Richard Jimoh – Strategies For Sustainable Housing Co-Operatives In South Africa – PhD Thesis

ABSTRACT
An increasing number of people are in need of housing that would improve long-term tenure for them. Private ownership is a well-known incentive for peoples' participation in housing programmes. The current difficulties in obtaining credit for housing, following the global economic crisis, show that private individual home-ownership is not effective enough in addressing the housing needs of the low and middle income groups. As a result of this, the need to find an option that will solve the housing needs of the people became intense. However, the implementation of the co-operative housing delivery option in South Africa has not been successfully implemented as a result of the actions or the inactions of the role players. The study sought answer to the causes of the inability to successfully implement the co-operative housing approach through the use of 'triad model' that has to do with the ideology of co-operatives, the praxis and the organisational structures of the various housing co-operatives.

The study was domiciled in a pragmatic paradigm, using the mixed methods research approach by conducting a three-stage research whereby convergent parallel design was adopted as the methodology. Questionnaires were administered to the chairpersons of the housing co-operatives identified in this stage one of the study. Stage two consisted of conducting interviews with chairpersons of six housing co-operatives using the purposive non-probability sampling method.
The final stage was the survey among the members of the housing co-operatives interviewed.

Read full text (PDF): http://construction.nmmu.ac.za/Strategies-for-sustainable-housing-co-operatives-in-South-Africa.pdf

Stapelen en doorpakken ~ Marokkaanse studenten in Amsterdam



Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de Dienst Onderzoek en Statistiek van de Gemeente Amsterdam.
Rozenberg Publishers, 2007 – ISBN 978 90 3610 069 4

Bonger Instituut voor Criminologie (Universiteit van Amsterdam)
www.bonger.nl

Inhoudsopgave

1. In opmars
2. Gemengd gezelschap
3. Naar school om de hoek
4. Middelbare school
5. Buurt en gezin
6. Studiekeuze
7. Stapelend studeren
8. Vrije tijd, discriminatie en criminaliteit
9. Rooskleurige toekomst?
10. Conclusies

Stapelen en doorpakken ~ In opmars



Steeds meer jonge Marokkanen gaan naar het hbo of de universiteit. Toch hebben zij, net als jonge Turken en andere niet-westerse allochtone jongeren, nog steeds een achterstand in het onderwijs. Dat is al zo op de basisschool en er gaan nog altijd veel meer Marokkaanse jongeren naar het vmbo dan naar de havo of het vwo. Maar de laatste jaren is die achterstand wel teruggelopen. Die inhaalslag zet door in het hoger onderwijs. Zo verdubbelde tussen 1995/96 en 2005/06 landelijk het percentage Marokkaanse eerstejaarsstudenten in het voltijd hoger onderwijs van het aantal 18-20 jarige Marokkanen. De instroom in het hbo steeg van ruim tien procent naar ruim een kwart, en in het wetenschappelijk onderwijs van bijna vijf naar bijna acht procent (Herweijer, 2006).

De instroom van Marokkaanse meisjes en Marokkaanse jongens in het hbo en de universiteit is vrijwel gelijk (Gijsberts & Dagevos, 2005); Marokkanen van de tweede generatie stromen iets vaker in dan die van de tweede generatie (Herweijer, 2006). Amsterdam laat in grote lijnen hetzelfde plaatje zien. Tussen 2000/01 en 2004/05 steeg het percentage jonge Marokkanen dat instroomde in het hoger onderwijs van 19% naar 23% (Crok e.a., 2006). De Dienst Onderzoek en Statistiek (O+S) van de Gemeente Amsterdam schatte hun aantal voor het studiejaar 2003/04 op zo'n 2.100 (Crok e.a., 2006).
Deze cijfers zijn des temeer opvallend, omdat jonge Marokkanen in de media vooral ter sprake komen als het om negatieve zaken gaat als criminaliteit en radicalisering (Buijs e.a., 2006). Inderdaad, jonge Marokkanen scoren hoog in de misdaadstatistieken – althans de jongens, voor Marokkaanse meisjes zijn de cijfers veel lager. Van de Marokkaanse jongens van rond de twintig jaar komt in een jaar bijna een kwart in aanraking met de politie (Blom e.a., 2005). Dat is ongeveer evenveel als er Marokkaanse jongens zijn die studeren.

Dit roept de vraag op of we te maken hebben met een tweedeling bij de Marokkaanse jeugd, met aan de ene kant criminele jongeren en aan de andere

kant brave studenten. Of is de werkelijkheid genuanceerder? Is het wellicht zo dat zowel Marokkaanse wetsovertreders als studenten een vergelijkbare achtergrond hebben, maar dat ze daar heel verschillend mee omgaan? Komen beide groepen uit dezelfde buurten en misschien zelfs uit dezelfde gezinnen? En als dat zo is, wat maakt dan dat de een het boevenpad op gaat, terwijl de ander gaat studeren? Dit brengt ons op de volgende vragen: Waarom zijn deze Marokkaanse jongeren gaan studeren, terwijl de meeste Marokkaanse leeftijdsgenoten dit niet doen? Wat onderscheidt hen van hun leeftijdsgenoten? Welke begunstigende en tegenwerkende factoren spelen een rol bij de studiecarrière?

Op deze vragen hebben we getracht een antwoord te vinden door Amsterdamse studenten van Marokkaanse afkomst te interviewen en hen zelf te laten vertellen over hun gezins- en thuissituatie, basisschool, voortgezet onderwijs, omgeving (waaronder buurt), studiekeuze, studieverloop, leefwereld (zoals uitgaansgedrag, lidmaatschap van verenigingen en discriminatie), problemen met politie en justitie en toekomstverwachtingen. Speciale aandacht hebben we geschonken aan eventuele verschillen tussen jongens en meisjes, ofwel: genderverschillen. Zijn er in de schoolcarrière aspecten die de mannelijke geïnterviewden onderscheiden van de vrouwelijke? In hoeverre maken zij dezelfde keuzes? Zijn dezelfde factoren stimulerend of juist demotiverend? Hebben zij afwijkende of juist overeenkomstige verwachtingen over hun toekomst?

Het streven was erachter te komen óf er een ‘succesformule’ bestaat waardoor jongeren van Marokkaanse afkomst niet voortijdig de schoolbanken verlaten en gaan doorstuderen. En zo ja: waar die formule uit bestaat en of die te beïnvloeden is. Moeten we die zoeken in persoonskenmerken of karakter, de gezinssituatie, een ‘nette’ buurt of ‘goede’ vrienden, het ontbreken van criminaliteit in de naaste omgeving, dan wel positieve rolmodellen en voorbeeldfiguren op school, in de familie, buurt of de vriendenkring?

Openhartige gesprekken

In de zomermaanden van 2006 hebben we uitgebreide interviews gehouden met twintig studenten uit het hoger onderwijs in Amsterdam (hbo en universiteit): acht jongens en twaalf meisjes van Marokkaanse afkomst; en evenveel hbo-ers als universitaire studenten. De gesprekken duurden zo’n twee tot drie uur. Behalve dat ze het leuk vonden om herinneringen op te halen, gingen de studenten opnieuw nadenken over de keuzes die ze hebben gemaakt of over het verloop van hun schoolcarrière. Sommigen vertelden dat ze nú pas bij bepaalde zaken gingen

stilstaan en het voor het eerst onder woorden brachten. Vooral als het ging over wíe hen wel of niet hebben gestimuleerd en of ze wel of geen voorbeeldfiguren in hun leven hebben (gehad).
Opvallend was hun openhartigheid. Natuurlijk voelde de één zich sneller op z'n gemak dan de ander, die eerst de kat uit de boom keek. En uiteraard zaten er enkele verlegen en onzekere studenten tussen, maar de meesten waren vanaf het begin allesbehalve op hun mondje gevallen. De eerste tien (zes meisjes en vier jongens en die weer onderverdeeld in vier hbo-ers en zes universitaire studenten) hadden een paar maanden eerder al aan een enquête onder studenten meegedaan (Korf e.a., 2007).
Uit degenen die toen hadden gezegd dat ze wel nog een keer benaderd wilden worden voor een interview, maakten we een zo willekeurig mogelijke selectie (maar wel met een zo gelijk mogelijke verdeling naar geslacht en type opleiding). Met de overige tien lieten we ons in contact brengen door die eerste tien te vragen om een zogenaamde 'most distant friend'. Dat is een methode die Lilian Rubin (1976) introduceerde in kwalitatief onderzoek om te vermijden dat teveel mensen uit een beperkte kring worden ondervraagd. We wilden namelijk zoveel mogelijk variatie – en de kans hierop was kleiner geweest wanneer we hadden gevraagd naar 'je beste vriend of vriendin'. Dat laatste gebeurt vaak met de zogeheten sneeuwbalmethode. Onder een most distant friend verstaan we iemand uit je eigen netwerk die tegelijkertijd het verst van je af staat en die duidelijk van je verschilt.

Aanvankelijk probeerden we zo min mogelijk toelichting te geven om de geïnterviewden niet te beïnvloeden, maar de meesten bleken wel behoefte te hebben aan extra uitleg. Als concreet voorbeeld gaven we bij een vrouwelijke student aan dat zij een mannelijke student zou kunnen kiezen. Als er volgens haar tenminste sprake is of zou kunnen zijn van sekse-gerelateerde verschillen bij de schoolcarrière.
Opmerkelijk is dat uiteindelijk twee van de vijf mannelijke respondenten uit de eerste lichting een vrouw voordroegen, maar dat het andersom geen enkele keer gebeurde. In het geval van Sadik was dit Aïcha (die we als universitaire studente hebben geclassificeerd, hoewel ze tijdelijk is gestopt met haar universitaire opleiding en op dit moment een hbo doet), die hij sinds het mbo kent en die heel erg veranderd is in haar geloofsbeleving. Zij is veel meer 'praktiserend' moslim dan hijzelf en de laatste keer dat ze elkaar zagen zei ze hem voortaan geen hand meer te zullen geven. Saïd droeg Sakina voor omdat zij een serieuzere

studiehouding heeft dan hijzelf.
Een ander concreet voorbeeld dat we gaven, was dat iemand met een universitaire opleiding een hbo-er zou kunnen voordragen. Of andersom. Dit gebeurde in drie van de tien gevallen: Rachid (universiteit) droeg Omar (hbo) voor, Latifa (universiteit) gaf de naam van Malika (hbo) door, Karima (hbo) bracht Zara (universiteit) met ons in contact, en Nasr (hbo) gaf het telefoonnummer van Mohammed (universiteit). In twee situaties bleek het argument van het studieverloop de doorslaggevende factor te zijn. Nasr droeg Mohammed voor omdat hij een 'bezig bijtje' is. Ze kennen elkaar van hetzelfde jongerencentrum waar ze beide vrijwilliger waren, maar Nasr is daar gestopt. Mohammed doet volgens Nasr nog steeds veel op het sociaal-maatschappelijke vlak. Latifa droeg een collega van haar bijbaantje voor 'omdat ze niemand anders kon vinden die aan de criteria van Marokkaanse student in Amsterdam' voldeed. Twee studenten van de eerste lichting kozen voor iemand die een 'andere opvoeding' heeft gehad (Hanan en Naima) en één droeg een medestudent voor omdat ze van uitgaansgedrag verschillen (Hafid).

