



Universiteit
Leiden

The Netherlands

Wegbereiders: Roma en Sinti in Nederland en Tsjechië over het profijt van onderwijs, 1950-2020

Hulst, A.A.L. van der

Citation

Hulst, A. A. L. van der. (2022, February 16). *Wegbereiders: Roma en Sinti in Nederland en Tsjechië over het profijt van onderwijs, 1950-2020*. Verloren, Hilversum. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3275331>

Version: Publisher's Version

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

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3275331>

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

7 Stimulans van volwassenen

Het effect van stimulerende ouders en betekenisvolle anderen

Lačo lav tut šaj anel pro lačo drom, dilino lav tut šaj marel pal o drom tele.

Goede raad helpt je op weg, onbezonnen advies kan je te gronde richten.¹

Inleiding

De uiterst laagopgeleide ouders van Roma en Sinti kinderen zijn door hun achtergrond niet in staat om hun kinderen bepaalde kennis en vaardigheden mee te geven waar ze op school hun voordeel mee doen. Wel kunnen ouders met een hoger ambitieniveau hun kinderen op belangrijke momenten ondersteunen. Dat beseft Nederlandse Hetty (1992) terdege. Zonder de steun van haar ouders had ze het nooit gered om een hbo-diploma te halen.

Als je hele familie er erg op tegen is, zelfs je ouders, dat ze zeggen dat je echt niet naar school moet gaan, wat doe je dan? Dan moet je wel echt héél sterk in je schoenen staan om dan te zeggen van: nee, ik ga toch. Dat zit ook niet echt in die cultuur om dat dan op dat moment te doen, op die leeftijd. Dan ga je er ook niet tegenin.²

In dit hoofdstuk neem ik de stimulerende rol van volwassenen in de omgeving van de respondenten onder de loep. Welke steun van ouders, leraren en andere volwassenen werden als cruciaal beleefd? Op welke manier ontbrak het aan die steun? En lukte het dan om toch door te zetten?

Waren levenservaringen van respondenten in de vorige hoofdstukken eerder een illustratie bij de kennis uit literatuur en beleidsrapporten, vanaf nu zijn de rollen omgedraaid. Voor dit hoofdstuk gelden de interviews als uitgangspunt en worden ervaringen van respondenten hier en daar ondersteund door wetenschappelijke literatuur. Met een focus op de steun van volwassenen ligt in dit hoofdstuk meer nadruk op de levens van de hoogopgeleiden. Bij laagopgeleide respondenten ontbrak het doorgaans aan die steun.

De rol van de ouders en de omgeving

Een stimulerende omgeving en hoogopgeleide ouders vormen voor kinderen de ideale uitgangspositie om goed te presteren op school, zoals aan bod gekomen is in hoofdstuk

¹ Hübschmannová e.a., *God'aver*, 24.

² Hetty (1992) NH-4, 15.

zes. Een dergelijk vruchtbare voedingsbodem hadden de respondenten in dit onderzoek zowel in Nederland als Tsjechië niet. Hun ouders waren op enkele uitzonderingen na immers zelf niet of maar kort naar school geweest. Daarom waren ze niet in staat hun kinderen adequaat te ondersteunen. Omdat ze zelf dat opleidingsniveau niet hadden, konden ze hun kinderen niet helpen met hun huiswerk. Met name wat betreft het voorgezet onderwijs hadden de ouders zelfs niet eens een beeld van wat er op school gebeurde.

Desondanks kunnen ook niet- of laagopgeleide ouders een positieve invloed uitoefenen op de schoolresultaten van hun kinderen. Bij Turkse en Marokkaanse tweedegeratie-scholieren bleek een stimulerende houding van hun laagopgeleide ouders een duidelijk positief effect te hebben. Vooral het tonen van interesse in de gang van zaken op school en het laten merken aan kinderen dat het belangrijk is om je best te doen, hadden een gunstige uitwerking.³ De Sinti meisjes die een opleiding tot onderwijsassistente volgden, onderstreepten dat. Het meeleven door (één van) de ouders met hun ervaringen tijdens de opleiding noemden zij in de evaluatie van het project een belangrijke factor voor het halen van het certificaat.⁴ Ook de twintig hoogopgeleide Griekse Roma respondenten van Gkofa gaven aan veel van hun schoolsucces aan de steun van de familie te danken te hebben. Heel belangrijk was volgens hen dat binnen de familie het nut van een opleiding op waarde werd geschat.⁵

De rol van de ouders bij de laagopgeleide respondenten

Ouderlijke ondersteuning bij hun schoolleven hebben vooral de oudere laagopgeleide respondenten moeten ontberen, zo blijkt uit de interviews. In Nederland bestond er bij de ouders van de laagopgeleide respondenten van boven de veertig nog nauwelijks het besef dat school behalve voor leren lezen en schrijven verder nut kon hebben. De kinderen zaten alleen tijdens het winterseizoen van oktober tot en met maart op school, louter en alleen omdat het verplicht was, niet omdat de ouders het belangrijk vonden. Alleen bij Hannes (1956) en Magda (1970) probeerden de ouders erop toe te zien dat ze het meegekregen huiswerk voor de zomer maakten, al konden ze dat zelf niet controleren.⁶

Dragana (1977), van de Generaal-pardongroep, werd na de basisschool thuisgehouden. Haar moeder zegt daar nu over:

Later hebben wij er spijt van gekregen dat ze niet is verdergegaan. Onze andere kinderen zijn wel doorgegaan met leren.⁷

3 Crul, 'Snakes and ladders', 1393-1394. Crul ontleende zijn data aan het TIES Survey Data waarvoor tussen 2006 en 2008 in acht landen een kleine tienduizend mensen tussen de 18 en 35 geïnterviewd zijn met minimaal één ouder geboren in Turkije, Marokko of voormalig Joegoslavië. Voor dit artikel zoomt Crul in op de tweedegeratie Turkse respondenten met laagopgeleide ouders in Zweden, Duitsland, Nederland, België, Frankrijk en Oostenrijk. Crul, 'Snakes and ladders', 1383 en 1387-1388.

4 Timmermans, *Sinti scholen zich voor onderwijs* (2011) 28.

5 Gkofa, *Greek Roma*, 148-152.

6 Hannes (1956) NL-8, 10; Magda (1971) NL-5, 12-13. Zie ook Seidler e.a., *Monitor Sociale Inclusie* (2020) 36.

7 Dragana (1977) NL-3, 3-4.

Ook bij de laagopgeleide Nederlandse respondenten tussen de twintig en de veertig werd er vrijwel geen belang gehecht aan naar school gaan. De ouders van Patrick (1993), uit de Generaal-pardon groep, stonden onverschillig ten opzichte van school. Hij herinnert zich vooral dat hij het vroege opstaan zo vervelend vond. Bij hem thuis was je bed uitkomen om naar school te gaan van jongs af aan een verantwoordelijkheid van het kind.⁸

Nederlandse Renata (1984), van de Nieuwe Roma, werd in haar jeugd in Slowakije tot haar grote spijt niet gestimuleerd om naar school te gaan.

