de grote groep zal hen volgen'. Het is niet te voorspellen in welke mate en tempo huidige trends zich voortzetten. Laat staan hoe individuele jongeren daar op zullen reageren. Zullen ongunstige ontwikkelingen op de arbeidsmarkt of veranderingen als de institutionalisering van nieuwe beroepen of inperkingen van de experimenteertijd in het hoger onderwijs deze trend keren? Zal de onderwijstransformatie de trend versterken en zo ja, keert dit niet om als jongeren arbeidsorganisaties betreden die een dergelijke transformatie niet doormaken? Kunnen jongeren steeds vroeger en steeds meer leerkapitaal buiten school vinden, waardoor steeds grotere groepen steeds vroeger trendsettende leerbiografieën kunnen ontwikkelen? Blijft een trendsettende leerbiografie dezelfde betekenis houden als een dergelijke biografie steeds meer tot nieuwe standaard wordt die - net als eerst de standaardbiografie - door instituties 'afgedwongen' gaat worden? Of krijgt 'trendsettend' dan een heel andere betekenis? Willen jongeren bijvoorbeeld liever permanente 'bijbaantjes' doen om hiermee zoveel mogelijk echte vrije tijd over te houden om vervolgens op dit - dus weer gescheiden - domein hun exploratiedrang uit te leven? Vervolgonderzoek onder nieuwe cohorten is dus raadzaam.

### 4) *Wat voor ander type leerbiografieën bestaan er náást trendsettende leerbiografieën?*

Tot slot maken de contrast cases gevoelig voor een geheel andere onderzoeksvraag. Naast modern, standaardbiografisch georiënteerde jong-volwassenen en de laat-modern georiënteerde trendsetters lijken de contrast cases een tussengroep te vormen die tussen moderniteit en laat-moderniteit ingeklemd zit. Behalve de traditionele kansarme groepen, lijken juist vertegenwoordigers van deze - mogelijk zeer heterogene - groep wel eens de nieuwe verliezer van de laat-moderniteit te kunnen worden, omdat zij wel de wens tot biografische zelfbepaling hebben, maar hiertoe de sleutels missen en tegelijk aan standaardbiografische oriëntaties blijven vasthouden. Representatief onderzoek onder twintigers en dertigers zou zichtbaar kunnen maken welke verschillende typen leerbiografieën onderscheiden kunnen worden en welke relatie er bestaat tussen een bepaald type leerbiografie en biografisch en maatschappelijk succes.

## 5.6 Slotbeschouwing

In het eerste hoofdstuk heb ik de aanleiding voor deze studie besproken: de opkomst van een 'nieuwe generatie' wordt als één van de redenen genoemd voor recente vernieuwingen in het onderwijs, terwijl er tegelijk weinig bekend is over wat leren voor een nieuwe generatie betekent.

Deze studie bevat voldoende aanwijzingen dat jongeren met een trendsettende leerbiografie slechts een specifieke groep, generatie-eenheid vormen. Niet verwacht mag worden, dat het onderwijs geconfronteerd wordt met een nieuwe generatie die in haar leerbiografische kenmerken en oriëntaties homogeen is. Als hier wel vanuit gegaan zou worden, zouden (nieuwe) ongelijkheden verdoezeld worden. Het onderwijs staat bij huidige en komende vernieuwingen juist voor twee, mogelijk moeilijk verenigbare vragen. Hoe kan het onderwijs beter dan tot nu toe tegemoet komen aan jongeren die kenmerken van een trendsettende leerbiografie vertonen? Hoe kan het onderwijs beter dan tot nu toe tegemoet komen aan jongeren die deze kenmerken niet vertonen en hierdoor de aansluiting op maatschappelijke veranderingen dreigen te missen, waardoor oude ongelijkheden gecontinueerd en nieuwe ongelijkheden gecreëerd worden? Bij deze jongeren staat het onderwijs voor de dubbele taak aan te sluiten op hun biografische oriëntaties, maar er tegelijk voor te zorgen dat zij de middelen in handen kunnen krijgen voor volwaardige maatschappelijke participatie en gevoelens van biografisch succes.

Hoewel huidige onderwijsvernieuwingen sterk inzetten op het bevorderen van competenties voor levenslang en levensbreed leren en het inspelen op individuele verschillen, is er weinig oog voor verschillen in biografische perspectieven en voor sleutelfactoren in biografisch en maatschappelijk succesvolle leerbiografieën. Een dissertatie is echter niet de plaats om ook op praktische implicaties van het onderzoek in te gaan<sup>3</sup>. Bovendien zullen concrete, werkbare oplossingen van context tot context (schooltype, leeftijdsgroep et cetera) verschillen en kunnen ze dan ook beter aan alle betrokken groepen in de betreffende context overgelaten worden. Dit nog los van het feit dat van onderwijsvernieuwing ook niet alle heil verwacht mag worden. Het onderwijs kan alleen zo optimaal mogelijke voorwaarden scheppen. Bovendien laat deze studie zien dat onderwijssucces in een kennis-samenleving geen garantie is voor biografisch en maatschappelijk succes en dat veel sleutelfactoren voor kansrijke leerbiografieën juist ook buiten het onderwijsdomein gezocht moeten worden.

Wel wil ik tot besluit een pleidooi houden voor het inbrengen van de biografische dimensie in het onderwijs. Dit onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat een individualisering van levenslopen betekent, dat het cruciaal wordt om je eigen biografische trajecten en oriëntaties te kennen en te kunnen vormgeven om tot biografisch en maatschappelijk succes te komen. Oriëntaties en trajecten die zich ontwikkelen in en daarom besef vereisen van historisch-maatschappelijke en sociaal-lokale invloeden.

Bovendien heeft deze studie duidelijk gemaakt, dat de biografie het aangrijpingspunt is om iemands leren te begrijpen én voor leerders de ingang vormt om te leren. Behalve uit de theorie bleek dat ook uit de interviews zelf die door de respondenten als zeer waardevol en zelfs als leerervaring beleefd werden. Aandacht voor de biografische dimensie is ook uitstekend te verenigen met twee centrale noties in het huidige debat over onderwijsvernieuwing: de noodzaak leerders voor te bereiden op een kennissamenleving die het nodig maakt de leerder en zijn leerloopbaan centraal te stellen. Behalve expliciete aan-

---

<sup>3</sup> Praktische implicaties hebben onder andere een plaats gekregen in het Fontys lectoraat 'Het nieuwe leren' en zijn onderwerp van gesprek geweest in een expertmeeting, waarbij een directeur en docenten van lerarenopleidingen en lectoren van hbo-opleidingen aanwezig waren.

dacht voor de leerbiografische ontwikkeling van leerders, zou het onderwijs daarom leerders mogelijkheden moeten bieden hun eigen leerbiografie vorm te geven.

Keuzevrijheid in manieren van toegang tot en in gebruik van schoolse leercontexten binnen een groot en flexibel netwerk van andere, gelijkwaardige leercontexten lijkt hierbij een voor de hand liggende weg: alleen zo hebben leerders de mogelijkheid wegen te vinden die bij hun leerbiografische trajecten en oriëntaties aansluiten<sup>4</sup>. Het onderwijs kan leerders een plek en periode bieden om te experimenteren op onbekende terreinen<sup>5</sup>. Hierbij lijkt niet alleen aandacht voor leerkapitaal, maar ook voor sociaal kapitaal van belang<sup>6</sup>. Juist voor minder kansrijke jongeren zou het onderwijs nieuwe omgevingen en contactmogelijkheden kunnen bieden, zodat ze leren netwerken te ontwikkelen die hun steunen en nieuwe leerervaringen leveren. Ruimte voor verschillende soorten leercontexten kan bovendien voorkomen dat bij voorbaat (nieuwe) ongelijkheden gecreëerd worden. Tegelijk heeft dit onderzoek duidelijk gemaakt dat een trendsettende leerbiografie niet alleen kansrijk lijkt voor biografisch en maatschappelijk succes, maar ook schaduwzijden kent. Hoewel het ideaaltype positieve elementen op de voorgrond plaatst, is ook de trendsettende leerbiografie – net als elke leerbiografie in een laat-moderne samenleving – risico- en bovendien ook stressvol. Ook daar zal aandacht voor moeten zijn.

Leraren behouden in dit alles een cruciale taak. Mijn onderzoeksbevindingen over trendsetters en contrast cases, maar ook andere, hoewel schaarse, bevindingen over leerders in het algemeen<sup>7</sup> laten zien dat de relatie met leraren als cruciaal ervaren wordt in zowel positieve als negatieve onderwijservaringen. Behalve om een gelijkwaardige en niet pedagogiserende relatie vragen leerders om passievolle experts die iets nieuws laten zien en die leefwereldvreemde leerstof betekenisvol kunnen maken. Aandacht voor de biografische dimensie in het onderwijs is dan ook niet alleen van belang voor leerders, maar ook voor leraren (in opleiding) zelf.

Met een pleidooi voor het inbrengen van de biografische dimensie in het onderwijs heb ik ook een pleidooi willen houden om het jeugd- en levensloopsociologisch discours weer te verbinden aan het onderwijsvernieuingsdiscours. De studie laat zien dat leerconcepties en leergedrag beter begrepen kunnen worden in de context van iemands totale biografische ontwikkeling die ingebed is in de subtiele interactie tussen historisch-maatschappelijke en sociaal-lokale invloeden en individuele handelingsmogelijkheden. Niet alleen de (leer)psychologische, maar juist ook de jeugd- en levensloopsociologische benadering biedt voor leerders perspectief om eigen handelingsmogelijkheden op het spoor te komen en daarmee gereedschap voor biografische zelfbepaling te ontwikkelen. Gereedschap dat bovendien steeds belangrijker wordt voor succesvolle deelname aan een risicovolle kennissamenleving.

<sup>4</sup> Zie bijvoorbeeld ook adviezen als die van Van Aalst (2001), Du Bois-Reymond e.a. (2002b), CINOP (2004), de Onderwijsraad (januari, juni en november 2003) en de EGRIS-onderzoeksgroep (Walther e.a., 2004).

<sup>5</sup> Zie ook het meer onderwijsfilosofische debat, bijvoorbeeld Masschelein (2001), Vorhaus (2002) en Ziehe (2002).

<sup>6</sup> Zie ook de adviezen van de Onderwijsraad over het belang van sociale netwerken (juli, 2005) en internationalisering (september, 2005).

<sup>7</sup> Zie de studies van de Onderwijsraad (juni 2003 en november 2003b) en Stevens (2002).





## LITERATUUR

- Aalst, H. van (1999). *Learning in the network society*. Odense: EFVET (Working document).
- Aalst, H. van (2001). Van marktwerking in het onderwijs naar leren in de markt: Naar microkeuzen en netwerkleren. In M. van Duyck (Red.), *Onderwijs in de markt* (pp. 313-336). Den Haag: Onderwijsraad.
- Abma, R. (1990). *Jeugd en tegencultuur*. Nijmegen: SUN.
- Aken, T. van & Reynaert, W. (2004). *Mythe, maatschappij en mare. Navigeren in loopbanen*. Tilburg: Fontys Hogescholen (Reflectoratiereeks, 2).
- Akker, P. van den (1988). Mannen, vrouwen en kinderen in verschuivend perspectief. In G. Frinking & J. Nelissen (Red.), *Het kind als keuze. Demografische ontwikkelingen in Nederland* (pp. 13-33). 's-Gravenhage: SDU uitgeverij.
- Akker, P. van den, Diepstraten, I. & Vinken, H. (1997). *Jongeren en risicogedrag. Een inventarisatie van theorie en onderzoek over invloeden van gezin en directe omgeving, school en werk, jeugdcultuur, vrije tijd en persoonlijkheid*. Tilburg: IVA.
- Alasuutari, P. (1995). *Researching culture: Qualitative method and cultural studies*. London: Sage.
- Alheit, P. (1994). The biographical question as a challenge to adult education. *National Review of Education*, 40, 283-298.
- Alheit, P. (1995). "Biographizität" als Lernpotential. In H. Krüger & W. Marotzki (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (pp. 276-307). Opladen: Leske + Budrich.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2002). The double face of lifelong learning. *Studies in the Education of Adults*, 34, 1, 3-22.
- Alles begint met Nix (1997). *De Ik's van Nix*. Amsterdam: Boom.
- Arnett, J. (2004). *Emerging adulthood. The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Baarda, D., Goede, M. de & Meer-Middelburg, A. (1996). *Open interviewen*. Houten: Educatieve Partners Nederland.
- Baars, J. (1991). Het regime van de klok. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 18, 2, 100-120.
- Baack, U. (2004). The urban ethos. *Young, Nordic Journal of Youth Research*, 12, 2, 99-115.
- Baird, S. (1999). *What's wrong with boys? Addressing the underachievement discussion*. [www.generationyouthissues.fsnet.co.uk/education/what's wrong with boys.htm](http://www.generationyouthissues.fsnet.co.uk/education/what's%20wrong%20with%20boys.htm) (bezoekt 9 februari 2004).
- Bakx, A. (2001). *Acquisition, development and assessment of social-communicative competence*. Tilburg: Katholieke Universiteit Tilburg (Proefschrift).
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barz, H. & Panyr, S. (2005). Lernkulturen und Kompetenzentwicklung aus milieutheoretischer Sicht. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Bauer, U. (2002). Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22, 2, 118-142.
- Bauman, Z. (1989). *Life in fragments: Essays in postmodern morality*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a new modernity*. London: Sage.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1994). *Risikante Freiheiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization*. Stanford: Stanford University Press.
- Becker, H. (1997). *De toekomst van de verloren generatie*. Amsterdam: Meulenhof.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books.
- Biggart, A., Bendit, R., Cairns, D., Hein, K. & Mørch, S. (2002). *Families and transitions in Europe: State of the art report*. <http://www.socsci.ullst.ac.uk/policy/fate/pubs/State%20of%20Art.pdf> (bezoekt 7 oktober 2003).
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boekaerts, M. & Simons, P. (1995). *Leren en instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Bois-Reymond, M. du (1998a). 'I don't want to commit myself yet': Young people's life concepts. *Journal of Youth Studies*, 1, 1, 63-79.

- Bois-Reymond, M. du (1998b). *Trendsetters and other types of lifelong learners*. www.erill.uni-bremen.de/lios/sections/s4\_bois.html (bezoekt 12 oktober 2004). Reprint in P. Alheit, J. Beck, E. Kammler, R. Taylor & H. Salling Olesen (Eds.) (2000), *Lifelong learning inside and outside schools: Contributions to the second European conference on lifelong learning*, Bremen, 25-27 February 1999 (pp. 360-375). Roskilde University, Universität Bremen, Leeds University (Collected papers vol. 2).
- Bois-Reymond, M. du (1998c). Der Verhandlungshaushalt im Modernisierungsprozess. In P. Büchner, M. du Bois-Reymond, J. Ecarius, B. Fuchs & H. Krüger (Hrsg.), *Teenie-Welten. Aufwachsen in drei Europäischen Regionen* (pp. 83-112). Opladen: Leske + Budrich.
- Bois-Reymond, M. du (2000). Jugendkulturelles Kapital in Wissensgesellschaften. In H.H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*. Opladen: Leske + Budrich. Reprint in M. du Bois-Reymond (2004b) (pp. 141-156).
- Bois-Reymond, M. du (2004a). Youth-Learning-Europe: Ménage à trois? *Young, Nordic Journal of Youth Research*, 12, 3, 187-204.
- Bois-Reymond, M. du (2004b). *Lernfeld Europa. Eine kritische Analyse der Lebens- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Europa*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bois-Reymond, M. du (2004c). Transitiepatronen en arbeidswaarden van jongeren. In J. van Hoof & W. van Noort (Red.), *Arbeid, onderwijs & sociale ongelijkheid in de 21<sup>ste</sup> eeuw* (pp. 25-45). Amsterdam: Boom.
- Bois-Reymond, M. du & Elteren, M. van (1989). Biographieforschung und Oral History in den Niederlanden. *Bios, Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 2, 1, 111-138.
- Bois-Reymond, M. du, Peters, E. & Ravesloot, J. (1990). Jongeren en hun ouders: Van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding. Een intergenerationele vergelijking. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 17, 3, 69-100.
- Bois-Reymond, M. du, Peters, E. & Ravesloot, J. (1994). *Keuzeprocessen van jongeren. Een longitudinale studie naar veranderingen in de jeugdfase en de rol van ouders*. 's-Gravenhage: VUGA.
- Bois-Reymond, M. du, Plug, W., Poel, Y. te & Ravesloot, J. (2001a). Vorstellungen Jugendlicher über jung sein und erwachsen werden. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21, 4, 371-392.
- Bois-Reymond, M. du, Plug, W., Stauber, B., Pohl, A. & Walther, A. (2002a). *How to avoid cooling out? Experiences of young people in their transitions to work across Europe*. Tübingen: IRIS (Research project YOYO. Working paper 2).
- Bois-Reymond, M. du, e.a. (2002b). Recommendations: Integrated transition policies. In A. Walther & B. Stauber (Eds.), *Misleading trajectories. Integration policies for young adults in Europe?* (pp. 153-178). Opladen: Leske + Budrich (EGRIS publication).
- Bois-Reymond, M. du & Poel, Y. te (1998a). Jungen- und Mädchenkindheiten in den Niederlanden. In M. Horstkemper & P. Zimmerman (Eds.), *Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter* (pp. 253-278). Opladen: Leske+Budrich.
- Bois-Reymond, M. du, Poel, Y. te & Ravesloot, J. (1998b). *Jongeren en hun keuzes*. Bussum: Coutinho.
- Bois-Reymond, M. du, Ravesloot, J., Poel, Y. te & Zeijl, E. (2001b). New skills to learn in peer groups. *Sociological studies of children and youth*, 8, 143-171.
- Bois-Reymond, M. du & Walther, A. (1999). Learning between want and must: Contradictions of the learning society. In A. Walther & B. Stauber (Eds.), *Lifelong learning in Europe. Vol. 2: Differences and divisions. Strategies of social integration and individual learning biographies* (pp. 21-45). Tübingen: Neuling Verlag.
- Bolhuis, S. (2004). *Leerstrategieën, leren en verantwoordelijkheid*. Tilburg: Fontys Hogescholen (Oratie).
- Bornstein, M., Duncan, P., e.a. (1996). Family and parenting behaviors predicting middle school adjustment. A longitudinal study. *Family Relations*, 45, 415-426.
- Bos, W. (2005). Toespraak op de Hanzehogeschool Groningen bij de opening van het academisch jaar, 7 september 2005. *NRC Handelsblad*, 7 september 2005.
- Bourdieu, P. (1989). *Distinction*. Londen: Routledge.
- Bransford, J.D., e.a. (Eds.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brinkgreve, C. & Regt, A. de (1990). Het verdwijnen van de vanzelfsprekendheid. Over de gevolgen van individualisering voor kinderen. *Jeugd en Samenleving*, 20, 5/6, 324-333.
- Broek, A. van den (1996). *Politics and generations*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Broek, A. van den & Dekker, P. (1996). *My generation - An und/oder für sich? Een verkenning van het (politieke) generatiebesef in Nederland*. Paper gepresenteerd op het politicologenetmaal 1996, Doorn.
- Bronson, P. (2000). *De naaktloper in de nachtdienst*. Amsterdam: Arbeiderspers.

- Brousseau, K. & Driver, M. (1998). *Career view concepts. Roadmap for career success. An overview*. Lund: Decision Dynamics Group.
- Brown, J. (2000). Growing up digital. How the web changes work, education and the way people learn. *Change*, march/april 2000, 11-20.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 1, 11-32.
- Burnett, J. (2003). 'Let me entertain you': Researching the thirtysomething generation. *Sociological Research Online*, 8, 4.
- Burt, R. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (1997). *The power of identity*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (1998). *The end of the millennium*. Oxford: Blackwell.
- CBS (2001). *Jeugd 2001*. Voorburg/Heerlen: CBS.
- CBS (2003). *Jeugd 2003*. Voorburg/Heerlen: CBS.
- Chisholm, L. (2002). *Mannheim revisited: Youth, generation and life-course*. Lecture at the 15th ISA World Congress of Sociology, RC 34 Sociology of Youth, Brisbane, Australia, July 2002.
- CINOP (2004). *Een leven lang leren: De leervraag centraal?* Den Bosch: CINOP.
- Coffield, F. (Ed.) (1997). *A national strategy for lifelong learning*. Newcastle upon Tyne: New Castle University.
- Coffield, F. (2000). Breaking the consensus. Life long learning as social control. In P. Alheit, e.a. (Eds.), *Lifelong learning inside and outside schools* (pp. 64-78). Bremen: University Press.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J.S. (1989). The focal theory of adolescence: A psychological perspective. In K. Hurrelmann & U. Engel (Eds.), *The social world of adolescence* (pp. 43-56). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Coleman, J.S. (1995). Families and schools. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 15, 4, 362-374.
- Coleman, J.S. & Hoffer, Th. (1987). *Public and private schools. The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Colletta, N. (1996). Formal, nonformal and informal education. In A. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 22-27). London: Pergamon.
- Colley, H., Hodkinson, Ph. & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning*. Leeds: Learning and Skills Research Centre.
- Coonen, H. (2002). *Herontwerp van lerarenopleidingen: Naar excellente centra voor modern leren en professioneel leererschap*. Keynote Invitational Seminar 'New futures for teachers and teacher education'. Amsterdam, 4 July 2002: 1-11.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Pine Forge Press.
- Corsten, M. (1999). The time of generations. *Time & Society*, 8, 2, 249-272.
- Côté, J. (2000). *Arrested adulthood: The changing nature of maturity and identity*. New York: New York University Press.
- Côté, J. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies*, 5, 2, 117-134.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow*. Amsterdam: Boom.
- Dam, G. ten, Hout, H. van, Terlouw, C. & Willems, J. (1997). *Ondervijkskunde hoger onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Davies, B. (1993). *Shards of glass. Children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill: Hampton Press.
- Decovic, M. & Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, 20, 163-176.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1998). *The landscape of qualitative research*. London: Sage.
- Dieleman, A. (2000a). Individualisering en ambivalentie in het bestaan van jongeren. *Pedagogiek*, 20, 2, www.pedagogiek-online.nl (bezocht 11 januari 2004).
- Dieleman, A. (2000b). *Als de toekomst wacht*. Assen: Van Gorcum.
- Dieleman, A., e.a. (2005). *Leren en werken: posities en perspectieven van jongeren*. Heerlen: Open Universiteit Nederland/Ruud de Moor Centrum (Aankondiging zestiende onderwijssociologische conferentie).
- Dieleman, A. & Lans, J. van der (Red.) (1999). *Heft in eigen handen. Zelfsturing en sociale betrokkenheid bij jongeren*. Assen: Van Gorcum.
- Diepstraten, I., Ester, P. & Vinken, H. (1998a). *Debating generations. Mutual images of generations in the Netherlands*. Paper presented at the 14th ISA World Congress of Sociology, RC 34 Sociology of Youth, Montréal, Canada, July 1998.
- Diepstraten, I., Ester, P. & Vinken, H. (1998b). *Mijn generatie. Zelfbeelden, jeugdervaringen en lotgevallen van generaties in de twintigste eeuw*. Tilburg: Syntax Publishers.

- Diepstraten, I., Ester, P. & Vinken, H. (1999a). *De verloren generatie is dood. Lang leve de verloren generatie!* Paper gepresenteerd in de sessie 'Generaties' op de NVMC-voorjaarsconferentie 'De waan van de dag', Utrecht, Nederland, april 1999.
- Diepstraten, I., Ester, P. & Vinken, H. (1999b). *Een vooruitziende blik. Verwachtingen van Nederlanders voor de ééntwintigste eeuw en hun herinneringen aan de twintigste eeuw. De CentERdata Millennium Enquête.* Tilburg: Globus/KUB.
- Diepstraten, I., Ester, P. & Vinken, H. (1999c). Over generaties gesproken. Alter- en egobeelden van generaties in Nederland. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 27, 3, 344-370.
- Diepstraten, I., Ester, P. & Vinken, H. (1999d). Talkin' bout my generation. Ego and alter images of generations in the Netherlands. *Netherlands' Journal of Social Sciences*, 1999, 35, 2, 91-109.
- Doets, C., Hake, B. & Westerhuis, A. (Red.) (2001). *Lifelong learning in the Netherlands. The state of the art in 2000.* Den Bosch: CINOP
- Elchardus, M. (1997). Een jeugd uit uitstel geboren. Een exploratie van de cultuur van de postadolescentie. In M. Elchardus, e.a. (Red.), *Jongeren en cultuur in beweging.* Leuven: Davidsfonds.
- Elchardus, M. (Red.) (1999). *Zonder maskers. Een actueel portret van jongeren en hun leraren.* Gent: Globe.
- Elchardus, M. & Glorieux, I. (Red.) (2002). *De symbolische samenleving.* Tiel: Lannoo.
- Ely, M., Vinz, R., Downing, M. & Anzul, M. (1997). *On writing qualitative research.* London: Falmer Press.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, 4, 962-1023.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence.* Londen: Falmer Press.
- Ester, P., Roman, A. & Vinken, H. (2005). Arbeidswaarden en de transitionele arbeidsmarkt. In P. Ester, R. Muffels & J. Schippers (Red.), *Dynamiek en levensloop: De arbeidsmarkt in transitie.* Assen: Van Gorcum.
- Ester, P., Vinken, H. & Diepstraten, I. (2002). Reminiscences of an extreme century. *Time & Society*, 11, 1, 39-66.
- Eurobarometer (1997). *Young Europeans in 1997.* Brussel: INRA.
- Europese Commissie (1995). *Teaching and learning. Towards the learning society. White paper.* Brussel: Europese Commissie.
- Europese Commissie (2000). *A memorandum on lifelong learning.* Brussel: Europese Commissie.
- Europese Commissie (2001a). *Freeze-frame on Europe's Youth... for a new impetus. The main results of the Eurobarometer 2001 survey on youth.* Brussel: Europese Commissie.
- Europese Commissie (2001b). *A new impetus for European youth. White paper.* Luxemburg: Europese Unie.
- Europese Commissie (2005). Spring summit pushes Lisbon forward. Controversy over social issues in the new growth and jobs strategy. *The European Commission's Magazine on Employment and Social Affairs*, 11 (may 2005).
- Eurostat (1997). *Youth in the European Union. From education to working life.* Luxemburg: Europese Unie.
- Evans, K. & Heinz, W.R. (1994). *Becoming adults in England and Germany.* London: Anglo-German Foundation.
- Feinstein, L., e.a. (2003). *The contribution of adult learning tot health and social capital.* London: Birbeck College/Center for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Felling, A., Peters, J. & Scheepers, P. (2000). *Individualisering in Nederland aan het einde van de twintigste eeuw. Empirisch onderzoek naar omstreden hypothesen.* Assen: Van Gorcum.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order.* Stoke on Trent: Trentham.
- Fischer-Rosenthal, W. & Rosenthal, G. (1997). Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 17, 4, 405-427.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class.* New York: Basic Books.
- Fölling-Albers, M. (2000). Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20, 2, 118-131.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge.* London: Routledge.
- Frith, S. (1987). *Jeugdsociologie.* Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Fuchs-Heinritz, W. (1983). Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie? *Soziale Welt*, 34, 341-371.
- Fuchs-Heinritz, W. (2000). Lebensentwürfe: Eindrücke aus dem qualitativen Material. In A. Fischer, e.a. (Hrsg.), *Jugend 2000* (Zweiter Band: pp. 394-395). Leverkusen: Leske + Budrich.
- Fullan, M. (1998). *The new meaning of educational change.* Londen: Cassell.
- Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young people and social change.* Buckingham: Open University Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays.* New York: Basic Books.
- Gergen, M. (1988). Narrative structures in social explanation. In C. Antaki (Ed.), *Analysing social explanation* (pp. 94-112). Klondion: Sage.

- Gergen, K.J. (1991). *The saturated self*. New York: Basic Books.
- Gerris, J. (1997). Gezin en gezinsopvoeding: Moreel fundament van de samenleving? *Pedagogische Studieën*, 74, 6, 95-112.
- Geulen, D. (2002). Subjekt, Sozialisation, "Selbstsozialisation". Einige kritische und einige versöhnliche Bemerkungen. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22, 2, 186-196.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., e.a. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications.
- Giddens, A. (1989). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1990). *The consequence of modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gmür, W. & Straus, F. (1994). Die Netzwerkperspektive in der Jugendforschung - Beispiel einer Netzwerkanalyse. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 14, 3, 227-244.
- Granovetter, M.S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380.
- Griffin, C. (1993). *Representations of youth*. Cambridge/Oxford: Polity Press.
- Griffin, C. (2000). Discourses of crisis and loss: Analysing the 'boys' underachievement debate. *Journal of Youth Studies*, 3, 2, 167-188.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln, *The landscape of qualitative research* (pp. 195-220). London: Sage.
- Guile, D. & Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education: Some theoretical considerations. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 63-81). Amsterdam: Pergamon.
- Hake, B. & Kamp, M. van der (2001). Lifelong learning policies in the Netherlands: An analysis of policy narratives, instruments and measures. In C. Doets, B. Hake & A. Westerhuis (Red.), *Lifelong learning in the Netherlands. The state of the art in 2000* (pp. 1-49). Den Bosch: CINOP.
- Hall, S. & Jefferson, T. (Eds.) (1976). *Resistance through rituals*. Londen: Hutchinson.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. New York: Teachers College Press.
- Harris, J.R. (1999). *Het misverstand opvoeding. Over de invloed van ouders op kinderen*. Amsterdam: Contact.
- Hart, J. de (1992). Jongeren, hun levensplanning en de relevantie van sekseverschillen. *Sociologische Gids*, 39, 4, 219-237.
- Heelas, P., Lash, S. & Morris, P. (Eds.) (1996). *Detraditionalization*. Cambridge: Blackwell Publishers Ltd.
- Heinz, W.R. & Krüger, H. (2001). The life course: Innovations and challenges for social research. *Current Sociology*, 49, 2, 29-53.
- Held, Th. (1986). Institutionalization and deinstitutionalization of the life course. *Human Development*, 29, 157-162.
- Hofstede, G. & McCrae, R. (2004). Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research*, 38, 1, 52-88.
- Hollands, R. (2002). Divisions in the dark: Youth cultures, transitions and segmented consumption spaces in the night-time economy. *Journal of Youth Studies*, 5, 2, 153-171.
- Holstein, J. & Gubrium, J. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks: Sage.
- Hoof, J. van & Ruysseveldt, J. van (1998). Op weg naar een postmodern arbeidsbestel? In J. van Ruysseveldt & J. van Hoof (Red.), *Arbeid in verandering* (pp. 237-272). Heerlen: Open Universiteit.
- Hopf, W. (2003). Soziale Ungleichheit und Bildungskompetenz - Erklärung und Exploration in den PISA-Studien. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23, 1, 10- 23.
- Hubbard, G. (2000). The usefulness of indepth life history interviews for exploring the role of social structure and human agency in youth transitions. *Sociological Research Online*, 4, 4, <http://www.socresonline.org.uk/4/4/hubbard.html> (bezoekt 12 april 2004).
- Hurrelmann, K. (1989). The social world of adolescents: A sociological perspective. In K. Hurrelmann & U. Engel (Eds.), *The social world of adolescents. International perspectives* (pp. 3-26). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Hurrelmann, K. (2002). Selbstsozialisation oder Selbstorganisation? Ein sympathisierender, aber kritischen Kommentar. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22, 2, 155-166.
- Hurrelmann, K. (2003). Der entstrukturierte Lebenslauf. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23, 2, 115-126.