Verder is het opmerkelijk dat bij de helft van de koppels beiden óf uit het noorden óf uit het Arabischtalige deel van Marokko komen. Bij twee andere 'stelletjes' komt de één uit het noorden en de ander uit het zuiden, maar noemen ze zich allebei Berbers wat overigens niet betekent dat ze van oorsprong dezelfde taal spreken.**[i]** Maar niemand noemde zelf het wel of juist niet afkomstig zijn uit hetzelfde deel van Marokko als reden om die ander voor te dragen.
Over het algemeen was het lastig om aan most distant friends te komen. Meteen een telefoonnummer vragen en diegene bellen, lukte alleen bij Mohammed (de most distant friend van Nasr). Een mogelijke verklaring voor de moeite die het kostte, is dat de eerste lichting studenten niet veel Marokkaanse studenten kennen die 'anders' zijn en bewegen ze zich vooral in hun eigen kringetje. Sommigen gaven tijdens het interview aan niet zoveel andere Marokkaanse studenten te kennen. Overigens is dit afhankelijk van de studierichting: bij rechten en economie was dit niet het probleem.
Een bijkomende factor was de zomer, waarin veel studenten voor lange tijd op vakantie waren naar Marokko en ze daardoor moeilijk te benaderen waren. Anderen wilden in hun zomervakantie zoveel mogelijk geld verdienen en waren veel aan het werk. Vandaar ook de financiële vergoeding: in de hoop dat ze hierdoor eerder geneigd zouden zijn tijd vrij te maken.

Het voornaamste doel van de most distant methode was dat het een grote verscheidenheid aan studenten zou opleveren en dat is gelukt. De meesten kenden elkaar inderdaad oppervlakkig; alleen bij het duo Karima en Zara vermoedden we een vriendschap. Toch bleken ze erg verschillend, ook al hebben ze allebei oudere broers of zussen die hbo doen of hebben gedaan. Eén van de verschillen tussen deze twee meiden is dat de één naar de universiteit gaat en de ander naar het hbo. Karima is begonnen op het vwo, maar heeft een stapje terug gedaan, Zara is wel op dit niveau doorgestoomd en meteen naar de universiteit gegaan. Qua karakter zijn ze eveneens verschillend: Zara was naar eigen zeggen aan het begin van de middelbare school nogal onhandelbaar en moest vanwege haar brutaliteit
in counseling. Karima is een wat bedaarder meisje.

Opbouw
In het volgende hoofdstuk schetsen we een beeld van de geïnterviewde studenten en de gezinnen waarin zij zijn opgegroeid. Hoofdstuk 3 gaat over hun periode op de basisschool, in hoofdstuk 4 ligt de nadruk op de middelbare school en in hoofdstuk 5 wordt de buurt waarin de geïnterviewden zijn geboren en opgegroeid onder de loep genomen. Hun studiekeuze wordt in hoofdstuk 6 behandeld: wie of wat bepaalde welke richting ze opgingen? In hoofdstuk 7 komt het studieverloop aan bod en in hoeverre ze tevreden zijn over studieresultaten, of ze wel of geen bijbaantjes hebben en in hoeverre ze carrièregericht zijn. Hoofdstuk 8 gaat over hun leefwereld: op welke wijze participeren ze in de Nederlandse samenleving, doen ze wel of niet aan vrijwilligerswerk, gaan ze uit, ondervinden ze discriminatie en zijn zij of gezinsleden in contact geweest met politie en justitie. In hoofdstuk 9 richten we ons op de vraag hoe de studenten hun toekomst zien. Wat is hun carrièreplanning en in hoeverre past trouwen en kinderen krijgen daarin? Tot slot staat in hoofdstuk 10 een samenvatting, met de belangrijkste conclusies.

NOOT
i. In Marokko zijn drie verschillende Berbertaal varianten. In het noorden wordt het Tarifit gesproken en in het zuiden het Tassoussit.

LITERATUUR
Akers, R.L. (1998) *Social learning and social structure. A general theory of crime and deviance.* Boston: Northeastern University Press.
Babellowski, M. & de Boer, R. (2007) *Voortgezet onderwijs in beeld. De leerlingen*

en hun resultaten in het Amsterdamse VO. Almere: Babellowski Onderwijsonderzoek.
Blom, M., Oudhof, J., Bijl, R.V. & Bakker, B.F.M (2005) *Verdacht van criminaliteit. Allochtonen en autochtonen nader bekeken.* Den Haag: CBS/WODC.
Buitelaar, M. (red.) (2007) *Uit en thuis in Marokko; antropologische schetsen*. Amsterdam: Bulaaq.
Buijs, F.J., Demant, F. & Hamdy, A. (2006) *Strijders van eigen bodem. Radicale en democratische moslims in Nederland*. Amsterdam: University Press.
Crok, S., Slot, J. & Janssen, M. (2006) *De Marokkaanse gemeenschap in Amsterdam*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam, Dienst Onderzoek en Statistiek (O+S).
Van Gelder, P.J. & Sijtsma, J.H. (1988) *Horse, coke en kansen. Sociale risico's en kansen onder Surinaamse en Marokkaanse harddrugsgebruikers in Amsterdam. II Marokkaanse harddruggebruikers.* Amsterdam: Selecta Offset.
Gijsberts, M. & Dagevos, J. (2005) De positie van allochtone vrouwen. In: *Jaarrapport integratie 2005*. Den Haag: SCP/WODC/CBS:166-188.
Gottfredson, M.R. & Hirschi, T. (1990) *A general theory of crime.* Stanford, CA: Stanford University Press.
Herweijer, L. (2006) Op weg naar een hogeronderwijsdiploma. In: *Investeren in vermogen. Sociaal en Cultureel Rapport 2006.* Den Haag SCP: 21-51.
Karsten, S., Roeleveld, J., Ledoux G., Felix C. & Elshof, D. (2002) *Schoolkeuze in een multi-etnische omgeving. Amsterdam.* SCO-Kohnstamm Instituut.
Korf, D.J., Yesilgöz, B,. Nabben, T. & Wouters, M. (2007) *Van vasten tot feesten. Leefstijl, acceptatie en participatie van jonge moslims.* Utrecht/Rotterdam: Forum/Ger Guijs.
Nabben, T., Yeşilgöz, B. & Korf, D.J. (2006) *Van Allah tot Prada. Identiteit, leefstijl en geloofsbeleving van jonge Marokkanen en Turken.* Utrecht: Forum.
Odé, A. (2007) Afgestudeerde allochtonen op de arbeidsmarkt. *Regioplan Nieuwszijde*, nr. 12: 10-11.
Portes, A. & Rumbout, G. (1996) *Immigrant America. A portrait.* Berkeley: University of California Press.
Rubin, L. (1976) *Worlds of Pain: Life in the Working-Class Family*. New York: Basic Books.
Sutherland, E.H. (1947) *Principles of Criminology.* Philadelphia: Lippincott.

Stapelen en doorpakken ~ Gemengd gezelschap



Van leren jas tot colbert, van spijkerbroek tot joggingbroek en nette pantalon. Van wijd vallende bloesjes en sluiers tot sexy spaghettibandjes. Geen enkele geïnterviewde student gaat hetzelfde gekleed. Zo gevarieerd als hun outfits zijn, zo verschillend blijken ook hun levens en schoolcarrières. Toch zijn er grove lijnen en een aantal patronen te ontdekken.

We hebben gesproken met een kersverse hbo-er van 19, maar ook met een nét afgestudeerde academicus van 27. Zij zijn tevens de jongste en oudste geïnterviewden. De grootste overeenkomst tussen alle twintig is dat hun ouders in Marokko zijn geboren, ze in Amsterdam aan een hbo of universiteit studeren én dat ze zich allemaal moslim noemen. Verder zijn ze allemaal ongehuwd. Eén student woont samen met zijn vriendin.

Eerste kennismaking

De studierichting van de twintig geïnterviewde studenten laat een duidelijke variatie zien, maar enkele studies springen eruit. Populaire richtingen zijn (sociaal) juridische (4) en economische studies (6). Verder zien vier studenten zich wel voor de klas staan. Opvallend is dat veel studenten vrijwilligerswerk doen. Daarnaast hebben ze vaak een betaalde bijbaan. Grofweg de helft van de studenten is een doorstromer; vaak begonnen ze met de mavo en stootten ze door naar hogere niveaus.

De meisjes wonen thuis bij hun ouders, uitgezonderd één die met haar broer samenwoont. Vier van de acht jongens hebben een eigen onderkomen. Eén van hen woont bij een getrouwde zus in. De meesten komen uit een groot gezin: veertien van de geïnterviewde studenten komen uit gezinnen met meer dan drie kinderen. Verder is het opvallend dat veel geïnterviewden nogal wat dingen hebben meegemaakt in de privé sfeer: van twee studenten zijn de ouders gescheiden, vier hebben hun vader of moeder verloren, van één is een broertje

verongelukt en één is opgegroeid met een zwaar gehandicapte broer. Zes van de geïnterviewden hebben een gezinslid dat in aanraking is geweest met politie en/of justitie.
Alle geïnterviewde studenten zijn weliswaar moslim én hebben een Marokkaanse achtergrond, maar voor de meesten speelde die identiteit lange tijd nauwelijks een rol. Ook al beantwoordden ze de vraag 'Waar kom je vandaan?' met de naam van een streek of stad in Marokko waar in de praktijk vaak alleen de ouders zijn geboren. Als basisschoolleerling speelden ze met de (autochtone) buurtkinderen en waren ze helemaal niet bezig met eventuele verschillen. Ook de juffen en meesters op de basisschool besteedden hier nauwelijks aandacht aan. Behalve dat sommigen achteraf denken dat ze een lager advies voor het voortgezet onderwijs kregen omdat ze 'toch maar' Marokkanen zijn.
Twee van de mannelijke geïnterviewden kregen op latere leeftijd, zo rond hun twintigste, wel een identiteitscrisis. Beiden vertrokken daarom een tijdje naar Marokko. Eén van de meiden kreeg ook behoefte aan existentiële duiding, ging zich toeleggen op de islam en werd een praktiserende moslima. Hun religieuze achtergrond speelde bij de schoolcarrière geen al te grote rol. Behalve dat iedereen desgevraagd erkent of uit zichzelf vertelt dat het één van de basisbeginselen in de islam is om 'kennis te vergroten'.