In die tijd dat ik al een wat ouder kind was en er geen communisten meer waren, hadden mijn ouders geen werk meer, dus dwongen ze ons niet om naar school toe te gaan. Maar als je zelf ouder bent, denk je: wat is er gebeurd, dat is niet goed gegaan. Onze ouders hebben een heel grote fout gemaakt. Wat onze ouders fout hebben gedaan, dat kost mij nu zeg maar een beter leven. Dus willen wij niet diezelfde fout maken, maar voor onze kinderen het beste. Als die heel goeie diploma's hebben en ze krijgen een heel goeie baan, dan kun je daar alleen maar blij om zijn.⁹

In totaal zagen bij negen van de twaalf laagopgeleide respondenten in Nederland de ouders het nut van onderwijs niet in. In Tsjechië ging het om een vergelijkbare verhouding, daar werden tien van de dertien laagopgeleiden niet gemotiveerd door hun ouders. Slechts in een paar gevallen probeerden Tsjechische ouders ondanks hun zware leven een stimulans te zijn in het schoolleven van hun kinderen. De vaders van Jakub (1960) en Hana (1982) verzetten zich tegen plaatsing op het speciaal onderwijs, bij Hana tevergeefs. Die herinnering vormde voor haar een motivatie om in haar volwassen leven naast haar werk het reguliere basisonderwijs af te maken.¹⁰ Maar de ouders van Pavel (1989) bijvoorbeeld, van de jonge generatie, legden zich erbij neer dat hij naar het speciaal onderwijs moest omdat hij een druk jongetje was. Dat gold ook voor de ouders van Eva (1996). Die van Luboš (1977) toonden in het geheel geen belangstelling voor zijn school. Hij deed niets aan zijn huiswerk, liet zelfs zijn tas op school achter. Zijn ouders bezochten nooit een ouderavond.¹¹

Voor de ouders van de Tsjechische respondenten die na 1990 naar school gingen, was bovendien de nijpende armoede er vaak de oorzaak van dat ze geen oog hadden voor de scholing van hun kinderen. Armlastige ouders zagen zich door de ellendige situatie soms zelfs gedwongen om hun kinderen van school te halen omdat ze geld moesten verdienen. Dat kwam eveneens naar voren in de biografieën van Roemeense jonge Roma bij Piemontese e.a. Onderwijzers waarschuwden die ouders dat hun talentvolle kinderen daardoor net als zij een leven in armoede tegemoet zouden gaan. Maar omdat de nood zo hoog was, kozen ouders liever voor het voordeel van extra gezinsinkomsten op korte termijn dan voor de nog onzekere opbrengst van lang op school zitten.¹²

8 Patrick (1993) NL-12, 3.

9 Renata (1984) NL-9, 12.

10 Michaela (1981) TL-7, 5; Jakub (1960) TL-12, 4-5; Hana (1982) TL-5, 3-4.

11 Pavel (1989) TL-9, 3; Eva (1996) TL-11, 4; Luboš (1977) TL-4, 3-4.

12 Piemontese, Bereményi & Carrasco, 'Diverging mobilities', 48-49.

In Nederland speelden bij de ouders dergelijk ernstige armoedeproblemen niet, omdat hier vanaf 1964 de Bijstandswet werd ingevoerd. De kansen op goed regulier onderwijs waren beter. In de gevallen dat ouders desalniettemin toch hun kinderen niet of nauwelijks motiveerden, kwam dat eerder voort uit een negatieve of onverschillige attitude ten opzichte van onderwijs in het algemeen.

De steun vanuit de ouders van de hoogopgeleide respondenten

De ouders van de hoogopgeleiden stonden voor een belangrijk deel positiever ten opzichte van de toekomstperspectieven die een opleiding hun kinderen zou kunnen bieden.

De hoogopgeleiden van boven de zestig vormden in zowel Tsjechië als Nederland een uitzondering in hun generatie. Drie van de vier bereikten dat opleidingsniveau met steun van hun ouders. In Tsjechië mocht Alžběta (1949) van haar ouders naar het gymnasium, omdat ze thuis altijd in een hoekje zat te lezen. Pas later koos ze er zelf voor om alsnog hbo pedagogiek te doen. Zdeněk (1957) herinnert zich een zekere druk vanuit zijn ouders dat hij iets zou bereiken, al maakte het ze niet uit welke richting hij koos.

Het ging hen er meer om dat ik in staat zou zijn om voor mezelf te kunnen zorgen.¹³

In Nederland moedigde de ‘burgermoeder’ van Josef (1956) hem aan om naar de mavo, havo en later het conservatorium te gaan. Zij had zelf al een huishoudschool diploma. Zijn vader maalde niet om school, maar hij koesterde wel ambities voor zijn zoon. Hij was het die hem achter de broek zat om zijn muzikale talent te benutten. Na de muziek school zocht hij gerenommeerde violisten aan om Jozef privéles te geven.

Die zei altijd: ‘Als het niks meer is met die zigeunermuziek, kun je altijd noten lezen, kun je altijd nog van allerlei andere dingen doen.’¹⁴

Sinti families die van de muziek leefden, hadden dikwijls een opener houding ten opzichte van de rest van de samenleving, blijktens de drie respondenten die uit zo’n familie komen. Vanuit de aard van hun beroep onderhielden ze vergeleken met andere Sinti intensievere contacten met ‘burgers’. Ze speelden in de grotere cafés en muziekzalen, brachten platen en later cd’s uit, stonden onder contract en hadden in sommige gevallen zelfs een *gadzje* manager.¹⁵ Die families zijn maatschappelijk ambitieuzer. Toch werd Sara (1957), als enige van de generatie respondenten van boven de zestig, niet gestimuleerd om naar school te gaan. Maar haar vader steunde haar wel in de wens om cimbaliste te worden. Hij nam haar op in zijn orkest wat bijzonder was, een vrouw in een zigeunorkest. Later wist ze zich door middel van cursussen op te werken tot mbo-niveau. Ook de opa van Denise (1982), van de respondenten tussen de twintig en de veertig, droeg zijn kleinkinderen op om hun eigen talenten te benutten.¹⁶

13 Alžběta (1949) TH-11, 4 en 6; Zdeněk (1957) TH-12, 2.

14 Josef (1956) NH-11, 4-5 en 14.

15 Meijer, ‘3 oktober 1915’, 57-66.

16 Sara (1957) NH-3, 11-12; Denise (1982) NH-12, 6 en 11.

In de generatie hoogopgeleiden van tussen de veertig en de zestig, die in mindere mate steun kregen van hun ouders bij hun schoolleven, is het opvallend hoe vaak zij pas later op eigen kracht zijn gaan doorleren. Over de weg die deze spijtoptanten aflegden volgt later in dit hoofdstuk meer. Verschillende respondenten uit deze leeftijdscategorie kregen van huis uit wel enige stimulans om via het onderwijs hogerop te komen. In Tsjechië gold dat voor drie van de zeven mensen in deze leeftijdscategorie. In de gezinnen van Lenka (1974) en Agáta (1970) deden alle kinderen minimaal een mbo-opleiding. Jiří (1963) deed algemeen vormend onderwijs, net als zijn zussen, wat voor een Vlachische familie hoogst uitzonderlijk was.¹⁷ Tot op de dag van vandaag bestaat er in de Vlachische Roma minderheid weinig animo om naar school te gaan, merken onderwijsassistenten als Erika (1991) en Elena (1975). Elena heeft jarenlange ervaring met Vlachische ouders, maar het is haar nooit gelukt om die ouders van het belang van onderwijs te overtuigen. Bij Simona Reichlová, coördinator van het project van ngo *Vzájemné soužití* om Roma kinderen op een 'witte' school buiten het getto te plaatsen, wilde eenmaal een Vlachische vader zijn dochter opgeven. De monden van haar onderwijsassistenten vielen open van verbazing. Dat een Vlach een goede school wilde voor zijn kind konden ze nauwelijks geloven en dan ook nog voor een dochter!¹⁸

Maar bijvoorbeeld Petr (1959) kon naar het gymnasium, maar zijn ouders zagen er geen heil in. De vader van Milada (1972) stuurde zijn kinderen alleen naar het basisonderwijs omdat dat verplicht was.

Maar toen mijn vader zag hoe we thuis leerden, toen schold hij verschrikkelijk: 'Hou op en help je moeder om op te ruimen'.¹⁹

De moeder van Jana (1964) kon zich er geen voorstelling van maken welke meerwaarde een opleiding zou kunnen hebben.²⁰ Hoewel Radka (1962) een vader had die op de basisschool eens in de week haar cijfers wilde zien, vond hij niet dat ze na haar vijftiende moest doorgaan met school. Zij beiden en ook Petr gingen van school zodra ze niet meer leerplichtig waren, omdat ze moesten bijdragen aan het gezinsinkomen.

