

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 schoolstelsel 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 zichzelf 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 dichterbij 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 basisschoollleeftijd 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 zijn dochter naar de mavo zou gaan. Ze haalde immers altijd tieners? 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 spiegelde 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 snapt 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 nèt 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 harddruggebruikers 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.