Maar vanuit religie waren er geen factoren die de doorslag gaven daadwerkelijk die stap te zetten of een bepaalde richting op het hbo of de universiteit te kiezen. Ook is het niet het geval dat ze voorbeeldfiguren binnen de islam hebben – in de zin van een invloedrijke imam die hen een hart onder de riem heeft gestoken of studerende geloofsgenoten die ze bij de moskee ontmoetten. Ze lieten zich door hun geloof ook niet weerhouden van bepaalde keuzes, al gaven sommige meiden wel aan dat het vak stewardess niet helemaal te rijmen zou zijn met hun religieuze regels. Van de twaalf meisjes dragen drie een hoofddoek. Geen van de geïnterviewde studentes ervaren of ervoeren vanuit thuis pressie om die te dragen. Eerder het tegenovergestelde. Vaders lijken zich er juist zorgen over te maken dat hun dochters door het dragen van een hoofddoek hun kansen op de arbeidsmarkt verkleinen. De stem van de moeders klinkt niet in deze kwesties. Wel gingen sommige moeders een hoofddoek dragen toen één van hun dochters (niet per se de geïnterviewde studente) daartoe besloot.

Hun ouders
Acht studenten zijn in het kader van gezinshereniging naar Nederland gekomen.

Sihem op driejarige leeftijd, Hafid en Saïd waren vijf en Loubna zeven jaar. De andere vier waren nog een baby van soms een paar maanden. De rest is in Nederland geboren en de meesten kennen het land van hun ouders vooral uit verhalen en van vakantie.
Inzoomend op de ouders van deze studenten, springen onmiddellijk enkele aspecten in het oog. Zo zijn bijna alle ouders uitgehuwelijkt. Toen de moeders in het huwelijksbootje stapten, waren ze jonger dan hun dochters nu. En op de leeftijd van de mannelijke geïnterviewden was hun vader al in zijn eentje naar het buitenland vertrokken op zoek naar werk.
Vrijwel zonder uitzondering willen de ouders graag dat hun kroost een geschikte partner vindt – en zien ze zichzelf met plezier in de rol van opa en oma. Maar haast lijken ze hier over het algemeen niet mee te hebben. De ouders hameren er vaker op dat het nergens voor nodig is om jong te trouwen en al helemaal niet tijdens de studie. Dit vertellen ze zowel hun dochters als zonen.
Vooral de moeders hameren er bij hun dochters op hoe belangrijk het is om een diploma te hebben en (financieel) onafhankelijk te zijn. Een veelgehoorde slogan van de moeders is: ‘Je diploma is je eerste man’. Maar ook de moeder van Hafid pepert haar zoon iets soortgelijks in, alleen dan omgekeerd: ‘Je diploma is je eerste vrouw’. De moeder van Achmed (die zelf vwo heeft gedaan in Marokko maar niet verder kon studeren) dreigt met: ‘Je bent m’n kind niet meer als jij je school niet afmaakt’.
Opvallend is dat de geïnterviewden vrij weinig weten van het opleidingsniveau of arbeidsverleden van hun ouders. Vaak begint de gezinsgeschiedschrijving op het moment dat vader uit Marokko wegging. Veel geïnterviewden zijn dan ook snel geneigd om de vraag over het opleidingsniveau van hun ouders te beantwoorden met ‘niks’. Regelmatig met de toevoeging ‘natuurlijk’, alsof dat het meest voor de hand liggend antwoord is.
Maar zodra we specifiek vragen of hun vaders kunnen lezen en schrijven, blijken die dat meestal wel te kunnen. Dat hebben ze vaak op de koranschool en een enkele keer op een ‘gewone’ lagere school geleerd. Eén van de vaders heeft universiteit gedaan in Frankrijk. Van een ander moet de vader haast wel meer gestudeerd hebben, maar heeft zijn dochter geen idee. Ze weet alleen dat hij leraar is geweest in Marokko.
Een kwart van de vaders werkt nog. De rest is arbeidsongeschikt geraakt of met (vervroegd) pensioen. Ze hadden (of hebben) verschillende banen, variërend van: bij de bloemenveiling in Aalsmeer, in de vroegere koekjesfabriek bij het Leidseplein, een tapijtenhandeltje op de zwarte markt of een eigen

architectenbureau. De meeste moeders zijn analfabeet. Een paar geïnterviewde studenten lijken zich plaatsvervangend te schamen voor het feit dat vader wél en moeder níet naar school is gegaan. Soms horen we opmerkingen als ‘om het stereotype maar even te bevestigen’.

Van vier geïnterviewden hebben de moeders in de schoolbanken gezeten. Het hoogste niveau van één van hen zou te vergelijken zijn met vwo. De geïnterviewden omschrijven de situatie van hun moeder als ‘gewoon (een brave) huisvrouw’. Eén moeder werkt in een revalidatiecentrum sinds haar jongste kind naar school gaat. De moeders worden wèl geroemd om hun ‘algemene ontwikkeling’. Regelmatig komen de dochters (de zonen vertellen niet zoveel over hun moeders) met verhalen over dat hun moeders zo goed op de hoogte zijn van wat er op het journaal is geweest. Vaak kregen die moeders pas recentelijk – bijvoorbeeld door cursussen voor oudkomers – de Nederlandse taal onder de knie. Sommige vaders legden zich na hun pensioen ook (meer) toe op het Nederlands. In een enkel geval ging een Berberse vader zelfs Arabisch leren. Hierover was bij zowel de zonen als dochters alom trots merkbaar. Over de taal die onderling thuis wordt gesproken, is meer te lezen in het volgende hoofdstuk onder het kopje ‘Snel Nederlands leren’.
Doordat de ouders het Nederlands vaak niet tot in de finesse machtig waren, was het de normaalste zaak van de wereld dat hun kinderen formulieren voor ze invulden en vertaalden tijdens doktersbezoeken. Vaak is dat de taak van het oudste kind, maar om verschillende redenen werden ‘onze’ studenten er voor ingezet, ook al zijn ze in veel gevallen niet de oudste. De meesten zien hier met name de voordelen van: het maakte ze al op jonge leeftijd wijs en ze kregen verantwoordelijkheidsgevoel met de paplepel ingegoten. Wel plaatsten sommige ouders ze ten onrechte op een (intellectueel) voetstuk. Zoals één van de studenten lachend vertelt: ‘Dan kregen we een brief van de belasting waar ik niets van snapte. Maar als ik dat dan zei, dan riep mijn vader: ‘Hoezo niet! Jij gaat toch naar school?’ Maar ja, ik studeer geen belastingrecht.’

Dynamische opvoeding
De sfeer thuis omschrijven ze zonder uitzondering als ‘gezellig’. Iedereen spreekt van een hechte band. Als we vragen dit te concretiseren, dan komen ze aan met voorbeelden als: ‘We staan altijd voor elkaar klaar’ of: ‘We zien elkaar vaak’. Een aantal meiden geeft aan dat ze niet zonder heimwee of sterk gevoel van gemis een dag zonder hun ouders kunnen. Ook de jongens die op zichzelf wonen zien

hun familie wekelijks, zo niet dagelijks. Eén vrouwelijke student vond het thuis te druk worden nadat haar vader hertrouwde en opnieuw een gezin ging stichten. Daarom trok ze bij haar oudste broer in. Maar ook zij ziet haar gezinsleden heel geregeld, bijvoorbeeld bij het avondeten.
In een paar gevallen hebben of hadden de ouders (een tijdje) geen contact met één van hun zonen. Zoals in het geval van Latifa en Aïcha. Bij de (jongere) broertjes van Aïcha is het goed gekomen, bij de oudere broer van Latifa niet. Die gebruikte verdovende middelen en heeft vastgezeten in verband met drugs. Zij noemt hem een 'grote crimineel'. Maar over het algemeen ging en gaat het er volgens de geïnterviewden thuis harmonieus aan toe.

Pas na aanhoudend doorvragen geven ze mondjesmaat toe dat het soms inderdaad best lastig is of was om 'strenge' ouders te hebben. Het meest concrete voorbeeld hiervan is dat deze meiden over het algemeen niet mee mochten op schoolkamp (uitgezonderd Latifa, al had zij naar eigen zeggen een strenge vader, maar werd ze niet 'islamitisch' opgevoed). Daar werd voorzichtig strijd over gevoerd. Maar ze lieten het niet hoog oplopen. Over het algemeen maken de studenten geen ruzie met hun ouders over culturele tradities of religieuze regels. De meiden benadrukken dat ze begrijpen waarom hun ouders vinden wat ze vinden en dat ze zich daar liever bij neerleggen dan dat ze de sfeer verzieken. Wel vinden de geïnterviewden dat hun ouders in de loop der tijd zijn veranderd en hun mening hebben bijgesteld over bijvoorbeeld schoolfeestjes of alleen op vakantie gaan. Daar zijn ze voor hun jongere broers of zussen blij om, maar af en toe bekent een student hier toch wel de nodige frustraties aan te hebben overgehouden. Dit geldt overigens niet alleen voor de meiden, ook één van de jongens (de eerstgeboren zoon in het gezin) vertelt dat hij niet in zijn eentje op vakantie mocht, terwijl zijn jongere broertje daar wel toestemming voor kreeg. Pas na bemiddeling van zijn zus kreeg hij groen licht.
Ook sommige van de geïnterviewde jongens zijn redelijk kort gehouden. Opvallend is dat, terwijl de meiden zeggen dat hun strenge opvoeding karakteristiek islamitisch is, de jongens hun straffe ouderlijke hand juist níet typisch Marokkaans noemen. Zo vertelt Achmed dat hij '100% Marokkaans' is opgevoed, maar dat hij nooit lang buiten mocht spelen. 'Ik ben veel strenger opgevoed dan andere Marokkanen.' Het is een wijdverbreid idee dat Marokkaanse jongens hun gang zouden mogen gaan en nauwelijks zouden worden teruggefloten door hun opvoeders (Werdmölder, 2005). Dit blijkt ook uit de woorden van de geïnterviewde mannelijke studenten. Tenminste: als het gaat

over ándere Marokkanen. Bij hen was het duidelijk ‘anders’. De geïnterviewde studentes vertellen ook dat hun broers of broertjes zich aan dezelfde regels moe(s)ten houden.