In Nederland was het verwerven van inkomen niet de reden voor drie van de vier hoogopgeleide respondenten tussen de veertig en de zestig om zo gauw het kon met school te stoppen. Elly (1958) bijvoorbeeld werd geacht om het huishouden te doen en er werd verwacht dat ze jong moeder zou worden.

Mijn grootmoeder zei van: 'Oh wat moet jij daar in de buitenwereld?'²¹

De vader van Suzanna (1961) weerhield haar er niet van om na vier klassen lagere school van school te gaan. Raul (1971) werd weliswaar voorgehouden dat hij zijn best moest doen: 'Ik kreeg ook altijd geld voor mijn rapport en zo'. Maar na de lagere school vonden

17 Jiří (1963) TH-6, 4 en 11.

18 Erika (1991) TH-4, 6-7; Marie (1990) TH-7, 13; Elena (1975) TH-3, 5; S. Reichlová tijdens het interview met Elena (1975), TH-3, 1-2.

19 Lenka (1974) TH-13, 3; Agáta (1970) TH-14, 2; Jiří (1963) TH-6, 1; Petr (1959) TH-9, 4; Milada (1972) TH-5, 4.

20 Jana (1964) TH-8, 5; Radka (1962) TH-1, 4; Petr (1959) TH-9, 3.

21 Elly (1958) NH-9, 9-10 en 18.

zijn ouders school niet langer nodig.²² Alleen Dejan (1963) die in Kosovo op school zat en later in Belgrado studeerde, werd wel gestimuleerd om door te gaan met school. Zijn ongeschoolde moeder was de drijvende kracht achter de hoge opleiding van al haar zes kinderen, van wie er vier naar de universiteit gingen.²³

Heel anders ging het eraan toe in de gezinnen van de jongste generatie hoogopgeleiden, die van tussen de twintig en de veertig. Daarin werd een meerderheid juist wel gestimuleerd om hogerop te komen. Bij de Tsjechen ondervond alleen Vladimír (1986), die in een kindertehuis zat en later in een pleeggezin, geen enkele steun tijdens zijn schoolloopbaan.²⁴ De andere ouders, van vier van de vijf respondenten in deze leeftijdscategorie, waren echt bereid om in de opleiding van hun kinderen te investeren. Ze verhuisden bijvoorbeeld naar een betere buurt of waren bereid het reisgeld naar een verder weg gelegen school te betalen. De motivatie daarvoor van bijvoorbeeld de moeder van Erika (1991) was dat zij tot haar spijt zelf niet had kunnen doorleren.

Mijn moeder had altijd goede cijfers in het speciaal onderwijs en er is daar tegen haar gezegd dat ze meer kansen had moeten krijgen.²⁵

Naar een betere buurt verhuizen is een beproefde methode om de sociaaleconomische positie te verbeteren, bleek uit ander onderzoek. Hoogopgeleide Griekse Roma noemden het opgroeien in een niet-Roma omgeving en het hebben van *gadzje* vrienden in dit verband als een voordeel.²⁶ Turkse en Marokkaanse ouders in Nederland verhuisden mede met het oog op betere vooruitzichten voor hun kinderen naar een witte middenstandswijk. Zij lieten bewust de oude volkswijken met veel mensen met eenzelfde achtergrond, eigen buurtwinkels en voorzieningen achter zich. Die ouders waren meer op de Nederlandse samenleving gericht en stonden positiever tegenover het spreken van Nederlands en contacten met Nederlanders.²⁷ Deze route naar sociale mobiliteit voor arbeiders bestond al voor de Tweede Wereldoorlog. Joodse Amsterdammers die in de decennia voor 1940 op eigen initiatief vanuit de arme Jodenbuurt naar betere wijken verhuisden, namen de manier van leven over van hun beter gesitueerde burens die tot het toen moderne en gerespecteerde deel van de arbeidersklasse behoorden.²⁸

Ook in Nederland ondervonden de zes respondenten tussen de twintig en de veertig in zekere mate steun van hun ouders om door te leren. Een hoge opleiding vormde voor de ouders van Bernard (1978) geen doel op zich, maar ze leefden wel met hem en zijn ervaringen op school mee. 'De hemel in geprezen met ieder rapportje en doe vooral, het gaat goed.' De keuze voor het gymnasium en later de studie klassieke talen lieten

22 Suzanna (1961) NH-1, 1; Raul (1971) NH-5, 5.

23 Dejan (1963) NH-2, 3.

24 Vladimír (1986) TH-2, 1.

25 Erika (1991) TH-4, 2. Zie ook Lukáš (1991) TH-10, 8-9; Elena (1975) TH-3, 3.

26 Gkofa, *Greek Roma*, 177.

27 Crul (2000), *De sleutel tot succes*, 101-102.

28 Leydesdorff, *Wij hebben als mens geleefd*, 184-187. Leydesdorff zag een overeenkomst met de sociale mobiliteit van families die uit Oost-Londen naar een tuinstad verhuisden, zoals beschreven in het standaardwerk van Michael Young en Peter Willmott, *Family and Kinship in East London* (1957).

ze helemaal aan hemzelf over.²⁹ Juliano (1981) kreeg in de familie aandacht voor wat hij meemaakte op school, ook al kreeg het volgen van onderwijs er geen prioriteit. Zijn opa bracht en haalde hem elke dag naar en van school. Gisela (1978), evenals Juliano van de Generaal-pardongroep, werd van kleins af aan actief gestimuleerd.

Mijn moeder is zelf nooit naar school geweest, maar die heeft ons wel altijd als het ware naar school getrapt.³⁰

Toch werd in haar eindexamenjaar van de mavo het veelvuldig begeleiden van haar oma naar het ziekenhuis belangrijker gevonden dan het halen van een diploma. In twee gevallen in de jongste generatie, bij Vesna (1987) en Hetty (1992), zagen de ouders de school nadrukkelijk als een opening naar een beter leven. De Sinti ouders van Hetty spraken dat duidelijk uit.

Want wij hebben het best wel zwaar en we willen dat niet voor jou, zeg maar.³¹

Zelf hadden Hetty's ouders alleen een paar jaar kampschool, maar ze probeerden bewust gunstige omstandigheden te creëren om huiswerk te maken; omstandigheden die niet onderdeden voor die van haar schoolvriendinnen uit hoogopgeleide en sociaaleconomisch betere kringen.³² Ze kochten voor op haar eigen kamer een bureau en een laptop. 'En toen was-ie een keer gevallen, moesten ze een nieuwe kopen.' Wel probeerden ze haar bij de tussentijdse overstap naar de havo te temperen. Maar Hetty, inmiddels eraan gewend om zelf beslissingen te nemen op het gebied van school, deed het toch.³³

De steun van de ouders in de hoop dat hun kind vooruitkomt in het leven zag historicus Jan Brands eveneens bij academici met een arbeidersafkomst. Hun uiteindelijke opleidingsniveau was net zoals bij de jonge hoogopgeleide Roma en Sinti het resultaat van een proces dat eerder in de familie in gang gezet was. Minimaal één van hun ouders had in zijn of haar jeugd graag willen doorleren.³⁴ Dat geldt ook voor de moeder van Vesna (1987) die erg trots was over haar hbo-diploma.

Vooraf omdat het haar eigen wens was om te studeren en het toen niet kon en dat nu één van haar kinderen dat wel kan doen, is denk ik toch een beetje alsof haar eigen droom uitkomt.³⁵

De ouders van de hoogopgeleide respondenten speelden duidelijk vaker een stimulerende rol dan die van de laagopgeleiden. Gezien het geringe aantal hoogopgeleiden worden blijkbaar maar weinig Roma en Sinti door hun ouders gestimuleerd om een goede opleiding te volgen. Roma en Sinti ouders die wensen dat hun kinderen hogerop

29 Bernard (1978) NH-8, 2-3.

30 Juliano (1981) NH-10, 7; Gisela (1978) NH-6, 10.

31 Hetty (1992) NH-4, 18-19.

32 P. Bourdieu, 'Economisch kapitaal, cultureel kapitaal, sociaal kapitaal', in: P. Bourdieu, *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*. Gekozen door Dick Pels (Amsterdam 1989) 120-141, 123-127; Lamont & Small, 'How culture matters', 86-87.