- Hustinx, L. (2003). *Reflexive modernity and styles of volunteering*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven (Dissertatie).
- IARD (2001). *Study on the state of young people and youth police in Europe*. Milaan: IARD.
- Igbaria, M. & Baroudi, J. (1993). A short-form measure of career orientations: A psychometric evaluation. *Journal of Management Information Systems*, 10, 2, 131-154.
- Interview (1997). *Jongeren '97. Generatie op afstand*. Amsterdam: Interview.
- Jansen, D. (2003). *Einführung in die Netzwerkanalyse*. Opladen: Leske + Budrich.
- Jost, G. (1997). Strukturen und Muster berufsbiographischer Entwicklungen von Managern. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 17, 3, 287-306.
- Jost, G. (2003). Biographische Selbstorganisation. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23, 1, 85-94.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (1997). *Jugend '97. Zukunftsperspektiven. Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Karstens, C., Bois-Reymond, M. du & Plug, W. (2004). *Family and transition in Europe (NL). Draft report qualitative study*. Not published.
- Kasurinen, H. (1997). Adolescents' ideas about their future in a changing society. In H. Helve & J. Bynner (Eds.), *Youth and life management: Research perspectives* (pp. 241-252). Helsinki: Helsinki University Press.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Leuven University Press.
- Kennis voor morgen (1997). *Kennis maken met de toekomst. Analyse en aanbevelingen naar aanleiding van het kennisdebat 1996-1997*. Zoetermeer: Projectbureau Kennis voor morgen.
- Kerka, S. (2000). Lifelong Learning. *Myths and Realities*, 9, <http://ericacve.org/docgen.asp?tbl=mr&ID=97> (bezoekt 18 december 2003).
- Kessels, J. (1999). Het verwerven van competenties: Kennis als bekwaamheid. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, 1-2, 7-11.
- Kessels, J. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Enschede: TU Twente (Oratie).
- Klatzer, E. (2003). *Thinking about learning. Development of learning conceptions during the transition from primary to secondary education*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen (Dissertatie).
- Kocks, L. (2004). *Studiekeuze: Wat nu? Onderzoek naar het studiekeuzeproces van eindexamenkandidaten*. Amsterdam: TNS NIPO.
- Kohli, M. (1981). Biography: Account, text, method. In D. Bertaux (Ed.), *Biography and society. The life history approach in the social sciences* (pp. 61-75). Beverly Hills: Sage Publications.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 1-29.
- Kok, J. (2003). *Talenten transformeren*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Lange, A. (2002). Lebensführung als eine integrative Perspektive für die Jugendforschung. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22, 4, 422-434.
- Lankhuijzen, E. (2002). *Learning in a self-managed management career*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Lash, S. (1994). Reflexivity and its doubles: structure, aesthetics, community. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash, *Reflexive modernization* (pp. 110-173). Stanford: Stanford University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1998). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Layendecker, L. (1981). *Orde, verandering, ongelijkheid*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Leccardi, C. (1990). *Changing temporal perspectives and transition to adulthood*. Paper 2nd International Conference 'The Future of Adult Life', Noordwijkerhout, The Netherlands, 4-8 July 1990.
- Leccardi, C. (2005). Facing uncertainty: Temporality and biographies in the new century. *Young, Nordic Journal of Youth Research*, 13, 2, 123-146.
- Lenz, K. (1991). Kulturformen von Jugendlichen: Von der Sub- und Jugendkultur zu Formen der Jugendbiographie. *Politik und Zeitgeschichte*, 11-19.
- Leune, H. (2001). *Onderwijs in verandering. Reflecties op een dynamische sector*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Livingstone, D. (2000). *Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, National Research Network on New Approaches to Lifelong Learning.
- Livingstone, S. (2002). *Young people and new media*. London: Sage Publications.
- López Blasco, A., McNeish, W. & Walther, A. (Eds.) (2003). *Between cooling out and empowerment. Young people and policies for transitions to work in Europe*. Bristol: Polity Press.

- Mannheim, K. (1928/1929). Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahrsheft für Soziologie*, 7, 157-185/309-330.
- Maso, I. (1994). *Kwalitatief onderzoek*. Meppel: Boom.
- Masschelein, J. (2001). The discourse of the learning society and the loss of childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 35, 1, 1-20.
- Matthijssen, M. (1986). *De ware aard van balen: Een studie van het motivatieprobleem*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Matthijssen, M. (1991). *Lessen in orde. Een onderzoek naar leerlingperspectieven in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: Acco.
- Matthijssen, M. (1993). Jongeren en onderwijs. In A.J. Dieleman, F. van der Linden & A.C. Perreijn (Red.). *Jeugd in meervoud*. Utrecht: De Tegenstroom.
- Mayer, K.U. (2000). Promises fulfilled? A review of 20 years of life course research. *Archives Européennes de Sociologie* XLI, 2, 259-282.
- Mayer, K.U. (2001). The paradox of global social change and national path dependencies: life course patterns in advanced societies. In A. Woodward & M. Kohli (Eds.), *Inclusions and exclusions in European societies* (pp. 89-110). London: Routledge.
- Mayer, K.U. (2003). The sociology of the life course and lifespan psychology: Diverging or converging pathways? In U.M. Staudinger & U. Lindenberger (Eds.), *Understanding human development: Dialogues with lifespan psychology* (pp. 463-81). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- McRobbie, A. (1978). Working class girls and the culture of femininity. In Women's Studies Group, CCCS (Eds.), *Women take issue: Aspects of women's subordination*. London: Hutchinson.
- Meeus, W. (1989). Parental and peer support in adolescence. In K. Hurrelmann & U. Engel (Eds.), *The social world of adolescents. International perspectives* (pp. 167-185). New York: Walter de Gruyter.
- Meijers, F. & Wijers, G.A. (1997). *Een zaak van betekenis: Loopbaandienstverlening in een nieuw perspectief*. Leeuwarden: LDC.
- Merriënboer, J., Klink, M. van der & Hendriks, M. (2002). *Competenties: Van complicaties tot compromis? Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. Linn (Ed.), *Educational measurement*. London: Collier Macmillan.
- Miles, S. (2000). *Youth lifestyles in a changing world*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Ministerie van OC&W (2002a). *Samenvatting OESO-rapport 'Education at a Glance 2002'*. Den Haag: Ministerie van OC&W.
- Ministerie van OC&W (2002b). *Beleidsagenda leven lang leren*. Den Haag: Ministerie van OC&W.
- Ministerie van OC&W (2003a). *Onderwijsmeter 2003*. Den Haag: Ministerie van OC&W.
- Ministerie van OC&W (2003b). *Samenvatting OESO-rapport 'Education at a Glance 2003'*. Den Haag: Ministerie van OC&W.
- Ministerie van SZW (2002). *Verkenning levensloop. Beleidsopties voor leren, werken, zorgen en wonen*. Den Haag: Ministerie van SZW.
- Misschler, E. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60, 4, 414-442.
- Mittendorff, K. (2003). *Collectief leren in communities of practice*. Wageningen: Stoas.
- Mørch, S. (2003). Youth and education. *Young, Nordic Journal of Youth Research*, 11, 1, 49-73.
- Mørch, S. (z.d.). *Youth and education: On the relation between transition and autonomy*. [www.alli.fi/nyri/nyris/nyris7/papers/morchsven.htm](http://www.alli.fi/nyri/nyris/nyris7/papers/morchsven.htm) (bezoekt 18 december 2003).
- Motivaction (2002). *Motivaction in de media*. <http://www.motivaction.nl> (bezoekt 7 januari 2004).
- Närvänen, A.L. & Näsmän, E. (2004). Childhood as generation or life phase? *Young, Nordic Journal of Youth Research*, 12, 1, 71-91.
- Nauta, F. & Steenhoven, J. van den (2003). *Tijd om te kiezen. Kenniseconomie Monitor 2003*. Amsterdam: Stichting Nederland Kennisland.
- Nederlandse Katholieke Schoolraad (2000). *Beleidsplan 2001-2004. Verbinden en vertrouwen*. Den Haag: NKS.R.
- NIBUD (2002). *Nationaal Scholierenonderzoek 2001/2002*. <http://www.nibud.nl> (bezoekt 11 mei 2004).
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. Oxford: Oxford University Press.
- Olk, Th. (1988). Gesellschaftstheoretische Ansätze in der Jugendforschung. In H.H. Krüger (Hrsg.), *Handbuch der Jugendforschung* (pp. 113-134). Opladen: Leske + Budrich.
- OMO (2002). *Onderwijs: Een ontdekkingsreis naar je talenten*. Tilburg: Ons Middelbaar Onderwijs.
- Onderwijsraad (januari 2003a). *Leren in een kennissamenleving. Verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (januari 2003b). *Www.web-leren.nl. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.



- Onderwijsraad (februari 2003). *Leren in samenspel. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (mei 2003). *Europese richtpunten voor het Nederlands onderwijs. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (juni 2003). *Onderweg in het beroepsonderwijs. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (november 2003a). *Een voorwerp van aanhoudende zorg. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (november 2003b). *Tel uit je zorgen. Studie*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (november 2003c). *Werk maken van een leven lang leren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (mei 2004). *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (juli 2005). *Sociale vorming en sociale netwerken in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (september 2005). *Internationaliseringsagenda voor het onderwijs 2006-2011*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (2000). Kan de werkplek een krachtige leeromgeving zijn? In F. Glastra & F. Meijers (Red.), *Een leven lang leren?* (pp. 75-102). Den Haag: Elsevier.
- Oosterheert, I. (2003). *Hoe leraren-in-opleiding leren. Een psychologisch perspectief op kennisconstructie bij het leren onderwijzen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (Dissertatie).
- Pais, J. (1995). *Young people and new social conditions: Trajectories, prospects and crossroads*. Paper presented at the International Conference Young Adults in Europe, Tutzing, 3-5 May 1995.
- Peters, E. (1992). *Veranderingen in de jeugdfase van meisjes. Generaties vergeleken*. Leiden: DSWO Press.
- Peschar, J. & Wesselingh, A. (1995). *Onderwijssociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Pike, K. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. The Hague: Mouton.
- Plug, W. (2001). *Youth policy and participation. Potentials of participation and informal learning in young people's transitions to the labour market. National report of the Netherlands*. Leiden: University of Leiden.
- Plug, W. & Bois-Reymond, M. du (2003). Zijn de arbeidswaarden van Nederlandse jongeren en jongvolwassenen veranderd? *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 19, 2, 159-171.
- Plug, W., Zeijl, E. & Bois-Reymond, M. du (2003). Young people's perceptions on youth and adulthood. A longitudinal study from the Netherlands. *Journal of Youth Studies*, 6, 2, 127-144.
- Poel, Y. te & Zeijl, E. (2000). In dienst van maatschappelijk succes. De vrijetijd als leertijd. *Vernieuwing*, 59, 10, 5-7.
- Poster, M. (1996). Databases as discourse, or electronic interpellations. In P. Heelas, S. Lash & P. Morris (Eds.), *Detraditionalization* (pp. 277-293). Cambridge: Blackwell Publishers Ltd.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Raffo, C. & Reeves, M. (2000). Youth transitions and social exclusion: Developments in social capital theory. *Journal of Youth Studies*, 3, 2, 147-166.
- Ragin, C. (1994). *Constructing social research: The unity and diversity of method*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Riesman, C. (1993). *Narrative analysis*. London: Sage.
- Rispens, J., Hermans, J.M.A. & Meeus, W.H.J. (1996). *Opvoeden in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Ritzer, G. (1997). *Postmodern social theory*. London: McGraw-Hill.
- Rose, N. (1996). Authority and the genealogy of subjectivity. In P. Heelas, S. Lash & P. Morris (Eds.), *Detraditionalization* (pp. 294-327). Cambridge: Blackwell Publishers Ltd.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories. Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives* (pp. 59-91). Newbury Park: Sage.
- Rudd, P. (1997). From socialisation to postmodernity: A review of theoretical perspectives on the school-to-work transition. *Journal of Education and Work*, 10, 3, 257-279.
- Rudd, P. & Evans, K. (1998). Structure and agency in youth transitions: Student experiences of vocational further education. *Journal of Youth Studies*, 1, 1, 39-62.
- Rushkoff, D. (1997). *Children of chaos*. Londen: Flamingo.
- Sanden, J. van der, Terwel, J. & Vosniadou, S. (2000). New learning science and technology: A competency perspective. In P. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 119-140). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sanden, J. van der & Teurlings, C. (2003). Developing competence during practice periods: The learners perspective. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 119-137). Amsterdam: Pergamon.
- Sannen, H. (1998). *De levensloop als verhaal. Jongeren en hun tijdsperspectief 1955-1995*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Schein, E. (1985). *Career anchors. Discovering your real values*. San Diego, CA: University Associates.

- Schreiner, N. (2004). Herbezinning op het loopbaanbegrip. *Gids voor Personeelsmanagement*, 83, 1.
- Schuller, T., e.a. (2000). *Modelling and measuring the wider benefits of learning: An initial synthesis*. London: Birbeck College/Center for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Schuman, H. & Scott, J. (1989). Generations and collective memories. *American Sociological Review*, 54, 359-381.
- Schwandt, Th. (1998). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln, *The landscape of qualitative research* (pp. 221-259). London: Sage.
- SCP (1994). *Sociaal en cultureel rapport 1994*. Rijswijk: SCP.
- SCP (1998). *Sociaal en cultureel rapport 1998*. Rijswijk: SCP.
- SCP (2000). *Rapportage jeugd 2000*. Den Haag: SCP.
- SCP (2001). *Geleidelijk digitaal*. Den Haag: SCP.
- SCP (2002). *Rapportage jeugd 2001*. Den Haag: SCP.
- SCP (2003). *Rapportage jeugd 2002*. Den Haag: SCP.
- Seale, C. (1998). Qualitative interviewing. In C. Seale (Ed.), *Researching society and culture* (pp. 202-216). London: Sage.
- Senge, P. (1994). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Dell Publishing Group.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character*. New York: W.W. Norton & Company.
- Simmel, G. (1903/1971). The metropolis and mental life. In D. Levine (Ed.), *George Simmel. On individuality and social forms*. Chicago: Chicago University Press.
- Simons, P., Linden, J. van der & Duffy, T. (2000). *New Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stauber, B. & Walther, A. (2002). Introduction: Young adults in Europe – Transitions, policies and social change. In A. Walther & B. Stauber (Eds.), *Misleading trajectories. Integration policies for young adults in Europe?* (pp. 11-26). Opladen: Leske + Budrich (EGRIS publication).
- Steinberg, L., Mounts, N., Lamborn, S. & Dornbusch, S. (1992). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 1, 19-36.
- Stensel, K.M. van (2000). *Internetgeneratie. De broncode ontcijferd*. Den Haag: SMO.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Apeldoorn: Garant.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. London: Sage.
- Stuhlmann, K. (2005). Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation im Übergang von der Adoleszenz ins frühe Erwachsenenalter. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25, 1, 67-81.
- Swaan, A. de (1982). Uitgaansbeperking en uitgaansangst. Over de verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding. In A. de Swaan (Red.), *De mens is de mens een zorg* (pp. 81-115). Amsterdam: Meulenhoff.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital. The rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Teune, P. (2004). *Op weg naar competentiegericht opleiden*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Thijssen, J. (1997). *Leren om te overleven. Over personeelontwikkeling als permanente educatie in een veranderende arbeidsmarkt*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Tillekens, G. (Red.) (1990). *Nuchterheid en nozems. De opkomst van de jeugdcultuur in de jaren vijftig*. Muiderberg: Coutinho.
- Torrance, K. (1998). *Contemporary childhood: Parent-child relationships and child culture*. Leiden: DSWO Press.
- Trommsdorff, G. (1994). Future time perspective and control orientation: Social conditions and consequences. In Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation*. Lublin: TN KUL.
- Trommsdorff, G. (2000). Subjective experience of social change in individual development. In J. Bynner & R.K. Silbereisen (Eds.), *Adversity and challenge in life in the new Germany and in England* (pp. 87-122). London: MacMillan Press.
- Tuijnman, A. & Boström, A. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48, 1-2, 93-110.
- Turner, J. (1991). *The structure of sociological theory*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Veen, W. (2000). *Flexibel onderwijs voor nieuwe generaties studerende*. Delft: Technische Universiteit Delft (Oratie).
- Veendrick, L. (1993). *Het loon van de last*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Veendrick, L., Timmerman, G. & Ravesloot, J. (2000). Adolescentie 2000: De identiteit van jongeren in een keuzesamenleving. *Pedagogiek*, 20, 2, www.pedagogiek-online.nl (bezoekt 11 januari 2004).
- Veenman, J. (Red.) (1999). *Maatschappelijke tweedeling en sociale cohesie*. Assen: Van Gorcum.

- Veith, H. (2002). Sozialisation als reflexiven Vergesellschaftung. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22, 2, 167-177.
- Verloop, N., Driel, J. van & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vinken, H. (2005). New life course dynamics? Career orientations, work values, and future perceptions of Dutch youth. Manuscript submitted to *Young, Nordic Journal of Youth Research* (April 2005).
- Vinken, H., Ester, P. & Bont, C. de (1997). Westerse jongeren als culturele seismografen: Een trendstudie. In P. Ester, e.a. (Red.), *De makers van de toekomst* (pp. 153-175). Tilburg: Tilburg University Press.
- Vinken, H., Ester, P., Dekkers, H. & Dun, L. van (2002). *Aan ons de toekomst. Toekomstverwachtingen van jongeren in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Vinken, H., Ester, P., Dun, L. van & Poppel, H. van (2003). *Arbeidswaarden, toekomstbeelden en loopbaanoriëntaties. Een pilot-study onder jonge Nederlanders*. Tilburg: OSA.
- Vinken, H., Ester, P. & Poppel, H. van (2005). Arbeidswaarden, toekomstbeelden en loopbaanoriëntaties van jongeren in Nederland. In P. Ester, R. Muffels & J. Schippers (Eds.), *Dynamiek en levensloop: de arbeidsmarkt in transitie*. Assen: Van Gorcum.
- Vogt, S. (2003). *Die Stadt die es nicht gibt. Eine Berlin-Ethnographie zu den sozioökonomischen Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik und Medien in den 1990er Jahren*. Berlin: Humboldt Universität.
- Völker, B. (2004). Gemeenschappen in Nederland: Naar een agenda voor toekomstig onderzoek. *Sociale Wetenschappen*, 47, 2, 2-10.
- Vorhaus, J. (2002). Lifelong learning and the new educational order? A review article. *Journal of Philosophy of Education*, 36, 1, 119-129.
- Voss, G.G. (2000). Unternehmer der eigenen Arbeitskraft - Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20, 2, 149-166.
- Waal, M. de (1989). *Meisjes een wereld apart. Een etnografie van meisjes op de middelbare school*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Wain, K. (2000). The learning society: Postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19, 1, 36-53.
- Walstijn, W. van (2003a). *Naar een paradigmawisseling in het onderwijs?* Den Haag: NKSRR.
- Walstijn, W. van (2003b). *Venvarring rond 'de nieuwe leerling'*. Den Haag: NKSRR.
- Walther, A. (2002). Synopsis: The diversity of national transition systems. In A. Walther & B. Stauber (Eds.), *Misleading trajectories. Integration policies for young adults in Europe?* (pp. 27-42). Opladen: Leske + Budrich (EGRIS publication).
- Walther, A. (2003). *Active participation and informal learning in young people's transitions to the labour market. New perspectives for learning*. Brussel: European Commission (Briefing Paper 51).
- Walther, A., e.a. (2004). *Youth policy and participation*. www.iris-egris.de (YOYO final report).
- Walther, A. & Stauber, B. (Eds.) (2002). *Misleading trajectories. Integration policies for young adults in Europe?* Opladen: Leske + Budrich (EGRIS publication).
- Walther, A., Stauber, B. & Pohl, A. (2005). Informal networks in youth transitions in West Germany. *Journal of Youth Studies*, 8, (in print).
- Waslander, S. (1991). *Opleidingsrichting: Tussen socialisering en allocatie*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Waslander, S. (2003). *Boven het maaiveld. Beter zicht voor de socioloog*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (Oratie).
- Waslander, S. (2004). *Wat scholen beweegt*. Arnhem: CITO-groep.
- Weber, M. (1949). *Methodology of the social sciences*. New York: Free Press.
- Wellman, B. (1999). The network community: An introduction. In B. Wellman (Ed.), *Networks in the global village. Life in contemporary communities* (pp. 1-47). Boulder: Westview Press.
- Wellman, B. & Haythornthwaite, C. (2002). *The internet in everyday life*. Malden, MA: Blackwell.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wester, F. (1995). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Bussum: Coutinho.
- Williamson, I. & Cullingford, C. (2003). Everbody's a nobody in school. *Young, Nordic Journal of Youth Research*, 11, 4, 309-321.
- Wohlrab-Sahr, M. (1992). Institutionaliserung oder individualisierung des Lebenslaufs? Anmerkungen zu einer festgefahrenen Debatte. *Bios, Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 5, 1-20.

- Wuthnow, R. (1998). *Loose connections: Joining together in America's fragmented communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wyn, J. & White, R. (1997). *Rethinking youth*. London/Thousand Oaks: Sage Publications.
- Youniss, J. & Volpe, J. (1978). A relational analysis of friendship. In W. Damon (Ed.), *Social cognition* (pp. 1-22). San Francisco: Jossey-Bass.
- Zeijl, E. (2001). *Young adolescents' leisure*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ziehe, Th. (2002). Debate article. School and youth - A differential relation. *Young, Nordic Journal of Youth Research*, 10, 1, 54-63.
- Zinnecker, J. (1982). Jugend 1981: Porträt einer Generation. In Jugendwerk der Deutschen Shell (1981), *Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder*. Opladen: Leske + Budrich.
- Zinnecker, J. (2000). Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20, 3, 272-290.
- Zinnecker, J. (2002). Wohin mit dem "strukturlosen Subjektzentrismus"? Eine Gegenrede zur Entgegnung von Ullrich Bauer. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22, 2, 143-154.
- Zinnecker, J. (2003). Forschung im sozialen Feld >>Jugend<<. *Diskurs*, 13, 1, 7-18.
- ZSE (2002). Schwerpunkt Selbstsozialisation in der Diskussion. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22, 2.



## APPENDIX 1: TOPIC-LIJST INTERVIEWS

### OVERZICHTSKAART GESPREKSONDERWERPEN

#### **Tijdslijn: geboortjaar – 2004 en hierop**

- school
- bijbanen
- werk
- hobby's, projecten
- hoeveel en soort vrienden
- belangrijke volwassenen
- verhuizingen en reizen

#### **Wat heb je hiervan geleerd?**

#### **Persoon**

- zelftypering (altijd al zo of verandering?)
- coping: succes, risico, aanpak

#### **Familie**

- opleiding, beroep, samenstelling
- opvoedingsstijl en –inhoud

#### **Visie op**

- school: leermanier, leraren, belang, schoolsucces
- leren: wat is het, hoe doe je het, wanneer, waar
- werk
- werk en vrije tijd
- toekomst
- volwassenheid
- generatie

#### **Belang hierbij van vrienden/volwassenen**

#### **Evaluatie**

- tevreden eigen leven
- zou het anders moeten (school, werk et cetera)

#### **Reflectie op interview**

- alles kwijt gekund, aanvullingen
- moeilijk/makkelijk
- manier van interviewen

**LEIDRAAD GESPREKSONDERWERPEN**

Naam  
Geboortejaar  
Sekse  
Etniciteit  
Belangrijkste bezigheid nu  
Woonplaats

**Agency en structure**

Zelftypering

Kun je eens beschrijven wat voor persoon je bent?

- Wat karakteriseert jou? Anders: of wat anderen daar over zeggen?
- Hoe ga je om met planning, risico's, kansen?
- Overgangsvraag: ben je altijd zo geweest?

Herkomstmilieu

Kun je wat vertellen over het gezin waar je uit komt?

- Opleiding ouders, beroep ouders, beide betaald werk?
- Broers, zussen: hun opleiding, iets over hun levensloop?
- Relatie met ouders, kenmerken opvoeding?
- Kenmerken omgeving gezin: lokale omgeving, sociaal netwerk: omvang, soort mensen?
- Effect van dit alles op je leven?

N.B. houd bij alle topics in de gaten of en hoe ze over belang van hun man- of vrouw-zijn spreken

**Kindertijd**

Kun je wat vertellen over lagere school?

- Over welke periode heb je het dan (jaartallen)?
- Hoe leerde je?
- Wat leerde je?
- Wat betekende school voor je?
- Omgang met vriendjes en leraren?
- Rol van vriendjes en leraren bij hoe je tegen school aan keek?
- Bepalende gebeurtenissen/personen op school?

Wat ondernam je buiten school?

- Verenigingen/clubs?
- Activiteiten in eigen tijd?

Steeds bij elke activiteit vragen naar:

- Wat betekenden deze activiteiten voor je?
- Leerde je er iets van?
- Hoe was dan je omgang met leeftijdgenoten en volwassenen?
- Wat was hun rol?
- Bepalende gebeurtenissen/personen (inclusief verhuizingen)?

**Middelbare schooltijd**

Kun je wat vertellen over middelbare school (type, soort vakken, welke trajecten, blijven zitten, gezakt, geswitcht et cetera)?

- Over welke periode heb je het dan (jaartallen)?
- Hoe leerde je?
- Wat leerde je?
- Wat betekende school voor je?
- Omgang met vriendjes: veel?, vaste klik?, soort mensen?, bepaalde jeugdstyl?
- Omgang met leraren?
- Rol van vriendjes en leraren bij hoe je tegen school aan keek en keuzes die je maakte?
- Bepalende gebeurtenissen/personen op school?

Wat ondernam je buiten school?

- Verenigingen/clubs?
- Activiteiten in eigen tijd?
- (Bij)banen?

Steeds bij elke activiteit vragen naar:

- Wat betekenden deze activiteiten voor je?
- Leerde je er iets van?
- Hoe was dan je omgang met leeftijdgenoten: veel?, vaste klik?, soort mensen?, styl?
- Omgang met volwassenen: soort volwassenen?
- Wat was hun rol?
- Bepalende gebeurtenissen/personen (inclusief verhuizingen)?

**Indien van toepassing: studietijd**

Kun je wat vertellen over studietijd (soort studie, welke trajecten, geswitcht, onderbroken et cetera)?

- Over welke periode heb je het dan (jaartallen)?
- Hoe leerde je?
- Wat leerde je?
- Wat betekende studie voor je?
- Omgang met vrienden: veel?, vaste klik?, soort mensen?, bepaalde jeugdstyl?
- Omgang met docenten?
- Rol van vrienden en docenten bij hoe je tegen studie aan keek en keuzes die je maakte?
- Bepalende gebeurtenissen/personen tijdens studie?

Wat ondernam je buiten studie?

- Verenigingen/clubs?
- Activiteiten in eigen tijd?
- (Bij)banen?

Steeds bij elke activiteit vragen naar:

- Wat betekenden deze activiteiten voor je?
- Leerde je er iets van?
- Hoe was dan je omgang met leeftijdgenoten: veel?, vaste klik?, soort mensen?, styl?
- Omgang met volwassenen: soort volwassenen?
- Wat was hun rol?
- Bepalende gebeurtenissen/personen (inclusief verhuizingen)?



### **Werk**

Kun je wat vertellen over de banen die je allemaal hebt gehad?

- Eventueel hier beginnen met bijbanen als die niet aan de orde zijn geweest bij buitenschoolse activiteiten in middelbare school- of studietijd.
- Jaartallen: wanneer was dat, hoe lang had je die baan?
- Motivatie voor de respectievelijke banen en wisseling van banen?
- Hoe kwam je er aan?
- Belang van aansluiting met opleiding?
- Wat leerde je van banen?
- Bepalende gebeurtenissen/personen?
- Is werk belangrijk voor je?
- Waar moet werk aan voldoen? Streef je na ideale baan te bereiken? Hoe? Wat heb je daarvoor nodig?
- Relatie met vrije tijd?

### **Betekenis leren**

Kun je iets vertellen over wat het begrip 'leren' voor jou betekent?

- Hoe, waar, wanneer leer je het liefst?
- Van wie leer je het liefst (leeftijdgenoten, volwassenen)?
- Waarom leer je, wat is doel er van?

### **Netwerk**

Kun je iets vertellen over je huidige netwerk?

- Hoeveel mensen ongeveer?
- Soort mensen: leeftijd, beroep, opleiding, woonplaats?
- Hun rollen: wat is aard van de relatie, waartoe, hoe vaak zie je ze, waarom?
- Vaste relatie? Samenwonen? Kinderen?

### **Toekomst en volwassenheid**

Kun je iets vertellen over hoe je tegen je toekomst aankijkt?

- Hoe ver kijk je vooruit?
- Plannen? Hoe denk je die te bereiken?
- Wat zegt begrip volwassenheid jou?