Opmerkelijk is verder dat de geïnterviewde studenten over het algemeen niet zozeer moedwillig breken met normen en waarden, maar dat ze wel de grenzen van het traditioneel toegestane opzoeken en die soms met voeten treden. Niet dat ze hun ouders tegen zich in het harnas willen jagen, want de meesten zijn erg gericht op het bewaren van de lieve vrede. Toch weken enkele studenten zich los van bepaalde gebruiken en gewoonten omdat ze hun eigen ontwikkeling het belangrijkst vinden. Zo is er één meisje dat twee jaar op kamers heeft gewoond, een ander heeft een half jaar stage gelopen (in Marokko), de volgende is van plan naar Amerika te gaan voor stage, twee van de meiden zijn voor vrijwilligersproject naar Israël en Palestina geweest en weer een ander is in haar eentje op reis gegaan. Eén van de jongens woont ongetrouwd samen. Volgens hem wordt dit getolereerd omdat zijn familie er al aan gewend is dat hij een buitenbeentje is. De meiden kregen het naar eigen zeggen met goede argumentatie voor elkaar. Vaak voegen ze aan hun betoog toe dat de onderneming belangrijk was voor hun toekomst of goed staat op hun cv. Hier blijken de ouders gevoelig voor. Eén meid vat samen: ‘Kinderen moeten hun ouders in sommige dingen opvoeden. Als je kunt uitleggen waaróm je iets wilt, dan zijn ze heus wel redelijk. En soms moeten ze er gewoon even aan wennen. Daar moeten wij ons niet door laten ontmoedigen.’
Over het algemeen zijn er weinig anderen die zich op wat voor manier dan ook actief met de opvoeding bemoeiden of die een stempel drukten op de vorming van onze studenten. Hier en daar speelde een tante of (autochtone) buurvrouw een stimulerende rol. Bijvoorbeeld bij Naima die alleen door haar moeder is opgevoed en die ‘oma Ria’ had die voelde als ‘tweede moeder’ en het gezin met raad en daad bijstond. En Latifa had een buurvrouw die hielp met huiswerk op de middelbare school.

Wie	m/v	studie	deel Marokko	bijzonderheden gezin
Latifa (24)	V	wo	Arabisch	Jongste, criminele broer
Malika (22)	V	hbo	Arabisch	Eerste op hoger onderwijs
Rachid (23)	M	wo	Arabisch	Eerste op universiteit, broertje overleden
Omar (25)	M	hbo	Noorden	Broers werken bij de politie (hbo-niveau), woont samen met vriendin
Loubna(24)	V	wo	Zuiden	Vader overleden, eerste op hoger onderwijs
Siham (23)	V	wo	Arabisch	Jongste, broer met hbo-diploma
Said (22)	M	wo	Zuiden	Jongste, eerste op universiteit
Sakina (27)	V	wo	Noorden	Twee oudere gezinsleden met hbo-diploma
Hanan (21)	V	hbo	Arabisch	Moeder overleden, jongste, zus met hbo-diploma
Nora (19)	V	hbo	Arabisch	Oudste
Saalik (26)	M	wo	Noorden	Woont op zichzelf
Aicha (27)	V	wo	Noorden	Moeder overleden, eerste op hoger onderwijs, criminele broertjes, woont bij broer
Hafid (21)	M	hbo	Arabisch	Hoogopgeleide gescheiden ouders, jongste, woont op zichzelf
Achmed (24)	M	hbo	Noorden	Woont bij z'n zus, één (andere) zus met hbo-diploma
Naima (22)	V	hbo	Noorden	Ouders gescheiden
Terry (22)	V	hbo	Noorden	Oudste, moeder geschaald in Nederland
Karima (20)	V	hbo	Arabisch	Broer met hbo-diploma, twee zussen nog bezig op het hbo
Zara (20)	V	wo	Arabisch	Jongste, drie zussen met hbo-diploma, één zit ie nog bezig op de universiteit
Nasir (21)	M	hbo	Zuiden	Één broer met hbo-diploma
Mohammad (22)	M	wo	Zuiden	Jongste, eerste op de universiteit, twee broers afgehaakt op het hbo, één op middelbare school (crimineel-tiet speelde een rol)

NB: De namen zijn gefingeerd
wo= universitaire student

Overzicht studenten

Samenvatting

De meeste geïnterviewde studenten zijn in Nederland geboren of op zeer jonge leeftijd in het kader van gezinshereniging naar Nederland gekomen. Ze zijn gemiddeld 23 jaar. Van geen van zijn beide ouders analfabeet. Vaak kunnen de moeders niet lezen en schrijven, maar de vaders wel. De meeste vaders zijn nú met pensioen of arbeidsongeschikt geraakt. Bijna alle studentes wonen nog thuis, maar vier van de acht mannelijke studenten wonen op zichzelf.

Ze waren vroeg zelfstandig doordat ze hun ouders van jongs af aan met allerlei belangrijke dingen moesten helpen. Ze zijn over het algemeen redelijk 'streng' opgevoed, zowel de jongens als de meisjes. Hun jeugd speelde zich niet in het publieke domein af, maar onder toeziend ouderlijk oog thuis.

De ouders benadrukken dat het nergens voor nodig is om jong te trouwen en al helemaal niet tijdens de studie. Dit zeggen ze zowel tegen hun dochters als tegen hun zonen. Vaders maken zich druk over de eventueel verminderde kansen op de arbeidsmarkt als dochters besluiten een hoofddoek te gaan dragen. Alle geïnterviewde studenten noemen zich moslim, maar hun religieuze achtergrond speelt geen al te grote rol in hun studiecarrière.

Behalve dat iedereen desgevraagd erkent of uit zichzelf vertelt dat het één van de basisbeginselen in de islam is om 'kennis te vergroten'. Opvallend is verder dat een aantal van deze twintig (merendeel meiden) wel eens breekt met verwachtingspatronen of tradities en soms onorthodoxe keuzes maakt. Naar eigen zeggen krijgen ze dit zonder familiebreuk voor mekaar omdat zij hun ouders met argumenten kunnen overtuigen dat iets nuttig is voor hun persoonlijke ontwikkeling. Ze weten slim en strategisch te laveren tussen de normen en

waarden van hun ouders en eigen perspectieven. Hieruit spreekt dat ze hun kansen willen pakken en in soms ook zelf creëren. Zelfredzaamheid is een woord dat wel van toepassing is op deze studenten.

LITERATUUR

Akers, R.L. (1998) *Social learning and social structure. A general theory of crime and deviance*. Boston: Northeastern University Press.

Babellowski, M. & de Boer, R. (2007) *Voortgezet onderwijs in beeld. De leerlingen en hun resultaten in het Amsterdamse VO.* Almere: Babellowski Onderwijsonderzoek.

Blom, M., Oudhof, J., Bijl, R.V. & Bakker, B.F.M (2005) *Verdacht van criminaliteit. Allochtonen en autochtonen nader bekeken*. Den Haag: CBS/WODC.

Buitelaar, M. (red.) (2007) *Uit en thuis in Marokko; antropologische schetsen.* Amsterdam: Bulaaq.

Buijs, F.J., Demant, F. & Hamdy, A. (2006) *Strijders van eigen bodem. Radicale en democratische moslims in Nederland.* Amsterdam: University Press.

Crok, S., Slot, J. & Janssen, M. (2006) *De Marokkaanse gemeenschap in Amsterdam*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam, Dienst Onderzoek en Statistiek (O+S).

Van Gelder, P.J. & Sijtsma, J.H. (1988) *Horse, coke en kansen. Sociale risico's en kansen onder Surinaamse en Marokkaanse harddrugsgebruikers in Amsterdam. II Marokkaanse harddruggebruikers*. Amsterdam: Selecta Offset.

Gijsberts, M. & Dagevos, J. (2005) De positie van allochtone vrouwen. In: *Jaarrapport integratie 2005*. Den Haag: SCP/WODC/CBS:166-188.

Gottfredson, M.R. & Hirschi, T. (1990) *A general theory of crime.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Herweijer, L. (2006) Op weg naar een hogeronderwijsdiploma. In: *Investeren in vermogen. Sociaal en Cultureel Rapport 2006.* Den Haag SCP: 21-51.

Karsten, S., Roeleveld, J., Ledoux G., Felix C. & Elshof, D. (2002) *Schoolkeuze in een multi-etnische omgeving. Amsterdam.* SCO-Kohnstamm Instituut.

Korf, D.J., Yesilgöz, B,. Nabben, T. & Wouters, M. (2007) *Van vasten tot feesten. Leefstijl, acceptatie en participatie van jonge moslims*. Utrecht/Rotterdam: Forum/Ger Guijs.

Nabben, T., Yeşilgöz, B. & Korf, D.J. (2006) *Van Allah tot Prada. Identiteit, leefstijl en geloofsbeleving van jonge Marokkanen en Turken.* Utrecht: Forum.

Odé, A. (2007) Afgestudeerde allochtonen op de arbeidsmarkt. *Regioplan Nieuwszijde*, nr. 12: 10-11.

Portes, A. & Rumbout, G. (1996) *Immigrant America. A portrait.* Berkeley: University of California Press.
Rubin, L. (1976) *Worlds of Pain: Life in the Working-Class Family.* New York: Basic Books.
Sutherland, E.H. (1947) *Principles of Criminology.* Philadelphia: Lippincott.

Stapelen en doorpakken ~ Naar school om de hoek



Geen van de geïnterviewden is naar de crèche geweest. Op het moment dat ze naar de basisschool gingen, betekende dit dus zowel loskomen van moeders rok als in sneltreinvaart Nederlands leren. Werden ze gemakshalve naar de meest dichtstbijzijnde basisschool gestuurd of speelden ideologische standpunten een rol? Waren zij de enige Marokkanen in de klas? En in hoeverre vormden de leerlingen in het lokaal een dwarsdoorsnede van de buurt waarin de geïnterviewde studenten opgroeiden? Zaten hun ouders regelmatig met de juf of meester om de tafel of waren oudere broers en zussen met een (vaak) betere beheersing van de Nederlandse taal hun afgevaardigden tijdens ouderavonden? Hoe betrokken waren de gezinsleden tijdens groep één tot en met acht? In dit hoofdstuk kijken we naar die eerste schoolgaande jaren en beschrijven de geïnterviewden de tijd van de eerste woordjes Nederlands tot en met de Citotoets.

Gemengde scholen
De geïnterviewde studenten zijn geboren tussen 1979 en 1987. Dit betekent dat ze hun eerste stappen op het schoolplein zetten tussen 1983 en 1991. In die periode is net een start gemaakt met het basisonderwijs waarbij de kleuterschool en de lagere school werden samengevoegd. Om precies te zijn: in 1986. Zes van de geïnterviewden hebben hooguit de eerste drie jaar van hun schoolcarrière nog

op een kleuterschool of in de eerste klas in Nederland doorgebracht, maar doorgaans woonden ze toen nog in Marokko en stroomden ze in het Nederlandse schoolsysteem in toen het basisonderwijs al was ingevoerd. Anno 2006 staan er in de Amsterdamse wijken waar het twintigtal geïnterviewde studenten is opgegroeid vooral 'zwarte' scholen.**[ii]** Dat was in de tijd dat zijzelf de lokalen bevolkten, wel anders. Ook al verscheen in 1971 al een artikel in de Amsterdamse krant Het Parool (25 maart 1971) over 'apartheid' op scholen in Amsterdam Zuidoost**[iii]**, het onderwerp 'zwarte' scholen kwam pas in de tweede helft van de jaren tachtig uitgebreider en langduriger in de belangstelling. In 1987 werden er de eerste Kamervragen over gesteld (Karsten e.a., 2002).