33 Hetty (1992) NH-4, 3-4 en 16. Zie ook Gkofa, *Greek Roma*, 145-147.

34 Brands, 'Die hoeft nooit meer wat te leren', 319-320.

35 Vesna (1987) NH-7, 5. Zie ook Dejan (1963) NH-2, 3

komen vormen een uitzondering, in tegenstelling tot bijvoorbeeld de laagopgeleide ouders van de tweedegeneratie Turkse en Marokkaanse jongeren in Nederland, van wie een groter deel die ambitie koesterde. Crul constateerde in 2000 dat een aanzienlijk aantal van die jongeren een succesvolle schoolloopbaan had doorlopen, wat een grote sprong was ten opzichte van hun ouders. Zij vormden de eerste elite binnen hun gemeenschap met leidinggevende posities in culturele, religieuze en politieke verenigingen die op hun beurt jongere familieleden steunden.³⁶ Coenen tekende van binnenuit op hoe in Turkse gezinnen het perspectief op onderwijs binnen één generatie veranderde. De eerstegeneratie Turkse migranten was zelf vrijwel ongeschoold. Zij leefden eerst in de veronderstelling dat ze hier geld verdienden om terug in het Turkse dorp een welvarender boerenbestaan te kunnen leiden. Daarom werden voor de jongens beroepsopleidingen als auto- en elektrotechniek voldoende geacht, omdat ze daar in de plattelandsomgeving wat aan hadden. Maar na het besluit dat de toekomst in Nederland lag, werd ander en meer onderwijs als nuttig gezien voor een goed betaalde baan. In kort tijdsbestek veranderde in die migrantengezinnen het perspectief op onderwijs van 'niet nodig' naar 'nuttig' tot 'begerenswaardig'.³⁷ Daarbij was de motivatie van de ouders van cruciaal belang. Dat werd bevestigd in onderzoek van cultureel antropoloog Artwell Cain naar de sociale stijging van hoogopgeleiden met een managementfunctie uit verschillende etnische minderheden in Nederland. Hij concludeerde dat in alle gevallen de stimulerende rol van de ouders een doorslaggevende rol had gespeeld, ongeacht hun sociale klasse.³⁸

Bij de ouders van de hoogopgeleide Roma en Sinti van boven de zestig heerste een vergelijkbare ambitieuze houding ten opzichte van maatschappelijk welslagen. Maar zij vormden een zeldzaamheid. Zij vonden in tegenstelling tot hun hele omgeving een schoolopleiding voor hun kinderen wel belangrijk, wellicht vanuit hun eigen gefnuikte ambities om hogerop te komen. Zonder die ouderlijke steun was het die kinderen nooit gelukt om door te leren. De meeste ouders van de hoogopgeleide respondenten tussen de veertig en de zestig bleken niet in staat om hun kinderen tot doorleren aan te zetten. De enige manier waarop het de tussengeneratie toch nog lukte om een diploma te halen, was om op latere leeftijd, naast een druk leven, weer aan een opleiding te beginnen. Maar bij de hoogopgeleide respondenten tussen twintig en veertig jaar speelden de ouders een actieve rol in het ondersteunen, iets wat nu nog bijzonder te noemen is voor Roma en Sinti ouders. Zoals Nederlandse Hetty (1992) het nadrukkelijk verwoordde, was het hebben van motiverende ouders een voorwaarde om het maatschappelijk zo ver te schoppen. Binnen twee generaties hoogopgeleiden is dus een kleine maar groeiende tendens zichtbaar dat de ouders zich directer gaan inzetten voor het doorleren van de kinderen.

³⁶ Crul, *De sleutel tot succes*, 157.

³⁷ Coenen, 'Word niet zoals wij!', 120-121.

³⁸ A. Cain, *Social mobility of ethnic minorities in the Netherlands. The peculiarities of social class and ethnicity* (Delft 2007) 73-76.

Voorbeelden in de eigen omgeving

Behalve van ouders kan ook van andere mensen in de eigen omgeving een stimulerende invloed uitgaan. Hulp van broers en zussen is een tweede belangrijke succesfactor bij het halen van een diploma, constateerde Crul.³⁹ Zij kunnen helpen om jongere kinderen in het gezin wegwijs te maken in het onderwijs. Voor bijvoorbeeld de ambitieuze ouders van Vesna (1987) en Hetty (1992) gold dat zij onvoldoende begrepen hoe het complexe Nederlandse schoolsysteem in elkaar zit om hun kinderen goed te kunnen bijstaan bij de keuze van het type vervolgonderwijs. Dat is des te belangrijker in een land als Nederland waar een kind, in tegenstelling tot bijvoorbeeld Tsjechië, al op jonge leeftijd een vervolgrichting moet kiezen. Daarbij is een grote betrokkenheid van de ouders eigenlijk een vereiste.⁴⁰

Als die broers of zussen zelf dat hogere onderwijsniveau niet bereikt hadden, konden ze toch van dienst zijn. Zij hadden inmiddels ervaren hoe het is om laaggeschoold slecht betaald werk te moeten verrichten. Om een jongere broer of zus die ervaring te besparen, konden ze die aanmoedigen om hogerop te komen.⁴¹

Respondenten die hebben doorgeleerd komen dan ook niet zelden uit een gezin of familie waar meer gezinsleden dat deden. In Tsjechië deden zeven van de elf kinderen van het gezin waar Alžběta (1949) uit komt uiteindelijk de universiteit. Een zus van Jiří (1963) studeerde pedagogiek, onder meer een oom van Lenka (1974) was advocaat, de broers van Elena (1975) deden militaire academie en de jongere broer van Erika (1991) het gymnasium.⁴² In Nederland deden vier van de zes kinderen in het gezin van Dejan (1963) de universiteit, de jongere broer van Bernard (1978) en de oudere zus van Hetty (1992) deden hbo, en de oudere zus van Vesna (1987) en de jongere van Denise (1982) mbo.⁴³

De laagopgeleide respondenten in beide landen kenden daarentegen in het gezin en in de ruimere omgeving opvallend weinig van dat soort voorbeelden. Barbora (1956) bijvoorbeeld kende in Slowakije waar ze op school zat geen Roma die iets na de basisschool hadden gedaan. Voor de jonge generatie in Tsjechië geldt dat ze weinig mensen kennen met een reguliere baan. Ema (1985) weet van het bestaan van twee Roma vrouwen met een opleiding, een kokkin en een kapster. Michaela (1981) wist niemand met een diploma op te noemen.⁴⁴ Pavel (1989) kent een sociaal werker die met Roma werkte en ziet hem als voorbeeld, en Eliška (1983) wist een tante ver weg die datzelfde werk deed. Alleen Eva (1996) heeft een neef die gestudeerd heeft.⁴⁵

In de groep laagopgeleiden in Nederland kent Patrick (1993) van de Generaal-pardon-groep nog altijd geen mensen in de directe familie met welk diploma dan ook. Miloš (1947) kende die vroeger in Joegoslavië niet, maar in de generatie jonger dan hij nu in

39 Crul, *De sleutel tot succes*, 148.

40 Crul, 'Snakes and ladders', 1394.

41 Coenen, 'Word niet zoals wij!', 114-115.

42 Alžběta (1949) TH-11, 6; Jiří (1963) TH-6, 7; Lenka (1974) TH-13, 5; Elena (1975) TH-3, 3; Erika (1991) TH-4, 5.

43 Dejan (1963) NH-2, 3; Bernard (1978) NH-8, 4; Hetty (1992) NH-4, 4; Vesna (1987) NH-7, 5; Denise (1982) NH-12, 16.

44 Barbora (1956) TL-13, 4; Luboš (1977) TL-4, 8; Ema (1985) TL-1, 2; Michaela (1981) TL-7, 5.

45 Pavel (1989) TL-9, 3; Eliška (1983) TL-6, 10; Eva (1996) TL-11, 2-3.

Nederland wel. Bovendien meldt hij trots: 'Onze postbode is een Rom!' Renata (1984) kende geen Vlachsische Roma in haar eigen omgeving in Slowakije die zelfs maar de basisschool hadden afgemaakt. Wel een paar *Rumungre*, van wie er één bij de Sociale Dienst werkte.⁴⁶

Johanna (1995), die zelf met hangen en wurgen een mbo-2-diploma heeft gehaald, kent in de hele familie en op het kamp waar ze woont één nichtje met een 'goed' diploma en een dikke baan. Maar toch beschouwt Johanna haar niet als rolmodel.