### **Evaluatie van de eigen biografie en beleving van keerpunten**

Ben je tevreden als je terugkijkt op je leven?

- Had je dingen in je school- of studietijd graag anders gezien?
- Tevreden met het onderwijs zoals het is?
- Tevreden met hoe werk in onze maatschappij georganiseerd is?
- Belangrijkste ervaringen?
- Dingen graag anders gewild?

### **Generatie**

Reken je jezelf tot een bepaalde generatie?

- Welke? Kenmerken?
- Verschillen met oudere generaties?
- Verschillen met jongere generatie?

### **Reflectie op interview**

- Alles kwijt gekund, aanvullingen?
- Moelijk/makkelijk, manier van interviewen?

## APPENDIX 2: FRAGMENT VAN EEN GECODEERD TRANSCRIPT

Voorbeeld van een stuk transcript met hierbij gemaakte coderingen bij concepten en theoretische reflecties.

<p>32  <i>Hoe kwam je dan weer aan dat reclamebureau?</i> Eh, ze zochten iemand en een vriendin van mij kende die mensen en ze zei 'volgens mij ben jij dat wel'. <i>Ik hoor je steeds zeggen 'ik werd gevraagd' eh?</i> Ja klopt, ik heb nog nooit een sollicitatiebrief geschreven. <i>Had je hier inmiddels dan een heel groot netwerk opgebouwd?</i> Ja. Ik schreef heel veel. Ook maakten we nog een gratis krant met allemaal onzin, uit de duim gezogen nieuws, die gaven we dan uit in Amsterdam. Ik organiseerde samen met andere vrienden uit dat netwerk party's in Paradiso met allerlei nieuwtjes uit de hele wereld. Vonden we gewoon leuk. <i>Wat voor nieuwe dingen?</i> Nou op het gebied van techniek, van die gadgets en muziek, nieuwe kunst, nieuwe literatuur, nieuwe dichtvormen. Dan zorgden we dat flink wat interessante mensen bij elkaar kwamen. <i>Dat deed je dus naast je schrijfwerk voor je VOF en televisie?</i> Ja. <i>Maar hoe ging dat dan? Bedacht je dat met vrienden?</i> Ja, maar ik was meestal degene die het ging doen. Dus dat Paradiso-groepje bestond al een tijdje, die ideeën dan, maar toen ik er bij kwam werd het gerealiseerd. Omdat ik zo iemand ben, zoiets heb van als je dat denkt dan ga je dat toch gewoon doen. <i>En dat zijn dan vrienden?</i> Dat was een echte vriendenclub ja. <i>Nog steeds?</i> Nee, iedereen is op een gegeven moment zijn eigen weg gegaan. Duur betaalde banen gekregen in de reclamewereld en dat soort dingen. <i>Maar dat realiseren, je zette je ideeën om in een plan en daarmee stapte je gewoon op Paradiso af?</i> Ja, ik ging naar de directeur eigenlijk met de vraag of we daarvoor Paradiso konden afhuren, maar toen bleek dat hij er nog geld voor wilde geven. Dus hadden we nog een budget ook.</p>	<p>Sociaal kapitaal  32  Projecten ontwikkelt hij met leeftijdgenoten: er is sprake van bonding jeugdcultureel sociaal kapitaal, maar niet echt van vaste bindingen: tijdelijke sociale arrangementen.  Door zijn eigen projecten ontmoet hij steeds nieuwe mensen die hem weer op andere sporen zetten. Het zijn projecten die opvallen, waarmee hij voorop loopt en die hij presenteert in kapitaalcrachtige omgevingen (mensen die veel sociaal en cultureel kapitaal bezitten: vaak zijn dat mensen van een oudere generatie).</p> <p>Werk  32  Werk voor tijdschriften en televisie</p> <p>Leerkapitaal  32  Informeel: zet met leeftijdgenoten steeds nieuwe projecten op: kranten, party's organiseren met nieuwste ontwikkelingen in pop- en multimediacultuur.</p> <p>Persoonlijk kapitaal  32  Coping: gewoon doen, betekent ook lef tonen, in zekere mate bluffen, je niet te veel afvragen of je het kan of wel over juiste kwalificaties of ervaring beschikt.</p> <p>TR 32  De sociale omgeving lijkt belangrijk om kapitaal te transformeren en te accumuleren. Het spoor naar nieuwe leerders leidt, waar dan ook is uitgezet, steeds weer naar Amsterdam. Een nieuwe leerder heeft een groot netwerk nodig dat rijk is aan sociaal en cultureel kapitaal, waarin nieuwste ontwikkelingen worden opgepikt en een sociale ruimte waarin hij ook kan wisselen van netwerk, het netwerk kan verbinden met andere netwerken. Kortom, een grote, avant-gardistische sociale omgeving: een virtuele omgeving helpt, maar lijkt niet voldoende.</p>
---	--

### APPENDIX 3: FRAGMENT VAN EEN INDICATORENPROFIEL

#### Onderdelen uit het indicatorenprofiel van Joris

De nummers verwijzen naar het betreffende fragment in het transcript.

#### Persoonlijk kapitaal

2 zelftypering: optimistisch, redelijk zelfverzekerd, doe wat ik leuk vind, leider, controlfreak, aangetrokken tot het nieuwe, eigen ding voorop *'ik concentreer me in eerste instantie op mezelf, op mijn eigen ding'*, behoefte aan aandacht, impact hebben *'Niet onopgemerkt blijven en de waardering die je daanuit krijgt, dat geeft wel een kick'*, pias, gesteld op comfort, geen spaarder, analytisch vermogen en doener: *'ik heb al vrij gauw een soort groot plaatje en weet dan wel wat de essentie is en kan daar goed naar handelen'*, *'je moet de krenten uit de pap kunnen halen'*, obsessieve werker, perfectionistisch 5 zelftypering: goed in teamsport 'op hoog niveau' 6 zelftypering: nieuwsgierig, leergierig, sociaal aangelegd 7 zelftypering: pias, aanvoerder 14 zelftypering: neus voor trends

#### Betekenis van werk

2 bezig met het nieuwe, de eerste met iets zijn, impact hebben, geld belangrijk voor consumptieve leefstijl 3 in beweging blijven, geen trucje herhalen *'ik zie mezelf niet meer tot mijn veertigste een gadgetrubriek voor een e-tijdschrift schrijven'*, toe aan groter en ander project: *'Wat ik deed had ik nog wel langer kunnen doen, maar ik was het zat. Ik wil ook graag, dat zit ook wel in mijn karakter, nieuwe dingen, nieuwe dingen opzetten'* 4 geen zin om basale financiële dingen zelf te regelen want leidt af van inhoud werk: een eigen uniek product neerzetten: *'drive om dingen te maken, te creëren'* 17 mix van hoge en lage cultuur, nieuwe combinaties, trends volgen en maken 18 ruimte zijn eigen ideeën vorm te geven, opzetten van iets nieuws 19 geen trucje herhalen, blijven leren, uitdaging houden, gelijkgestemde collega's, kwalitatief goede collega's die hem aanvullen (werk als leer- en leefgemeenschap), autonome rol, helemaal aansluiten bij zijn ideeën 20 een nieuw uitgeefconcept, start up avontuur, dream team dat iets nieuws moest maken, wars van formele bedrijfscultuur, wars van uitvoeren anderen ideeën, wars van bedrijf om geld in plaats van inhoud, wars van hiërarchie, niet alleen uitvoeren of leidinggeven maar ook zelf dingen maken, creëren 21 moet kick, rush opleveren, moet erkenning opleveren, zelf dingen doen, iets creëren voor een publiek, doen waar je goed in bent, dingen goed doen, waardering krijgen, verbonden aan bepaalde lifestylegroep, manier van leven, soort mensen, iets nieuws maar ook iets maatschappelijk zinvols, dat echt ergens over gaat, maar uiteindelijk is dit bij hem ondergeschikt aan iets nieuws doen, waarmee hij erkenning en kick krijgt, geld niet belangrijk, maar creativiteit wel verzilveren: mix, balans creativiteit en commercie: wil wel financieel zelfstandig zijn, kwalitatief goede collega's die aanvullen: kennisbridging maar wel gelijkgestemd zijn qua interesse, leefstijl 22 *'de leukste opdrachten zijn die waarbij je ook zelf nog wat leert over het onderwerp. Het is niet leuk om je kunstje te herhalen, daar zit het hem in, dan bloed je ook creatief dood... dat nieuwe tijdschriftproject... dan wordt er iets aangeroepen of zo en dan ga ik weer helemaal hieu, dan ga ik weer helemaal tollen zeg maar'*, continue uitdaging, innovatie, afwisseling bijna fysieke behoefte

## APPENDIX 4: FRAGMENTEN UIT HET PROCESVERSLAG

De onderstaande fragmenten uit het procesverslag illustreren hoe interviews stap voor stap vergeleken werden met de vorige interviews en hoe gedurende dit proces theoretische inzichten werden ontwikkeld.

### Bij het vijfde interview

‘Net als de anderen heeft ook Henk geen concreet doel voor ogen wat hij met zijn leven wil, alleen een bepaalde levensinstelling vormt de leidraad in de vormgeving van zijn biografie: doen wat je fascineert. Net als Karel en Hans weet hij concrete doelen te stellen zodra hij ergens door gefascineerd raakt. Het gaat dan om korte termijn, projectgebonden doelen waarvoor Henk net als Karel en Hans concrete acties onderneemt om ze te realiseren. ‘Niet denken, maar gewoon doen’ is een uitspraak die ze alle drie veelvuldig gebruiken in tegenstelling tot Piet en Charl. Alle drie kenmerken zich dan ook door het nemen van impulsieve en radicale besluiten: ze stoppen met iets als het niet meer bevalt, gooien hun leven om zonder dat ze precies weten wat de toekomst brengt. Net als Hans is Henk hierbij een echte creator van eigen projecten die aansluiten bij specifieke inhoudelijke interesses en capaciteiten (Karel, maar ook Piet hebben dit minder) én weet deze aan de man te brengen (dat is iets wat Piet en Charl vooral minder lijken te hebben). Ook Henk ziet risico nemen en doorzetten als essentieel om te doen wat hij wil doen en hij gelooft net als Karel en Hans dat dat bijna altijd goed uitpakt: hun zelfvertrouwen lijkt veel groter dan dat van Piet en Charl. Dit zelfvertrouwen zie ik ook terug in Henk’s zelfevaluatie: net als Karel en Hans is hij tevreden over zijn leven omdat hij altijd heeft gedaan wat hem fascineert en doet ‘waar anderen alleen van dromen’. Zowel dus richting toekomst als richting het verleden vormt ‘doen wat je fascineert’ het enige ijkpunt voor de eigen biografie: alle drie maken ze geen of nauwelijks referenties aan transities en standaardbiografische kenmerken zoals Piet en Charl dat wel doen: geen opleiding afgemaakt, nog geen eigen huis, nog geen werk op hun ‘niveau’ gevonden.

In hoeverre wordt het familiair en persoonlijk kapitaal versterkt of ontkracht door het *sociaal kapitaal* van de respondent? Overeenkomstig de verwachting en vergelijkbaar met Karel en Hans heeft Henk een groot, heterogeen en kapitaalrijk netwerk waarbij sprake is van veel losse bindingen. Net als bij Karel en Hans lijken de hoeveelheid en soort banen en wisseling van lokatie (verhuizing naar Amsterdam) cruciaal bij de opbouw van de grote hoeveelheid heterogene losse bindingen. Er is sprake van bridging kapitaal in de zin van generatie-, beroeps- en regio-overstijgend kapitaal. Leden van oudere generaties met andere interesses en beroepen fungeren als voorbeeld, inspiratiebron: vanwege de manier waarop ze hun werk naar eigen inzicht, maar deskundig aanpakken en vanwege de passie waarmee ze met hun werk bezig zijn. Daarnaast ‘gebruikt’ hij net als Hans contacten binnen de oudere generatie om zijn eigen projecten te kunnen realiseren: als opdrachtgever en financier. Dit zijn zakelijke contacten met mensen uit uiteenlopende werelden, waardoor hij bovendien weer nieuwe kennis van die werelden opdoet en zijn contacten weer verder uit kan breiden. Deze zakelijke contacten vormen vaak een spil binnen de bedrijven waar hij contacten mee zoekt. Hij ontmoet ze in zijn werkzaamheden, krijgt ze toegespeeld vanuit zijn vrienden, komen voort uit andere zakelijke netwerken en worden bewust zelf opgezocht door navraag te doen in zijn bestaande netwerken en door via telefoon en e-mail nieuwe contacten te leggen. Net als Hans benadrukt Henk hoe belangrijk het is om ‘jezelf te laten zien’: in persoonlijke contacten maar ook door werk van jezelf te presenteren. Henk acht een eigen website onmisbaar voor dit laatste.

Dit overziende valt me op dat zowel Karel, Hans en Henk op verschillende plaatsen en sectoren dergelijke losse ‘contacten’ hebben. Deze fungeren als een soort ‘informanten’ op grond waarvan ze aan kennis en verdere contacten komen. Het zijn functionele, vaak bewust gezochte bindingen die ingezet worden om ‘hun eigen ding’ gerealiseerd te krijgen. Daarnaast lijkt het belangrijk – zeker op de momenten dat ze een wending aan hun leven willen geven – om actief op zoek te gaan naar nieuwe contacten. Karel benadrukt dat sommige van deze losse contacten, vooral leeftijdgenoten, regelmatig ook echte ‘bonding’ vrienden worden, waarmee hij ook andere activiteiten gaat ondernemen en daardoor ook in andere werelden terecht komt. In intergenerationeel opzicht is er bij Henk ook sprake van ‘bonding’ kapitaal, dat echter ook tijdelijk van aard, contextgebonden is: het volwassenennetwerk rondom de plaatselijke katholieke kerk. Daarnaast ervaart hij twee leraren wiskunde als heel belangrijke socialisatoren die zijn passie voor wiskunde stimuleren en hem hierin uitdagen.

*Sinds het tweede interview noemen respondenten altijd dergelijke ‘voorbeelden’ en steeds trekt hen in deze mensen aan: hun passie, hun manier waarop ze in hun leven of werk staan. Kortom, volwassenen die een sterk identiteitsbepalende functie voor hen hebben. Het gaat om ‘echte’ mensen waar ze regelmatig ‘live’ contact mee ervaren: geen onbereikbare voorbeelden ‘op afstand’. ‘Bonding’ kapitaal is vermoedelijk sterk aan face to face contacten gebonden; het gaat hierbij wel om losse bonding bindingen.*

Kijkend naar Henk's *leerconceptie* valt me op dat Henk geen negatieve schoolmotivatie heeft. Net zoals voor alle anderen behalve Piet is school gezellig vanwege de vrienden (sociale functie school) en tegelijk is hij net als Hans en Charl ook inhoudelijk voor bepaalde vakken gemotiveerd: bij alle drie zijn dat de exacte vakken: vakken die hen aanspreken omdat het gaat om 'iets uitpuzzelen, uitvinden met tastbaar resultaat, zichtbare vooruitgang'. Voor deze vakken spannen zij zich extra in, terwijl ze voor andere vakken net als de anderen een minimalistische schoolse leerstrategie hanteren. Net als Hans en Karel (hoewel Karel pas tijdens de studie er achter komt dat dát zijn interesse heeft) weet Henk zijn interesse ook aan een studiekeuze te verbinden die hem inhoudelijk bevalt. Daarnaast betekent zijn studie net zoals ook Karel en Charl benadrukken 'uisteltijd', maar dit heeft bij hen drieën verschillende betekenissen. Bij Karel staat het 'gaan studeren omdat hij niet wist wat hij anders moest doen' voorop, dit speelt bij Charl ook een rol maar zijn studietijd krijgt meer en meer de functie van het 'uitstellen van het volwassen c.q. betaald werken bestaan en zoveel mogelijk letterlijk niks kunnen doen behalve blowen en kletsen met vrienden' (terwijl dit later omdraait: dan gaat hij studeren juist óm een goede, betaalde baan te kunnen krijgen). Voor Henk betekent zijn studie als uisteltijd: 'tijd kopen' om zich geheel op zijn eigen projecten te kunnen storten.

*Net als Hans en Karel legt hij veel minder een relatie tussen studeren en transities: studeert niet vanwege het diploma om daarmee later de voor de hand liggende baan te krijgen, zoals bij Piet en Charl zichtbaarder is. Studeren heeft veel meer een 'biografische' betekenis: iets wat je doet omdat het op dat moment en niet pas later handig is in je eigen levensloop.*

Dat is ook zichtbaar in het oppakken van een nieuwe studie om een wending in zijn levensloop kracht bij te zetten; een studie die hij staakt zodra hij het gevoel heeft geen meerwaarde te ervaren.

*Formeel leren wordt dus ingezet vanuit het autonomie- en niet vanuit het transitieperspectief: je gebruikt een studie om tijd te creëren voor eigen projecten dan wel om je eigen projecten te kunnen verbeteren.*

...De bevindingen bij de begrippen leerconceptie en leerkapitaal vind ik nog moeilijk precies te duiden, ook omdat daarbij niet zo'n duidelijke tegenstelling lijkt tussen Piet en Charl aan de ene kant en Karel, Hans en Henk aan de andere kant. ...Een tegenstelling die me leek te helpen om duidelijker te krijgen wat gedetailleerde kenmerken van nieuwe leerders zijn. Deze tegenstelling wordt weer wel zichtbaar als ik kijk naar de betekenis van werk en de relatie tussen werk, vrije tijd en leren... Meest onderscheidend is echter dat alleen Karel, Hans en Henk het ook echt weten te realiseren. Ze blijven van baan veranderen als het niet bevalt, blijven eigen projecten creëren, zeggen tevreden zoals Henk het uitdrukt 'mijn hobby is mijn werk, mijn werk is mijn hobby' en hebben geheel eigen zeggenschap over de indeling van hun tijd. Het lijkt bij hen ook haast onvermijdelijk een bestaan als zelfstandige op te bouwen, omdat ze alle drie allergisch zeggen te zijn voor hechte organisatieculturen met vaste routines en collega's of leidinggevendenden die ze niet zelf hebben uitgekozen of waar ze het niet mee kunnen vinden. Henk en Hans vallen nog extra op doordat ze hun werk ook bijna als een soort missie beschouwen, waarvoor alles lijkt te moeten wijken.

Dat rigoureuus doorzetten van 'het eigen ding' en het rigoureuus stoppen met werkzaamheden die dat in de weg staan, is ook weer zichtbaar in Henk's betekenisgeving aan *toekomst en volwassenheid*. Een lange termijn plan is bij Henk net als bij Karel en Hans afwezig en toekomst wordt niet gekoppeld aan klassieke transities. 'Van het moment genieten en doen waar je passie naar uitgaat' vormt ook voor Henk de enige leidraad in de vormgeving van zijn toekomstige biografie en noemt ook hij als reden om geen grote verplichtingen aan te gaan, zich niet te willen settelen. Net als de anderen wil hij een postadolescente leefstijl doorzetten. Dit associeert Henk samen met Karel en Hans echter niet zoals Piet en Charl wel doen met 'de fase van het vrije studentenleven waarin je niet hoeft te werken'. Werken hoort juist bij hun leefstijl, want werken betekent je eigen projecten realiseren die het centrale punt in je leven vormen. Er is bij deze drie sprake van een holistisch levensontwerp: je eigen ding doen staat in alle levensdomeinen centraal en kan als leefstijl gezien worden'.

### **Bij het zesde interview**

'Nieuw voor mij was de nadruk die Carla legde op het nodig hebben van een groep én partner om haar eigen projecten uit te voeren: zonder die groep en haar partner had ze naar eigen zeggen niet durven en kunnen doen wat ze inmiddels allemaal heeft gedaan. Het viel me op hoe zij als eerste respondent steeds in de 'wij'-vorm sprak en zich met haar vaste partner als hechte eenheid leek te zien, uit zichzelf over kinderen krijgen begon en dit als moeilijk verenigbaar met haar levensstijl zag én hoezeer ze het belang van sociale steun benadrukte, niet alleen in zakelijke maar ook in emotionele zin. Is hier sprake van een seksespecifieke interpretatie van mijn kant of worden seksespecifieke kenmerken, varianten van het nieuwe leerdertype zichtbaar? Zouden vrouwen zich langer 'braaf' gedragen en dus proberen voorgeschreven paden te volgen en zouden ze meer dan mannen een omgeving nodig hebben waarin 'afwijken' de norm is: hebben ze meer dan mannen behoefte aan steun daarin van ouders, vrienden en partner? Carla woont net als Piet en Charl ook samen, maar heeft een

partner die juist onmisbaar lijkt in haar vormgeving van haar trendsettende leerbiografie en haar juist niet richting 'settelen', maar tot exploreren, blijven bewegen aanzet'.

#### **Bij het tiende interview:**

'Meer en meer krijg ik het gevoel mensen met een trendsettende levensstijl te onderzoeken: een levensstijl waarvoor een laatmoderne leerbiografie noodzakelijk is. Trendsettend aan een dergelijke leerbiografie is echter niet, zoals de eerste verwachtingen waren, een afwijzing van het formele onderwijssysteem of een afwijzing van klassikaal leren. Dat laatste wordt alleen afgewezen voor zover het door passieloze docenten gebracht wordt die vooral de nadruk leggen op disciplineren. Maar dit is een element wat ook door andere soorten leerders gedeeld zal worden. Wel trendsettend is echter het willen kunnen volgen van een eigen weg in dat systeem, zelf bepalen wat je er wel of niet uit nodig hebt en daarin actief opereren. Daarnaast: een honger naar leren buiten het systeem om, een honger die zich vertaalt in een continu zoeken van nieuwe ervaringen, nieuwe omgevingen, nieuwe uitdagingen en niet aan een levensdomein of fase gebonden is. Een manier van leren die niet aan school of leren uit boeken is gebonden, maar vooral een ervaringsleren is. Voor dit ervaringsleren is het noodzakelijk steeds rijke leeromgevingen op te zoeken. Omdat ze hierbij steeds ook iets nieuws willen, het anders willen doen, is het hierbij ook belangrijk bezig te zijn met hét idee. Daarvoor moet informatie uit verschillende werelden gecombineerd worden en is sociaal kapitaal in de vorm van structurele autonomie nodig. Dat laatste is ook een doel op zich, omdat ze in hun ervaringen zoveel mogelijk handelingsruimte willen hebben. Het willen opdoen van nieuwe ervaringen, afwisseling en willen behouden van veel handelingsruimte vereist ook veel onderhoud: steeds wisselen van omgeving om nieuwe informatie en contacten op te doen, steeds reflecteren op wat ze willen, hoe het verder moet. Een hecht netwerk soulmates en meer 'gevestigde volwassenen' lijkt daarnaast een noodzakelijke vorm van sociaal kapitaal: een veilige basis om die andere vorm van sociaal kapitaal te kunnen opbouwen, terwijl de soulmates ook belangrijk zijn om bevestiging van identiteit en leefstijl te kunnen uitwisselen. Duidelijk wordt dat 'de grote stad' het grote heterogene netwerk mogelijk maakt, maar tegelijk toegang verschaft tot het creëren van een hecht netwerk van gelijkgestemde trendsetters, die buiten deze omgeving veel minder aanwezig zijn. Bij de nadruk op hun zoektocht naar nieuwe ervaringen, zie ik ook een relatie met hun tijdsbeleving: dingen duren al gauw lang, een jaar aan iets werken betekent al gauw een gevoel van 'tijd voor iets anders'. Dat 'anders' betekent dan ook letterlijk 'anders': blijven leren betekent niet zich maar blijven specialiseren in vooraf bedachte richting, maar veel meer het na elkaar uitleven van verschillende passies die op dat moment 'op hun pad' komen'.

#### **Bij het elfde interview**

'Er is sprake van een stapeling van zeer divers *leer*kapitaal (eerst vooral in de breedte en pas de laatste paar jaren ook in een specifiekere richting); ervaringen waarvoor ze steeds zelf het initiatief neemt en invullingen zoekt: 'ik heb altijd mijn eigen keuzes bepaald', over het opzetten van eigen handeltjes als kind: 'dat was geheel mijn eigen initiatief', over deelname aan verenigingsactiviteiten: 'ik gaf mezelf gewoon op... heb alles uitgeprobeerd... maar hield het nooit vol', 'ik ging aankloppen om te vragen of het kon, ook al is dat ongebruikelijk en dan merkte ik altijd ja, het kan wel', 'ik had zelfs ook Nederlandse cassettebandjes gehaald in Ierland, toen was ik 15 of zo. Ik had ook Italiaans willen leren, ik had mezelf leren typen en ik wou Russisch leren of zo, nou ja, dat bedenk ik me nu, ja, ik had altijd mijn eigen leerplannetjes en zo'. Leerervaringen die ook door haar zelf expliciet worden verbonden: 'ik ga heel vaak naar lezingen over dat soort dingen, ik abonneer me op tijdschriften die er mee te maken hebben en als ik tv kijk dan kijk ik alleen documentaires of nieuwsberichten over waar ik mee bezig ben', 'hiervan leer ik dan weer... die ik kan toepassen op andere projecten' en over haar kind: 'daar leer ik ook veel van. Ik heb nu ook ideeën over projecten met veel jongere kinderen, terwijl ik tot nu toe altijd met tieners bezig ben geweest'. Ook zij laat een groot vermogen tot reflectie, integratie en toepassing van leerervaringen zien en verbindt deze met alle domeinen en fasen van haar leven, waarmee het vermogen tot biograficiteit zichtbaar wordt.

Ook bij de andere concepten kom ik weinig verrassingen meer tegen en zie ik een steeds duidelijker patroon ontstaan. *Persoonskenmerken en de betekenisgeving aan leren, werk, vrije tijd, toekomst en volwassenheid* zijn nagenoeg synoniem: er is sprake van een holistisch levensconcept en het leven zien als opeenstapeling van projecten. Dit alles wordt ook mooi geillustreerd in de CV die ik van Ester kreeg: geen lineair verhaal van gevolgde opleidingen en functies, maar een opdeling in verschillende soorten projecten en ervaringen. Ook bij het bekijken van eigen websites van haar en vorige hoofdpersonen valt me nu ditzelfde op. Bij deze projecten staan uitdaging, plezier, doen, experiment, exploratie en het nieuwe idee centraal en lijkt het noodzakelijk een doener, doorzetter en avontuurlijk te zijn, risico's te nemen waarbij ook mislukken en een 'hard leven' (Ester: 'nou bijna zelf-destructief zeg maar') horen, evenals het openstaan voor nieuwe ervaringen, geen vast toekomstplan, maar juist het 'inplannen van toeval'.

**Bij het twaalfde interview**

'Zo'n netwerk ontstaat alleen door te doen en van plaats te wisselen: in verschillende banen werken, verhuizen, reizen et cetera. Zo'n heterogeen netwerk betekent dus ook ruimtelijke heterogeniteit: banden buiten je directe leefomgeving. Piet en Charl vormen opnieuw het tegenbewijs: zij hebben hun directe leefsfeer niet verlaten, een weinig heterogeen netwerk en zijn degenen die het minst tevreden zijn met en de minste mogelijkheden zien voor hun wel gewenste individuele vormgeving van hun biografie en voelen zich daardoor gedwongen toch weer meer conventionele paden te bewandelen. Dit in tegenstelling tot mensen die ook geen diploma hebben, maar veel relaxter staan tegenover hun mogelijkheden en zich niet aan de standaardbiografie spiegelen: door hun netwerk en ervaringen hebben zij het gevoel dat het wel goed komt en dat hun leven zo ook goed is'.