Uit onderzoek van het Kohnstamm Instituut blijkt dat zwarte scholen zelden de voorkeur van ouders hebben. Autochtone, maar ook allochtone ouders vinden zo'n school minder geschikt voor hun kind. Volgens dat onderzoek zou ook die laatste groep minder geneigd zijn hun kinderen verder te laten reizen naar een andere school.

Tamy (22-hbo), Karima (20-hbo) en Zara (20-universiteit) zaten alledrie op een zwarte basisschool. Dat wil zeggen: die term gebruiken ze zelf. Maar niet van harte. Eén van hen: 'Dat klinkt meteen crimineel'. Overigens vond alleen Tamy haar basisschool abominabel. De andere twee, die overigens naar andere basisscholen gingen, hebben zich nooit eerder vragen gesteld over het niveau of de kwaliteit. Dat deden ze tijdens het interview voor het eerst.

Een aantal van de andere geïnterviewden zegt overigens dat ze opzettelijk niet naar een 'zwarte' school zijn gegaan omdat hun ouders verwachtten dat het onderwijs hier minder goed zou zijn. Bij één geïnterviewde studente stond er een islamitische basisschool dichter bij huis, maar toch ging ze daar niet naar toe. Eén van de vaders stuurde een paar van zijn kinderen wél naar een islamitische basisschool. Eigenlijk had hij voor ogen dat de door ons geïnterviewde zoon zelf ook zou gaan, maar dat vertikte hij.

'*Ik wilde niet. We hadden al Arabische les op die islamitische school, dus daar waren we al op zaterdag en zondag. Onder dat motto vond ik het niet nodig en om de één of andere reden werd ik met rust gelaten. Mijn zusjes en broertje hebben er nog geen twee jaar gezeten. Hun niveau bleef duidelijk achter. Dat bleek ook wel: ik ging na groep 8 naar de havo, mijn tweelingzusje naar de mavo.*' (Achmed, 24 jaar)

Over het algemeen gaven praktische overwegingen de doorslag bij de keuze van een basisschool, net als in het eerdergenoemde onderzoek van het Kohnstamm instituut. Vaak zeggen de studenten: 'die was dichtbij' of 'die was aan het eind van de straat'. Ongeveer de helft van de geïnterviewden zat op een katholieke of protestants-christelijke school. Maar dat was doorgaans meer toeval dan opzet. Twee geïnterviewden (Sadik en Loubna) opperen dat vader dát beter vond dan een school waar helemaal niets aan religie werd gedaan.
De norm was in elk geval: gemengd. Dat blijkt uit het feit dat de meeste geïnterviewden op de vraag: 'Wat was dat voor soort basisschool qua samenstelling van de leerlingen?' antwoordden met: 'gewoon gemixt' of 'multicultureel'. Overigens zagen ze na verloop van tijd de samenstelling van de klassen veranderen. In hun klas was het bijvoorbeeld altijd fiftyfifty, in de jongere klassen verschoof het naar meer allochtonen.

Snel Nederlands leren
Voor het gros van de geïnterviewden betekende naar school gaan: snel Nederlands leren. Van sommigen spraken de oudere broers en zussen het al wel, maar was het in de meeste gezinnen niet toegestaan om thuis een andere taal dan de moedertaal te spreken: Arabisch of Berbers. Negen van de geïnterviewden komen uit het Arabischtalige deel van Marokko, acht komen uit het noorden en zijn Berbers. De rest is ook Berbers, maar komt uit het zuiden en spreekt een andere taal. Alle geïnterviewden zeggen het heel belangrijk te vinden om de taal van hun ouders te beheersen, maar ze geven tegelijkertijd aan dat ze met hun broers en zussen onder elkaar (vooral) Nederlands spreken. Met hun ouders spreken ze Arabisch of Berbers met hier en daar Nederlandse woorden er tussendoor. Sommigen zeggen met spijt en schaamte in hun stem dat hun Marokkaans is 'verwaterd' en dat ze het jammer vinden dat hun Arabisch niet vlekkeloos is. De meesten kregen op basisschoolleeftijd les in het Arabisch. Met veel gelach vertelt Sadik hoe vervelend hij dat vond.

'*Ik begreep hem niet, joh! Thuis spraken we Berbers. En die man sprak gebrekkiger Nederlands dan ik. Die man heeft het niet lang volgehouden, want op een gegeven moment*
weigerde ik het.'**[iv]**

Ook Naima had een juf Arabisch op de basisschool. Die vertaalde daarnaast bij ouderavonden. Anderen leerden Arabisch van hun ouders, in de moskee of op een koranschool waardoor ze vaak ook in de weekenden in de schoolbanken zaten.

Slechts een enkeling niet of maar een blauwe maandag (de vader van Latifa haalde haar er weg toen bleek dat ze daar geslagen werd). Aïcha (zelf Berbers) heeft helemaal geen onderwijs in het Arabisch gehad en is deze taal om geloofsredenen gaan studeren. Zara (uit het Arabischtalige deel van Marokko) kreeg koranles en les in het Arabisch van haar vader die vond dat er in de moskee niets geleerd werd. 'Daar werd alleen met propjes gegooid', volgens Zara. Haar vader was wel streng en ze moest elke dag een nieuw vers uit haar hoofd kennen.
Slechts een enkeling kreeg bijles in de basisbeginselen van het Nederlands. Alleen bij Sadik was er een speciale juf voor hem en zijn broer. Toch bleek een aantal een taalachterstand te hebben die naar boven kwam in groep 8 bij de Cito-toets. Latifa bijvoorbeeld heeft achteraf forse kritiek op het taalonderwijs op haar basisschool. Toen zij op het voortgezet onderwijs kwam, merkte ze dat ze helemaal geen zinnen had leren ontleden. Overigens zat zij op een gemengde school en bestond haar klas voor de helft uit autochtonen.

Nu gaan de studenten er prat op het Nederlands beter te beheersen dan de gemiddelde autochtoon. Dat blijkt hier en daar tussen de regels door en soms wordt het ook gewoon zo gezegd. Maar het allerergst wat deze studenten te horen kunnen krijgen is de opmerking: 'Goh: wat spreek je goed Nederlands'. Dit vinden ze denigrerend en er zou een vooroordeel uitspreken. Meer hierover in hoofdstuk 8. Eén studente beweert dat ze mede zo goed Nederlands spreekt, omdat ze vooral veel met Nederlanders omgaat.

'*Ik was wel veel in Amsterdam, want we hadden hier ontzettend veel familie en daar gingen we op bezoek in het weekend. Maar je gewone doordeweekse dingen, daarvoor was je toch constant met Nederlanders in contact. Voor het grootste deel was dat wel positief. Sowieso in de ontwikkeling van je taal natuurlijk. Je bent eigenlijk constant gedwongen om Nederlands te praten omdat iedereen in je omgeving Nederlands praat. Op de basisschool zaten wel Marokkaanse kinderen, maar die kwamen uit het noorden van Marokko. En wij uit het zuiden. Dus met hen moesten we sowieso Nederlands praten, want anders kon je elkaar niet verstaan.*' (Loubna, 24 jaar)

Betrokkenheid gezinsleden
Alle ouders van deze studenten gingen naar ouderavonden. Vaak alleen de vader, omdat hij Nederlands sprak of in elk geval goed verstond, maar in sommige gevallen ging de moeder ook mee. Een enkele keer ging alleen de moeder, eventueel samen met een autochtone buurvrouw. Het kwam niet voor dat oudere

broers en/of zussen als afgevaardigden van de ouders werden gestuurd. Alle geïnterviewden zeggen dat deze betrokkenheid heel bijzonder was omdat ouders van Marokkaanse klasgenootjes niet gingen. Volgens hen is dat ook één van de redenen dat het met hen goed is gegaan.
Hoewel de vader zich als betrokken ouder profileerde en streng toezag op eventuele huiswerkopdrachten, blijkt de moeder een minstens zo stuwende en sturende kracht achter de kersverse leerling te zijn geweest. Zij was ook betrokken en ging bijvoorbeeld naar de wekelijkse koffiebijeenkomsten of mee naar Artis tijdens uitjes. Maar ze benadrukten ook altijd hoe belangrijk het is goed je best te doen op school. Volgens de geïnterviewden omdat zij vaak zelf niet de mogelijkheid hebben gehad te leren lezen en schrijven.

'*Mijn moeder heeft altijd graag naar school gewild, dat zegt ze altijd namelijk omdat ze, ze had drie broers, die mochten wel naar school en zij wat het enige meisje en zij mocht niet naar school. In die tijd mocht je als meisje gewoon niet naar school. Daar heeft ze het nog wel eens over. Zij mochten wel naar school en ik mocht niet naar school. Het zijn dingen waar je eigenlijk nooit bij stil staat, maar ik denk dat ik dit wel heb meegekregen. Het zou heel goed kunnen dat het vanuit haar zelf natuurlijk van: ik heb het niet gehad, misschien, jullie hebben wel de kans en jullie hebben wel de mogelijkheden dus doe het ook. Dat zou heel goed kunnen. Misschien onbewust. Dit soort dingen zegt ze niet letterlijk, maar wel dat ze het ontzettend belangrijk vindt: studie. Dat je gewoon onafhankelijk bent en dat je je eigen brood kan verdienen.*' (Loubna, 24 jaar)

De studenten vinden het belangrijk dat hun moeders ook weten hoe het er op school aan toegaat, zodat kinderen hen niet voor de gek kunnen houden met vrije dagen, bijvoorbeeld. Slechts een enkeling kon tijdens de basisschool met vragen terecht bij zijn/haar ouders. Hier en daar kon een vader helpen met rekensommen. Sommigen lieten zich door oudere broers of zussen overhoren met topografie, maar opvallend is dat de meesten zeggen dat ze 'het zelf uitzochten'. Ze waren en werkten al vroeg zelfstandig. Op deze leeftijd waren er nauwelijks tot geen belangrijke personen buiten de familiekring. Twee respondenten hadden een autochtoon Nederlandse buurvrouw bij wie ze terechtkonden (Latifa en Naima).
Niet veel geïnterviewde studenten hadden leerkrachten op de basisschool die op huisbezoek gingen. Alleen bij Aïcha kwam een juf over de vloer, omdat zij op de kleuterschool weigerde te praten. De meeste juffen en meesters waren

autochtoon. Rachid geeft aan dat hij nooit iemand met een ‘gebroken accent’ voor de klas had willen hebben. Volgens hem krijgen zijn neefjes les van een Berberse Marokkaan die praat zoals het gemiddelde straatschoffie. Hij roemt zelf zijn (Surinaamse) juf die iedereen alles tot in den treuren hardop liet herhalen.