Ik zeg weleens tegen haar: Ik snap niet dat je zo kan werken, meissie. Ze werkt 36 uur in de week of zo. Of 38. Ik weet niet hoe je dat volhoudt.⁴⁷

De houding van onderwijzers

Voor getalenteerde Roma en Sinti kinderen die plezier hebben in leren, is het niet vanzelfsprekend om zonder hindernissen door te stromen in het onderwijs. Er is een grote kans, zo bleek uit hoofdstuk zes, dat de onderwijsachterstand die ze al hadden bij aanvang van hun schooltijd, daarna alleen maar groter wordt. Niet altijd blijken docenten in staat om met een open blik naar individuele Roma en Sinti kinderen te kijken; soms hebben ze zich laten beïnvloeden door de negatieve beeldvorming. Ook bestaat de neiging om hun schoolprestaties te laag in te schatten. Toch zijn er voorbeelden van docenten die op een essentieel moment in de schoolloopbaan een kind een beslissend zetje geven. Voor bijvoorbeeld de hoogopgeleide Griekse Roma van Gkofa speelden stimulerende docenten een sleutelrol bij het bereiken van dat opleidingsniveau. Zij noemden bijvoorbeeld docenten die zeiden in iemand te geloven, of die de ouders ervan overtuigden dat hun kind de universiteit zou kunnen doen. Wat hen extra bijzonder maakte voor de Roma studenten was dat ze vaak de enige hoogopgeleide mensen waren die zij kenden.⁴⁸

De weinig bemoedigende houding van onderwijzers in Tsjechië

De houding van de leraren in Tsjechië ten opzichte van Roma is na de val van het communisme sterk veranderd. Elf van de vijftien Tsjechische respondenten die (ook) voor 1990 op school zaten, benadrukten dat er toen geen verschil gemaakt werd tussen Roma en *gadzje*, omdat dat binnen de communistische doctrine verboden was. Twee van hen zaten op het speciaal onderwijs waar ze met vrijwel alleen Roma kinderen op school zaten, dus daar speelde dat onderscheid niet. Op de basisschool van Agáta (1970) behandelden de leraren in haar herinnering iedereen gelijk.

Ze maakten geen verschil tussen een Roma kind of een wit kind. Ze onderwezen juist iedereen als één groep. Er was niemand die naar ons keek alsof we anders waren omdat we uit een andere groep kwamen.

⁴⁶ Patrick (1993) NL-12, 5; Miloš (1947) NL-2, 11; Renata (1984) NL-9, 8.

⁴⁷ Johanna (1995) NL-7, 6-7.

⁴⁸ Gkofa, *Greek Roma*, 154-161.

Toch heeft Agáta er altijd een nare smaak aan overgehouden dat na de basisschool op haar vijftiende haar vriendin wel en zij niet tot de kappersopleiding werd toegelaten. Ze had sterk de indruk dat de reden was dat alleen 'witte' studenten tot kapper opgeleid mochten worden.⁴⁹

Ook bij anderen sijnelden er toch negatieve herinneringen aan school door. Jakub (1960) houdt eerst vol dat er in de communistische tijd nooit onderscheid gemaakt werd. Er waren soms wel fricties tussen Roma en *gadzje* kinderen, weet hij nog. Maar hij herinnert zich vooral de angst om gerapporteerd te worden als iemand, leerling of leraar, wel een onderscheid maakte tussen Roma en *gadzje*. Vooral waren ze bang voor de hoofdmeester, die lid van de communistische partij was. Maar ondanks het feit dat racisme jegens Roma in het communistische Tsjechoslowakije officieel niet meer bestond, bleek bij een paar keer doorvragen dat de Roma kinderen bij Jakub op school allemaal achterin de klas zaten.

De leraar zei dat de Roma kinderen achterin de klas moesten zitten, omdat ze ondeugend waren. Dat was de reden die ze daarvoor opgaven. [...] De leraar probeerde ze te verbergen. Wanneer de inspectie of bepaalde bezoekers kwamen, dan moesten de witte kinderen voraan in de klas zitten. De Roma kinderen moesten niet al te zichtbaar zijn. Zo ging het vanaf mijn vroegste jeugd, dus dat vonden we normaal.⁵⁰

Milada (1972) voelde zich geïntimideerd op de basisschool. Zij moest als enige Roma kind in de klas juist op de voorste bank zitten, onder handbereik van de juffrouw. Die trok haar aan haar haren als ze een fout antwoord gaf. Bij František (1972) op school in Slowakije hadden de leraren een openlijk racistische houding. Ze waren hard en streng voor de Roma. 'Het waren zwijnen. Wij hebben veel geleden als kinderen.' De Roma kinderen, ongeveer de helft van de klas, zaten op de achterste banken. Hij kreeg slaag omdat zijn ouders te arm waren om een gymbroek voor hem aan te schaffen. Als er een wagen met kolen voor de school kwam, moesten de 'zigeunerkinderen' die lossen. Hij kreeg het verwijt van leraren dat Roma veel kinderen hebben om veel kinderbijslag te ontvangen.⁵¹

Toch zijn de schoolervaringen uit de tijd van vóór 1990 relatief positief. Daarna verslechterde de houding van leraren drastisch. Zeven van de tien jongere Tsjechische respondenten die vlak voor of na 1990 voor het eerst naar school gingen, herinneren zich een racistische houding van docenten. Een onderwijzer van Eliška (1983) voegde haar toe dat Roma allemaal steuntrekkers zijn.⁵² Tomáš (1985) moest met de twee andere Roma kinderen achter in de klas zitten.

We werden verdeeld op grond van onze achternamen. En wij drieën moesten achterin zitten, want we mochten de les niet verstoren. [...] Omdat de [Roma] kinderen als nogal problematisch en storend beschouwd werden.⁵³

49 Agáta (1970) TH-14, 2-3.

50 Jakub (1960) TL-12, 3.

51 Milada (1972) TH-5, 5; František (1972) TL-3, 1-2.

52 Eliška (1983) TL-6, 3. Zie ook: Michaela (1981) TL-7, 2.

53 Tomáš (1985) TL-10, 3.

Hana (1982) moest samen met haar broer achterin de klas zitten. Ze kreeg soms stokslagen op haar handen, bijvoorbeeld toen ze als zesjarige het middageten niet lustte. Alleen de Roma kinderen mochten pas na schooltijd naar de wc. Eva (1996) had in de onderbouw juist een schat van een lerares. Zij schoot zelfs geld voor om Eva's schoollunch te betalen, toen het gezin in geldnood zat omdat haar vader in de gevangenis zat. Maar in de bovenbouw had ze een lerares die een uitgesproken afkeer had van Roma en die haar voortdurend kleinerde.⁵⁴

Volgens de respondenten die op het speciaal onderwijs zaten, hadden de docenten daar geen discriminerende houding. Ze waren juist lief en geduldig. Het ging er niet om de lesstof, je leerde daar volgens Eva (1996) vooral hoe je je diende te gedragen.⁵⁵ Pavel heeft er achteraf bewondering voor dat het de meeste leraren lukte om aan al die kinderen met een verschillend niveau, onder wie enkele 'witte' gehandicapte, aandacht te schenken en les te geven. Maar dat gold niet voor al zijn docenten.