## APPENDIX 5: LEVENSLIOPSCHEITSEN VAN DE RESPONDENTEN

**Karel: 'No plan... de wereld bereizen zonder dat we daarbij concrete doelstellingen gedefinieerd hadden... steeds die uitdaging nodig voor iets wat ik zelf nog niet ken, dan ben ik scherp... ik wil niet teruggrijpen op wat ik al gedaan heb... ben benieuwd wat ik nou over een tijdje zal doen, dat zou zomaar weer eens iets heel anders kunnen zijn... dingen die me interesseren, maar dat is bij mij situationeel... ik pak de kans die voorbij komt... een soort rode draad, dat het me gaat om de mensen die ik tegenkom... als de mensen niet bevallen ben ik weg?.'**

Karel wordt in 1967 geboren en groeit tot en met de middelbare school op in het Brabantse Raamsdonkveer. Beide ouders zijn leraar, moeder vooral huismoeder. Ruim één jaar oudere zus rondt pabo-opleiding af en volgt standaardpad. Gezin is de spil in de bredere familie van universitair opgeleide mensen met zeer goede banen en inkomens: een belangrijke reden dat het nooit in hem is opgekomen dat het slecht met hem zou kunnen aflopen, zonder overigens daadwerkelijke steun in de zin van geld of werk te ontvangen. Heeft een zeer harmonieuze relatie met zijn ouders, waarin hij veel vrijheid, vertrouwen, voorzichtige stimulans en bevestiging krijgt. Staat vanaf jonge leeftijd bekend als *'laat me nou maar mijn eigen gang gaan en ik zoek het wel uit'*, is altijd vrolijk, hyperactief en onbezorgd. Doorloopt vanaf 1971 als vanzelfsprekend en probleemloos de kleuter- en lagere school, waarvan hij zich vooral herinnert zijn eigen gang te gaan. Speelt daarbuiten altijd met vriendjes op straat of is bezig met sporten. Fietst vanaf 1979 zonder veel moeite door het vwo heen zonder echt te studeren; is wel altijd aanwezig, kan het goed vinden met leraren en weet het meeste in de les zelf op te pikken. Herinnert het zich als een supergezellige tijd waarin het vooral om vrienden te doen was. Leren zelf was niet belangrijk: *'ik wilde wel leren, maar de kaders van school waren daar niet belangrijk bij... ik werd niet getriggerd om na te denken'*. Evenmin had hij een toekomstig doel voor ogen, alleen het idee: *'het komt allemaal wel goed... het gaat om genieten van het moment'*. Is buiten school een fanatiek sporter (voetbal, wielrennen, zwemmen), doet op hoog niveau mee aan de tenniscompetitie, organiseert jeugd-evenementen op de tennisvereniging en zit als tekenaar in de redactie van het verenigingsblad. Ook lezen, films en uitgaan worden favoriete bezigheden. Blijft zitten in 5 vwo, zakt in 6 vwo voor het eindexamen, maar haalt zes vakken wel, waarmee hij een 'als havo' tellend eindniveau haalt. Schrijft zich zonder helder motief in 1986 op advies van familie op het nippertje in bij de hbo lerarenopleiding Nederlands en maatschappijleer in Tilburg, waar hij ook op kamers gaat. Doet tegelijk een al snel gestaakte poging in het volwassenonderwijs zijn volledige vwo-diploma te halen. Vindt vooral de maatschappijleerstudie inhoudelijk interessant, hoewel hij zeker geen plan heeft docent te worden. Weet met nauwelijks studeren de studie na vijf jaar af te ronden. Sporten doet hij minder, lezen en uitgaan in nieuwe circuits en nu ook in het filmcircuit des te meer, waardoor hij steeds grotere en verschillende vriendenkringen op verschillende plaatsen opbouwt. Doet ook vrienden op in talloze ongeschoolde bijbaantjes (fabriekswerk, benzinepomp) die steeds meer tijd in beslag nemen: hij wil zichzelf kunnen bedruipen en haalt veel plezier en leerervaringen uit het werk. Verhuist ondertussen naar Eindhoven waar hij na een driejarige relatie met zijn vriendin de komende vijf jaar samenwoont. Beleeft in 1991 bij het afronden van zijn studie een korte crisis: beseft dat hij ongeschoold werk niet wil blijven doen, maar ook geen standaardbaan ambieert. Kiest er tot 1994 voor om vooral veel tijd te besteden aan zijn sociale leven en doet veel vrienden én leerervaringen op in allerlei, veelal ongeschoolde baantjes die hij inruilt voor iets anders als het hem niet meer bevalt: automonteur, orderpikker in koel- en vriescel, vuilnisman, vrijwillig redactiewerk voor Vluchtelingenwerk, redigeerwerk, tekstschrijver voor meubelcatalogus. Wordt in 1996 door zijn vriendin gewezen op een mogelijk interessante kans: een grote bank zoekt een nieuw, jong team voor een geheel nieuw project, waarin papieren informatie in digitale communicatie omgezet moet worden. Na een korte 'training on the job' wordt dat op zijn 27<sup>ste</sup> zijn eerste 'serieuze baan' als teamcoördinator en redacteur: *'we begonnen gewoon met een stel afgestudeerden zonder werkervaring heerlijk freewheelend hoe we dat het beste zouden kunnen doen'*. Stapt in 1998 na twee jaar op als het werk geroutiniseerd wordt. Zijn relatie gaat uit en hij gaat een half jaar op reis. Ontmoet onderweg zijn nieuwe Duitse vriendin, gaat hierna in Tilburg wonen en tijdelijk als varkenspest-controleur werken om vervolgens samen met vriendin naar Amsterdam te trekken. Daar biedt de IT-sales sector hem kans op werk dat 'nieuw' is, goed betaald en het in principe mogelijk maakt overal ter wereld te werken. Bouwt snel via zijn werk, het uitgaans- en filmcircuit en tennisclub een groot netwerk in Amsterdam op dat hem mede in staat stelt van de ene IT-baan in de andere te switchen. Houdt in 2003 dit werk na vier jaar voor gezien, omdat hij toe is aan iets nieuws en niet meer in zo'n zwaar en gereguleerd bestaan wil zitten. Zijn relatie eindigt, hij neemt een paar maanden een time out om na te denken en te reizen, krijgt dan via vriend verschillende klussen als redacteur van een website en projectleider van een nieuw websiteproject. Ziet dan kansen in van een bestaan als freelance tekstschrijver en (internet)communicatie-adviseur, vindt daarin zeer succesvol zijn draai, vanwege de steeds nieuwe ervaringen, het indelen van de eigen tijd en de voldoening steeds nieuwe dingen te leren.



**Hans: 'Ik heb nooit iets gepland... telkens weer wat anders doen waar ik helemaal geen verstand van heb... tot ik geen zin meer heb... want ik ben heel snel verveeld... als ik het maar zelf kan doen, dat is belangrijk... omdat ik zo iemand ben van als je dat denkt dan ga je dat toch gewoon doen... zorgde dat ik altijd bezig was en opviel'.**

Hans wordt in 1971 geboren en groeit tot en met de middelbare school op in het financieel rijke expat-milieu van Taipei. Zijn vader (technisch universitaire studie) heeft topmanagementfuncties bij een multinational, moeder (nauwelijks opgeleid) verkeert vooral in sociale kringen expat-wereld net als zijn twee jaar oudere zus. Ouders vinden goede opleiding met oog op goede baan later erg belangrijk, maar bemoeien zich nauwelijks met hem anders dan als geldschieter. Kan en moet hierdoor al jong eigen gang gaan. Geld en grote, financieel rijke en internationale sociale netwerk van ouders maken dat er voor hem grote hoeveelheid opties openstaat. Opgroeien in milieu van succesvolle mensen geeft hem gevoel dat alles mogelijk is als je het maar doet. Gaat vanaf 1975 naar een American Elementary School waar hij twee jaar vooruit gezet wordt vanwege zeer goede prestaties: zit dus groot deel schoolcarrière bij oudere kinderen. Vervolgt met American junior en senior High School en geniet van de passievolle leraren die hem uitdagen, de mogelijkheid zijn eigen niveau en interesse te volgen en de vele sociale en sportactiviteiten op de school. Ontdekt al jong talent voor exacte vakken. Houdt van leren, maar hoeft er weinig voor te doen en verzint voor zichzelf extra projecten. Heeft het zeer naar zijn zin met zijn vele verschillende internationale vrienden, gaat op 'onderzoek' uit in de stad en de jungle, doet daarmee ook lokale Chinese vrienden op en leert zichzelf zo Chinees. Leert zich als 'kameleon' in verschillende culturen te bewegen, krijgt van zijn ama de passie voor koken bijgebracht en van zijn oosterse vechtsportleraar levenswijsheden en doorzettingsvermogen. Kiest er na afronding van High School op 15 jarige leeftijd voor om in 1986, als zijn ouders naar India vertrekken, alleen in Eindhoven te gaan wonen en daar de International Baccalaureaat opleiding te gaan volgen. Ervaart 'cultuurshock' in Nederland: slechte kwaliteit leraren, een saaie stad waar 'geen leven op straat' is. Verveling zet hem aan tot eigen projecten. 's Nachts begint hij computers te kraken en eigen hackers-website op te zetten. Daarnaast krijgt hij een werkruimte op de universiteit voor een eigen natuurkundig experiment, waar hij ook grotendeels 's nachts aan werkt. Komt als hacker in het nieuws en krijgt dan freelance baan bij computertijdschrift aangeboden. Als hij na twee jaar zijn opleiding heeft voltooid, vertrekt hij in 1988 naar New York, omdat hij wel weer eens wat anders wil meemaken. Hij blijft freelance schrijven voor het tijdschrift, maar vindt - via een toevallig contact in een café - ook een baan als 'schilderijeninkleurder' in de werkplaats van een bekend kunstenaar. Na twee jaar New York leidt in 1990 een toevallige ontmoeting met een student op vakantie in Nederland tot afstel van terugkeer en tot inschrijving voor universitaire studie natuurkunde in Amsterdam. Daar kraakt hij een woning, leert nieuwe mensen kennen en gaat Nederlands leren. Tijd voor studie concurreert echter te veel met steeds meer toeneemende schrijfwerk voor computertijdschrift en beroepsperspectief studie spreekt hem niet aan: na drie jaar stopt hij met de studie. Neemt samen met een vriend redactie van tijdschrift over en begint hiermee eigen bedrijfje, neemt dan ook vertaalopdrachten aan evenals verzoek een tijdschrift voor videogames op te zetten. Neemt later meer redacties van andere computerbladen over. Wordt door zijn ervaring als eerste redacteur van tijdschrift over videogames rond 1997 'gevraagd' door een tv-omroep om daar programma's over multimedia te maken. Houdt zich daarnaast bezig met maken van 'video-art', presenteert dat in Amsterdamse culturele circuit en wordt hierdoor opgemerkt voor ander tv-programma. Houdt zich naast werk voor tijdschriften en televisie ook bezig met andere, eigen projecten: muziek maken, eigen krantjes uitgeven, party's organiseren met nieuwste ontwikkelingen in pop- en multimediacultuur. Na een jaar of drie televisiewerk, naast het werk voor de tijdschriften en zijn andere projecten, wordt hij gevraagd door en stapt hij rond 1999 over naar de reclamewereld. Werkt twee en een half jaar als copywriter voor reclamebureau, wordt ontslagen als economie inzakt en begint in 2002 met twee collega's een eigen reclamebureau. Verkoopt zijn aandeel als het werk hem niet meer bevalt (onenigheid over de koers en manier van werken) en wordt dan creatief directeur bij een ander reclamebureau. Na een half jaar stort hij in 2003 fysiek in. Gebruikt het geld uit de verkoop van zijn aandeel in zijn eigen reclamebureau voor een 'time-out' om na te denken en allerlei ander soort werk als vrijwilliger uit te proberen. Voelt zich in 2004 op keerpunt in levensloop (ook zijn relatie eindigt) en wil zijn 'oude leven' van te hard werken en te veel geld verdienen met niet echt zinvol bevredigend werk kwijt. Neemt zijn oude passie voor koken op ('De leukste mensen die ik ken, zijn mensen die met passie bezig zijn'), start een internetgroot-handel in kruiden en neemt weer meer tijd voor zijn muziek en fysieke gezondheid.

**Henk: 'Ik verveel me snel... daarom ben ik wel iemand die veel nieuwe dingen wil ontdekken... dingen creëren... op zoek naar een product van jezelf... toch wel steeds een soort mijlpaal... ik leer gewoon gaandeweg, gewoon door het te proberen... als je verder wil, moet je gewoon risico's nemen... dan moet je die kans grijpen... iedereen droomt er van, maar ik doe het'.**

Henk wordt in 1970 in Baarn geboren en verhuist na een paar jaar naar het Drentse Hoogeveen, waar hij tot en met de middelbare school opgroeit. Vader (hogere zeevaartschool) werkt als kapitein op een Amerikaans schip (beïnvloedt Henk's hang naar avontuur), moeder (lerarenopleiding) als lerares Engels op een middelbare school. Twee jaar jongere zus trouwt later na afronding hbo internationale studies met een Amerikaan en vertrekt naar Aruba. Wordt door reizen vader en latere echtscheiding ouders (is dan 14 jaar) vooral door moeder opgevoed die *'creatieve, avontuurlijke dingen'* met hen onderneemt. Wordt gestimuleerd eigen talenten te ontdekken en dingen uit te proberen. Gaat vanaf 1974 naar katholieke kleuter- en lagere school: probleemloze tijd, maar strenge school die weinig met creativiteit op heeft. Zondagse kerkdiensten en daaraan gekoppelde bijeenkomsten zijn voor hem warm bad en avontuur, is daarnaast bezig met creatieve dingen, filmpjes, speelt met vriendjes allerlei zelf bedachte verhalen uit: *'fantasie'*, *'aan de man brengen'*, *'op avontuur gaan'* zijn belangrijke kenmerken. Krijgt in 1982 als middelmatige leerling mavo-advies maar gaat na een test toch naar havo. Rondt deze met redelijk hard werken in gebruikelijke vijf jaar af. Krijgt het steeds meer naar zijn zin, omdat hij zijn *'fascinatie voor wiskunde'* ontdekt en verder kan ontwikkelen. Honkbalt daarnaast en onderneemt verder vooral veel zeilavonturen met vriend. Gebruikt na havo het vwo om studiekeuze uit te stellen, maar ook om naar universiteit te kunnen omdat vrije leventje universiteit hem aanspreekt. Rondt het vwo in de gebruikelijke twee jaar af en vervolgt in 1989 met een universitaire studie econometrie in Groningen, omdat de combinatie tussen wiskunde en praktische toepassing hem aanspreekt zonder echter toekomstplan voor ogen te hebben. Heeft vanaf middelbare school verschillende bijbaantjes om geld te verdienen en raakt daarbij gefascineerd door *'mensen met passie voor hun vak'*. Overgrote deel van zijn tijd stort hij zich met nieuw, hecht studievriendenclubje op *'ons project'*: nieuwe opzet universiteitsblad: een belangrijke reden om afronden studie zo lang mogelijk uit te stellen naast het feit dat hij niet weet wat daarna te doen. Rondt in 1995 na zes jaar studie af en kiest bewust een laaggeschoold baantje in een copy-shop om extra *'bedenktijd'* te creëren en *'wat met computers'* te kunnen proberen. Na een jaar mist hij uitdaging en reist hij zijn studievrienden achterna naar Amsterdam. Krijgt daar baan bij een tijdschrift als logistieke planner van advertenties: ontdekt dat dat handiger moet kunnen en ontwerpt hiervoor computerdatabaseprogramma dat hij zichzelf aanleert. Klopt met deze eigen creatie na anderhalf jaar aan bij een computerbedrijf in Utrecht om na ruim een jaar in 1998 te vertrekken, omdat hij de ondeskundige leiding van het bedrijf niet kan aanzien. Komt via studievriend bij sporttijdschrift als systeembeheerder: een freelancecontract voor twee dagen in de week gedurende een jaar. Daarnaast meldt hij zich bij uitzendbureau voor freelanceklussen. Komt via dit werk een jaar lang op een vaste freelanceplek bij groot adviesbureau (1999). Wordt door andere freelancecontacten gevraagd directeur te worden van een nieuw op te zetten softwarehuis. Stopt na ruim een jaar, omdat hij te weinig ruimte krijgt zijn eigen ideeën vorm te geven en moet samenwerken met ondeskundige collega waarmee het niet klikt (2000). Heeft dan genoeg contacten opgedaan om hierna als freelance databaseontwikkelaar zelfstandig rond te komen: na twee jaar heeft hij niet genoeg van de inhoud van het werk, wel van de eisen van klanten. Maakt een switch door fotografiehobby op te pakken. Start in 2002 met fotoacademie om voor zichzelf *'stok achter de deur te hebben'* zich hier volledig op toe te leggen en deze *'stap extra kracht bij te zetten'*. Financiert zichzelf door blijven berichten van IT-klussen. Stopt na een jaar met fotoacademie omdat hij weinig meerwaarde meer ervaart. Gaat dan in 2003 een half jaar stgelopen als nieuwsfotograaf bij dagblad naast IT-klussen. Verwerft daarna freelance foto-opdrachten en slaagt er tot nu toe in daarvan rond te komen. Richt zich nu op groot fotoproject *'eerlijke koffie'* waarbij hij bewustmaking als missie heeft: reist hiervoor veel en leert Spaans. Heeft geen concrete toekomstplannen, maar hoopt *'aan zijn missie verder te werken'*.

**Carla: 'Ik hou wel van dingen ondernemen... wij waren de enigen... zagen kansen om daar ook inkomen uit te halen... een soort van vertrouwen van ik kan er heel lang over nadenken, maar ik kan het ook proberen... een keuze die bij mij past, omdat het interessant is en wat ik wil... waar ik op dit moment iets aan heb, dan moet je het gewoon doen... ga ik zoeken naar een manier om het voor elkaar te krijgen... ik heb niet het idee dat het erg zou zijn om iets te proberen dat ik later dan weer zou moeten verlaten... als je zekerheid zoekt, blijf je eindeloos zoeken'.**

Carla wordt in 1962 geboren in hartje Amsterdam als derde van zeven kinderen in een familie van middenstanders. Moeder (geen afgeronde middelbare school) is huisvrouw, vader (middelbare administratieve opleiding) werkt zich in een bedrijf op van boekhouder tot vice-directeur en start op latere leeftijd een eigen bedrijf. Ouders stimuleren kinderen sterk om zich te ontwikkelen en tot zelfstandigheid. Ze vertrouwen dat ze haar eigen grenzen stelt. Harmonieus, veilig gezin. Doorstuderen en op kamers gaan worden als vanzelfsprekend gezien en *'wij houden van in de groep'* en opzetten van een bedrijf zijn gedeelde kenmerken. Twee huisvrienden van haar ouders spelen een belangrijke rol als leverancier van intellectuele bagage versus levenswijsheden. Verhuist op haar vierde naar Buitenveldert en op haar zesde naar Huizen waar ze probleemloos de lagere school doorloopt. Leren vindt ze leuk, vanzelfsprekend. Speelt veel buiten met buurtkinderen, met vriendinnen thuis (maar houdt niet van stereotype meisjesdingen) en trekt veel samen met oudere en jongere zus op. Probeert verschillende sporten uit en ontdekt een passie voor lezen. Gaat in 1974 als een van de weinige meisjes van haar school naar het vwo in Bussum dat ze als fanatieke leerling probleemloos doorloopt. Ontdekt haar talent voor exacte vakken: interesse om *'systemen te snappen en in de praktijk te kunnen testen of het klopt'*. Heeft twee boezemvriendinnen waar ze huiswerk mee maakt en buiten school optrekt. Hangt na school rond met een club (oudere) leerlingen waarmee ze klusjes in scheikundelokalen opknapt en vele discussies voert. Gaat in 1980 vanwege interesse in menselijk lichaam en systemen op advies van huisvriend medicijnen studeren en (net als haar zus) op kamers wonen in Amsterdam waar ze haar huidige partner ontmoet. Leert via studievrienden hele *'nieuwe wereld van alternatieve bewegingen'* kennen, komt in kraakwereld terecht, gaat veel reizen en stopt na haar kandidaatsexamen in 1983 met medicijnenstudie, omdat het beroepsperspectief haar niet aanstaat, sociale wetenschappen interessanter blijken en studie te veel met bezigheden in alternatieve bewegingen concurreert. Volgt in 1984 propedeuse andragogie en ontdekt dat nieuwe studie communicatiewetenschappen is wat ze zoekt. Start in 1985 met deze driejarige doctoraal studie die ze na ruim zes jaar in 1991 afrondt. Wil haar studietijd zo lang en uitgebreid mogelijk benutten om te experimenteren met allerlei activiteiten in en buiten haar studie: alles in de (alternatieve) mediawereld. Heeft bijbaantje in bioscoop, vrijwilligerswerk in alternatieve bioscoopcircuit. Volgt cursus filmoperator, waarmee ze in alternatieve circuit betaald werk krijgt. Doet redactiewerk voor een alternatieve uitgeverij en richt samen met studievrienden en partner een stichting op voor cultureel-educatieve projecten. Werkt van 1991 tot 1995 als filmoperator en verwerft met de stichting opdrachten bij haar voormalige vakgroep en voor congressen over media en politiek van De Balie en Paradiso. Ontdekt internetcommunicatie als nieuwe niche en gaat met aantal vrienden van 1995 tot 1998 als v.o.f. in deze richting verder. Vanwege groot succes koopt ze samen met partner vennoten uit (met spaargeld en geld van ouders) en start eigen B.V. Verlaat woongroep en gaat samenwonen met partner in eigen koopappartement. Bedrijf groeit snel, heeft tijdelijke krachten in dienst en werkt per klus samen met verschillende andere kleine bedrijfjes en reclamebureaus. Laat zich met partner in 2000 overkopen door een groot, maar *'non-conformistisch'* internetbedrijf, waar ze zelf als lid van management in dienst gaat. Doorslaggevend is niet het geld dat ze bij overname krijgen (dat genoeg is om nooit meer te hoeven werken) maar non-conformisme opkoper waar ze veel in zien, wens zichzelf weer meer op inhoud van projecten te kunnen concentreren en van andere managementleden nieuwe kennis en inspiratie op te doen. Stopt samen met partner in 2002, omdat ze *'te weinig nieuws meer tegenkomen en het eigen baas zijn missen'*. Beiden nemen een jaar de tijd om na te denken, bij te tanken en besluiten allebei een formeel promotietraject te gaan volgen aan een universiteit in Londen. Volgt eerst een masteropleiding marketing en communicatie en start in 2003 met dissertatietraject. Beiden wonen nu in Londen dat ze als groot avontuur maar niet als definitieve plek zien en pendelen om de paar weken naar hun appartement in Amsterdam dat ze aanhouden om *'opties open te houden'*.

**Edith: ‘Gewoon benieuwd naar heel veel dingen... je moet door vraagstukken geïnspireerd worden, maar mensen zijn daar ook wel heel belangrijk in... ben altijd aan het denken of ik het nog wel leuk vind, er genoeg uithaal... dan ga ik ook gelijk zoeken wat ik wel wil, wat ik kan gaan doen... ik vond me altijd een schijterd, maar ik ben toch eigenlijk wel maar mooi overal op afgestapt’.**

Edith wordt in 1970 geboren en groeit op in Zevenaar. Vader (hbs en hts) is technisch directeur van een steenfabriek maar raakt tijdens haar middelbare schooltijd meer dan tien jaar werkloos, werkt tijdelijk als taxichauffeur en wordt pas nadat ze het huis verlaten heeft opnieuw technisch directeur; moeder (hbs en Schroevers) stopt bij haar huwelijk met haar secretaressebaan. Trekt veel met haar bijna vier jaar jongere zus op die later een hbo en wo opleiding in medische hoek afrondt. Moeder is vooral de opvoeder: een kerkelijke, beschermende omgeving waarin ‘andere mensen en dingen’ al gauw als ‘eng’ ervaren en afgeremd worden wat haar terughoudend en verlegen maakt, maar waarin ze tegelijk wel steun en bevestiging krijgt als ze zelf keuzes maakt. Gaat in 1974 naar de kleuter- en dan lagere protestants-christelijke school waar ze de brave wijsneus van de klas is. Hoewel ‘niets voor ons’ zet ze haar zinnen op muziekles wat een grote passie wordt. Probeert ook verschillende sporten uit, is lang lid van hockeyclub, leest enorm veel en speelt daarnaast vooral met haar zus of een enkele vriendin, waarbij ‘eigen spellen bedenken en knutselen’ favoriete bezigheden zijn. Gaat in 1982 naar het plaatselijke, katholieke (want in de buurt) vwo (gamma-pakket), is niet intrinsiek gemotiveerd voor leren, huiswerk is dan ook niet aan haar besteed, maar door ijverige brave leerling in de les te zijn blijft ze toch tot de beste leerlingen horen. Heeft niet het gevoel dat ze in die tijd veel leert, is vooral met onzekerheid over zichzelf bezig. Blijft fanatiek in muzieklessen, gaat in verschillende orkestjes spelen, gaat nu veel naar vriendinnen omdat werkloosheid vader sfeer thuis problematisch maakt. Kletst vooral met vriendinnen, maar houdt niet van typische ‘meisjes tudingens’, ontdekt ook met hen computerspelletjes, verzint liefdadigheidsacties en steekt veel op van groepsdiscussies in de catechisatievereniging waarmee ze ook reizen naar de vredesbeweging in Dresden maakt. Gaat in 1988 hbo jeugdwerk in Zwolle studeren en daar op kamers bij een hospita, omdat zij en haar familie onbekend met het fenomeen studentenhuis zijn. De studie heeft haar aandacht getrokken door de combinatie tussen ‘creatieve en maatschappelijke vakken’; twee terreinen die haar interesseren. Kiest niet voor de universiteit omdat ze weinig op heeft met echt (uit studieboeken) studeren, vindt hbo goed genoeg. Via nieuwe vriendin gaat ze na een jaar toch naar een studentenhuis en ontdekt daar een heel ander leven dat haar erg goed bevalt; vanaf dan gaat ze ook uit. Ook wordt ze lid van de harmonie en neemt saxofoonles. In haar studie zet ze zich aan om zichzelf ‘te testen’ haar onzekerheid te overwinnen. Tijdens stages in het tweede jaar ontdekt ze pas welk beroepsperspectief de studie biedt, merkt ze dat ze eigenlijk helemaal niet wil en erkent uiteindelijk voor zichzelf dat ze beter kan stoppen. Besluit dan nog bewuster folders door te nemen om te kijken wat haar dan wel aanspreekt. Doet toelatingsexamen journalistiek, vraagt of ze mee mag lopen met een orthopedagoog en raakt daardoor enthousiast voor pedagogiek. Omdat ze Utrecht engszins kent en ze ontdekt dat ze daar pedagogiek hebben, verhuist ze in 1990 en meldt zich bij de universiteit aan. Komt er in de eerste weken achter dat de opleiding een algemene propedeuse sociale wetenschappen heeft en ontdekt zo dat jeugdstudies een betere keuze voor haar is. Inhoudelijk interesseert de studie haar, maar ze studeert nauwelijks uit boeken. Dompelt zich des te meer onder in het studentenleven: doet bijbanen, vrijwilligerswerk en extra cursussen in het verlengde van haar studie, naast sporten, uitgaan en cursussen en activiteiten op een steeds breder muziekterrein. Ontmoet haar huidige partner en is een jaar actief in de studentenpolitiek, vooral om extra studietijd ‘te kopen’, omdat ze geen idee heeft wat na haar studie te doen. Wordt direct na haar afstuderen in 1995 door een docent getipt voor een Tilburgs jeugdonderzoeksproject van vijf maanden, maakt dan een reis met haar vriend waarbij ze deels aan een Internationaal Vrijwilligersproject deelneemt. Bij terugkomst weet ze niet wat ze wil, kan ze wat meewerken in haar oude vakgroep en wordt ze door een docent getipt voor een baan bij een onderzoeksinstituut in Rotterdam. Het vele bureauwerk in een stereotype kantoorsetting bevalt haar echter niet. Ze leest een advertentie over het Japan beurzenprogramma en ziet dit als ideale mogelijkheid ‘even weg van alles’ te komen. Ze krijgt de beurs en in 1997 loopt ze een half jaar stage in Tokio bij een trendwatchersbureau, waar ze allerlei ‘creatieve onderzoeksmethoden’ leert kennen. Keert met een sterk gegroeid zelfvertrouwen terug, kan dan tijdelijk bij een ander onderzoeksproject aan de slag, maar is nu vastbesloten haar ideale baan te vinden. Stapt op verschillende bureaus af met de boodschap dat ze er graag wil komen werken. Heeft in 1998 drie opties en kiest dan voor onderzoek bij een reclamebureau. Werkt hier tot 2002 naast haar vrijwilligerswerk voor de daklozenkrant, maar dan begint het haar opnieuw te vervelen. Richt in 2002 in Amsterdam met een collega een eigen onderzoeksbureau op dat ‘niet via rapporten maar via beelden wil communiceren’. Blijft in Utrecht wonen, krijgt min of meer ongepland een kind. Het bureau draait in 2004 goed, maar de onrust begint weer op te spelen: ‘vind ik het nog wel leuk, wat zou ik leuker vinden’.

**John: 'Je kunt meester van je eigen leven worden als je begrijpt hoe je bent gekomen wie je bent... iemand met een authenticiteitsneus, mentaal snel, een groot overzicht, een verbinder, de initiatiefnemer... als ik een ideaal heb, een droom dan ga ik helemaal... ik ben altijd op zoek naar hoe kan het anders... ik wil me wel blijven ontwikkelen en het moet iets zijn waarvan ik het gevoel heb dat ik er iets goeds mee doe, iets goeds in de wereld neerzet, impact heb'.**

John wordt in 1963 als enig kind in Amsterdam geboren. Heeft zijn vader (weinig geschoold, eigen reisverzekeringsbureau) na zijn vijfde niet meer gezien, als zijn ouders scheiden en hij in 1968 in een kindertehuis op de Veluwe wordt geplaatst waar hij een kleuterklas en twee keer de eerste klas volgt. Zijn moeder (uit een middenstandsgeszin, hbs-opleiding) werkt sinds zijn geboorte niet meer. Zij hertrouwt snel met een nauwelijks opgeleide man. Het grootste deel van zijn jeugd leeft het gezin van een WAO-uitkering. Hoewel hij een *'liefdevolle'*, eerder beschermende dan constructief steunende relatie met moeder en stiefvader onderhoudt, waardoor hij in zijn ogen niet het slechte pad is opgegaan, beleeft hij zijn jonge jaren als vrij traumatisch, omdat hij het idee krijgt dat zijn ouders niet voor hem kunnen zorgen. Keert in 1971 terug naar huis in Amsterdam en heeft grote aanpassingsproblemen als hij daar naar de tweede klas gaat. Gaat op voetbal, heeft niet veel vriendjes, speelt veel alleen met auto's en meccano en kijkt veel tv met zijn ouders. Met de steun van zijn moeder draait hij bij op school en gaat school zien als iets dat hij *'gewoon even moet doen om het later beter te krijgen'*. Gaat in 1976 naar het gymnasium, is een echte *'studiebol'*, volgt een bètarichting tot de vierde klas en switcht de laatste twee jaar naar atheneum en een *'pretpakket'*. Blijft bij het voetbalelftal, gaat *'heel fanatiek'* tennissen en ontdekt het muziek maken, uitgaan (vooral naar concerten) en *'meisjes'*. Leert zichzelf gitaar spelen en richt aan einde middelbare school een eigen band op die tot het einde van zijn studietijd blijft bestaan. Vanaf de oprichting van de band wordt hij ineens een populaire jongen, daarvoor had hij weinig vrienden en werd veel gepest. Al *'afstrepd'* bepaalt hij zijn keuze voor een vervolgstudie: een studie waarmee hij hoopt het beter te krijgen dan zijn ouders. Rondt in ruim vijf jaar (1982 tot 1988) studie fiscaal recht aan de Universiteit van Amsterdam af. Studeert op het laatste moment, als het moet, heel hard om tentamens te kunnen halen, maar is niet sterk bij zijn studie betrokken. Leeft vooral voor zijn band, concertbezoek en vrienden buiten de studie. Heeft soms wat ongeschoolde bijbaantjes om geld te verdienen, waarin hem *'mensen van alledag die echt iets maken'* aanspreken en een inhoudelijk interessantere baan bij een van zijn docenten. Trekt aan het einde van zijn studie bij zijn vriendin in, waarmee hij twee jaar samenwoont. Gaat in 1988 een half jaar als fiscalist op een kantoor werken, maar vindt dat slaapverwekkend. Blijft nog wel een half jaar als fiscalist solliciteren, maar dat loopt steeds op niets uit. Meldt zich in 1989 via het arbeidsbureau aan voor een eenjarige cursus commerciële omscholing hoger opgeleiden, gevolgd door een half jaar stage bij een grote computerfirma. Ondertussen raakt het uit met zijn vriendin en gaat hij op zichzelf wonen, nog steeds in Amsterdam. Op zijn stageadres wordt hij vast aangenomen als sales-agent. Na overname van het bedrijf verhuist hij met het bedrijf mee, blijft nog een aantal jaren in dienst en ontdekt zijn *'talent'* voor verkoop en handel. Heeft veel ruzie met leidinggevenden, vaak omdat hij denkt het beter te weten en zich weigert aan (ook kleding)conventies van het bedrijf aan te passen. Besluit in 1995 (32 jaar) dan zelf te gaan ondernemen. Start met een collega vanuit een schuur een eigen automatiseringsbedrijf dat zich richt op het verkopen van automatiseringsproducten. Het gaat hem niet om geld, maar hij werkt vanuit een *'missie'*: *'impact'* hebben door het *'op een andere manier'* te doen. Het bedrijf wordt zijn *'passie'* en hij steekt er dan ook al zijn tijd in, vooral omdat hij persoonlijke relaties met klanten en werknemers wil opbouwen en iedereen optimaal tot zijn recht wil laten komen. Het bedrijf groeit uit tot een omvang van ruim 150 werknemers. Hoewel hij er veel moeite mee heeft, omdat hij zich verantwoordelijk voelt voor zijn personeel, laat hij zich in 2002 door een groot Frans bedrijf overkopen, omdat hij merkt zijn ding gedaan te hebben, in herhaling te vallen. Na twee keer eerder kort te hebben samengewoond, heeft hij in deze periode ook een langere vaste relatie; ruim een jaar geleden is deze relatie na zeven jaar geëindigd. Is vanaf 2002 (39 jaar) financieel niet meer gedwongen om te werken, neemt een time out om dingen op een rij te zetten, bij te tanken, betreft zijn huidige loftwoning in Amsterdam en gaat zich richten op het schrijven en maken van muziek dat altijd zijn passie is gebleven. Hij wil *'een hit maken'*, een muzieklabel creëren waar ruimte is voor muziek die *'afwijkt van de mainstream'* en ziet dat als nieuw project dat hij uit wil proberen. Hetzelfde geldt voor het bedrijfje dat hij met een vrouwelijke collega opzet, dat zich richt op het geven van trainingen voor persoonlijke ontwikkeling en leiderschap (*'echt leiding geven kun je pas als je leiding aan jezelf kunt geven'*) en *'uniek'* is doordat ze in de training *'het beste uit verschillende werelden combineren'*. Zoals altijd heeft hij geen concrete plannen voor de langere termijn: *'ik zie het altijd wel, ik doe gewoon waar ik op dat moment voor ga'*.