Hoge lat

Niemand van de geïnterviewden is op de basisschool blijven zitten en mede daardoor was de uitslag van de Cito-toets voor veel geïnterviewden teleurstellend en klopte die voor hun gevoel niet met de dagelijkse prestaties in de klas. Het advies van de leerkrachten sloot overigens vaak wel aan op de score van de toets, ook doordat de studenten indertijd soms niet serieus overkwamen, veel kletsten in de klas en kattenkwaad uithaalden. In een enkel geval zag de juf of meester wel verborgen intellectuele talenten, maar vaker werden de studenten in de dop met de stroom mee gestuurd naar de mavo of het vbo. Net als de rest van de klas. Opmerkingen als ‘iedereen in mijn klas werd naar de mavo gestuurd’ waren eerder regel dan uitzondering. Slechts zeven van de twintig studenten kregen bij het verlaten van de basisschool een havo- en/of vwo advies. Twaalf kregen een vbo- en/of mavo-advies en één respondent kreeg een mavo/havoadvies.

Opvallend is dat zich een patroon lijkt af te tekenen waarbij degenen die nu aan de universiteit studeren een lager Cito-advies kregen dan de huidige hbo-ers. Geen enkele respondent ging naar het vbo. Van de twaalf met een vbo en/of mavo-advies begonnen er tien de middelbare school met de mavo (inclusief één in een schakelklas) en twee met de havo. Vijf respondenten weken duidelijk af van het advies en gingen naar de mavo in plaats van het vbo of naar de havo in plaats van de mavo (zie tabel 3.1 in de bijlage). Sommigen stroomden tijdens de middelbare school door en behaalden meteen een diploma op een hoger niveau dan waarop zij binnenkwamen. Zo hield Zara zich weliswaar aan het mavo-advies, maar stroomde zij al na de kerstvakantie door en slaagde voor het vwo. Saïd kreeg een vbo/mavo-advies, begon de middelbare school in de mavo/havo/vwo brugklas, maar hij ging snel door naar het vwo en behaalde zonder doubleren zijn vwo-diploma.

Vijf studenten vertelden expliciet dat ze hun middelbare schoolcarrière zijn begonnen in een zogenaamde schakelklas. Opmerkelijk is dat degenen die eerst het mavo-diploma hebben gehaald nooit in zo’n schakelklas begonnen en meestal op een middelbare school zaten waar ze niet intern konden doorstromen. Voor Latifa was dit zelfs de reden om niet te kiezen voor een specifieke voortgezet onderwijsinstelling. ‘Daar was alleen maar mavo en dat mocht niet van mijn

vader.’

We zien in bredere zin een opwaarts traject bij onze studenten (zie tabel 3.2 in de bijlage). Zeven van de twintig kregen een havo- en/of vwo advies, maar toch was voor twaalf het eerste middelbare schooldiploma dat van de havo of het vwo. De andere acht haalden eerst hun mavodiploma. Vier van hen kwamen via een flinke omweg uiteindelijk op de universiteit. Alles bij elkaar genomen kwam de helft van de twintig studenten pas via een omweg van ‘stapelen’ op hun huidige studieniveau (hbo of universiteit) (zie ook Herweijer, 2006).

Uit tabel 3.1 (zie de bijlage) blijkt dat het advies van de leerkrachten kennelijk niet bindend was en er zeker niet zonder meer gehoor aan werd gegeven. Bij sommigen bleek in de schakelklas vanzelf het talent voor een stapje hoger, maar opvallend vaak weigerden de vaders zich neer te leggen bij het advies. Behalve dat ze de hoge cijfers die hun kroost voorheen haalden niet zomaar uit het geheugen konden vlakken, had een oudere broer of zus toch ook minstens mavo of havo gedaan. Dus waarom deze jongere telg niet? Vaak werd binnen een gezin geredeneerd: iedereen (minstens) naar de mavo. Hoewel dat ook wel eens negatief dreigde uit te pakken voor het kind dat makkelijk meteen hoger had gekund.

Een goed voorbeeld van een vader die zijn kind een duwtje in de rug gaf, is die van Sadik. Hij troostte zijn zoon tijdens het gesprek op school naar aanleiding van de gewraakte toets en zei: ‘Ik laat ze je echt niet naar de lts sturen.’ Sadik zelf zegt nu over dat moment:
‘*Ik voelde me verraden door die mensen, ze verklaarden me de oorlog, want ik moest naar de lts en iets met m’n handen doen, terwijl ik écht twee linkerhanden heb. Een jonger broertje kreeg ook lts advies, ging óók naar de mavo en werd rond Kerst naar het gymnasium gestuurd. Maar als je geen vechter bent, ga je dus gewoon lts doen.*’ (Sadik, 26 jaar)

Maar ook de vader van Latifa (zelf leraar geweest in Marokko) kon het niet verkroppen dat zíjn dochter naar de mavo zou gaan. Ze haalde immers altijd tienen? Volgens Latifa puur en alleen omdat haar vader zo streng was. ‘Want echt slim ben ik niet’.

Slechts in één geval vroeg een vader bij tegenvallende Cito-resultaten naar wat ‘Achmed van hiernaast’ had gehaald. Maar doorgaans werd geen link gelegd naar

de intellectuele verrichtingen van vriendjes of buurkinderen. De focus lag meer binnen het gezin. Zoals gezegd spiegelden de geïnterviewde studenten zich vaak aan oudere broers en zussen. Zij zetten de toon en legden de lat in veel gevallen hoog (zie hoofdstuk 5, waarin het opleidingsniveau van broers en zussen aan bod komt). Het was absoluut niet de bedoeling dat zij lager zouden presteren dan hun voorgangers. Niet in hun eigen ogen en al helemaal niet in de ogen van hun ouders.
Vbo kwam gewoon níet in ze op. Ook al menen veel geïnterviewden dat hun ouders niet veel snapten van het schoolsysteem, die eerste generatie had heel goed in de gaten dat vbo het laagste niveau was. En daar vonden ze hun kind te goed (lees: te slim) voor. Dát wisten ze zeker. Opvallend is dat er maar twee geïnterviewden te hoog zijn ingeschat. Deze twee meisjes (en vooral ook hun ouders) waren eerst blij verrast en opgetogen over de flitsende start in het voortgezet onderwijs. Maar al snel bleek dat ze het niet aankonden. De één zegt achteraf dat ze gewoon niet hard genoeg haar best heeft gedaan.
Uiteindelijk is een kwart van de geïnterviewde studenten met een vwo papiertje op zak gaan studeren (twee meisjes en drie jongens). De meesten (8) zijn met de mavo begonnen en zo doorgestroomd naar het hbo of soms zelfs de universiteit. Maar een bijna even grote groep (7) begon met een havo diploma op zak aan de volgende fase.

Conclusie
Praktische overwegingen gaven bij de ouders van deze studenten de doorslag in hun keuze voor een bepaalde basisschool. Die was in de meeste gevallen ‘gemengd’ en zeker niet zwart zoals nu in de Amsterdamse wijken waar de geïnterviewde studenten over het algemeen zijn opgegroeid.
Geen van hen is naar een islamitische basisschool geweest. Heel bijzonder is dat hun ouders (vooral de vaders) naar ouderavonden gingen. Dat was bij de meeste Marokkaanse klasgenoten wel anders. De geïnterviewden hadden minder vrije tijd door extra Arabische les of tijd die ze in de koranschool doorbrachten. Vader profileerde zich als streng doch betrokken, maar de rol van de moeders moet zeker niet onderschat worden (dat zal ook in latere hoofdstukken blijken). Al op deze jonge leeftijd zijn de studenten redelijk autonoom.

Ze krijgen (en hoeven) niet zoveel inhoudelijke steun van ouders en/of oudere broers en zussen. In groep acht, waar de kiem wordt gelegd voor het verdere studieverloop, is meer dan de helft van de studenten te laag ingeschat. Achteraf

zijn ze daar verongelijkt over, maar destijds lieten ze zich niet ontmoedigen. Integendeel. Vaak gesteund door hun ouders die geloofden in het kunnen van hun dochters en zonen, begonnen ze vol goede moed aan nét een niveau hoger dan hun leerkrachten op de basisschool voor ogen hadden en uit de Cito-toets bleek. Uiteindelijk is de helft van de studenten via een omweg van 'stapelen' op hun huidige studieniveau (hbo of universiteit) terechtgekomen.

Noten

ii. Doorgaans is de definitie van een zwarte school als 70% of meer van de leerlingen van niet-westerse/allochtone afkomst is. Wij lieten de respondenten zelf bepalen wat zij verstonden onder een zwarte school en lieten ze dan vaak in percentages aangeven hoe het zat met de verdeling van autochtonen versus allochtonen.

iii. Het artikel ging over de toename van het aantal allochtone leerlingen (vooral Surinaamse)
op scholen in dit gebied en over de gevolgen daarvan voor het lesgeven. Aanvankelijk was dit een zeer lokaal verschijnsel.

iv. In deze periode kregen kinderen van migranten nogal eens extra les van zogenaamde OALT-docenten (Opleidingen Allochtone Levende Talen).

LITERATUUR

Akers, R.L. (1998) *Social learning and social structure. A general theory of crime and deviance*. Boston: Northeastern University Press.

Babellowski, M. & de Boer, R. (2007) *Voortgezet onderwijs in beeld. De leerlingen en hun resultaten in het Amsterdamse VO*. Almere: Babellowski Onderwijsonderzoek.

Blom, M., Oudhof, J., Bijl, R.V. & Bakker, B.F.M (2005) *Verdacht van criminaliteit. Allochtonen en autochtonen nader bekeken*. Den Haag: CBS/WODC.

Buitelaar, M. (red.) (2007) *Uit en thuis in Marokko; antropologische schetsen*. Amsterdam: Bulaaq.

Buijs, F.J., Demant, F. & Hamdy, A. (2006) *Strijders van eigen bodem. Radicale en democratische moslims in Nederland*. Amsterdam: University Press.

Crok, S., Slot, J. & Janssen, M. (2006) *De Marokkaanse gemeenschap in Amsterdam*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam, Dienst Onderzoek en Statistiek (O+S).