Sommige leraren gedroegen zich tegenover ons ongeveer hetzelfde als tegenover kinderen uit weeshuizen of minderbegaafde en gehandicapte kinderen.⁵⁶

De onderwijshervorming van 2004 stelde nieuwe eisen aan de Tsjechische leraren. Het vormen van een mening en het beargumenteren ervan werd aan het leerplan toegevoegd. Daardoor werd er van docenten meer interactie met leerlingen verwacht.⁵⁷ Aandacht voor multiculturaliteit in de maatschappij in het lesprogramma werd verplicht gesteld. Hoewel de bevolkingssamenstelling van Tsjechië nog altijd tamelijk homogeen is – zeker in vergelijking met Nederland – was die wel na 1990 in relatief korte tijd veranderd. Voor die maatschappelijke verandering werd een plek binnen het curriculum ingeruimd. Ook de positie van Roma in Tsjechië komt binnen de lessen multiculturaliteit aan de orde.

Moree deed onderzoek naar de houding van leraren ten opzichte van die verplichte invoering van onderwijs over de multiculturele samenleving. Docenten bleken moeite te hebben om een open klassengesprek te voeren over wat zij als een explosief onderwerp beschouwden. Vaak konden zij over multiculturele kwesties niet uit eigen ervaring spreken omdat zij, komend uit de middenklasse, zelf in de regel weinig met Roma te maken hadden gehad. En ze vonden het lastig om te reageren op ingebakken vooroordelen. Een docente vertelde over een leerlinge die het verjagen van Roma naar Duitsland als een serieuze optie zag, omdat volgens haar Roma ouders hun kinderen leren stelen. Dat was haar niet uit het hoofd te praten. Het bleek dat sommige docenten de maatschappelijk sterk negatieve houding ten opzichte van Roma in meer of mindere mate deelden. Een docent filosofeerde er openlijk over dat niet zozeer de andere

54 Hana (1982) TL-5, 2-3; Eva (1996) TL-11, 3.

55 Eva (1996) TL-11, 3. Zie ook Radek (1980) TL-8, 2.

56 Pavel (1989) TL-9, 2.

57 Laubeová, *The role*, 25; Moree, *How teachers cope*, 89-90. Een deel van de leraren, zelf opgeleid om frontaal les te geven, viel het zwaar om te werken met meer interactieve lesmethoden. Moravcová e.a. constateerden bij ouders in Tsjechië behoefte aan meer individueel gericht onderwijs voor hun kinderen en lessen over morele principes. Vooral Vietnamese en Roma ouders misten onderwijs over tolerantie en respect voor mensen die anders zijn. Moravcová, Bittnerová & Pěničková, *Parental strategies*, 50.

huidskleur van Roma problematisch was, maar het 'feit' dat ze als parasieten leefden. Volgens hem was dat te wijten aan genetische verschillen tussen Roma en Tsjechen.⁵⁸ Zoals beschreven in hoofdstuk vijf vond midden jaren negentig, toen de jongste generatie op school zat, 80 procent van de Tsjechen dat Roma genetisch niet in staat zijn om zich aan te passen en 93 procent beschouwde Roma als te lui om te werken.⁵⁹ Dat er ook vooroordelen over Roma onder docenten leefden, mag daarom geen verwondering wekken.

De toenemende motiverende rol van onderwijzers in Nederland

Werden in Tsjechië vooral de jongere respondenten discriminerend bejegend, in Nederland zijn het alleen een paar oudere respondenten die zich door de leerkrachten anders behandeld voelden dan andere kinderen. Vijf van de elf respondenten die tot en met de jaren tachtig op een gewone basisschool zaten hadden vergelijkbare ervaringen. Dat gold niet voor de drie geïnterviewden die alleen op een kampschool met verder alleen 'reizigerkinderen' zaten, en ook niet voor Miloš (1947) en Dejan (1963) die tijdens hun jeugd niet in Nederland woonden.

Maar Hannes (1956) en andere kinderen van het woonwagenkamp werden, zegt hij, op school als tweederangsburgers behandeld. In de omgeving van het kamp wilde bijvoorbeeld niet elke school woonwagenkinderen opnemen. Dat kwam volgens hem omdat de onderwijzers toegaven aan de druk van ouders uit het dorp die niet wilden dat hun kinderen bij 'kampers' in de klas zouden zitten.⁶⁰ Suzanna (1961) werd na een verhuizing op een nieuwe school twee klassen teruggezet, omdat de school wilde dat ze bij andere Sinti kinderen in de klas zou komen.⁶¹ En Sara (1957) was achteropgeraakt door het reizen in de zomermaanden en er werd geen moeite genomen om haar bij te spijkeren.

Want je had bijvoorbeeld altijd meisjes die moesten koffiezetten. Die moesten de keuken beheren en koffiezetten en opruimen. En daar was ik er altijd één van. En mijn zuster ook.⁶²

Carolien (1982) is uitermate bitter over de toenmalige directeur die volgens haar de pik op haar had. De situatie liep zo uit de hand dat haar vader de gevangenis in moest omdat hij de directeur met een bijl achternagezeten had.⁶³

Ook Dragana (1977) voelde zich, als eerste kind van de Generaal-pardongroep dat naar school ging, anders bejegend dan andere kinderen. Onderwijzers wisten volgens haar nog niet goed wat ze moesten met 'zigeunerkinderen' die met een grote achterstand op school kwamen. Ze voelde zich niet gelijk behandeld. Ze werd bijvoorbeeld in de klas niet altijd bij haar naam genoemd maar vaak aangesproken als 'zigeunermeisje'.

58 Moree, *How teachers cope*, 144-145 en 209-213; Laubeová, *The role*, 25.

59 Čada, 'Social exclusion', 72-75.

60 Hannes (1956) NL-8, 7.

61 Suzanna (1961) NH-1, 1.

62 Sara (1957) NH-3, 10.

63 Carolien (1982) NL-1, 4.

En er was een leraar, in klas 5 volgens mij, de één na laatste klas, en hij kwam naar me toe en zei: 'Dragana, wat wil jij later worden?' Ik zei: 'Ik weet het niet, ik wil misschien juffrouw worden of zo.' En hij zei zo: 'Maar jullie zigeunermeisjes, jullie worden toch uitgehuwelijkt met twaalf jaar?'⁶⁴

Daartegenover stelt Jacob (1970) dat zijn juffrouw hard ingreep als hij door medeleerlingen voor 'zigeuner' werd uitgescholden.⁶⁵ En Raul (1971) heeft niet zozeer nare herinneringen, maar hij denkt achteraf dat hij als Sinti jongen een beetje aan zijn lot werd overgelaten. Vooral omdat zijn kinderen het nu zo goed doen op school, schrijft het idee dat hij met meer stimulans van de leraren veel hogerop had kunnen komen.

Die denken van ja, je kan toch niks bereiken met school, dus eh... je hoeft maar naar school totdat je kan lezen en schrijven. En dat is eigenlijk het doel van school. En voor de rest nee, werd er niet gestimuleerd dat je eigenlijk van school een carrière zou kunnen maken.⁶⁶

In tegenstelling tot de respondenten van de twee oudere generaties zijn de Nederlandse Roma en Sinti van tussen de twintig en de veertig, die vanaf begin jaren negentig naar school gingen, unaniem positief over de houding van onderwijzers. Johanna (1995) voelde zich nooit achtergesteld en als ze iets niet begreep werd het uitgelegd. Bij Patrick (1993) kwam de onderwijzer na de klassikale instructie fluisterend aan zijn tafeltje de opdracht nog eens herhalen, beseffend dat hij de uitleg niet volledig had kunnen volgen. Ook nam een onderwijzer hem in bescherming tegen een pestend meisje. Renata (1984) is lovend over de onderwijzers op de school van haar oudste zoon.