**Petri: 'Ik ben altijd voor een deel een buitenbeentje en voor een deel insider... ik weiger gewoon in een of ander tuttig hokje te gaan zitten... ik wil niet graag klein gehouden worden, ik moet ruim baan hebben... ik ben een vechter, maar daar moet dan wel een ideaal aan verbonden zijn... ik ga er fulltime voor, niet van nine to five, maar all the way... ik hou wel van die rock & roll kant, van nu presteren en van het teruggeworpen worden op jezelf... op de een of andere manier vind ik mezelf steeds opnieuw uit... heb er een raar soort vertrouwen in dat het wel goed komt'.**

Petri wordt in 1966 geboren in een dorpje in het land van Maas en Waal. Ze groeit daar samen met haar twee jaar oudere broer (die daar is blijven wonen en een vrij standaardpad aflegt) op als kind in een schippersfamilie. Vader (technische opleiding, steeds aangevuld met nieuwe diploma's) is zelfstandig binnenvaartschipper, moeder (van middelbare school gehaald toen eigen moeder overleed) is altijd bezig anderen te helpen, graag gezien in de buurt, grimeur bij toneelvereniging en iemand die haar ondersteunt zich te scholen, omdat ze zelf ook graag gestudeerd had en handwerklerares had willen worden. Hoewel ze grotendeels met moeder en opa aan wal woont, zodat ze naar een reguliere school kan, raakt ze door regelmatig meereizen op het schip al jong gewend aan hard werken, aan Duits als tweede taal en aan steeds wisselende vriendschappen (een *'detached'* gevoel). Vanaf 1971 doorloopt ze als brave, leergierige leerling probleemloos de kleuter- en lagere school. Watersporten en knutselen zijn favoriete bezigheden: als kind al is ze gefascineerd door kleding en mode. Aan dat alles verandert weinig als ze vanaf 1979 naar de havo gaat in een naburig dorp. Wil graag en kan ook naar het vwo, maar ziet daar van af als blijkt dat ze daar nauwelijks creatieve vakken kan volgen. Blijft een ijverige leerling die hunkert naar informatie die thuis niet aanwezig is en naar werelden die ze niet kent. Deze hunkering wordt ook gestimuleerd doordat een groot deel van haar familie geëmigreerd is en er huisvrienden over de vloer komen met intellectuele beroepen die verre reizen maken. Hoewel ze het naar haar zin heeft en gelijkgestemde vrienden om zich heen weet te verzamelen, gaat haar grote wens in vervulling als ze in 1984 op kamers kan in de grote stad en hbo modeacademie in Utrecht gaat volgen. Er gaat een wereld voor haar open, ze nut haar studie uit door zoveel mogelijk extra activiteiten te ondernemen en actief in het studieleven en bijbehorende (vooral *'underground'*) culturele circuit te verkeren. Omdat ze geld moet zien te verdienen, werkt ze in cafés en tweedehandskledingzaken. Daarnaast blijft sporten en worden uitgaan en lezen favoriet. Verhuist in 1990 als ze, na de toen nog gebruikelijke zes jaar, de academie afrondt naar Amsterdam, omdat Utrecht toch te *'provinciaal'* is. Gedurende tien jaar maakt ze daar de gebruikelijke verhuiscarrière van onderhuur naar kraak- en antikraakwoningen tot ze van de woningbouw een eigen, heel kleine woning krijgt toegewezen. In deze periode woont ze ook een aantal keren samen, maar krijgt het al snel *'benauwd'* in een relatie, omdat die haar eigen ding in de weg zit. Vaste relaties en samenwonen heeft ze nu bewust afgezworen en kinderen wil ze niet. Probeert de eerste twee Amsterdamse jaren door freelanceklussen op haar vakgebied geld te verdienen en zet met een vriendin een eigen modemerke op. Gaat in 1992 als journalist en redacteur in dienst bij een nieuw opgericht lifestyle tijdschrift. Maakt al snel naam door ontwikkelingen in maatschappij, mode, trendy lifestyle, reclame en populaire cultuur te combineren en op een voor die tijd provocerende manier op te schrijven en krijgt de gelegenheid grote modeshows in steden als Parijs, New York en Londen bij te wonen. Gaat daarnaast vanaf deze tijd tot de kern van het trendy culturele circuit behoren (*'we speelden een rol in het culturele debat'*) en is bijna dagelijks op party's te vinden. Stapt in 1997 bij het tijdschrift op, omdat ze zich ergert aan de bedrijfscultuur waarin steeds meer regels om de regels en politieke belangenspelletjes ontstaan. Ze gaat in dienst bij een tweemanszaak die projecten onderneemt op *'het kruisvlak van pr, communicatie, kunst en popcultuur'*. Werkt freelance als modejournalist voor een dagblad en wordt ook steeds meer voor andere schrijfklassen gevraagd. Geeft af en toe workshops op kunstacademies, ontdekt ondertussen een fascinatie voor zenmeditatie, gaat Japans leren en een reis door Japan maken. Volgt vakbondscursussen voor kleine ondernemers. Stapt in 2003 met een van de twee eigenaren van het bedrijf op en begint met haar een eigen tweemanszaak. Zoekt de niche van het uitdenken van concepten voor bedrijven, waarin ontwikkelingen in jeugd-, populaire cultuur en kunst aan elkaar verbonden worden en via *'events'* gepresenteerd worden: *'dingen ontwikkelen die écht zijn'*. Per project werken ze met steeds wisselende andere bedrijfjes of freelancers samen. Ziet haar enorme, wereldwijde netwerk dan ook als levensader: gelijkgestemden uit de creatieve wereld gedreven door hun werk dat tegelijk hun hobby is en die het koste wat kost *'anders dan de mainstream'* willen doen. Hoewel haar bestaan stressvol is en mede door de economische recessie *'een struggle to survive'*, zou ze niet op een andere manier kunnen leven, omdat ze altijd zichzelf wil zijn en baas wil zijn over haar eigen tijd en leven. Concrete lange termijn plannen heeft ze niet, alleen dat ze zich op haar eigen manier wil ontwikkelen, steeds de sprong in het diepe wil maken om zich op iets nieuws te storten en eigenlijk *'tien levens nodig heeft'* om te doen wat ze allemaal nog interessant vindt om te doen.

**Lies: 'Intellectueel wil ik gevoed worden... ik ben niet zo van ik heb één ding dat ik heel graag wil, ik wil werken op een manier waar ik gelukkig van word, met mensen waar ik gelukkig van word... ik ken altijd iedereen, mensen willen bij me zijn... ik plaats mezelf steeds in een netwerk van mogelijkheden... levenslust, dat is mijn drive... dingen aangaan die ik niet ken, altijd in het diepe springen... ik hou van het goede leven en van toeval'.**

Lies wordt in 1971 geboren in Doetinchem, heeft een twee jaar oudere en vijf jaar jongere broer. Vader (middelebare textielopleiding) werkt, na zijn overname maar latere faillissement van het familiebedrijf in exclusieve mode, als vertegenwoordiger, dromend over nog eens een eigen mooie zaak. Hij overlijdt na een aantal ziekteperiodes als ze 17 is. Moeder (een Duitse uit welgestelde ondernemersfamilie, die cursussen in Barcelona en Parijs maar geen officiële hogere opleiding afrondt) wil sinds haar huwelijk huismoeder zijn. Haar vader is gesteld op strikte regels, gericht op status en geld en *'het goede leven'*, terwijl haar moeder eerder het tegenovergestelde uitdraagt; ervaart haar opvoeding als vrij, warm maar weinig stimulerend en *'geen stok achter de deur'*. Nare gebeurtenissen zorgen voor veel spanning in het gezin. Volgt vanaf 1975 de kleuter- en lagere school in Doetinchem, waar leraren moeite hebben met haar *'onrust'*. Houdt van lezen, buitenspelen en vooral *'jongensdingen'* doen, neemt veel vriendjes mee naar huis en is lid van de tennisclub. Wil met hobby's altijd alles en ook elke week wat anders. Doorloopt vanaf 1983 in vier jaar de mavo, waar ze *'geestelijk uitdroogt'* en leraren niet met haar ongerichte energie en kritische vragen uit de voeten kunnen. Gaat rondhangen en veel het café in waar ze allerlei mensen ontmoet. Krijgt ook wisselende bijbaantjes en werkt langere tijd in een wasserij. Een tante wordt een soort tweede moeder van wie ze veel *'persoonlijke wijsheden'* meekrijgt. Stroomt in 1987 door naar 4 en daarna 5 havo, waar een wereld voor haar open gaat: stof die haar uitdaagt, leraren met passie, een nieuwe vriendin uit een zeer intellectueel gezin die haar in activiteiten van dat gezin betreft. Haalt in 1989 nog deelcertificaten vwo in het volwassenonderwijs om studiekeuze uit te stellen. Kiest in 1990 na afstreden van mogelijke studies en twijfel over toneelschool, kunstacademie, bibliotheekacademie en journalistiek voor hbo museologie in Leiden. Gaat in Amsterdam wonen en grijpt meteen haar kans eindelijk *'de echte wereld'* in te kunnen. Doet 2 jaar over de propedeuse en nog een deel van het tweede jaar, maar de opleiding boeit haar niet, is te droog, te simplistisch. Komt in 1992 terecht als vrijwilliger in een Amsterdamse galerie voor toegepaste kunst waar ze de ruimte krijgt alles te organiseren wat ze maar wil. Financiert zich door een goed betaalde horecabaan en mengt zich in de kunstenaars- en uitgaansscene. Door deze bezigheden bouwt ze een grote heterogene kennissenkring op. Komt in 1994 in café in aanraking met een eigenaar van een tweedehands designmeubelzaak die haar vraagt de winkel te gaan runnen. Leert hier alles over designmeubels, moet zelf gaan inkopen in het buitenland, handeltjes drijven, gaat dit ook deels voor zichzelf doen om aan extra geld te komen. Vindt de winkel echter saai, houdt niet van het handeltjes drijven om het handeltje en krijgt ruzie met de eigenaar. Ontmoet ondertussen haar eerste langere vaste vriend, die museologie in Leiden studeert, waarmee ze zo goed als samen gaat wonen en in 1995 een paar maanden mee door Azië reist. Gaat, aangestoken door een vriendin, in 1995 kunstgeschiedenis in Leiden studeren met het oog op industriële vormgeving, maar vindt het al gauw te weinig dynamisch, te los van het *'echte leven'*, te jonge brave meisjesstudenten, docenten met te weinig passie; blijft daarnaast in horeca werken. Besteedt vanaf 1997 nauwelijks meer tijd aan haar studie: een docent van haar vriend vraagt hem voor een klus waarvoor hij geen tijd heeft, zij neemt het over en dat is de start van het aannemen van productiewerkzaamheden voor tentoonstellingen en evenementen en van beeldresearchopdrachten (om te beginnen met projecten op de Antillen). In 2000 eindigt haar relatie, wordt ze door vriendin uit museologie-studietijd gevraagd voor productiewerkzaamheden bij VPRO, maar kiest ze uiteindelijk voor een *'productieklus'* die een docent haar aanbiedt omdat ze daar meer ruimte en leerervaringen denkt te krijgen. Werkt een jaar lang aan de productie voor een groot evenement van woningbouw Rotterdam (naast een Amsterdamse tentoonstellingsproductie) en legt haar studie stil. Ontmoet in 2002 een nieuwe vriend in Rotterdam, gaat weer fulltime studeren en maakt alles op haar scriptie na af, blijft daarnaast kleinere klussen doen. Stopt in 2003 definitief met studie, omdat ze die niet meer nodig heeft en alleen als molensteen gaat ervaren. Gaat samenwonen in Rotterdam, krijgt weer grotere klussen, organiseert masterclasses, begint een eenmanszaak die functioneert als *'netwerkbedrijfje'*, want voor elke klus werkt ze steeds met andere mensen en bureaus samen. Eind 2004 gaat haar relatie uit en gaat ze op zoek naar een eigen woning in Rotterdam, waar ze inmiddels een uitgebreid vrienden- annex werknetaanpak heeft opgebouwd. Concrete toekomstplannen heeft ze niet, ze wil wel meer met bekenden samenwerken, misschien samen een nevenbedrijfje opzetten. Hoewel ze steeds het onbekende diepe inspringt, weet ze steeds beter waar haar kwaliteiten liggen: *'Als ik werk ben ik heel gefocused... ik vraag heel veel, kijk heel veel, voel heel veel... ik ben goed in dealtjes sluiten en in de gaten hebben waar wat is... als je integer bent en je gebruikt je gezond verstand en je durft te bellen, dan kan je alles... ik heb er heel veel vertrouwen in dat als ik alert blijf en zuiver blijf... dat ik dan daar kom waar ik moet komen, dat ik de mogelijkheden ook heb'*.

**Ester: ‘Ik hou wel van avontuur... de wereld moet er beter van kunnen worden... dit is mijn voor- naamste drijfveer eigenlijk... leren is leven voor mij, ik eet informatie en ideeën op... maar ik verwerf mijn inzichten vooral door te doen en te praten met mijn vrienden die ik beschouw als inspirators waaraan ik mijn ideeën kan testen’.**

Ester wordt in 1970 in Dublin geboren en groeit daar op in een gezin dat als eerste generatie in de familie net de ‘*arbeidersklasse*’ ontstijgt. Vader (nauwelijks geschoold) is grotendeels werkloos thuis, moeder (high school, werkt zich met cursussen op) werkt als ambtenaar; twee oudere zussen die ‘*de standaardpaden*’ hebben gevolgd. Een gezin waar weinig ruimte is voor gevoelens; werken aan je kansen en het ‘*middle class*’ standaardbiografische ideaal verwezenlijken staan centraal. Hoewel haar ouders de regels stellen, niet zo zeer streng maar wel afkeurend zijn, trekt Ester haar eigen plan, waar ouders zich bij neerleggen en uiteindelijk soms zelfs meewerken. Bezoekt vanaf 1974 twee verschillende primary schools: school zegt haar weinig, houdt zich vooral op in ‘*gangs*’ maar hoeft nauwelijks iets te doen om toch zeer goede leerling te zijn. Probeert allerlei sporten en muziekinstrumenten uit, veel tijd gaat zitten in opzetten eigen ‘*businessjes*’ om geld bij te verdienen. Voelt zich gesteund door een andere, ‘*alles-mag-familie*’ en een lerares die haar onder haar hoede neemt. Gaat in 1982 naar de secondary school waar ze het tegendeel van een modelleerling is, gaat dan naar een andere school waar ze zich steeds meer op zichzelf terugtrekt. Doet nauwelijks iets voor school, maar weet door op het einde keihard te studeren het hoogste niveau binnen de reguliere vijf jaar af te ronden. Brengt ondertussen haar tijd door met bijbaantjes, uitgaan en vooral met een ouder echtpaar en de zorg voor hun paarden. Werkt de laatste twee jaar ‘*keihard*’ in een ochtend- en avondbaan om universiteit te kunnen betalen. Heeft altijd eigen ‘*leerplannetjes*’, zoals het leren van vreemde talen. Kiest in 1987 met oog op arbeidsmarktkansen en uit interesse in ‘*hoe geldstromen dingen in de wereld aan de gang zetten*’ bedrijfseconomie op universiteit Dublin: studie boeit niet, leert nauwelijks iets bij, maar gaat zelf vakken bij andere disciplines volgen. Weet dat ze iets anders moet zoeken, maar niet wat: ‘*ik had ook niet die instelling, want dat krijg je niet in Ierland*’. Haalt zonder noemenswaardige inspanning in reguliere drie jaar bachelorsdegree. Verkeert veel in het uitgaansleven, werkt lange zomers om collegegeld te verdienen, werkt in 1987 vijf maanden als fietscourier in San Francisco (*‘dat was misschien de eerste keer dat ik dacht nu leef ik weer’*) zoals bijna alle Ierse eerstejaars studenten doen. Gaat na studie in 1990 met oog op arbeidsmarktkansen naar Londen en werkt daar als boekhoudkundig- en marketingadviseur voor franchiseketen fotowinkels, maar zowel de stad als het werk vindt ze vreselijk. Wordt in 1991 door een vriend gevraagd mee te gaan naar Amsterdam. Regelt daar meteen een huis, fiets en horecabaan, leert zichzelf Nederlands, ontdekt kraakscene, doet daar allerlei nieuwe ‘*gelijkgestemde*’ vrienden op en ontdekt door hen ‘*zelfontplooiingsideaal als lifestyle*’. Krijgt in 1992 een baan als financieel analist bij Engelse uitgeverij in Amsterdam maar heeft door haar vrienden ontdekt dat ze naar kunstacademie wil. Start in 1994 met avondstudie Rietveldacademie, grafisch ontwerp, laat zich in 1995 ontslaan met behoud van uitkering en wijdt zich vooral aan studie, heeft in 1996 baan nodig vanwege verblijfsvergunning en gaat werken bij een bedrijf als webdesigner: ‘*de meesten snaptten toen internet nog niet en jij kunt er al iets voor maken, dat vond ik wel heel magisch*’. Rondt na drie jaar in 1997 haar studie af en blijft tot 1999 in haar webdesignbaan. Bedenkt ondertussen een manier om haar droom de wereld te zien en iets goeds voor de wereld te betekenen te verwezenlijken. Zoekt op internet en schrijft mensen in Kenia aan met het idee jongeren in sloppenwijken webdesign te leren en hun eigen lifestyle op een website te laten weergeven. Komt in contact met een Keniaan, waaruit andere contacten en uiteindelijk subsidie van de Nederlandse ambassade volgen. In 2000 voert ze het project daadwerkelijk uit samen met haar vriend, waarmee ze inmiddels is gaan samenwonen en een nieuwe vriendin: ‘*de pittigste leerschool ooit*’. Neemt eenmaal terug in Amsterdam een korte time out, gaat als freelance webdesigner werken en krijgt haar eerste kind. Vanaf 2003 richt ze met de vriendin een bedrijf op dat zich toelegt op het initiëren en ontwerpen van digitale projecten voor en met jongeren (onder andere in Oeganda), geeft daarnaast workshops, gastlessen en volgt ook zelf regelmatig workshops om zichzelf bij te leren. Is op het interviewmoment zwanger van haar tweede kind en wil het daarom dit jaar iets rustiger aan doen, geen eigen grote projecten opzetten, maar rustig doorwerken aan projecten in opdracht. Daarna ziet ze weer ruimte voor eigen initiatieven. Haar leven bestaat de laatste jaren vooral uit werk en alles wat daarvoor interessant is, en een goede moeder zijn: daarin wil ze een balans vinden, maar concrete lange termijn plannen heeft ze verder niet voor ogen. Voelt zich bevoorrecht dat ze heeft kunnen vinden en doen wat ze interessant vindt.



**Joris: ‘Ken je Bourdieu die zegt dat je tijden in de geschiedenis hebt van vernieuwing, waardoor ruimte ontstaat voor mensen van onderop om omhoog te schieten, zo zie ik dat bij mezelf, ik was met de e-nieuwsbrief de eerste in Nederland... maakte al vrij snel naam... ik ging daar heel erg in op... ik voel me aangetrokken tot het nieuwe... nieuwe dingen opzetten... ik heb een soort drive om dingen te maken, te creëren... voor een publiek ook... niet onopgemerkt blijven’.**

Joris wordt in 1971 geboren in Maassluis als nakomeling in een gezin met een negentien jaar oudere broer, gepromoveerd in de biologie en nu hoge ambtenaar op het ministerie van landbouw en een achttien jaar oudere broer, die vooral creatief is, het aannemersbedrijf van zijn vader ingaat en zich later via verschillende trajecten bijschoolt tot binnenshuisarchitect. Vader (mede vanwege de oorlog alleen ambachtschool) werkte als scheepsbouwer en meubelmaker, heeft vanaf jaren zestig klein aannemersbedrijf. Moeder (huishoudschool) is vanaf haar zestiende in de wasserij van haar familie gaan werken, maar stopt hiermee tijdens Joris' jeugd. Vader is altijd druk met werk, streng, onbereikbaar; moeder schermt hem af, is de zachte hand en *‘schouder waarop je uithuilt’*. Wordt vrij verwend, ook gestimuleerd te studeren, maar er zat *‘geen stok achter... dat hoefde ook niet want ik had vrij veel initiatief van mezelf’*. Doorloopt vanaf 1975 probleemloos de kleuter- en lagere school. Is wel leergierig, vindt vooral sociale contacten leuk aan school. Hoort van jongs af aan tot populaire groepjes, is spil en de pias. Trekt veel op met wat oudere neef die hij als voorbeeld ziet; gaat met hem ook op handbalclub waar hij tot studietijd lid van blijft en op hoog niveau competitie (*‘daar hou ik wel van, ik wil graag de beste zijn’*) speelt. Speelt daarnaast veel met vriendjes bij hem thuis met het vele jongensspeelgoed dat hij heeft. Krijgt in 1983 een mavo-advies waar zijn ouders niet mee akkoord gaan en hem daarom naar een brugklas van een scholengemeenschap in Vlaardingen sturen. Vanwege goede resultaten vervolgt hij daarna met vwo, waarbij hij twee jaar doet over zijn eindexamen mede door problemen na het overlijden van zijn vader in 1988. Leerstof vindt hij soms interessant, maar school is toch vooral iets *‘dat je even moest doen’* en hij doet alleen het noodzakelijke. Daarnaast houdt hij zich bezig met *‘alles wat los en vast zit aan populaire cultuur, media’* (muziek, film, gadgets). Is met nieuwe boezemvriend spilfiguur in populaire groep, maar beweegt zich als *‘kameleon’* tussen de diverse jeugdculturele groepjes. Leert in bijbaantjes als vakkenvuller, tomatenplukker en in klussen voor zijn vader dat hij toch vooral wel moet studeren en iets zoeken wat hij echt leuk vindt. Hoort tijdens een voorlichting door oud-leerlingen over de nieuwe studie communicatiewetenschap in Amsterdam, waarin populaire cultuur studieobject is en ziet daarin het *‘academisch excuus’* om zijn hobby in uit te leven. Omdat het een postpropedeutische opleiding is, doet hij in 1990 eerst de propedeuse maatschappijgeschiedenis aan universiteit in Rotterdam. Start in 1991 met de studie in Amsterdam en gaat samen met zijn neef voor het eerst op kamers wonen in Rotterdam. Begeeft zich in Rotterdam fanatiek in de nieuwe clubscene als een soort tweede leven naast zijn studie. Vindt de studie *‘machtig interessant’*, kiest zorgvuldig bijvakken die hij leuk vindt, maakt alles af, maar komt niet aan zijn afstudeerscriptie toe. Blijft nog jaren ingeschreven voordat hij definitief met de studie stopt. Dit omdat afstuderen niet te combineren is met het werk dat hij inmiddels is gaan doen. Is eerst druk met het universiteitsblad, stuurt dan een eigen artikel naar een nieuw lifestyle tijdschrift (*‘helemaal gaaf... heel postmodern, zo’n mix van high en low culture’*) dat goed ontvangen wordt en hem freelance klussen en een stage bij het tijdschrift oplevert. Stapt in 1994 af op een nieuw computer- en lifestyle tijdschrift om te melden dat hij interesse heeft. De hoofdredacteur neemt hem onder zijn hoede, hij verhuist samen met zijn vriendin (die bij de verkoopafdeling van het tijdschrift kan beginnen) naar Antwerpen, zet daar eerste elektronische nieuwsbrief van Benelux op om na een jaar naar de Nederlandse redactie in Amsterdam te gaan en daarmee te verhuizen. Stapt in 1996 over naar e-tijdschrift van een ander bedrijf en wordt in 1998 gevraagd door een paar al wat oudere mensen in het vak (*‘ik heb altijd wel een soort van mentoren gehad’*) in de redactie te komen van een nieuw op te zetten bedrijf, dat het met een dagelijkse cartoonshow op internet helemaal moet gaan maken. Wisselt graag van baan, omdat hij geen kunstjes wil herhalen en anders creatief doodbloedt. In 2000 neemt hij een korte time out om na te denken: stapt op bij het bedrijf waar politieke spelletjes gaan overheersen, zijn relatie gaat uit en hij ziet dat hij de afgelopen jaren alleen maar keihard gewerkt heeft. Gaat vanaf 2001 als freelance internet- en lifestyle journalist en redacteur aan de slag, neemt daarnaast ook andere klussen aan zoals model en acteur in reclamespots. Krijgt al snel doorlopende freelanceopdracht als hoofdredacteur van elektronisch jongerentijdschrift. Ontmoet in 2002 nieuwe vriendin die in Maastricht woont, veel jonger is en nog de toneelacademie volgt en waar hij bewust meer tijd voor wil maken. Buiten zijn werk komt hij verder aan weinig andere dingen toe. Is sinds 2004 bezig als hoofdredacteur met de lancering van een nieuw papieren tijdschrift over gadgets, nieuwe media en lifestyle. Een nieuwe uitdaging, want hij houdt van *‘nieuwe dingen opzetten’*. Daarna ziet hij wel verder en heeft nog geen idee.