Van Gelder, P.J. & Sijtsma, J.H. (1988) *Horse, coke en kansen. Sociale risico's en kansen onder Surinaamse en Marokkaanse harddrugsgebruikers in Amsterdam. II*

Marokkaanse harddruggebruikers. Amsterdam: Selecta Offset.
Gijsberts, M. & Dagevos, J. (2005) De positie van allochtone vrouwen. In: *Jaarrapport integratie 2005*. Den Haag: SCP/WODC/CBS:166-188.
Gottfredson, M.R. & Hirschi, T. (1990) *A general theory of crime.* Stanford, CA: Stanford University Press.
Herweijer, L. (2006) Op weg naar een hogeronderwijsdiploma. In: *Investeren in vermogen. Sociaal en Cultureel Rapport 2006.* Den Haag SCP: 21-51.
Karsten, S., Roeleveld, J., Ledoux G., Felix C. & Elshof, D. (2002) *Schoolkeuze in een multi-etnische omgeving.* Amsterdam. SCO-Kohnstamm Instituut.
Korf, D.J., Yesilgöz, B,. Nabben, T. & Wouters, M. (2007) *Van vasten tot feesten. Leefstijl, acceptatie en participatie van jonge moslims.* Utrecht/Rotterdam: Forum/Ger Guijs.
Nabben, T., Yeşilgöz, B. & Korf, D.J. (2006) *Van Allah tot Prada. Identiteit, leefstijl en geloofsbeleving van jonge Marokkanen en Turken*. Utrecht: Forum.
Odé, A. (2007) Afgestudeerde allochtonen op de arbeidsmarkt. *Regioplan Nieuwszijde*, nr. 12: 10-11.
Portes, A. & Rumbout, G. (1996) *Immigrant America. A portrait.* Berkeley: University of California Press.
Rubin, L. (1976) *Worlds of Pain: Life in the Working-Class Family.* New York: Basic Books.
Sutherland, E.H. (1947) *Principles of Criminology.* Philadelphia: Lippincott.

Stapelen en doorpakken ~ Middelbare school



Na een lange zomervakantie, vaak doorgebracht in Marokko, begon dan eindelijk die eerste schooldag in dat nog haast onbekende gebouw dat ze zelf hadden uitgezocht. Want kozen hun ouders de basisschool, dit keer waren de geïnterviewde studenten zelf aan zet. Hoe weloverwogen kozen ze de onderwijsinstelling waar ze mavo, havo of vwo gingen doen? Gingen ze met de grote stroom uit groep 8 mee, wilden ze wél of juist níet naar dezelfde school als waar oudere broers en zussen ook naartoe gingen? Wie waren belangrijk tijdens deze middelbare schoolperiode? Lieten ze zich afleiden door 'foute' vrienden die spijbelden of andere ondeugden hadden ontdekt? Waren er docenten of anderen die hen stimuleerden door te zetten en wellicht alvast na te denken over de toekomst na het eindexamen?

Strategisch kiezen

Voor de meeste meiden was het simpel: ze gingen naar de middelbare school waar hun klasgenootjes en vriendinnen uit groep 8 ook naartoe gingen. Het gros van de jongens had andere overwegingen: zij gingen strategisch te werk. Zo koos Omar heel bewust een middelbare school waar hij niemand kende. Zijn Cito-advies (mavo) viel tegen en hij wilde al zijn aandacht op school kunnen richten zodat hij recht op zijn doel af kon: de havo halen. Sadik deed eerst de mavo op een 'witte' middelbare school, maar switchte naar een andere (witte) school waar hij er in eerste instantie ook niets van bakte. Hij komt nu nog wel eens oud-klasgenoten tegen en die zijn in zijn ogen allemaal 'slecht' terechtgekomen. Rachid ging heel weloverwogen naar een andere middelbare school dan zijn broer.

'*Die eerste school was niet zo goed voor mij. Die had een heel vrij karakter waar ook werd geblowd enzo. Die tweede was ook weer een witte school, maar daar is het wel een beetje misgegaan met mij. Gelijk de eerste dag kreeg ik heel veel aandacht en toen ben ik James Bond gaan uit hangen. Ik kreeg een vriendin, ging zoenen en op het schoolplein hangen, naar schoolfeesten. Niet blowen en drinken, want vanbinnen was ik hartstikke lief. Ik zat in een rampklas: tweederde zou blijven zitten. Toen ben ik twee maanden voor de vakantie heel hard gaan werken. Want zitten blijven: dat kón echt niet.' (Sadik, 26 jaar) 'Toen ik me ging inschrijven wist ik totaal niet wat voor school het was. Maar mijn broer zat op een*

school met veel meer allochtonen, met weinig Nederlanders. Hij vond het niet echt een goed idee dat ik naar diezelfde school zou gaan. Zulke scholen, daar krijg je een beetje slechte invloeden. Ik wil niet zeggen dat iedereen die op zo'n school zit, slecht is. Maar je komt makkelijker in aanraking met boefjes. Mijn broer is wat dat betreft wel slim geweest en hij heeft ook zijn diploma gehaald.' (Rachid, 23 jaar)

Opvallend is dat zes van de vijftien studenten die in Amsterdam naar de middelbare school gingen, een school uitkozen die nu hoort bij de drie populairste 'zwarte' scholen van de hoofdstad. Overigens zijn dit allesbehalve scholen met een 'slechte' naam. Sterker nog: volgens de opbrengstenkaart van de onderwijsinspectie is de school van Achmed de 'beste multiculturele school van Amsterdam'. De school waar Nasr en Mohammed (elkaars most *distant friends*) naartoe zijn gegaan staat ook goed bekend. Het is een school met speciale aandacht en begeleiding voor topsporters.

Nora, Karima en Zara gingen naar een scholengemeenschap dicht in de buurt. Zij vonden het allesbehalve erg dat die toevallig 'zwart' was/is. 'Over die school hoorde ik goede verhalen', is een veelgehoord criterium. De meeste ouders hielden zich tamelijk afzijdig tijdens het keuzeproces, maar er waren er een paar die absoluut niet wilden dat de geïnterviewde student naar dezelfde middelbare school als een oudere broer of zus zou gaan. Dat het met die zoon of dochter daar niet zo florissant was gegaan, lag in hun ogen aan de docenten op die school. Die waren niet streng genoeg. Het enige dat sommige ouders verwachtten van de nieuwe school van hun kind, was dat het onderwijzend personeel onmiddellijk aan de bel zou trekken als er iets niet in de haak was.

Onwetende ouders

Vaak vroegen ouders wel of de geïnterviewde studenten hun huiswerk af hadden, maar ze controleerden het niet. Ze hamerden er wel altijd op dat ze naar school moesten en dat ze hun school moesten afmaken. En er werd ook wel gezegd waaróm. Maar verder misten de geïnterviewden toch enige vorm van inhoudelijke steun. Dit was voor veel van de geïnterviewden het geval, maar slechts een paar durfden dit onder woorden te brengen (Achmed en Aïcha). De meeste geïnterviewden zijn geneigd de houding van de ouders te vergoelijken.

'Als ik nu opnieuw havo zou doen én ik mijn ouders achter me zou hebben, dan zou ik verder zijn gegaan. School is me altijd te makkelijk afgegaan, denk ik. Als

ik achteraf terugkijk. Voor het grootste deel is dat natuurlijk mijn karakter, ik ben geen doorzetter en ik doe dingen op het laatste moment. Maar je ouders zijn daar verantwoordelijk voor. Zij hebben die levenservaring. Mijn kinderen zullen dat niet meemaken. Heb je donderdag een deadline? Dan ga je maandag beginnen en niet woensdagmiddag. Ik zou ze beter sturen en in de gaten houden. Mijn ouders? Onwetendheid. Ze vroegen: heb je je huiswerk gemaakt? 'Ja'. Da's waar: af voor de volgende dag. Verder kijken, dat deden ze niet.' (Achmed, 24 jaar) 'Ik kon vroeger van mijn ouders niet verwachten dat zij mij een heel duidelijke sturing konden geven. Hun invloed reikte eigenlijk niet verder dan het algemeen belang van onderwijs benadrukken. Als ik kijk naar mijn zus die een dochter van 17 heeft in havo 4. Zij is daar wel helemaal mee bezig: welke kant wil je op enzo. Omdat zij een referentiekader heeft.' (Saïd, 27 jaar)

Er zijn ook enkele geïnterviewden die juist vinden dat de betrokkenheid van hun ouders de sleutel tot hun succes is geweest. Onder betrokkenheid verstaan ze: een straffe hand. Veel studenten zijn zó streng opgevoed dat ze het niet in hun hoofd zouden halen zich tegen de wil van vader (en soms moeder) te verzetten. In sommige gevallen hadden de meisjes ook weinig andere opties dan thuis zitten en huiswerk maken. Hoewel ze het zelf niet zo zwart-wit onder woorden brengen. Een eigen plek om zich in alle rust en stilte voor te bereiden op proefwerken, tentamens of examens hadden de geïnterviewden niet tijdens hun middelbare schooltijd. Dit hád demotiverend kunnen werken, maar niemand noemt de drukte in het huishouden met de grote gezinnen en vaak jongere broertjes of zusjes als demotiverende factor. Eén geïnterviewde studente begint er uit zichzelf over dat anderen het bewonderenswaardig vonden dat zij zich met een boek op schoot kon concentreren, terwijl haar jongere broertjes en zusjes in dezelfde ruimte aan het spelen waren.

Door eigen ervaringen zitten de geïnterviewden er bij jongere broertjes, zusjes, neefjes en nichtjes wel bovenop. Achmed gaat bijvoorbeeld met zijn ouders mee naar ouderavonden van zijn jongere broertje: 'Ik stel toch heel andere vragen dan mijn ouders'. Hij wil bijvoorbeeld niet alleen weten óf hij zijn werkstukken op tijd af had, maar ook hóe hij ze had gemaakt: afgeraffeld of juist netjes afgewerkt.

Dope docenten

Alle geïnterviewden zijn enthousiast over docenten van de middelbare school – die waren echt 'dope'. Iedereen heeft verschillende leerkrachten waar ze met een positief gevoel aan terug denken. Toch dichten ze docenten niet in eerste

instantie een serieuze stimulerende rol toe, hoewel hier en daar wel een docent opduikt waar de leerlingen zich mee konden identificeren.

'We hadden een blanke homo leraar Nederlands die straattaal ging praten. Maar dat waardeer je wel in een leraar. Je merkt wel dat je voor zo'n leraar net een stap harder gaat… Hij hoefde hierdoor ook minder leraar te zijn, minder streng. Omdat je veel meer binding met hem had. Omdat jij het gevoel had dat hij je begreep. Hij was ook een hiphop fan bijvoorbeeld. Je voelt je veel meer begrepen bij zo iemand dan bij een leraar die tig jaar ouder is en die niet begrijpt waar je vandaan komt. De meeste leraren bij ons begrepen dat ze een andere aanpak moesten hebben voor de 'nieuwere' leerlingen. Het was een heel open school en je kon bij elke docent terecht, of je nou les van ze had of niet. Ik praatte met ze over van alles: over de les, over andere leraren. Wat ons bezighield en wat we aan het doen waren. Er was écht contact.' (Nasr, 21 jaar)

Het is niet zozeer dat de respondenten met hun docenten een boom gingen opzetten over wat ze aan moesten met hun leven of dat ze tips kregen over eventuele vervolgopleidingen. De invloed van de docent hield eigenlijk op bij het overbrengen van de liefde of het enthousiasme voor een bepaald vak doordat diegene praktijkvoorbeelden aanhaalde (een economieleraar) of meeslepende verhalen vertelde (de geschiedenisleraar die Karima inspireerde tot de keuze van lerarenopleiding geschiedenis). Hierdoor waren de geïnterviewde studenten wel geneigd om hun best te (blijven) doen voor dat specifieke vak. En indirect zorgde dat er dan wel voor dat ze niet vroegtijdig afhaakten.