Ze maken geen verschil tussen kinderen, ook Roma kinderen en buitenlandse kinderen proberen ze echt te stimuleren om het beste uit zichzelf te halen.⁶⁷

Nederlandse respondenten deden dus aanzienlijk minder nare ervaringen op met leerkrachten dan de Tsjechische. In Nederland is de houding van leerkrachten door de jaren heen stimulerender geworden, ook omdat ze meer ervaring met en kennis over het werken met anderstalige kinderen kregen. In Tsjechië tekende zich een omgekeerde ontwikkeling af. In de ervaringen van de respondenten is duidelijk terug te zien dat de maatschappelijke tweedeling zich na 1990 verdiepte.

Ondersteuning van leraren op cruciale momenten

Kinderen uit laagopgeleide en sociaaleconomisch zwakkere milieus zijn afhankelijker dan andere kinderen van een ondersteunende en stimulerende rol van de leerkracht. Kansongelijkheid betekent doorgaans niet dat het voor een kind onmogelijk is om onderwijs te volgen dat past bij zijn of haar capaciteiten. Maar vaak hebben ze op belangrijke momenten een duwtje nodig van iemand in hun omgeving. Dat is met name het geval op selectiemomenten, vooral in de overgang van de basisschool naar het vervolgonder-

64 Dragana (1977) NL-3, 3.

65 Jacob (1970) NL-10, 3-4.

66 Raul (1971) NH-5, 4-5.

67 Johanna (1995) NL-7, 7; Patrick (1993) NL-12, 4-5; Renata (1984) NL-9, 11.

wijs.⁶⁸ Daarom is het des te belangrijker dat een onderwijzer de talenten van een kind goed inschat. Niet zelden krijgen kinderen van laagopgeleide ouders een te laag schooladvies. De directeur van een van de grootste Nederlandse IT-bedrijven, een tweedegeneratie Turkse Nederlander geïnterviewd door Crul, stapelde van mavo, mbo en een hbo-propedeuse en ging zo naar de universiteit. Hij haalde zijn master op zijn 26^e en verloor vier jaar met stapelen vergeleken met de rechtstreekse route naar de universiteit. Hij voelde spijt en wrok over die verloren jaren, vooral tegenover de onderwijzer op de basisschool.⁶⁹

Nederlandse Vesna (1987) verspeelde een aantal jaar door een te lage inschatting van haar niveau. Nadat ze vanuit het asielzoekerscentrum al een half jaar op de mavo had gezeten, werd ze na de verhuizing een paar niveaus gedegradeerd. Daar ging het haar veel te gemakkelijk af. Na lang doordrammen mocht ze naar een vmbo-niveau hoger. Na een onverwachte maar toch goed afgelegde toets kreeg de mentor van de nieuwe klas een beter inzicht in haar capaciteiten.

Ik had de toets gemaakt en ik had er een 9,5 voor gekregen. En ze stond er echt van te kijken, zo van: "Je was een beetje boos dat je niet wist dat wij een toets hadden, maar je hebt 'm wel goed gemaakt. Je hebt niet goed geleerd, maar 'm wel goed gemaakt." En op dat moment zag ze in dat ik meer kon en ik zag aan haar en haar houding dat ze echt daarvan onder de indruk was en dat ze haar best ging doen.⁷⁰

Ze mocht naar nog een niveau hoger, maar inmiddels had ze vrienden gemaakt en wilde ze niet wéér opnieuw moeten beginnen in een andere klas. Daar heeft ze later veel spijt van gehad. Zij en haar ouders doorzagen de consequentie niet: dat het haar een paar jaar extra zou kosten om met stapelen op hetzelfde eindniveau uit te komen. Haar docenten hadden haar niveau aanvankelijk te laag ingeschat.

Ik denk dat het met vooroordelen te maken heeft. Van: die ouders hebben gestudeerd dus zij zal wel meer kunnen. Of: de ouders hebben niet gestudeerd dus ik denk niet dat zij dat kan.⁷¹

Nederlandse Hetty (1992) had juist wel het geluk dat op het vmbo-t een paar leraren tegen haar zeiden dat ze wel erg hoge cijfers had en makkelijk de havo zou aankunnen.

Ja, die hebben wel een rol gespeeld erin inderdaad, om je verder te helpen en er bijvoorbeeld voor te zorgen dat je op het niveau terecht komt waar je moet komen.

Eén leraar spoorde haar zelfs aan om naar het vwo te gaan, omdat ze daar volgens hem op haar plaats zou zijn. Ze vond het heel fijn dat die leraar dat tegen haar zei, het voelde als een bevestiging. Maar vanwege haar moeite met exacte vakken schrok ze daar toch voor terug.⁷²

68 Crul, 'Snakes and ladders', 1386.

69 M. Crul, 'Is education the pathway to success? A comparison of second generation Turkish professionals in Sweden, France, Germany and the Netherlands', *European Journal of Education* 50:3 (2015) 325-339, 334. Dit interview vond plaats in het kader van het ELITES: Pathways to Success-project, een internationale comparatieve studie onder tweedegeneratie Turken in Zweden, Frankrijk, Duitsland en Nederland.

70 Vesna (1987) NH-7, 3.

71 Vesna (1987) NH-7, 3 en 6.

72 Hetty (1992) NH-4, 3-4 en 7-8.

Bernard (1978) kreeg op een belangrijk moment een steuntje in de rug. Na de Cito-toets kreeg hij een havoadvies maar zijn onderwijzer zei: 'Joh, jij moet gewoon vwo doen.' Op diens advies koos hij voor een scholengemeenschap met een brugklas waar zijn meeste vrienden naar toegingen.

Dus dat lieten mijn ouders ook gewoon aan mij. Ze gingen wel mee en ze keken wel, maar ja, het maakte ze niet zoveel uit.

Na een jaar mocht hij doorstromen naar het gymnasium en ging vervolgens klassieke talen studeren.⁷³

Ook in Tsjechië met de diepgewortelde en wijdverspreide vooroordelen over Roma als 'onverbeterlijken', waren er *gadzje* die respondenten hielpen. Lukáš (1991) kreeg bijles vanuit een buurthuis. Eenmaal toegelaten op de middelbare school had hij louter goede ervaringen met de docenten. Behalve één keer, op de allereerste schooldag, bij een oudere docent voor boekhouden.

Hij las de namen van de leerlingen op. Als hij een achternaam zei, moest die leerling zeggen: dat ben ik. Toen zei hij mijn achternaam. 'Een Roma student? Kun je opstaan?' Iedereen hoefde alleen te zeggen: dat ben ik, en ik moest gaan staan. Hij wilde zien wie die Roma student was. En ik ging weer zitten en was van binnen kwaad. Maar daarna was het okay.⁷⁴

Radka (1962) en Alžběta (1949) hadden in de communistische tijd de ervaring dat ze het lievelingetje waren van hun eerste onderwijzeres die zich om hen bekommerde. Ze leerde Romanestellige Alžběta goed Slowaaks en liet haar met allerlei nieuwigheden kennismaken.

Voor de eerste keer zag ik boeken, voor de eerste keer zag ik potloden, kleurstiften. Ik mocht er tekeningen maken, ik mocht in boeken kijken. Er ging een wereld voor me open.⁷⁵

De ervaring van een duwtje in de rug van 'betekenisvolle anderen' hadden ook de meeste respondenten van sociale wetenschapper Mick Matthys: academici afkomstig uit een arbeidersmilieu. Zij benadrukten dat ze het zonder die ondersteuning nooit zo ver geschopt hadden. Dat gold bijvoorbeeld voor een hoofdonderwijzer die bij ouders thuiskwam om te zeggen dat hun jongen naar de hbs moest.⁷⁶ Hetzelfde geluk had Tsjechische Erika (1991).

Mijn onderwijzeres had het gevoel dat ik de capaciteiten had om door te leren. Ze kwam speciaal naar ons huis om mijn moeder ervan te overtuigen om mij het toelatingsexamen voor het gymnasium te laten doen.