**Karin: 'Door die brede interesse met veel dingen tegelijk bezig... chaotisch... maar als het om projecten gaat ben ik een echte doorzetter... ik kan niet tegen hiërarchie... routine... dan ben ik weg... werk vanuit de behoefte van het contact dat ik met mensen heb... als je er voor kiest heel erg je eigen weg te bepalen... natuurlijk geen rustig pad... maar tegelijk is het de leukste uitdaging die er is'.**

Karin wordt in 1969 geboren in Den Haag, maar verhuist dan al snel naar een expat-dorp in Curaçao als haar vader (technische universiteit) als chemisch technoloog voor multinational wordt uitgezonden; samen met haar moeder (opleiding kleuterleidster) die huismoeder is en drie jaar oudere zus (heao, nu getrouwd met een man in hoge technische functie waarmee ze steeds een andere werkplek op de wereld zoekt). Ouders scheiden als Karin zestien is. *'Etiquette, goede opleiding en financiële zekerheid'* zijn de doelen die voorgehouden worden, afwijken wordt afgekeurd. Karin bezoekt vanaf 1974 plaatselijke en vanaf 1975 internationale kleuterschool op Curaçao waar ze klaargestoomd wordt in Engelse taal, vanwege uitzending naar Engeland. Een shock want een verstoring van haar prettige kinderleven, waarin ze altijd met vriendjes buiten aan het spelen is en via allerlei hobby's van Nederlandse expat-huisvrouwen deel kan nemen aan de meest uiteenlopende activiteiten. Woont vanaf 1976 op drie verschillende plekken onder de rook van Londen en volgt daar de eerste drie jaar lager onderwijs op twee verschillende, plaatselijke Engelse scholen. Het *'strakke, afstandelijke Engelse'* en taalprobleem komen eerst als *'cultuurshock'*, daarna wil ze zoveel mogelijk een *'echte Engelse'* zijn, weigert en verleert Nederlandse taal en vindt vooral boeken lezen en werkstukken maken op school erg leuk. Daarnaast zijn lezen, bibliotheekje spelen, knutselen, fantaseren en buitenspelen met honden en pony's haar favoriete bezigheden. Verhuist in 1979 met gezin naar Hoevelaken en volgt daar de laatste drie klassen lager onderwijs: heel vrij en individueel ingericht 'taken'-onderwijs dat haar heel goed bevalt, ook doordat een leerkracht haar onder zijn hoede neemt. Is veel bij ouders vriendin die veel warmte bieden. Volgt knutselcursussen, sport veel en is bijna vijftien jaar lang bij hockeyvereniging. Gaat in 1982 naar brugklas en vervolgens 2 en 3 atheneum in Amersfoort. Blijft veel sporten, buiten rondhangen, knutselen, lezen, teksten schrijven, fotograferen. Doet nauwelijks iets voor school en krijgt vooral met exacte vakken problemen. Switcht dan in 1985 naar 4 havo, blijft zitten en slaagt vervolgens voor 5 havo. Heeft dan ondertussen een bijbaan in horeca die haar beter bevalt dan de school die ze alleen leuk vindt vanwege sociale contacten. Ze heeft goede vrienden, maar blijft altijd een relatieve buitenstaander die *'door alle groepjes heen'* fietst. Gaat in 1988 zelfstandig wonen in Rotterdam, waar ze zich ingeschreven heeft voor mbo marketing en reclame als een tussenoplossing: haar ouders willen haar een economische richting insturen, zij zelf een creatieve richting. Ziet de school nauwelijks van binnen, omdat ze het uitgaanscircuit ontdekt: *'ik was ook altijd heel erg bezig met opnemen... dat heeft mij wel heel erg gevormd in de dingen die ik nu doe'*. Begint hier een groot netwerk op te bouwen. Stopt na een half jaar met school, gaat dan een half jaar als au pair naar Engeland. Doet vanaf 1989 twee jaar propedeuse heao in Rotterdam om haar ouders tegemoet te komen, maar weet deze niet af te ronden. Begint als bijbaan te werken bij party-service: eigen geld vormt voor haar een bevestiging van haar onafhankelijk- en zelfstandigheid. Weet dat ze kunstgeschiedenis wil studeren, maar moet van haar vader daar eerst een jaar over na gaan denken: werkt in 1992 dan fulltime bij party-service en wordt verantwoordelijk voor klant- en personeelszaken. Doet in 1993 colloquium doctum om met havo toch op universiteit toegang te krijgen en start dan met kunstgeschiedenis in Amsterdam waar ze twee jaar later ook gaat wonen. De studie boeit haar zodanig - ook door het intensieve persoonlijke contact met docenten - dat ze *'bijna doorslaat in het fanatieke'*. Heeft ondertussen een bijbaan in een Rotterdams grand-café en wordt in 1996 gevraagd bij de party-service van dit café te gaan werken. Dit blijkt een fulltime baan te worden die ze besluit tijdelijk te gaan doen, omdat ze het geld nodig heeft. Verhuist terug naar Rotterdam (en blijft daar tot nu toe wonen al verhuist ze om de haverklap wat ze ook als *'steeds een nieuwe uitdaging'* ziet) en werkt fulltime in de organisatie van evenementen bij deze party-catering: concepten bedenken, verkoop, op- en afbouw van decors, catering en service. Heeft het enorm naar haar zin, omdat ze alle vrijheid hebben alles naar eigen inzicht zelf te regelen. Wanneer bij overname van het bedrijf iedereen in *'een organisatiestructuur en vergader- en kantoorcultuur'* gedrukt wordt, houdt het voor haar op. Probeert in 1999 tevergeefs nog een paar maanden haar studie op te pakken. Zet in 2000 met een vrouwelijke kennis (die een mediatechnologie opleiding heeft) een eigen bedrijfje op dat zich richt op concept en vormgeving van bewegend beeld en vj-en op grote bedrijfsfeesten. Stapt uit bedrijf in 2003 na onenigheid die samenhangt met een teruggang in opdrachten door het inzakken van de economie. Werkt vanaf 2000 bij de programmering en organisatie van Rotterdam Festivals. Wordt vanaf 2003 geheel freelancer en werkt vooral bij programmering en projecten van een café annex podium en bij een grote stichting voor culturele evenementen waar ze popmuziek, popcultuur, beeldende kunst en theater en bijbehorende jonge mensen bij elkaar proberen te brengen (vooral productie- en advieswerk). Ze wil doorleven zoals ze nu doet en voelt zich daar inmiddels niet meer schuldig over. Wil wel proberen beter voor zichzelf te zorgen, want vergeet dat en neemt hiermee veel risico's. Heeft geen concrete plannen: *'dat is echt die prikkel die ik onderweg tegenkom, dat project dat er op dat moment leuk uitziet en dan ga je dat doen... ik denk ook wel dat dat bij mij hoort, die manier, die onrust'*.

**Contrast cases****Piet: 'Ik wil weinig verplichtingen hebben... hou van vrij zijn, spelen... zoveel mogelijk weg met mijn vriendin... daarnaast een beetje settelen... ik wil nog graag iets bereiken'.**

Piet wordt in 1980 geboren en brengt tot nu toe zijn leven in Tilburg door. Zijn ouders zijn hoger opgeleid, hebben managementfuncties in de gezondheidszorg, zijn altijd blijven studeren om carrière te kunnen maken en zijn sinds zijn vijftiende levensjaar gescheiden en daarna een nieuwe relatie aangegaan. Hij trekt veel op met zijn één jaar oudere broer (minder met zijn jongere zus) die hij als voorbeeld ziet, maar die tegelijk ook alle aandacht van zijn ouders vraagt vanwege zijn moeilijke gedrag. Aandacht die hij zelf veel minder krijgt, maar waar hij ook niet om vraagt, totdat blijkt dat hij aan het einde van de middelbare school met zichzelf en zijn studie in de problemen zit. Gaat vanaf 1984 naar de basisschool die hij zonder problemen doorloopt. Een vrij zorgeloze kindertijd, waarin hij samen met zijn broer veel met andere kinderen in de buurt speelt en zijn eerste werkervaring opdoet met het opzetten van een 'autowasbedrijfje' dat veel klanten trekt. Gaat in 1992 naar de havo, waar hij steeds meer in de problemen komt door zijn gesteldheid op 'mijn eigen ding', doordat hij zich niet zonder meer wil aanpassen en al snel vindt 'dat alles anders moest'. Kan niet aarden, heeft met iedereen ruzie en kan het niet opbrengen iets voor school te doen. Wilt achteraf zijn gedrag ook aan 'ik wist gewoon niet goed wat ik wilde' en persoonlijke problemen 'omdat ik mezelf in de weg zit... gewoon ook psychisch'. Blijft zitten in de derde klas. Start dan ook met zijn eerste bijbaan in de horeca: eerst op zijn tennisvereniging, waarna hij later via zijn stamkroeg in talloze andere opeenvolgende horecabaantjes terecht komt. Gaat in de vierde na veel getouwtrek over, maar hem wordt afgeraden eindexamen te doen. Hij vertrekt naar het dag/avondcollege en behaalt daar vijf van de zes nodige certificaten van het havo-diploma. Onder de wat oudere leerlingen bevalt het hem hier beter; ook vanwege de leraren, omdat 'het is jouw pakkie an, jij moet zorgen dat je er komt en het interesseert mij helemaal niks of je komt of niet komt. Dus heel zakelijk en daar heb ik altijd wel van gehouden', 'zeker niet mij proberen op te voeden', 'gedrag aan te meten, dat volgens hun maatstaven goed was'. Gaat meteen na het eindexamen in 1998 naar de pabo in Tilburg onder de voorwaarde dat hij tijdens zijn propedeusejaar ook zijn zesde havo-certificaat haalt. Een studiekeuze op aanraden van een familielid, maar die hij achteraf niet van zichzelf snapt. Zijn studiegenoten en de inhoud van de studie bevallen hem niet, evenals het studeren zelf, omdat hij een hekel heeft aan het moeten na kunnen kauen van studieboeken: 'ik hou van mensen die zelf nadenken en niet van mensen die alles uit boekjes van professors halen'. Ook het vak voor het zesde certificaat havo (wiskunde B) bevalt niet en na een jaar stopt hij met beide opleidingen. Krijgt ondertussen via het informele horecawereldje steeds andere horecabanen. Deze banen worden steeds groter in omvang en vindt hij veel aantrekkelijker dan studeren. Gaat vanaf 1999 dan ook fulltime in de Tilburgse horeca werken zonder hierbij een lange termijn plan voor ogen te hebben. Klimt al gauw op tot assistent-bedrijfsleider en wordt in 2002 op zijn tweentwintigste bedrijfsleider, waarmee hij verantwoordelijk wordt voor het inwerken van personeel, roosters maken, inkoop, leveranciers afhandelen en evenementen organiseren. De stap naar deze functie heeft hij niet echt gepland en benoemt hij als toeval, omdat de bedrijfsleider vertrekt. Wel biedt hij zich bewust aan, omdat hij het wel een uitdaging vindt: 'eindelijk iets doen waar ik veel moeite voor moet doen, dat had ik nooit gedaan'. Zijn eigenschappen die op school tot problemen leidden, zoals 'zich laten horen', blijken nu juist goed van pas te komen. Na anderhalf jaar stopt hij met deze baan, vooral omdat het niet klikt met collega's. Gedurende 2003-2004 neemt hij een korte time out die hij gebruikt voor een reis en om na te denken: samen met zijn vaste vriendin, waarmee hij inmiddels is gaan samenwonen en die na afronding van haar hbo-opleiding ook niet goed weet hoe ze verder wil. Heeft nu 'al heel lang gewerkt' en is daardoor aan weinig andere dingen toegekomen dan regelmatige bezoeken aan de tennisclub en etentjes en uitgaan met zijn vaste vriendenclub. Heeft het wel 'even gehad met dat harde werken' en wil weer gaan studeren om zijn opties te vergroten: echt de horeca ingaan ziet hij niet zo zitten, omdat dat werk moeilijk met zijn relatie te combineren is en ook om 'niet te blijven hangen op een bepaald niveau'. In 2004 start hij naast een nieuwe parttime horecabaan (om zichzelf te financieren) een fulltime hbo-studie bedrijfskader in Tilburg. Zijn studiekeuze baseert hij niet op interesse voor de studie, maar op 'waarvan ik achteraf weet daar ben ik goed in' en op opties die de studie biedt op banen die hem aanspreken. Hierbij denkt hij aan een managementfunctie, een personeelsfunctie of misschien toch een eigen (horeca)bedrijfje.

**Charl: 'Ik trek me niet zoveel aan van conventies... we zitten niet in een wereld die kan zonder geld, die alleen maar bestaat uit aardige mensen... dat heeft mij toen teleurgesteld, maar het is niet realistisch om daar aan vast te houden... ik wil het wel comfortabel hebben... maar ook, ik wil niet mezelf over de kop werken... langzaam zoeken wat ik zou willen'.**

Charl wordt in 1973 in een dorpje in de Achterhoek geboren in een onderwijzersfamilie die naast de school woont. Zijn ouders zijn ambitieus in hun werk (vader schooldirecteur, daarna actief in schoolbesturen, moeder studeert bij, begint eigen bedrijfje in testen schoolkinderen), laten hem vrij, stellen weinig vragen. Hoewel ze hem stimuleren te doen wat hij leuk vindt, is het 'geen praatgezin', worden conflicten eerder vermeden, terwijl tegelijk een soort 'vertrouwen in dat het wel goed komt' wordt uitgestraald. Oudere, succesvolle zussen (gaan later ook het onderwijs in) dragen bij aan deze houding en maken dat ook leraren wel vertrouwen in zijn kunnen hebben. Doorloopt vanaf 1977 als vanzelfsprekend en probleemloos kleuter- en lagere school. Vindt leren leuk, maar herinnert er zich niet veel meer van. Houdt van tekenen, 'friemelen', lezen, buitenspelen met vriendjes en is lid van de zwemclub. Gaat in 1985 naar het vwo in Doetinchem. Vanaf de vierde klas gaat hij het leren als zinloos ervaren: heeft het gevoel dat de wereld mooier voorgespiegeld is dan het is, dat alles alleen om geld draait, er geen hoger doel meer is en het leven en school daarom zinloos maken. Spant zich nauwelijks meer in en voelt zich tegengewerkt: is bijvoorbeeld goed en geïnteresseerd in wiskunde maar zijn kritische vragen worden niet als interesse en talent begrepen. Blijft voldoende resultaten halen om het vwo in zes jaar af te ronden. Leert zichzelf ondertussen programmeren: vooral het feit dat hij iets kan maken wat nog bijna niemand kan (de computers komen net op) spreekt hem aan. Steekt zelf veel van de Engelse taal op door fanatiek te zijn in songteksten vertalen. Hangt veel rond met een 'alto' vriendenkliek die een vrij 'zwartgallige' kijk op de wereld heeft en zich veel bezig houdt met rol playing games en computerspellen. Brengt veel tijd door in huis van zijn boezemvriend die geheel vrij gelaten wordt door zijn ouders en die zichzelf veel over kunst en geschiedenis heeft bijgebracht. Heeft vanaf kindertijd wisselende beroepen op het oog, maar heeft geen idee wat voor studie er voor nodig is en ook geen zin om hard te studeren. Kiest in 1991 - mede op het spoor gezet door zijn vriend - vrij impulsief voor culturele antropologie op de universiteit in Utrecht, omdat minder conventionele samenlevingsvormen hem aanspreken, maar zijn romantisch idee wordt verstoord door de droge (onderzoeksmethoden) stof. Heeft nauwelijks les, studeert nauwelijks en stapt na anderhalf jaar dan over naar informatica op dezelfde universiteit, omdat hij van programmeren houdt, niet wil werken en dienstplicht wil ontwijken. Ook hiermee stopt hij na anderhalf jaar, omdat de studie hem 'té nerd-achtig' is en weer verplicht tot hele dagen lessen en practica. Ondertussen woont hij in een studentenhuis in Utrecht, studeert nauwelijks en doet daarnaast ook niet veel meer dan slapen, ouwehoeren en blowen: 'een loze periode'. Moet dan in 1995 toch aan negen maanden dienstplicht geloven die hem alleen maar bevestigen in de slechtheid van de wereld. Gaat dan een half jaar op reis naar Zuid-Amerika: reis geeft hem breder perspectief, besef van welvaart in eigen land en nieuwe energie om iets aan te pakken. Krijgt freelance administratief werk als eerste baan (heeft daarvoor ook nooit bijbanen gehad behalve een zeer kort verblijf aan lopende band) naast een uitkering. Vindt dat hij toch wel iets op zijn niveau moet gaan doen, ziet studeren altijd nog als minder zwaar en verplichtend dan werken en meldt zich in 1997 weer op de universiteit in Utrecht aan voor cognitieve kunstmatige intelligentie. Vindt deze studie zeer interessant, maar uiteindelijk te lang duren: gaat het als uitzichtloos ervaren en baalt van geldgebrek. Stopt na twee jaar in 1999 en krijgt dan via de moeder van zijn boezemvriend werk bij zijn huidige werkgever als administratieve kracht. Hij creëert hieruit zijn eigen werkzaamheden door een databasesysteem op te zetten dat hij zichzelf aanleert. Gaat vanaf 2001 naast deze baan in deeltijd aan de slag met hbo-opleiding in communicatiesystemen die hij volgend jaar wél denkt af te ronden. Ontmoeting van zijn huidige vriendin is belangrijke impuls voor start en volhouden van zijn opleiding evenals het idee dat hij een diploma nodig heeft om kans op carrière en een goed inkomen te hebben. Voor andere dingen heeft hij de laatste jaren weinig tijd over: is zoveel mogelijk met zijn vriendin samen, kijkt veel videofilms en doet computerspelletjes. Concrete toekomstplannen heeft hij niet, wel een algemeen idee: ziet mogelijkheden bij huidige werkgever maar ook tal van andere soorten beroepen voor ogen, wil zich zo gauw mogelijk meer luxe kunnen veroorloven (eigen huis, geen geldzorgen), samenwonen en kinderen krijgen en ziet zich ook wel verder studeren: 'ik streef er ook wel naar om doctorandus te worden'. Wil zich ook in zijn werk kunnen blijven ontwikkelen, een baan met afwisseling en uitdaging waarin een kwaliteitsproduct geleverd wordt, maar ook niet te hard werken (vier dagen), omdat hij nu enorme tijdsdruk ervaart en een gevoel niet aan zichzelf toe te komen: 'ik denk wel dat het goed gaat komen, het zit al goed nu. Studie komt af, rest is op orde. Ik heb het toch gehaald'.

**Mari: ‘Als ik iets in mijn kop heb, dan pas zie ik het gebeuren... ik vind de sfeer heel belangrijk... het gaat er voor mij om dat dingen gevoelsmatig kloppen... dat die dingen die anderen dan misschien belangrijk vinden er voor mij niet zo veel toe doen om tevreden te zijn’.**

Mari wordt in 1974 geboren in Lisse in een onderwijsfamilie met twee oudere zussen (wo geschiedenis en lerares; pabo en remedial teacher). Vader (grootseminarie) is na uittreding als priester ongediplomeerd leraar godsdienst en maatschappijleer; moeder (kweekschool) werkt zich via werk en aanvullende cursussen op tot leken-directeur van een nonnenklooster. Een degelijke, vrije opvoeding in een gezin waarin veel maatschappelijke discussies gevoerd worden, emoties weinig plaats hebben, studeren als vanzelfsprekend maar niet zaligmakend gezien wordt en Mari vooral ‘gereedschappen’ meekrijgt om zelfstandig keuzes te maken. Woont na echtscheiding ouders vanaf haar vijftiende met zussen bij haar moeder. Gaat vanaf 1978 naar plaatselijke kleuter- en lagere school waar ze als hoogbegaafd gezien wordt en veel vrijheid krijgt haar eigen taken en werkstukken te doen. Speelt veel met vriendjes op boerderijen, doet toneelstukjes en dansjes met vriendinnen, houdt van lezen, knutselen en tekenen. Is lid van elkaar afwisselende sportclubs: houdt van sporten maar heeft moeite om zich in groepen aan te passen. Vervolgt in 1986 met gymnasium (alfa-pakket) op scholengemeenschap in Lisse. Ze hunkert naar leren, maar verdwaalt in grote gemeenschap en heeft moeite met de nu ineens strakke disciplinerende. Heeft veel vrienden maar is tegelijk buitenbeentje, omdat ze met verschillende soorten groepen optrekt. Goed contact met leraren, deelname aan schooltoneel en feestcommissie. Maakt weinig huiswerk, houdt zich vooral bezig met lezen, plaatjes draaien, tv kijken en met vriendinnen kletsen. Mist ‘creatieve vakken’ en in navolging van een schoolvriendje lijkt het haar ook wel wat om naar middelbare art school in Londen te gaan. Vertrekt zomer 1990 op haar zestiende naar Londen, werkt daar in een café en begint aan de art school: geniet er van helemaal blanco te beginnen in een omgeving waar niemand haar kent en ze haar ‘eigen verhaal kan maken’. Moet stoppen als beurzen voor deze school ophouden en keert terug naar gymnasium. Wil dan haar eigen gang kunnen gaan, begint veel uit te gaan, ervaart school als totaal betekenisloos, doet er niets meer voor en kan leerstof ook niet meer oppikken. Problemen met haar moeder, die nu alleen met haar dochters woont, leiden tot het op kamers gaan wonen in Sassenheim. Daar is ze inmiddels in haar stamkroeg gaan werken en een relatie met de barman aangegaan. Verkeert in een omgeving met wat oudere mensen die ver verwijderd is van haar schoolleven. Zakt voor het eindexamen en probeert het niet opnieuw. Gaat op aandringen vader in 1992 verder in het volwassenonderwijs in Haarlem waar ze bij haar nicht op kamers gaat. Na een paar weken heeft ze er genoeg van, komt haar nieuwe vriend tegen en trekt bij hem in Amsterdam in. Woont met hem (werkzaam in pop- en horecacircuit) daar op verschillende adressen en werkt in verschillende horecabanen. Houdt van haar eigen diensten draaien, het mensen naar hun zin maken en de werksfeer met amicale, ruimdenkende collega’s. Daarnaast leest ze veel romans, houdt van koken en veel uitgaan. Trekt in 1993 een paar maanden met haar vriend al lifend en werkend door Europa en ervaart dat het ‘altijd wel goed komt om onderdak en werk te vinden’. Keert terug naar Amsterdam, werkt weer in de horeca met het plan geld te sparen voor een langere reis. Vertrekt in 1995 met haar vriend en de Transsiberië Expres naar China en andere Aziatische landen om daar een jaar lang rond te reizen en het leven en verleden in Nederland achter zich te laten. Merkt dan hoezeer ze kind is van haar eigen cultuur en dingen en mensen in Nederland gaat missen. Keert in 1996 terug naar Amsterdam, werkt weer in de horeca en later ook nog in een tweedehandskledingwinkel, doet drie jaar een deeltijdopleiding meubelmaken maar rondt deze niet af. Krijgt in 1997, als ze nog net 22 jaar is, bewust haar eerste kind dat haar vrije leventje erg op zijn kop blijkt te zetten. Minder gepland krijgt ze in 1999 haar tweede kind. Omdat ze haar vader uit verpleeghuis bij haar in huis wil halen, gaat ze in 1999 op zoek naar passende woonruimte en werk. Samen met haar vriend vindt ze dat als beheerder van een bezinningscentrum in Vogelenzang waar een bedrijfswoning bij hoort. Een plek waar ze kan proeven aan allerlei programma’s die daar draaien en ze veel verschillende soorten kennissen opdoet. Ze stoppen er na drie jaar mee als de verhoudingen binnen dat centrum niet goed meer zijn en ze daar zelf te veel bij betrokken raken. Vertrekt in 2002 met haar vriend en kinderen naar een antikraakcomplex in Noordwijk en gaat werken op de biologische markt en als postbode. In 2003 gaat haar relatie uit en vertrekt ze naar een antikraakwoning in Utrecht. Haar kinderen blijven door de week bij haar ex-vriend en komen in het weekeinde bij haar. Heeft geld kunnen sparen en neemt een jaar een time out om dingen op een rijtje te zetten. Ontmoet nieuwe vriend die na afgeronde studies geschiedenis en MBA samen met een paar vrienden een eigen tuinarchitectenbedrijf is begonnen. Vanaf 2004 gaat ze weer werken en studeren: werkt een dag in de week als hovenier, twee dagen op de biologische markt en volgt een dag in de week een deeltijdopleiding mbo boswachterij in Velp als onderdeel van een leerwerktraject. Vindt nu dat het ‘tijd wordt om mijn professionele leven op te gaan bouwen... dat ik mijn capaciteiten meer aanspreek... dat langzaam uit gaat kristalliseren wat ik ga doen’. Denkt aan het opzetten van een eigen bedrijfje in particulier terreinonderhoud, maar ook aan dingen als boswachter of het begeleiden van natuurreizen, maar ‘ik weet het nog niet... zie wel hoe het gaat... die richting op die ik dan voel van dat is goed voor me en hoe ik dat dan uitwerk komt dan vanzelf’.

onderzoeksvraag 1: In welke contexten ontwikkelen zich trendsetrende leerbiografien?				
concepten	onderwijsvernieuwendiscours	jeugd- en levensloop-sociologisch discours	generatiesociologisch discours	nieuw, thick, empirisch gefundeerd construct
historisch-maatschappelijke context	<ul style="list-style-type: none"> <li>nieuwe generatie: vooral degenen die vanaf jaren negentig van jongeren af aan met IT opgroeien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>maatschappelijk kansrijke leerbiografie volgens latere moderne script</li> <li>'disembedding' uit institutionele logica transitieregime van onderwijs en arbeidsmarkt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>geboren vanaf de jaren zestig tachtigste eeuw</li> <li>waarschijnlijk geringe generatiebesef</li> <li>toegenomen individuele keuzemogelijkheden als generatiekenmerk beleefd?</li> <li>herkenning eigen generatie in snel wisselende generatietypologieën?</li> <li>nieuwe leerelite die nieuwe leer- en werkculturen verkennt en jeugdcultureel leerkapitaal verzilvert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>omvat in ieder geval (ook) dertigers</li> <li>zien jaren negentig als hun jaren: (oudsten maken overgang mee van crisis naar) grote arbeidsmarktkansen door opkomst nieuwe beroepen die mix van IT, wetenschap, cultuur en kunst vormen in combinatie met veel meer keuzemogelijkheden, wijzen op instorten zeepbel maar meesten hebben hier niet echt hinder van</li> <li>zien verschil met vorige generaties: én-én denken (cultuur én commercie, hoge én lage cultuur, mixen van disciplines et cetera), geen standaardpad, geen lineair carrièredenken</li> <li>zijn zich bewust van context en verschil met vorige generaties, maar geen collectivisering laat staan ideologisering generatiebesef</li> <li>zien zich vooral als specifieke leeftijdsgroep (binnen eigen generatie): herkennen zich in beeld van 'experimenteren met nieuwe leer- en werkculturen', conform vertogen over leren en werken in lat-moderniteit</li> <li>drie contrast cases verwijzen naar huidige crisis om toch diploma te moeten halen</li> </ul>
<p>sociale en lokale structurering</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>sociale categorieën moeten aan betekenis in krijgen</li> <li>weinig aandacht in leertheoretisch onderzoek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>'disembedding' uit sociale en lokale contexten vormt discussiepunt:</li> <li>meer onder mannen, maar nu ook onder vrouwen?</li> <li>meer uit kapitaalrijke maar nu ook uit kapitaalarme herkomstmilieus?</li> <li>onderhandelings-huishouden voor alle milieus kenmerkend?</li> <li>afnemend belang voortgegeven lokale omgeving?</li> <li>traject wordt afhankelijk van eerdere stappen ('path dependency')</li> <li>traject sterk beïnvloed door zelf gekozen (zwakke?) bindingen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zowel mannen als vrouwen uit alle sociale lagen met daarin zeer diverse sociaal-economische familiekenmerken</li> <li>meestal onderhandelingshuishouden met vaak traditionele rolverdeling ouders kenmerkend maar daarin diverse opvoedingsstijlen variërend van autoritair tot beschermend (eerder in lagere milieus) en afkeurend (terse en expat-ouders)</li> <li>zien zich als afwijkers van het pad dat in hun familie gebruikelijk was (vaak ook als afwijkers van hun broers en zussen)</li> <li>alle respondenten lagere herkomstmilieus zijn culturele stijgers o.a. door veel hogere opleiding dan hun ouders en verlaten van oorspronkelijke omgeving: hiermee wijken ze af van algemene beeld van leeftijdgenoten in hun milieu</li> <li>vrouwen wijken met hun trajecten bovendien af van gemiddelde traject van vrouwen uit hun leeftijdsgroep</li> <li>omdat trendsetters afwijken van het gemiddelde beeld van hun leeftijdgenoten van dezelfde sociale herkomst en seks mag op statistische gronden verwacht worden dat trendsetters relatief minder uit lagere milieus en onder vrouwen voorkomen</li> <li>drie contrast cases komen uit hoogste milieu maar zijn enige culturele dalers</li> <li>buitenschoolse trajecten tot en met de middelbare school lijken sterk door herkomstmilieu en gender bepaald, terwijl het schooltraject tot en met de middelbare school vooral door de institutionele logica beïnvloed lijkt; na de middelbare school lijkt agency op de diverse levensdomeinen een grotere rol te spelen en lijkt vooral gender nog een zekere invloed te houden: vrouwen ervaren de druk van de biologische klok en beleven hun netwerk meer als steun dan mannen</li> </ul>		

onderzoeksvraag 2: Hoe kenmerken zich de leerbiografische trajecten van de respondenten?					
concepten	onderwijsvernieuwingsdiscours	jeugd- en levensloop-sociologisch discours	nieuw, thick, empirisch gefundeerd construct	samenhang met bevindingen andere concepten: specifiek met structure	contrast cases: 2 mannen en 1 vrouw uit relatief hoogste milieu
<p>schoolse leertrajecten (formeel leerkapitaal)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lang</li> <li>• hoog niveau</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gestandaardiseerd en risicovol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• minimaal een aantal jaren hoger onderwijs vanaf studietijd beginnen onderwijstrajecten sterker uit elkaar te lopen: kleine meerderheid volgt onconventioneel en/of afgebroken traject</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lagere herkomstmilieus eerder regulier schooltraject en vrouwen relatief langere trajecten en meer switches (i.t.t. algemene beeld voor lagere milieus en gender)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mari en Piet met een zeer kort traject: staken bij eindexamen havo/vwo met slechts één zeer korte hervatting later</li> <li>• Charl met afgebroken en onderbroken horizontale en verticale switches binnen hoger onderwijs</li> </ul>
<p>georganiseerde en ongeorganiseerde vrije tijd (non- en informeel leerkapitaal)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rijke, vooral georganiseerde vrije tijd gestapeld met formeel onderwijs is maatschappelijk relevant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rijk, vooral ongeorganiseerd jeugdcultureel leerkapitaal is biografisch en maatschappelijk relevant (los van formeel onderwijs)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• over het algemeen geen rijke georganiseerde vrije tijd</li> <li>• rijkere, maar niet heel rijke ongeorganiseerde vrije tijd, geen hoog cultureel patroon, wel creatief en vooral jeugdculturele activiteiten</li> <li>• vanaf studietijd sterke uitbouw jeugdcultureel leerkapitaal: informele leertrajecten groeien naar elkaar toe/gaan steeds meer op elkaar lijken</li> <li>• geen eenduidige relatie met succes in formeel onderwijs: jeugdcultureel leerkapitaal vormt bewuste aanvulling op, compensatie voor of motor achter hervatting studie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• i.t.t. algemene beeld geen grote milieverschillen vrije tijd m.u.v. niet lezen door lagere milieus</li> <li>• vrouwen zijn conform algemene beeld in vrije tijd diverser bezig en wijken meer van algemene beeld af door hekel aan meisjesdingen, terwijl mannen al specifieke passies gaan ontwikkelen en vooral jongensdingen doen</li> <li>• vrijetijdsgedrag sterk door lokale mogelijkheden bepaald</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tot studietijd wijken ze in vrije tijd niet af van andere respondenten van zelfde milieu en gender</li> <li>• na middelbare school i.t.t. de rest teruggang in aantal en soort activiteiten</li> </ul>
<p>werktrajecten</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bepaald door diploma en stapeling met vooral georganiseerd leerkapitaal: interdependentie van formeel en non-formeel leerkapitaal</li> <li>• voorgegeven, formelere communities of practice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gestandaardiseerd: geen lineair vervolg op onderwijs</li> <li>• verzilvering jeugdcultureel leerkapitaal mogelijk compensatie voor geen diploma</li> <li>• zelfgevoerde werkcontexten</li> <li>• verdere uitbouw leerkapitaal: levenslang en levensbreed</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 'gewone' bijbanen vanwege het geld zijn géén, maar verzilvering eigen passie is wél reden voor studiestaken</li> <li>• bij slechts zeer klein deel sluit 'serieuze' baan aan op opleiding: meesten verzilveren leerkapitaal uit vrije tijd en/of bijbaan: jeugdcultureel leerkapitaal motivatie voor werktraject</li> <li>• werk in kennissector getypeerd door creatieve, nieuwe en cross-overs</li> <li>• veel afwisseling in verschillende soorten banen, maar degenen die groot eigen bedrijf opbouwen doen dit in mindere mate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sterke relatie studie- en baantraject komt meer bij vrouwen voor</li> <li>• voor vrouwen baan ook reden om tijdelijk nieuwe, op werk aansluitende studie te hervatten</li> <li>• lagere herkomstmilieus minder extreme switches</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• werk verdringt studie vanwege aantrekkelijkheid geld, minder continue 'druk' en Piet en Mari vinden hier ook meer aansluiting bij ouders: peers dan bij klasgenoten</li> <li>• Piet en Mari niet in kennissector</li> <li>• loondiensten en geen projectbanen</li> <li>• stilstand in werk reden om studie op te pakken; studie die aansluit bij in werk ontdekte interesse</li> </ul>