Stimulerende klasgenoten
Niet dat onze studenten nooit iets hebben uitgespookt op de middelbare school. Ze waren allesbehalve 'saai' of alleen maar 'braaf', maar lieten zich niet meeslepen door klasgenoten of vrienden uit de buurt die er met de pet naar gooiden. Over het algemeen stonden ze stevig in hun schoenen en realiseerden ze zich het belang van je best doen op school.

'Ja, het leek gewoon meer op een buurthuis waar ik op zat. Toen had mijn moeder ook zoiets van als je deze school afmaakt met goede cijfers dan ga je ook een goede opleiding uitzoeken en dan kom je ook verder. Net als je oudste zus. Dat is mij dan ook altijd bijgebleven. Mijn vader zegt het natuurlijk ook altijd. Omdat ze ziek was, kwam dat er altijd het meest uit. Van doe alsjeblieft je best met je opleiding. Dat vonden ze belangrijk. Dat je een goede carrière kan opbouwen. Dat

had ook te maken met hun eigen achtergrond. Dat haalde mijn moeder er ook altijd bij. Als ik bijvoorbeeld naar de huisarts ga, dan heb ik toch liever dat een van jullie meegaat. Je moet van niemand afhankelijk zijn. Altijd alles zelf kunnen doen. Daarom denk ik dat ze dat heel belangrijk vonden.' (Hanan, 21 jaar)
Het was ook eerder zo dat de geïnterviewden zich positief dan negatief lieten beïnvloeden door klasgenoten. Zo vertelt één mannelijke geïnterviewde dat hij eerst altijd onrustig was en rotzooi trapte, maar toch hoge cijfers haalde. Na twee schakeljaren zat hij met alleen havisten in de klas die hem besmetten met een serieuzere werkhouding. Hij is daar achteraf heel blij om. 'Het duurde wel tot Kerst, maar daarna ging ik ook beter m'n best doen.'
Op het vwo van Rachid heerste een elkaar versterkende sfeer. 'Wij vonden je juist een sukkel als je je huiswerk niet maakte.' Hij zat in een vriendengroepje van zo'n vijf jongens die regelmatig met elkaar blowden of een biertje pakten. 'We waren zoals alle anderen die zulke dingen deden. Alleen konden wij ernaast nog een nacht studeren en een goed cijfer halen.' Soms was er ook sprake van een 'gezonde concurrentiestrijd' tussen klasgenoten waardoor ze het beste in zichzelf naar boven probeerden te halen.

Tijdens de middelbare schoolcarrière van Sadik waren er twee breekpunten die zijn verdere pad positief hebben beïnvloed. In de tweede van de mavo dreigde hij te blijven zitten, hij zette een eindspurt in en docenten lieten hem overgaan. Daarna sloot hij vriendschap met de nerd van de klas. 'Daar werden we beiden beter van. Hij werd populairder omdat hij met mij omging en ik raakte verwijderd van die andere mensen.'
De klasgenoten hebben wel een stimulerende rol gespeeld, maar de geïnterviewden benadrukken dat het vooral ook eigen keuze was. Het lijkt wel alsof velen zich al op de middelbare school het belang van een zo hoog mogelijk diploma realiseerden. Niet bij iedereen viel dat kwartje even snel. Zo vertelt Sihem (deed de mavo) dat ze niet echt iemand heeft gehad waar ze mee kon battlen. En Loubna realiseerde zich wel niveauverschil tussen haar voetbalvriendinnen en zichzelf, maar stond er niet echt bij stil.

'Het niveau was eigenlijk te laag, ik ging discussies aan met leraren waardoor ik vaak de klas werd uitgezet. Niemand lette op, toch haalde ik nooit een cijfer onder de acht. Na dat eerste jaar op de middelbare school kreeg ik echt een wake-up call. Toen had ik zoiets van: ik ga door tot ik tevreden ben over mezelf'. (Sihem, 23 jaar)

'Vrienden bij mij op het vwo vonden school wel veel belangrijker dan de vrienden die bij m'n zus op de mavo zaten. Die deden veel liever leuke dingen. Die gingen uit of naar de kermis als die er was. Zo ging dat. Ik zat samen met mijn zus op voetbal… De meeste vriendinnen van haar waren ook mijn vriendinnen. We zaten in een team. Ging eigenlijk altijd heel makkelijk. In de avonden en op zaterdag trainden we. En doordeweeks was ik met mijn gewone Nederlandse vrienden. Dat ging eigenlijk heel goed. Ik had het met m'n voetbalvriendinnen niet over school. Ik stond er niet bij stil.' (Loubna, 24 jaar)

Voor de mannelijke geïnterviewden geldt verder dat ze zich tijdens deze periode begonnen te realiseren dat er een kloof aan het ontstaan was tussen hen en de jongens uit de buurt die een niveau lager zaten.

Volhouden en doorzetten

De middelbare school was voor een aantal geïnterviewden best een heftige periode. Drie studenten verloren in deze tijd een ouder, één een broertje, twee waren een tijdlang ziek en de gehandicapte broer van een ander zweefde een tijdje op het randje van leven en dood. Toch hebben deze gebeurtenissen geen ongunstige invloed gehad op hun schoolprestaties. Natuurlijk konden ze zich soms een paar maanden wat minder concentreren, maar ze bleven niet zitten, laat staan dat ze er het bijltje bij neergooiden.

Tegenslagen zoals hierboven beschreven, leverden alleen maar een extra stimulans op om hard hun best te doen. In sommige gevallen omdat die overleden ouder het belang van school altijd onderstreepte en ze in zijn/haar geest hun best wilden blijven doen, maar vaker omdat dit nu eenmaal één van hun karaktertrekken is: volhouden en doorzetten. Daarnaast kregen ze alle medewerking van docenten waardoor ze zich gesterkt en gesteund voelden. Soms mochten ze alsnog overgaan omdat de leerkrachten vertrouwen in hun kunnen hadden.

Over het algemeen ging het de geïnterviewde studenten tijdens de middelbare schoolperiode goed af. Er is niemand blijven zitten, wel zijn er twee een niveau lager gaan doen (van vwo naar havo). Er zijn er twee een keer gezakt. Zara omdat ze vlak voor haar eindexamens ziek werd en Omar omdat hij in die tijd een vriendinnetje had. 'Daar liet ik me door afleiden'.

Samenvatting

Hoewel hun niveau naar aanleiding van de Cito-toets lager werd ingeschat zijn de geïnterviewde studenten tamelijk geruisloos door hun middelbare schooltijd heen

gekomen. Ze behalen zelfs vaak het diploma van een niveau hoger dan waarop ze de middelbare school begonnen. Als ze in een schakelklas beginnen, is dit meteen dé manier om te laten zien waartoe ze in staat zijn. Er is niemand blijven zitten, wel zijn er twee een keer gezakt.
Maar één persoon is tussendoor van school veranderd omdat hij onder slechte invloed verkeerde. De jongens kiezen bewuster voor een 'tamme' school, één met wat minder verleidingen. Toch hebben ook de meiden wel wat verleidingen het hoofd te bieden. Zoals het meisje dat op een school zat waar iedereen er met de pet naar gooide.
Opvallend is dat de latere studenten tijdens deze periode al heel goed in staat blijken verstandige keuzes met het oog op de toekomst te maken. Ze laten zich niet demotiveren door negatieve mensen of gebeurtenissen. Reeds op de middelbare school denken ze blijkbaar liever in termen van kansen.

LITERATUUR

Akers, R.L. (1998) *Social learning and social structure. A general theory of crime and deviance*. Boston: Northeastern University Press.
Babellowski, M. & de Boer, R. (2007) *Voortgezet onderwijs in beeld. De leerlingen en hun resultaten in het Amsterdamse VO*. Almere: Babellowski Onderwijsonderzoek.
Blom, M., Oudhof, J., Bijl, R.V. & Bakker, B.F.M (2005) *Verdacht van criminaliteit. Allochtonen en autochtonen nader bekeken.* Den Haag: CBS/WODC.
Buitelaar, M. (red.) (2007) *Uit en thuis in Marokko; antropologische schetsen*. Amsterdam: Bulaaq.
Buijs, F.J., Demant, F. & Hamdy, A. (2006) *Strijders van eigen bodem. Radicale en democratische moslims in Nederland*. Amsterdam: University Press.
Crok, S., Slot, J. & Janssen, M. (2006) *De Marokkaanse gemeenschap in Amsterdam. Amsterdam: Gemeente Amsterdam*, Dienst Onderzoek en Statistiek (O+S).
Van Gelder, P.J. & Sijtsma, J.H. (1988) *Horse, coke en kansen. Sociale risico's en kansen onder Surinaamse en Marokkaanse harddrugsgebruikers in Amsterdam. II Marokkaanse harddruggebruikers.* Amsterdam: Selecta Offset.
Gijsberts, M. & Dagevos, J. (2005) De positie van allochtone vrouwen. In: *Jaarrapport integratie 2005*. Den Haag: SCP/WODC/CBS:166-188.
Gottfredson, M.R. & Hirschi, T. (1990) *A general theory of crime.* Stanford, CA: Stanford University Press.
Herweijer, L. (2006) Op weg naar een hogeronderwijsdiploma. In: *Investeren in*

vermogen. Sociaal en Cultureel Rapport 2006. Den Haag SCP: 21-51.
Karsten, S., Roeleveld, J., Ledoux G., Felix C. & Elshof, D. (2002) *Schoolkeuze in een multi-etnische omgeving. Amsterdam*: SCO-Kohnstamm Instituut.
Korf, D.J., Yesilgöz, B,. Nabben, T. & Wouters, M. (2007) *Van vasten tot feesten. Leefstijl, acceptatie en participatie van jonge moslims.* Utrecht/Rotterdam: Forum/Ger Guijs.
Nabben, T., Yeşilgöz, B. & Korf, D.J. (2006) *Van Allah tot Prada. Identiteit, leefstijl en geloofsbeleving van jonge Marokkanen en Turken*. Utrecht: Forum.
Odé, A. (2007) Afgestudeerde allochtonen op de arbeidsmarkt. *Regioplan Nieuwszijde*, nr. 12: 10-11.
Portes, A. & Rumbout, G. (1996) *Immigrant America. A portrait.* Berkeley: University of California Press.
Rubin, L. (1976) *Worlds of Pain: Life in the Working-Class Family.* New York: Basic Books.
Sutherland, E.H. (1947) *Principles of Criminology.* Philadelphia: Lippincott.