onderzoeksvraag 2 (vervolg): Hoe kenmerken zich de leerbiografische trajecten van de respondenten?					
concepten	onderwijsvernieuwingsdiscours	jeugd- en levensloop-sociologisch discours	nieuw, thick, empirisch gefundeerd construct	samenhang met bevindingen andere concepten: specifiek met structure	contrast cases: 2 mannen en 1 vrouw uit relatief hoogste milieu
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verdere uitbouw leerkapitaal: levenslang en levensbreed</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zelf gevormde losse bindingen</li> <li>• peer of inter-generatieeel?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• banen zijn projectbanen en later zijn ze ook allemaal als zelfstandige/freelancer werkzaam in zelfgeorganiseerde contexten</li> <li>• werk aangevuld of afgewisseld met cursussen en time outs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vrouwen werken liever samen met een maatje, mannen vaker alleen</li> <li>• lagere herkomstmilieus nemen minder time outs</li> </ul>	
structuur netwerk		<ul style="list-style-type: none"> <li>• tot studietijd verschillende losse, lokale vriendenclubs, met één hechte klik met typische jeugdcultuur, goede relatie met volwassenen (onder andere met passievolle leerkrachten)</li> <li>• vanaf studie disembedding oorspronkelijke omgeving en re-embedding door opbouw van eigen netwerk: open, losse, elkaar overlappende cosmopolitisch ingestelde scenes van peers die in periferie ook nieuw ontmoete leden van ouders generaties bevatten</li> <li>• scenes die heterogeen zijn naar herkomstmilieu, -regio, soort studie en andere bezigheden maar homogeen naar leefstijl</li> <li>• weinig respondenten hebben zeer langdurige hechte boezemvrienden die men zeer frequent ziet</li> <li>• meesten wisselen vrijgezellenbesaan af met langere of kortere vaste relaties; slechts drie vrouwen wonen langdurig samen, waarvan twee met kinderen; partner vervangt echter niet vrienden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• netwerkontwikkeling vanaf studie geen verband met herkomstmilieu en gender</li> <li>• netwerkontwikkeling geen samenhang met studiesucces</li> <li>• verlaten lokale omgeving (lagere herkomstmilieus zijn hiermee afwijkers van algemene beeld lagere milieus) en het verrichten van 'juiste' jeugdculturele activiteiten en (bij)banen in grote stad essentieel bij netwerkontwikkeling:</li> <li>• convergentie/wisselwerking lokatie en specifiek soort netwerk-, vrijetijds- en werktrajecten</li> <li>• degenen die van jongs af aan in instabiele omgevingen opgroeien met weinig of veel wisselende vrienden hebben geen hechte langdurige boezemvrienden</li> <li>• partnerrelaties en kinderen vooral voor vrouwen een thema (zowel in positieve als negatieve zin)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piet weinig echte vrienden, blijft in lokale omgeving familie</li> <li>• Mari en Charl in anti-maatschappelijke jeugdculturele scene</li> <li>• Piet en Mari slechte relatie met leraren en ouders</li> <li>• later centreert netwerk van drie contrast cases zich sterk rondom hun partner ten koste van andere relaties: bij mannen ook gepaard aan wens tot settelen</li> <li>• convergentie/wisselwerking tussen hun trajecten</li> </ul>	



onderzoeksvraag 3: Hoe beleven de respondenten hun leren?					
concepten	onderwijsvernieuwingsdiscours	jeugd- en levensloop-sociologisch discours	nieuw, thick, empirisch gefundeerd construct	samenhang met bevindingen andere concepten: specifiek met structure	contrast cases: 2 mannen en 1 vrouw uit relatief hoogste milieu
beleving van school en studie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• demotivatie, concurrentie met buitenschoolse contexten verwacht</li> <li>• leergemeenschap met meester-gezelrelatie en co-constructie peers als ideale onderwijssetting gezien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• demotivatie, concurrentie met zelfgevormde leercontexten buiten school; vooral co-constructie peers verwacht</li> <li>• echt leren is biografisch relevant leren als ideale leerbeleving</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• school en studie worden ervaren als vanzelfsprekend en als relevant om zoveel mogelijk opties open te houden, maar niet beleefd als belangrijk voor 'iets concreets leren voor later'</li> <li>• op middelbare school hebben meesten sociale, slechts enkele ontwikkelingsgerichte (of alleen instrumentele) oriëntatie: eigen leerplannetjes binnen of buiten school vormen compensatie</li> <li>• in studie is sociale of instrumentele oriëntatie voor sommigen nog steeds doorslaggevend, helft heeft ontwikkelingsgerichte oriëntatie: meesten stellen biografische relevantie hier-en-nu centraal</li> <li>• meerwaarde school/studie: leraren die met passie hun vakexpertise overdragen en daarmee nieuwe werelden openen en lesstof die hun behoefte aan creativiteit met 'handen' of 'hoofd' uitdaagt</li> <li>• probleem school/studie: gebrek uitdagende leraren en lesstof, pedagogisering en disciplinerend, standaardkaders en verplichte (groeps)werkvormen, vroege keuzedwang in voorgegeven leerwegen (die opties afsluiten, eigen gewenste combinaties onmogelijk maken); brede, multidisciplinaire, niet beroepsgerichte opleiding spreekt aan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sociale en ontwikkelingsgerichte oriëntaties komen voor bij mannen en vrouwen uit diverse herkomstmilieus</li> <li>• voor lagere herkomstmilieus heeft instrumentele oriëntatie ook betekenis van 'vooruit komen' en voor sommigen zelfs ook in studie doorslaggevend om vol te houden</li> <li>• geen samenhang tussen beleving school of studie en uiteindelijk onderwijstraject en -succes</li> <li>• in studie zijn afhakkers juist te vinden onder ontwikkelingsgericht georiënteerden waarbij studie uiteindelijk geen voldoening oplevert terwijl hun eigen projecten dat wel doen én ook geld opleveren waardoor studie biografische relevantie verliest</li> <li>• voor vrouwen blijft het moeilijker om definitief met studie te stoppen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ontkwikkelen halverwege middelbare school negatieve schooloriëntatie, voor Piet en Mari ontbreekt ook sociale oriëntatie; geen binding met klasgenoten en ruzie met leraren zien belang van studie in: fixeren hierbij op ontwikkelingsgerichte biografische relevantie hier-en-nu én instrumentele, standaardbiografische relevantie: nuttig voor later (een concreet beroep), bij mannen: beroep met status en veel geld</li> </ul>
beleving van leergedrag	<ul style="list-style-type: none"> <li>• betekenisgerichte leerstijl als ideaal</li> <li>• verschillende soorten infoverzamelingsstrategieën</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ervaringsleren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schools leergedrag: hekel aan feijtes stampen, maar gericht op grote lijnen achterhalen</li> <li>• waarbij degenen met instrumentele of sociale oriëntatie net genoeg doen om voldoende te halen, terwijl ontwikkelingsgerichte georiënteerden fanatiek (extra taken bedenken), constructivistisch leergedrag vertonen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wel verband soort schools leergedrag met onderwijsoriëntatie, niet met onderwijssucces</li> <li>• geen verband tussen soort schools en buitenschools leergedrag</li> <li>• geen verband leergedrag met gender en herkomstmilieu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schools leergedrag verandert van fanatiek, constructivistisch in 'net genoeg doen' in 'niets meer doen'</li> <li>• buitenschools leergedrag: minder gevarieerde strategieën dan de anderen</li> </ul>

onderzoeksvraag 3 (vervolg): Hoe beleven de respondenten hun leren?					
concepten	onderwijsvernieuwingdiscours	jeugd- en levensloop-sociologisch discours	nieuw, thick, empirisch gefundeerd construct	samenhang met bevindingen andere concepten: specifiek met structure	contrast cases: 2 mannen en 1 vrouw uit relatief hoogste milieu
beleving van leeruitkomsten en definiëring van verworven leerkapitaal	<ul style="list-style-type: none"> <li>browsend, zappend, bricolierend leren</li> <li>soft skills, persoonlijke competenties</li> <li>leren als identiteitsontwikkeling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>biografische competenties</li> <li>leren als identiteitsontwikkeling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>buitenschools leergedrag: pragmatisch, zappend tussen strategieën als leren door doen, uit bronnen, door reflectie, van mensen</li> <li>leeruitkomsten v.o.: sociale 'vaardigheden' enkele ontwikkelingsgerichten noemen</li> <li>daarnaast: algemene maatschappelijke kennis, beseffen dat ze creatief met hoofd of handen bezig willen zijn, door leraren ervaren hoe belangrijk passie voor vak is</li> <li>leeropbrengsten studie bepalender geacht, ook meer gelinkt aan vrije tijd en werk maar vooral ontwikkelingsgerichten benoemen</li> <li>specifieke opbrengsten: interessante dingen leren waardoor ze interessante gesprekspartner worden voor nieuwe contacten, speciale manier van kijken naar werkelijkheid, belang van passie van leraren ervaren, ontdekken eigen affiniteiten</li> <li>leeropbrengst bijbanen voor allen: ontdekken wat ze niet willen (geestdodend werk met niet gelijkgestemden), belang van passie voor een vak, flow-ervaring</li> <li>leeropbrengst vrije tijd voor allen: ontdekken eigen passie, flow-ervaring, succeservaring, zelfvertrouwen, grenzen verleggen, levensvisie en leefstijl vormen, jezelf durven 'verkoppen', informatie en levenswijsheden door lezen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>samenhang onderwijsoriëntatie, schools leergedrag en beleving</li> <li>schoolse leeruitkomsten, maar geen samenhang met onderwijssucces of -staken: voor studiestaken is verlies sociale binding en concurrentie betaald werk doorslaggevend</li> <li>geen samenhang beleving schoolse en buitenschoolse leeropbrengsten</li> <li>geen samenhang buitenschoolse leeropbrengsten en schoolsucces, wel kunnen buitenschoolse leeropbrengsten concurrerend en compenserend voor schoolopbrengsten werken</li> <li>geen samenhang beleving schoolse of buitenschoolse leeropbrengsten en herkomstmilieu en gender (vrouwen benadrukken belang fantasiewereld: romans lezen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>negatieve oriëntatie hangt samen met schoolopbrengst benoemen als: ontdekken niet geschikt voor school te zijn</li> <li>daarnaast ook instrumentele opbrengsten: dingen die nuttig voor later zijn</li> <li>in beleving buitenschoolse leeropbrengsten benoemen ze dezelfde zaken als andere respondenten</li> </ul>
beleving van functie van netwerken	<ul style="list-style-type: none"> <li>institutioneel georganiseerde community of practice</li> <li>belangrijk om te leren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zelfgevoerde netwerken losse bindingen belangrijk om te leren</li> <li>vooral peer- of ook intergenerationele bindingen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>op vrijwilligheid gebaseerde relatie met volwassenen in jeugd belangrijk als inspirator: volwassenen met aantrekkelijkere leefstijl dan ouders (vaak leraren, mensen in bijbanen, ouders vrienden), vak- of levensexperts</li> <li>sommigen in studietijd vrijwillige, informele band met mentoren als deuropeners</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>lagere herkomstmilieus noemen dergelijke volwassenen in hun jeugd vaak in mentorrol (vaak leraren)</li> <li>voor lagere herkomstmilieus ook ontmoeting met peers uit hogere milieus belangrijk als opening naar nieuwe werelden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>op lokaal rondom familie en later partner gebaseerd netwerk levert weinig steun, erkenning en nieuwe informatie mogelijkheden</li> <li>antimaatschappelijke jeugdculturele scene levert eerst erkenning, maar levert uiteindelijk weinig mogelijkheden op</li> </ul>

onderzoeksvraag 3 (vervolg): Hoe beleven de respondenten hun leren?					
concepten	onderwijsver-nieuwingsdiscours	jeugd- en levensloop-sociologisch discours	nieuw, thick, empirisch gefundeerd construct	samenhang met bevindingen andere concepten: specifiek met structure	contrast cases: 2 mannen en 1 vrouw uit relatief hoogste milieu
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• zelf nemen ze vanaf 'jeugd autonome positie (soms als leider, soms als verbinder) in diverse vriendengroepen in, waarin geen and-erschoolcultuur heerst</li> <li>• gang naar grote stad: ontmoeting met nieuwe peers die hechte soulmates worden waarmee men levensvisie vormt, erkenning vindt; samen met hen opbouw van steeds groter netwerk losse contacten via overlappende uitgaans- en bijbanencircuit</li> <li>• netwerk is zelfgevormde leefsfielgroep</li> <li>• gelijkgestemden buiten formele context waarin bepaalde leef-, leer- en werkcultuur en competenties bemiddeld worden</li> <li>• via dit netwerk breiden ze leer- en sociaal kapitaal verder uit én kunnen ze dit verzilveren in betaalde projecten: ook dit werk kenmerkt zich door netwerkdachige werkstructuren waarin mixen van soorten kennis en kennissen centraal staat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lokatie belangrijk: grote stad levert juiste soort bronnen: netwerk dat hen levensvisie, erkenning, steun, informatie en geld oplevert en waarmee ze zichzelf steeds in netwerk nieuwe mogelijkheden kunnen plaatsen, daarbij eigen autonomie kunnen bewaren en via informele zelfgevormde contexten dingen kunnen realiseren</li> <li>• respondenten uit instabiele, wisselende opvoedingsmilieus en mannen benoemen vaker informatie-, vrouwen vaker steunpotentieel van netwerk en hun behoefte aan partner als sparringpartner</li> <li>• sterke samenhang beleving buitenschools leergedrag, leeropbrengsten en netwerkfuncties</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• partnercentering zet aan tot bemiddeling heel ander type leerkapitaal: verstandige keuzes, goede baan, settelen</li> </ul>
<b>nieuwe noties</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• netwerktheorieën Granovetter (1973: weak ties) en Burt (1992: structurele autonomie) over belang losse bindingen en informatie, maar daarnaast is steun ook belangrijk</li> <li>• sociaal kapitaaltheorieën van verloren gemeenschap: Putnam's (2000) bridging en bonding in gevrijzide vorm: bridging wordt bonding en leidt juist tot steeds meer zoeken van gelijkgestemden: conform sociaal kapitaaltheorieën bevrijde gemeenschap (Wellman, 1999; Wuthnow, 1998)</li> <li>• Florida (2002) over belang grote stad en leefsfielnetwerken creatieve klasse</li> </ul>					

onderzoeksvraag 4: Welke betekenis hebben de respondenten toe aan levensdomeinen en -fasen?					
concepten	onderwijsvernieuwingdiscours	jeugd- en levensloop-sociologisch discours	nieuw, thick, empirisch gefundeerd construct	samenhang met bevindingen andere concepten: specifiek met structure	contrast cases: 2 mannen en 1 vrouw uit relatief hoogste milieu
betekenis van leren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• leren zien als begrijpen, anders zien, veranderen als persoon, kennis zelf opbouwen en betekenis geven</li> <li>• als onderdeel zelfconcept</li> <li>• leren is levenslang en levensbreed</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• echt leren is biografisch relevant leren</li> <li>• leren is zelfgestuurd authentiek</li> <li>• identiteitsproject</li> <li>• leren is levenslang en levensbreed proces</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• definiëren ervaringen als leerervaringen (ook het interview)</li> <li>• leren is nieuwe (onverwachte) ervaringen opdoen zonder dat hier een lineaire ontwikkelingsvisie achter zit; daarnaast is leren: jezelf ontwikkelen in de betekenis van jezelf leren kennen en soms ook gekoppeld aan je talenten ontplooiën dan wel aan je in je vak ontplooiën; ook wordt leren gezien als herordening van eerdere kennis</li> <li>• leren wordt niet aan één levensdomein of bepaalde levensfase gekoppeld</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geen samenhang met herkomstmilieu en gender</li> <li>• correspondentie met bevindingen over buitenschoolse trajecten en belevingen buitenschools leren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• benoemen minder aspecten</li> <li>• benoemen vooral 'snappen, inzicht'</li> <li>• standaardbiografische visie van iets leren voor beroep en 'verstandiger, realistischer' worden (de 2 mannen)</li> <li>• leren wordt niet aan een domein gekoppeld, wel meer aan 'leren als proces van volwassen worden' (de 2 mannen)</li> </ul>
betekenis van werk en vrije tijd	<ul style="list-style-type: none"> <li>• blijven ontwikkelen, brede ervaringen</li> <li>• minder scheiding werk en vrije tijd</li> <li>• zelfgevoerde contexten</li> <li>• biografische zelfbepaling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• blijven ontwikkelen, brede ervaringen</li> <li>• minder scheiding werk en vrije tijd</li> <li>• zelfgevoerde contexten</li> <li>• biografische zelfbepaling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samen met goede en gelijkgestemde collega's werken in zelf gecreëerde, informele, integere, non-conformistische, steeds wisselende netwerkstructuren</li> <li>• creatief en inhoudelijk bezig zijn met integer authentiek (mixen van kennis, materiaal, mensen, culturen) product dat bij hun 'kem' past, dat nieuw is en impact heeft, maatschappelijk zinvol is en bij sommigen: zich bewijzen, beste willen zijn</li> <li>• continue uitdaging en afwisseling; ingaan op waar ze door gegrepen worden; degenen zonder specifieke passie laten zich hierbij geheel meevoeren door 'wat er voorbij komt'</li> <li>• uitgekeken zijn op inhoud of mensen zijn dé redenen voor switches in werk</li> <li>• betaald werk wordt niet gezien als wegbereider naar volgende, formele statussen (volwassenheid)</li> <li>• tijd, inhoud, mensen van werk en vrije tijd lopen door elkaar heen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mannen spreken vaker over de beste willen zijn</li> <li>• lagere herkomstmilieus en afkeurend opgevoeden hebben meer drang zichzelf te bewijzen</li> <li>• conform algemene beeld hoger opgeleiden: vooral immateriële arbeidswaarden</li> <li>• correspondentie met bevindingen over buitenschoolse trajecten, belevingen buitenschools leren en betekenis van leren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• willen uitdaging, leuke collega's, informele sfeer zoals de anderen maar verbinden dit niet aan zelfgevoerde netwerkcontexten</li> <li>• willen in werk afbakening van vrije tijd die ze belangrijker vinden</li> <li>• werk vooral noodzakelijk kwaad om geld te verdienen, bij mannen: ook met oog op status en settelen</li> <li>• conform algemene beeld van twintigers en dertigers: mix van materiële en immateriële arbeidswaarden</li> </ul>

onderzoeksvraag 4 (vervolg): Welke betekenis dichtten de respondenten toe aan levensdomeinen en –fasen?					
concepten	onderwijsvernieuwingsdiscours	jeugd- en levensloop-sociologisch discours	nieuw, thick, empirisch gefundeerd construct	samenhang met bevindingen andere concepten: specifiek met structure	contrast cases: 2 mannen en 1 vrouw uit relatief hoogste milieu
betekenis van toekomst en levensfasen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bereidheid tot veranderen</li> <li>• leren niet meer aan jeugdfase gebonden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• open, reversibel, niet in licht</li> <li>• standaardbiografie</li> <li>• geziene toekomstplan met oog op biografische zelfbepaling</li> <li>• diffuse, niet aan leeftijd gekoppelde betekenis van levensfasen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• niet ver vooruit denken, nu leven, geen concreet levensplan maar juist zich laten verrassen en daarom opties openhouden: toeval wordt 'ingepland'</li> <li>• keuzes zijn tijdelijk, niet voor het leven</li> <li>• toekomst in teken van monitoren wat bij eigen kern past, zich blijven ontwikkelen, waarbij degenen met specifieke passie zich wel in deze lijn verder zien gaan en anderen nog extremer open beeld hebben</li> <li>• enige zorg: nog meer doen dan ze nu al doen, maar hoelang fysiek vol te houden?</li> <li>• standaardbiografie eerder schrikbeeld, formele transities, geen na te streven doel: niet denken in gescheiden aan leeftijd gekoppelde levensfasen</li> <li>• volwassenheid: financiële onafhankelijkheid, professionaliteit, jezelf steeds beter kennen en blijven ontwikkelen en dus nooit af; niet meer openstaan (conform algemene beeld hoger opgeleiden), niet bewegen als negatieve associaties met volwassenheid en reden om zichzelf tegelijk als jong, want open te zien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lagere herkomstmilieus: eerst iets afmaken, dan wat anders</li> <li>• correspondentie beeld toekomst en levensfasen met bevindingen over buitenschoolse trajecten, belevingen buitenschools leren, betekenis van leren en werk</li> <li>• vrouwen zijn zich wel bewust van biologische klok maar verbinden aan kinderen krijgen geen levenswendingen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conform de anderen niet ver vooruit willen denken, opties openhouden</li> <li>• tegelijk wel zorgen over professionele toekomst (conform algemene beeld twintigers en dertigers)</li> <li>• 2 mannen tegelijk ook wens tot standaardbiografische transities van huis kopen, gezinsvorming, goede baan met status en geld</li> <li>• 2 mannen denken (ondanks hun reversibele trajecten) meer in gescheiden fasen en hanteren weer dubbelperspectief: volwassenheid gewenst in zin van settelen, maar serieus arbeidsleven met verplichtingen liever niet</li> </ul>
evaluatie van de eigen biografie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zelfvertrouwen, succes</li> <li>• toeschrijven aan eigen kunnen, falen aan controleerbare factoren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• positieve zelfevaluatie</li> <li>• ook bij falen, zelfvertrouwen</li> <li>• gevoel zelfbepaling</li> <li>• geen afmeting aan standaardbiografie</li> <li>• gevoel van maatschappelijk geïntegreerd zijn</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• groot vermogen tot biografische reflectie, herkennen interview als interventie: maken al pratende eigen verhaal en zien als dé lijn: zoektocht naar 'eigen ding', altijd eigen gang</li> <li>• gegaan; sterk gevoel van zelfbepaling en zeer tevreden over gevonden plek in maatschappij</li> <li>• keuzes zijn positieve, intuïtieve keuzes geweest die geleerd hebben dat 'hart volgen' er altijd toe leidt dat het goed komt: zelfvertrouwen is leidraad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geen samenhang met herkomstmilieu en gender</li> <li>• correspondentie beeld evaluatie eigen biografie met bevindingen over buitenschoolse trajecten, belevingen buitenschools leren, betekenis van leren, werk, toekomst en levensfasen</li> <li>• kortom: holistisch levensconcept</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de vrouw evalueert leven niet negatief; gevoel enig mogelijke, positieve keuzes gemaakt te hebben</li> <li>• 2 mannen ook, maar gevoel dat ze meer hadden moeten bereiken, tijd verspild hebben; minder gevoel zelfbepaling en ook nu gevoel van noodzaak tot wending: studeren omdat ze anders niet verder kunnen komen, weinig andere opties hebben</li> </ul>

onderzoeksvraag 4 (vervolg): Welke betekenissen dichtten de respondenten toe aan levensdomeinen en -fasen?					
concepten	onderwijsver- meuwingsdiscours	jeugd- en levensloop- sociologisch discours	nieuw, thick, empirisch gefundeerd construct	samenhang met bevindingen andere concepten: specifiek met structure	contrast cases: 2 mannen en 1 vrouw uit relatief hoogste milieu
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• pad niet als makkelijk en veilig ervaren: stress om alles te doen wat ze willen doen én tegelijk financieel hoofd boven water te houden, steeds scherp te blijven</li> <li>• hard werken geeft soms gevoel 'wat nu nog', wat is zin, leidt tot time outs die productief gebruikt worden om wending aan leven te geven om nog meer te doen wat bij kern past en balans met eigen gezondheid te zoeken</li> </ul>		
<b>nieuwe noties</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• arbeidswaarden creatieve klasse Florida (2002) geschikt om arbeidswaarden van trendsetters te duiden; noties loopbaanonderzoek (zie bijvoorbeeld Igharia &amp; Baroudi, 1993; Brouseau &amp; Driver, 1998) over: loopbaan-ankers (mix tussen onafhankelijke, pure uitdagingen, expert, entrepreneur) en loopbaanconcepties (vooral transitory) brengen enigszins extra verheldering</li> </ul>					

onderzoeksvraag 5: Hoe typeren de respondenten hun persoonlijke competenties?					
concepten	onderwijsvernieuwingdiscours	jeugd- en levensloop-sociologisch discours	nieuw, thick, empirisch gefundeerd construct	samenhang met bevindingen andere concepten: specifiek met structure	contrast cases: 2 mannen en 1 vrouw uit relatief hoogste milieu
zelftypering	<ul style="list-style-type: none"> <li>vooral autonomie c.q. openheid en extravasie belangrijke eigenschappen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>reflexieve, flexibele identiteit met nadruk op authenticiteit die via leefsij geleefd wordt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>autonome en authentieke, analytische, sociale, uitdagingen zoekende, emotioneel stevige personen die van aanpakken weten waarbij sommige ook iets streverigs hebben; mensen zonder specifieke passie noemen zich daarnaast ook lui (vermijdende persoon)</li> <li>correspondentie met positieve items Big Five-factoren autonomie en emotionele stabiliteit, deel noemt positieve en ander deel juist negatieve items van de factor zorgvuldigheid, op andere factoren Big Five noemen zelfde respondenten zowel positieve als negatieve items</li> <li>autonome en authentieke persoon aspecten worden door iedereen meest genoemd: sterke nadruk op belang 'echt zijn'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>met name laagste herkomstlaag zegt op korte termijn planmatiger te werk te gaan</li> <li>zelftyperingen zowel als 'aangeboren' gezien als 'ontwikkeld': vooral opvoeding is dan het thema, zeker bij vrouwen</li> <li>zelfconcept onderdeel holistisch levensconcept</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2 mannen noemen geen typeringen die onder aanpakker en emotioneel stevige persoon vallen</li> <li>2 mannen nagenoeg geheel verantwoordelijk voor typeringen in categorie vermijder</li> <li>alle drie noemen nauwelijks typeringen in categorie uitdagingen zoeker en geen typeringen in categorie strever</li> </ul>
coping	<ul style="list-style-type: none"> <li>op intrinsieke motivatie gebaseerde, strakke en consequent uitgevoerde handelingsplannen die indien nodig aangepast worden aan omstandigheden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vermogen tot biografische reflectie</li> <li>coping: inspelen op verandering, mogelijkheden naar je hand zetten, creëren, ideeën omzetten in handelen en risico nemen, belang van netwerken inzien en ze kunnen onderhouden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>eigen integere zelf, intuïtie, prikkels, zelfvertrouwen en nieuwe ervaringen als richtsnoeren bij keuzes: voor mensen zonder specifieke passie zijn externe prikkels belangrijk</li> <li>van omgeving veranderen en mede zo nieuwe opties creëren om doelen te realiseren die verder open zijn en op basis van richtsnoeren aangepast worden</li> <li>aanpak is gericht op gewoon doen, uitproberen, kansen grijpen, sprong in het diepe, risico nemen in plaats van doordacht stappenplan, actieve zelfsturing maar niet gericht naar vooraf bekende doelen: toeval wordt juist ingepland</li> <li>middelen: zelf oplossen, zich zichtbaar maken, op anderen afsrappen, netwerk gebruiken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sterk agency-gevoel en daar naar handelen: coping is scharmier waardoor holistisch levens- en zelfconcept ook in daadwerkelijke trajecten omgezet wordt</li> <li>netwerk vormt bevoorwaardig, back up van copingstrategie</li> <li>geen samenhang herkomstmilieu en gender</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2 mannen willen liefst hart volgen maar denken dat ze zich vooral moeten richten op wat gelet op omgeving verstandig is</li> <li>eerst proberen omgeving te veranderen, anders doelen aanpassen aan omstandigheden</li> <li>piekeren, twijfelen kenmerkt aanpak omdat ze idee hebben eerst helder doel te moeten vinden dat ze echter niet vinden</li> <li>weinig geneigd hulp anderen in te schakelen; vooral partner centraal</li> </ul>

## **SUMMARY: THE NEW LEARNER**

### **TRENDSETTING LEARNING BIOGRAPHIES IN A KNOWLEDGE SOCIETY**

#### *Background*

A 'new generation' of young people is heralded in contemporary education innovation and youth sociology discourses. Education innovators proclaim that learning processes of new generations will (have to) be fundamentally different. Youth sociologists especially emphasize today's individualization of life courses. In both cases these changes are perceived as imperative in the shift towards an individualized knowledge society. In such a society self-directed and lifelong learning in several life domains is a crucial factor. So is constructing one's own life course according to one's own considerations by flexibly responding to opportunities. Learning and life course constructing converge to almost synonym processes.

Empirical research, however, that focuses on all aspects of learning and life courses of a new generation is scarce. Moreover, a coherent conceptual framework to grasp these aspects is lacking, partly because 'learning' progressed into a field surveyed by learning theoretical research and educational policy studies, while, at the same time, 'life courses of new generations' matured into an object of study for youth sociology and youth policy.

The *general aim* of this study is to connect (discourses on) learning and life courses. To do so an integrated conceptual framework is developed, using concepts from both discourses, with which learning biographies can be studied. From the generation sociology discourse, additionally, concepts are taken that bring the notion of generation to the fore. The conceptual framework is detailed by entering core conceptions from current education innovation and youth sociology discourses. This results in a framework that functions as a heuristic to focus on a specific kind of learning biographies: trendsetting learning biographies that seem a prototypical fulfilment of a new cultural script as disclosed by the two discourses. The *specific aim* of this study is directed at developing a theoretically informed and empirically underpinned ideal type of a trendsetting learning biography. This learning biography is typified by self-directed and lifelong learning, biographical self-determination and optimal use of the possibilities of a knowledge society. Concentrating on trendsetting learning biographies creates the opportunity to answer the following *central question*: *In what type of contexts do favorable conditions emerge for, and what are key factors in trendsetting learning biographies of a new generation?*

#### *The results of the theoretical exploration*

The theoretical exploration of central concepts and notions in the current education innovation discourse yields the ideal type of the 'late modern learner'. The exploration of the youth sociological discourse brings the ideal type of the 'biographical self-determinator' into focus. This results in two ideal typical constructions with which trendsetting learning biographies can be mapped. Both ideal types overlap on a number of key facets.

- The importance of a late modern conception of learning as a lifelong and lifebroad process of self development.
- The importance of a different kind, non-codified knowledge ('soft skills', personal and biographical competences) and other, non-school related contexts to attain such knowledge.
- The emphasis on cooperative learning and learning in 'authentic', real-life contexts.
- The notion of a 'new generation' that is less motivated to engage in school, mainly



because of competition from non-school contexts in which young people can learn for themselves and by more attractive means.

- The notion of learners as active actors.

There are, however, differences between the two ideal types, albeit not very harsh ones. As these are ideal types, the differences between the two discourses are magnified here without taking note of every nuance. The *education innovation discourse*, as its name predicts, regards schooltype learning as its main object.

- Schooltype learning is perceived as still, if not increasingly important: diplomas (at the highest level possible) are believed to be the ultimate gateway for labor market success.
- Next to formal schooltype learning, especially non-formal learning is seen as important: learning in organized, non-school contexts, which cannot replace but can be of additional value to formal learning (so-called interdependence of learning capital).
- Organized, expert-arranged learning contexts are a focal point: besides co-construction between equals, a master-pupil relationship is regarded essential in learning processes of young people.
- Today, learning itself is studied predominantly from a learning psychological perspective with which very specific information on (especially school-related) learning processes is provided: information that is missing in the youth sociological discourse. Learning is seen as a social (that is 'inter-human') process between individuals who differ in personal traits and learning conceptions, thus resulting in different learning behavior and learning outcomes.
- The 'ideal', 'desirable' learner is a learner with a late modern perception of learning who displays constructivist learning behavior, c.q. a meaning-oriented learning style, who plans his/her learning and actively aims for clear goals and clings to a socially (seen from a policy perspective) desirable (that is: prescribed by the transition regime) future orientation.

The *youth sociological* discourse centers at young people and their life courses and places the learner in a biographical perspective with the following consequences.

- A biographical perspective indicates a sociological perspective: youth and life courses are considered social constructions varying in time and by place. A blurring of life phases and an individualization of life courses is noted: education trajectories no longer follow an institutional path, work is not the next logical step anymore after education, life phases do no longer relate to age categories and standardized transitions. In sum, biographical trajectories diversify and incorporate more risks as not a single trajectory includes guarantees for success and security. For this reason, young people regard the 'road to success' presented to them by the transition regime of education and labor market as a 'misleading trajectory'.
- This means that most attention is going to the importance of informal learning contexts and networks, created by young people themselves, in which co-construction and 'youth cultural' learning capital (i.e. learning capital not inspired by older generations) are central.
- Particularly this informal, youth cultural learning capital is observed as a key to biographical success, because it allows young people to find solutions to new problems for which older generations, c.q. formal institutions lack answers, and because it gives them tools for self-determination; success does not really mean 'a thriving trajectory

within the transition regime', but flourishing social participation that is shaped to one's own criteria and that yields a sense of biographical success.

- Sociologization means that the interaction between (perceived) own competences ('agency') and prescribed opportunities ('structure') are central. Individualization of life courses means that young people increasingly want, but also have to construct their life by themselves, although life chances are not equal for all young people. Classic inequalities are at work (related to milieux of origin and gender), but new ones also take effect: young people who do or do not have control of the tools for biographical self-determination and can or cannot cope with new insecurities. A late modern view on learning is essential in this respect: learning does not only mean lifelong and lifebroad learning, but also specifically indicates active control by the individual towards goals that cannot be planned ahead. Taking risks and not planning thus become crucial tools.
- The ideal type of the biographical self-determinator appears in youth sociological discourse as a specific kind of late modern learners: those who take 'unconventional' trajectories, who are 'autonomous learners', who do not aim at the structuring principles of the transition regime, but construct an own biographical project with which they exploit their youth cultural capital in both biographical and societal terms.

The concept of generations provides ways to conceive the trade-off between individual opportunities and the historical-societal context. The 'late modern learner' seems to appear later than the 'biographical self-determinator' as the former has been related to growing adult with information technology (from the 1990s onwards) as opposed to the latter which is associated with growing adult in times of individualizing life courses (from the 1980s onwards). The *generation sociological discourse* connects 'growing up' to the notion of the formative period that roughly runs from fifteen to twentyfive years of age. The generation location of trendsetters would therefore concern birth cohorts born from the 1960s onwards.

Deduced from the generation sociological discourse is the expectation that the ideal types of both above mentioned discourses can best be understood as generation units who take an avant-garde position in a new generation. Both discourses, as is clear from the above, literally depict an 'ideal', 'desirable' model that will not apply to all members of a new generation: the model of trendsetters who form a prototypical realization of new scripts presented by these two discourses. The desirable image of the education innovation discourse is a societal one as opposed to an emancipatory one of the youth sociological discourse. The latter aligns closely to the Mannheimian meaning of a generation unit: an avant-garde that is the vehicle of social change. In this case, however, it is not so much a political-ideological or artistic avant-garde, but much more a learning elite exploring new learning and working cultures as a response to new opportunities and risks in late modern society.

#### *The empirical approach*

The ideal typical constructions developed above are used in the empirical part of this study as heuristic, as 'looking glass' to survey trendsetting learning biographies. An *explorative, qualitative research* approach seemed most appropriate in order to arrive at a 'thick description' of trendsetting learning biographies and thus to answer the central question on favorable constellations and key factors regarding such learning biographies. With this

answer an empirically underpinned ideal type is constructed which combines concepts and notions from the three discourses. A social-constructivist perspective is central to this approach. This means that the research process is regarded as a contextualized construction process between the researcher, peer researchers and respondents with which a new construction, shared by all those involved, of a trendsetting learning biography emerges. This construction is more refined and more 'informed' than the ideal types emerging from the theoretical study.

The *data collection method* consisted of open biographical interviews with a topic list serving as a guide during the interviews. This method fits the purpose of arriving at 'thick' material about learning biographical trajectories, meaning assessments to different life domains and phases, and the dialectics of structure and agency. Fourteen trendsetting learning biographers were selected through a theoretically based data collection and they were traced by the snowball method. The interviews yielded three types of data that were all subject to data-analysis: the lived, the experienced and the told story.

The *data-analysis* entailed a vertical and a horizontal analysis of the interview data. In the vertical analysis the complete transcribed interview of each respondent is central. Three phases were followed, interview after interview. First, close reading of the transcript with which indicators were scored that could indicate the content of an interview fragment. These inductively construed indicators were related to concepts from the theoretical framework. Theoretical reflections with these fragments referred to the 'told story' and its possible theoretical meaning. In methodological reflections ideas for the next phases of data collection were entered (such as 'theoretical sampling', approach to the interviews). Subsequently, the indicators were ordered by concept resulting in an indicator profile of the respondent for each concept. This profile was the basis for the third phase: writing a portrait of the respondent that is included in this study to allow the reader to get an impression of each single respondent. Moreover, this profile, together with the theoretical reflections, forms the basis of the horizontal analysis in which the inter-respondent comparison is central. Four phases were followed. In the first phase the indicators of a new respondent were compared – interview after interview – with the ones of (a) previous respondent(s), findings were held against the notions from the conceptual framework and specific theories (and other sources of inspiration) were searched to frame the findings. In the second phase an overall analysis was conducted based on the research questions, and the indicators for each concept were compared for all respondents. The core material was a data matrix containing the indicator profiles (transferred from 'thick' to 'generalized') of all respondents. In the third phase validation was central. The final findings from the overall analysis were confronted with the key notions of the conceptual framework and (if necessary new) theoretical notions were used to interpret the findings. These findings were, furthermore, discussed with the supervisor of this study, research colleagues and the respondents themselves. The fourth phase consisted of reporting on the outcomes of this second and third phase of the horizontal analysis with which, finally, the empirical questions could be answered.

Different instruments are employed to guarantee the *quality of the study*. Reasoning from a social-constructivist position validation of the study concurs with the 'credibility' of the study. A first condition is that the study is reliable. Reliability in this perception means checkable. Reporting on all steps of the research process in a process report aimed to satisfy this condition. In this case we deal with an explorative study with parallel running phases of phrasing the research questions, data collection and data analysis. Meticulous

recording of how and why which respondents were traced was part of the data collection, as was the recording of the course of the interviews. Doing so, allowed a reflection on the procedures and outcomes of the first-encounter action, the introduction of the interview, the reflection on the story-telling situation and the feedback to the respondent. Moreover, the steps in the data-analysis described above were carefully recorded. A second condition is that respondents should be able to identify with the results. Use is made of 'communicative' validation instruments: reflection on the interview, recurrent contact, member check of the data and member debriefing of the results. Finally, to make the findings plausible for the public the analysis process is revealed, intra-researcher triangulation is used in the analysis, and interview fragments and theoretical explanatory notions are introduced in the reporting on the outcomes.

#### *The results of the empirical study*

The concepts central to the education innovation, youth sociological and generation sociological discourses, outlined in the theoretical study, are connected in and by the explorative research resulting in an integrated framework that, in turn, guided the data analysis. This integrated framework can also be further explored in subsequent studies on (different types of) learning biographies.

<b>framework of analysis learning biographies</b>
<b>structural level: contexts and trajectories</b>
<p>1) <i>Context of the learning biography</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Historic-societal context: transition regime (script and institutions) within the generation location, the importance of generation as an actuality and generation unit</li> <li>• Social and local structuring: (interaction between) milieu of origin (structural features and style of upbringing), gender, and features of the social-locally structured networks (interdependency)</li> </ul>
<p>2) <i>Features of the learning biographical trajectory (endogenous structuring/path dependency)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Education trajectory (formal learning trajectory)</li> <li>• Non-school learning trajectory in organized and unorganized leisure (non- and informal learning trajectory)</li> <li>• Non-school learning trajectory in work</li> <li>• Trajectory and nature of network development</li> </ul>
<b>subjective level: experiences and orientations</b>
<p>3) <i>Meaning of learning</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meaning given to education</li> <li>• Meaning given to own learning behavior (information collection and processing)</li> <li>• Meaning given to learning results and definition of acquired learning capital</li> <li>• Meaning given to function and nature of networks</li> </ul>
<p>4) <i>Meaning of life domains and phases</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meaning given to learning in general</li> <li>• Meaning given to work and leisure</li> <li>• Meaning given to future and adulthood</li> <li>• Evaluation of the own biography</li> </ul>
<p>5) <i>Typification of personal competences</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Self-typification</li> <li>• Coping strategies</li> </ul>

With this framework the *favorable constellations and key factors for trendsetting learning biographies* (the central question) came to the fore.

- The findings show that key factors (i.e., factors shared by all trendsetters) in trendsetting learning biographies seem not traceable in the education domain. At most ‘some years of higher education’ do form a condition. Education trajectories up until the secondary school were rather mainstream, after that they divert more and more. Learning conceptions and behaviors in the education domain varied strongly as well.
- The path towards a trendsetting learning biography seemed to be two-folded: trendsetters who combine school and non-school learning capital versus those who exploit mainly non-school capital. Trendsetters, therefore, are at least ‘non-school late modern learners’.
- In both tracks flexible, constructivist non-school learning behavior and the construction of informal, youth cultural learning capital that is related to knowledge society are essential.
- The latter goes also for late modern biographical orientations focused on lifelong and lifebroad learning. These orientations take a specific connotation: hedonistic exploration and a permanent quest for authentic challenges without a longterm planning, without an end goal, and without establishing long formal obligations. These orientations furthermore are integrated in an holistic life concept that matches the concept of self.
- The above mentioned youth cultural capital and biographical orientations develop in self-construed, cosmopolitan networks consisting of weak ties with like-minded peers and members of older generations. These networks provide trendsetters with a large potential of new knowledge and acquaintances and at the same time ensure an autonomous position enabling them to combine the best from the different networks. Furthermore, like-minded soulmates are an essential source of support.
- In their networks trendsetters transform youth cultural capital into work trajectories that align with their biographical orientations: paid projects that are pursued in self-construed, network-like work structures and that require combinations of, for instance, disciplines, materials, and cultures.
- Finally, trendsetters recognize the importance of their networks as a ‘backup’, matching their risk society-like coping style: keeping options open, not planning, taking risks, placing themselves in a ‘network of opportunities’, making themselves visible, using their networks, responding to seemingly coincidental opportunities (instead of focusing on choosing a well-defined longterm and rigid planning), making reversible shortterm choices (as a means to explore some things new), continuously monitoring the fit of their action with ‘their core self’, being self-confident. This coping style can also be described as the competence of biographicity.

The key factors only seem conceivable in an individualized knowledge society allowing both a playing field for new, creative, and knowledge-intensive professions as well as longer experimentation time giving margin to the exploration of a large amount of choice opportunities. An individualized society, furthermore, that enables dis-embedding from prescribed paths associated to social categories, geographical location, and institutions. Trendsetters are from the traditionally ‘favorable’ higher cultural milieux of origin or succeed in parting from lower milieux by, among other things, using the institution of education to arrive at biographical self-determination. The same goes for women who

succeed in overcoming their gender specific socialization. Yet, the milieux of origin and gender leave subtle (albeit hardly very crucial) traces in the habitus of all trendsetters. Trendsetters, furthermore, grow up in a cosmopolitan geographical location or wittingly leave their original surroundings for this type of location. They also seem not to be determined by institutional logic. They use institutions in combination with their self-constructed youth cultural capital as long and as far as these are biographically relevant for shaping their own authentic life project. In this sense they optimally use the opportunities for biographical self-determination offered by the individualized knowledge society.

In sum: coming from different milieux and education trajectories, male and female trendsetters start to resemble each other as their non-school learning, youth cultural capital, work and networks, and their biographical orientations and self-concept converge. This makes trendsetters visible as a specific group within a new generation whose members grow up at least since the 1980s: a new generation unit that explores new learning and working cultures.

In and by the empirical study it was explored which notions were usable to define trend-setting learning biographies of a new generation, how notions could be refined, complemented each other or even provided insufficient information, thus necessitating a quest for supplementary notions.

The notions of the *education innovation discourse* – summarized in the ideal type of the late modern learner – appeared suitable to interpret the results on trendsetters. Very suitable are the specific notions with which learning conceptions and behaviors could be interpreted. With especially these notions the discourse complements the discourse of sociology. It allowed, in particular, to focus more on formal learning by which a large variety among trendsetters within the educational domain became visible.

Not all notions of this discourse were, however, appropriate for the trendsetters. Some notions should at least be refined. Not all the education trajectories of trendsetters are, in contrast to the predictions of the discourse, very long, but vary strongly in both length and nature. Although not all trendsetters formally attain a high level of education (finished with a diploma), they do all enjoy a period of higher education (as the discourse upholds). In line with the discourse the experience of education associates with formal learning behavior and formal learning results. Yet, not all trendsetters display the predicted experiences. For some, education has had a predominantly instrumental meaning: they perceived 'school' as something they just had to endure and they demonstrated reproduction-directed orientations and behaviors. Others combined a social orientation with a largely undirected learning style, and yet others combined a development-directed, constructivist orientation with a meaning-oriented learning style. Learning conceptions and learning behaviors do not unequivocally associate with educational success. Surprisingly, the development-directed attitude that is celebrated in the education innovation discourse generated the most educational problems. Trendsetters abandoning education all had a development-directed educational orientation. However, not all trendsetters with such an orientation abandoned school. The lack of social ties with class mates and having paid work – especially when redeeming their passions in paid work – are decisive for parting from the education trajectory.

Attending higher education for some period seems conditional, but the large variation within the educational domain shows that results in this domain cannot be a decisive fac-

tor for trendsetting learning biographies. Rightly so, it is argued in the discourse that one should take all learning trajectories (education and non-school) into account. Doing so, shows that the trajectories of trendsetters are – in line with the discourse – varied, individualized, lifelong and lifebroad. The notion of the discourse that ultimately the diploma determines the course of a learning biography seems, however, unjustified. For a large number of trendsetters non-school learning capital is a clear counterbalance. This capital is not similar to non-formal learning capital, as the discourse claims to be of importance, but equals a large amount and specific kind of (informal) youth cultural learning capital. The opportunities to acquire and redeem this type of learning capital closely align with the general learning conceptions, learning behaviors and coping strategies of trendsetters. Trendsetters are not all ‘late modern’ school learners, but they are all ‘late modern’ non-school learners. Learning outcomes in general are equaled to ‘soft skills’ and learning itself is associated with identity development. Learning is seen as a lifelong and lifebroad process, not connected to ‘Bildung’ or career, however, but to hedonistic exploration. In informal and voluntary contexts all trendsetters indeed display a development-directed orientation, a meaning-oriented processing strategy, and a pragmatic information collecting strategy. Given the latter they are (in line with the notion) truly zapping, bricolage learners: a strategy they, however, employed well before the rise of Internet; a strategy, therefore, that did not emerge because of Internet use, as the discourse suggests.

General personality traits seem important in the learning biography of trendsetters, however, not all in line with the notions. Trendsetters do typify themselves with characteristics that refer to elements of the ‘Big Five’ personality traits that are prevalent in the (learning psychological) education innovation discourse. The characteristics, however, are not uniquely identifiable and do not appear to associate to learning behavior in education. There seems to be a relationship, by contrast, between personality traits and non-school learning behavior. The same holds for behavioral control mechanisms regarded essential in the discourse. Strict planning and working on one’s future, aspects considered highly important in the discourse, are rejected by trendsetters as unfeasible strategies. Self-confidence, intrinsic motivation, responding adequately to setbacks, are elements that trendsetters think are important, but outside education. Again, they frame equal characteristics, although they did not display equal schooltype learning behaviors.

Finally, trendsetters clarify that attaining and redeeming informal learning capital is possible only because they have the right, self-construed networks and can cater to developments in the historic-societal context. The education innovation discourse has no or hardly any attention for the importance of such networks and social contexts.

The *youth and life course sociological discourse* – summarized in the ideal type of the ‘biographical self-determinator’ – is valuable, especially because the biographization of the learner is a central issue and many notions are offered to interpret key factors in trendsetting learning biographies that are situated outside the education domain: the importance of informal, youth cultural capital, late modern biographical orientations that converge into a life concept, self-construed, informal networks, and coping strategies that consist of non-strict planning but taking risks, ‘just’ trying things out and avoiding a longterm and standard-biographical perspective. Furthermore, the discourse emphasizes identity as a life story that continuously is amended and in which ‘authenticity’ is a crucial lead. In doing so, it focuses attention to the subtle interaction of agency and structure. Because of these non-educational domain related notions, this discourse is an important complement to

the education innovation discourse. While most youth sociological notions were applicable, a number of refinements are necessary.

It is clear from the findings that a total individualization process at the onset of the biography is not likely. Up to the secondary school age traditional social inequalities in the non-school domain and institutional forces of the educational system in the school domain remain important. Moreover, as stated, the milieux of origin and gender maintain subtle impacts on the learning biographies. Geographical location is and remains an essential factor too: the importance of (moving to) a cosmopolitan, larger city environment is underestimated in the discourse.

The whole life courses of the trendsetters are strongly destandardized, but not all trendsetters experienced destandardized, unconventional education trajectories. This relates to the 'use' of the institution of education for as long as this is relevant for their biography. Here variation along milieux and gender lines is relevant: for lower milieux and female trendsetters education seems meaningful. In line with the notions, the informal track is a separate but invaluable pathway to biographical success: youth cultural capital always is the driving force behind work trajectories and sometimes a supplement, sometimes a compensation for formal learning capital. The latter is, however, not a radical issue as all trendsetters have at least spent some period in higher education. The value of higher education for groups with favorable life chances is, compared to the education innovation discourse, not strongly researched in the youth sociological discourse (which directs its effort more on the less fortunate). Without the notions of the education innovation discourse the variation in school experiences and schooltype learning behavior might well have been underestimated: the youth sociological discourse unjustifiably assumes a larger share of unity in this respect.

An important refinement relates to the general assumption (also visible in the education innovation discourse) that new generations predominantly (want to) learn more from each other than from teachers. In defiance of the youth sociological message, trendsetters acknowledge the value of master-pupil relationships (as is stressed in the education innovation discourse), be it that they note, in line with the youth sociological discourse, that such relationships are valuable only if the 'master' is passionate and the relationship is informal, chosen voluntarily and based on a human-to-human logic. The latter also holds for cooperation with age contemporaries: the issue is not that they do or do not want to learn from older or equally aged people, but the issue is an appropriate setting and content of the relationship.

Finally, youth sociological discourse did hardly yield specific information to interpret larger-city based network developments and experiences of trendsetters. Network and social capital theories and 'urban studies' provided useful notions that helped specify the youth sociological notions on networks.

The *generation sociological discourse* provided clues to interpret the concept of a 'new generation'. It enabled the distinction between generation location, generation as an actuality, and generation unit with which findings could be interpreted much more specifically. It is shown that the generation location of the 'new generation' is less strictly related to the emergence of Internet (as the education innovation discourse claims), but much more to broader structural social developments: a context in which new professions rise that are not yet institutionalized and in which a large amount of choice opportunities and a long period of experimentation exist. A refinement of the discourse is that generation con-



sciousness (related to generation as an actuality) does not coincide with collectivization and ideologization. The Mannheimian notion of the formative period, in turn, is open to debate as trendsetters extend this period far beyond the supposed age limit. The youth sociological discourse shows that as a result of the lengthening and blurring of life phases, a strictly defined formative period has become an obsolete concept. The concept of generation unit is very appropriate to pinpoint trendsetters as a new generation, although an adaptation is necessary. It does not refer to an artistic-political avant-garde whose members offer new solutions to social problems through organized action, but much more to a heterogeneous (in terms of origin and gender) life style group whose members experiment with new learning and working cultures and who latently, in and through their work, comment on society's course.

*Towards further integration and theoretical comments*

The three discourses are valuable, precisely because they are complementary in some respects. The question is, all and all, what the central linking elements of the three discourses are.

The concept that is the pivotal point is the container concept of 'learning biography', a concept that can bridge all three discourses. The concept 'trendsetter' adds another linking pin to this concept. This concept is used in the sense of 'prototypical realization' of a new cultural script presented by the education innovation and youth sociological discourses and is referring to the consequences of the transition towards an individualized knowledge society. This 'script' is the theoretical fundament of the bridge connecting the discourses.

Besides this commonly shared 'script', the research findings themselves generate a connective element between the three discourses. Trendsetters demonstrate this latent 'script' in their learning biographies: they clearly display the key factors required to 'survive' successfully in a late modern society. When listening to their biographical accounts and when perceiving these accounts as a 'narrative', the question about a plot or storyline arises: what linkage do they create in their life stories, what is the main thread or the connective element? Phrased in terms of the 'grounded theory' approach: what are the core concepts that underpin all findings? The plot emerging from the stories is a holistic late modern life and self concept that is lived in a life style. The life concept and life style are the empirical focal concepts with which all concepts of the three discourses can be connected and can be specified with content relevant to trendsetters.

Hedonistic exploration, attempting something without knowing the results, without having an end goal itself, challenge, informality, autarky, passion, the new creative, authentic idea by combining perceptions from formerly separated worlds, are the core indicators of this life concept. Across the board, this storyline takes two courses: 'I want to live my passion and create something new that has an impact' vis-à-vis 'I have no specific passion, but respond to opportunities that arouse my curiosity at that moment'.

The core indicators of their life style are not so much confined to a specific consumer pattern or to style characteristics, but draw on a new learning and working culture that aligns with the life concept and with which they in and through their work contribute to social change. They not only 'consume' authentic experiences of the 'Erlebnisgesellschaft', but are also the producers of these type of experiences that they do not just focus on the leisure domain, but on all life domains and phases. This is also the reason why this life style group is closely connected to a cosmopolitan environment: this

is where most options and like-minded people are and where ‘niches’ can be found in which relationships between producers and consumers are closely knit.

Taking the focus away from integration of the three discourses (the general goal of this study) and looking more closely to theory building on learning biographies and trendsetting learning biographies in particular (the specific goal of this study), then the main comment is that a learning biography is such a catch-all concept that its interpretation necessitates a large amount of concepts and notions. Each of these concepts in fact has its own specific theoretical tradition and debates; traditions that are part of the three discourses, but can also be found far beyond these discourses. For instance, social capital and network traditions, ‘urban studies’ and maybe also career research can provide relevant additions. Within the framework of this explorative study, these traditions could not be explored to all depths. Possibly very different traditions, for instance those in gender studies, may also contribute favorably to the theoretical meaning of the framework for studying learning biographies and to the newly developed ideal type of trendsetting learning biographies.

*Methodological comments and towards subsequent research*

Exploring and attaining a rich conception of trendsetting learning biographies in order to construct an empirically underpinned ideal type, required a qualitative in-depth study. Therefore, a number of questions could not be answered.

- Are the results representative for similar biographies among other groups and societies? (International) Comparative research is necessary to answer this question.
- Do trendsetting learning biographies last during the life course? Only longitudinal research can answer this question and is, moreover, the only way to disentangle generation, period and life course effects. It seems desirable to survey learners from a young age onwards in order to counterbalance the disadvantages of retrospective research.
- Do trendsetting learning biographies last over generations? Related is the question on whether the concept of ‘trendsetting’ can be applied to a large group that will follow them. Recurring studies among new cohorts are therefore advisable.
- What other types of learning biographies do exist besides trendsetting learning biographies? Representative research of people in their twenties and thirties can show which different types of learning biographies can be discerned and what relationship there is between a particular type of learning biography and social and biographical success.

*Final remarks*

This study shows that the biography is the key towards understanding an individual’s learning process and the starting point to learning for learners themselves. Not only theory predicted this, but also the interviews proved this: the respondents considered the interviews as very valuable and even as a learning experience. Furthermore, this study clarifies that the individualization of life courses means that it becomes crucial to not only recognize but also to actively shape one’s own biographical trajectories and orientations. Orientations and trajectories that develop in typical historic-societal and local circumstances and therefore require consciousness of these very same circumstances.

It cannot be expected that education is confronted with a new generation that is homogeneous in its learning biographical characteristics and orientations. If this would be the

case, this would downplay and camouflage (new) inequalities. Education with its present and coming innovations is confronted with two questions that are perhaps difficult to reconcile. How should education accommodate young people who have the characteristics of a trendsetting learning biography? How should education accommodate young people who do not have these characteristics and because of this might miss the connection to social change, thus continuing old inequalities and creating new ones? For these young people education has the double task to gear to their biographical orientations and in the same time to provide them the means for full social participation and feelings of biographical success.

The plea to bring the biographical dimension in education is also a plea to connect the youth and life course sociology discourse to the education innovation discourse. This study shows that learning conceptions and learning behavior can only be understood in the context of an individual's biographical development that is embedded in the subtle interaction between historic-societal and social-local circumstances and individual agency opportunities. Not only the learning psychological, but particularly the sociological perspective provides learners a prospect to identify their own agency opportunities with which they can develop tools for biographical self-determination. Tools that are becoming increasingly important for a successful participation in a riskful knowledge society.

## CURRICULUM VITAE

**Isabelle Diepstraten** is geboren op 14 november 1967 te Dordrecht. In 1986 rondde ze cum laude het vwo af aan het Mencia de Mendoza Lyceum te Breda. Hierna volgde ze de tweedegraads lerarenopleiding maatschappijleer en geschiedenis bij de Faculteit Educatieve Opleidingen van Fontys Hogescholen te Tilburg, die ze in 1990 cum laude afsloot. In 1993 behaalde ze cum laude haar doctoraal cultuursociologie bij de Vakgroep Sociologie van de Katholieke Universiteit Brabant te Tilburg. Tijdens haar studies was ze onder andere lid van verschillende werkgroepen, student-assistent en lid van de onderwijscommissie van de Vakgroep Sociologie. Vanaf 1993 werkte ze als toegevoegd onderzoeker aan de Universitaire Lerarenopleiding Maatschappijleer aan de Katholieke Universiteit Brabant te Tilburg. Daar deed zij onderzoek naar maatschappijleer als eind-examenvak en was ze redactiesecretaris en mede-auteur van het *Bronnenboek Maatschappijleer*. In 1994 stapte ze over naar het IVA te Tilburg. Als beleidsonderzoeker onderwijs volgde ze postdoctorale cursussen over beleidsonderzoek en onderwijsvernieuwing en publiceerde ze onder andere over risicogedrag van jongeren en over Weer Samen Naar School-ontwikkelingen. Vanaf 1997 is ze verbonden aan Fontys Pabo Tilburg. Daar is ze onder meer werkzaam (geweest) als docent mens- en maatschappijvakken, tutor, teamleider en kwaliteitszorgmanager. Ondertussen behaalde ze in 1999 de eerstegraads lesbevoegdheid geschiedenis bij de Fontys Lerarenopleiding te Tilburg, nam ze in 2002 deel aan het Fontys Talent Ontwikkeling Programma en is ze sinds 2003 lid van de kenniskring rond het Fontys lectoraat 'Het Nieuwe Leren'. In 2005 verbleef zij in Tokio als 'visiting researcher' bij de Vakgroep Sociologie van Tokyo Gakugei University. Daar nam zij kennis van vernieuwingen in het Japanse onderwijs en de lerarenopleiding en werkte mee aan onderzoek naar a-typische leerbiografieën van Japanse jongeren. De laatste jaren publiceert ze over leerbiografieën van jongeren en over de geschiedenis, opvattingen en toekomstvisies van generaties. Zie voor publicatielijst, meer informatie en contact: <http://isabellediepstraten.tripod.com>.