Erika beschouwt deze smeekbede van haar onderwijzeres als bepalend voor haar schoolcarrière. Ze haalde het toelatingsexamen en later het gymnasiumdiploma en ging pedagogiek studeren.⁷⁷

73 Bernard (1978) NH-8, 2.

74 Lukáš (1991) TH-10, 5-7.

75 Radka (1962) TH-1, 4; Alžběta (1949) TH-11, 3.

76 Matthys, *Doorzetters*, 128-137.

77 Erika (1991) TH-4, 1-2.

Ook noemen Tsjechische respondenten ontmoetingen met bijzondere hoogopgeleide Roma die een grote invloed op hun leven hebben gehad. In hun eigen omgeving kenden ze nauwelijks hoogopgeleide mensen en daarom waren voor hen zulke ervaringen belangrijk. Petr (1959) herinnert zich dat Emil Ščuka, in zijn jeugd een officier van justitie van Roma komaf, de school met een bezoek vereerde. Die ontmoeting maakte diepe indruk en diende blijvend als inspiratiebron.⁷⁸ Laagopgeleide Tomáš (1985) kreeg hulp met zijn huiswerk van een jonge priester van de orde van de Salesianen van Don Bosco.⁷⁹ Tsjechische Vladimír (1986) ontvluchtte zijn nare pleeggezin en vond geestelijk onderdak bij zijn vioolleraar op de muziekschool. Die bezielende ervaring deed hem besluiten alles op alles te gaan zetten om de middelbare school te halen en daarna te gaan studeren. Een ander voorbeeld voor hem was linguïste Milena Hübschmannová. Zij bood hem en veel andere jonge Roma een toevluchtsoord.⁸⁰

Nederlandse Josef (1956) had zo'n beslissende inspirerende ervaring. Hij kreeg pas echt vleugels toen hij na twee jaar met het conservatorium stopte en in de leer ging bij een beroemd primarius van een Hongaars zigeunerorkest.⁸¹

Net zoals bij jonge Tsjechische Erika het geval was, kwam de onderwijzer van Petr (1959) bij zijn ouders bepleiten dat hij moest doorleren. Hij haalde hoge cijfers en het ging de onderwijzer aan het hart dat zo'n intelligente jongen met school zou stoppen. Maar de familie had geld nodig voor de bouw van een huis en daarom moest Petr geld gaan verdienen voor het gezinsinkomen.⁸² Ook de Nederlandse Elly (1958) had die ervaring: de bovenmeester deed een vruchteloze poging om haar moeder ervan te overtuigen haar te laten doorleren.⁸³ Toch was het geen vergeefse moeite van die beide onderwijzers. Het bezorgde zowel Petr als Elly een gevoel van eigenwaarde en het gaf hen het zelfvertrouwen om later in hun volwassen leven toch weer met school te beginnen.

Eigen motivatie

Spijtoptanten

De jongste generatie hoogopgeleiden onderscheidde zich, zoals hierboven bleek, in de ondersteuning die ze van hun ouders kregen gedurende hun schoolleven. De hoogopgeleide respondenten tussen de veertig en de zestig moesten hun hoge onderwijsniveau op eigen kracht zien te bereiken. Opvallend in zowel Nederland als Tsjechië is dat ze in veel gevallen pas op latere leeftijd gingen doorleren. Pas toen zij getrouwd waren en zelf kinderen hadden, begonnen ze naast hun baan toch nog aan een opleiding. Het viel de meesten zwaar.

78 Petr (1959) TH-9, 2-3.

79 Tomáš (1985) TL-10, 4 en 7.

80 Vladimír (1986) TH-2, 2.

81 Josef (1956) NH-11, 17.

82 Petr (1959) TH-9, 3.

83 Elly (1958) NH-9, 5.

In Nederland gold dat voor vier van de zes hoogopgeleiden boven de veertig. Nederlandse Sara (1957), uit de leeftijdscategorie van boven de zestig, wist zich pas later via bedrijfsopleidingen op te werken tot mbo-niveau. Daarvóór was ze al doelgericht boeken gaan lezen om haar kennis van de Nederlandse taal op peil te brengen.

Ik kon moeilijk dingen uitleggen. Omdat ik dat niet beheerste, zeg maar, mijn woordenschat was heel klein. Dus toen ben ik gaan lezen. Dat heeft mijn woordenschat vergroot. *En wat voor boeken?* Eh... Detectives. Van die Zweedse, Sjöwall en Wahlöö. En alles van Baantjer. En Herman Pieter de Boer, daar was ik helemaal gek van. Toen ging ik alsmaar lezen, lezen, lezen en toen kon ik beter uit mijn woorden komen.⁸⁴

Niet alleen was vaak zoals bij Sara hun Nederlands eerst zwak, de meesten hadden op zo'n laag niveau en zo ongeregeld les gehad dat ze laaggeletterd waren. Elly (1958) begon daarom met een alfabetiseringscursus. Daarna, toen ze achter in de twintig was, deed ze in de avonduren de moedermavo. Dat was in de begintijd zwaar.

Want dan moet je je hele hersens zo zetten dat je je kunt concentreren.⁸⁵

Suzanna (1961) begon, met alleen een paar klassen lagere school, op haar dertigste met mbo sociale dienstverlening. In het begin viel het niet mee.

Ik moest leren om te leren. Toen ze dat vertelden was ik er eerst boos over. Ik kan wel lezen! Ja, maar het gaat om begrijpend lezen. Nou, ik begrijp wel wat er staat! Ja, maar je moet het ook kunnen navertellen. En dat was echt moeilijk, dat moest ik eerst leren.⁸⁶

Raul (1971) raakte na jaren werken als croupier in een casino werkloos en klopte aan bij de gemeente voor een omscholing. Het werd mbo-4 sociaal cultureel werk. Bluffen dat hem dat gemakkelijk af zou gaan, moest hij bezuren.

Ik heb wel 's nachts achter de computer met tranen op mijn wangen gezeten dat ik dacht van òòòh... Want het was zo moeilijk! Want er stonden allemaal woorden in waar ik nog nooit van mijn leven van gehoord had. En nu weet ik ongeveer wat ze allemaal betekenen, maar ik gebruik die woorden nog steeds niet. Ik moest daar echt, echt aan wennen en ik vond het heel erg moeilijk. Ja, dat je moet participeren in de sociale cohesie... Zeg dan gewoon: meedoen met je buurt.⁸⁷

In de leeftijdscategorie tussen de twintig en de veertig stroomden twee van de zes Nederlandse respondenten ook niet direct door, zoals andere leeftijdgenoten dat wel deden. Gisela (1978) stopte in het eindexamenjaar mavo met school en door middel van cursussen via haar werk bereikte ze mbo-niveau. Denise (1982) ging na een paar jaar weer terug naar school om onderwijsassistente te worden.

Sommige Nederlandse laagopgeleide respondenten van de tussengeneratie deden later moeite om hun kennisniveau te verhogen. Bijvoorbeeld Dragana (1977) deed een

84 Sara (1957) NH-3, 20.

85 Elly (1958) NH-9, 10-11.

86 Suzanna (1961) NH-1, 1.

87 Raul (1971) NH-5, 2 en 8.

opfriscursus lezen en schrijven op haar 21^e en ging in op het aanbod van de gemeente om een cursus administratie te doen.⁸⁸ Magda (1971) wist door geregeld contact met de ‘burgermaatschappij’, vooral met ambtenaren bij de gemeente en zelfs wel op het ministerie, haar woordenschat flink te vergroten.

En als je rapporten leest, dan kom je soms woorden tegen dat ik denk: hé wat is dat? Die ken ik niet! Maar, dan heb je ook nog Google om eventjes te kijken wat betekent dat. Nou, en zo steek je steeds meer op.⁸⁹

In Tsjechië ging het om zes van de acht respondenten die op latere leeftijd een hoger onderwijsniveau bereikten. Alžběta (1949), in de leeftijdscategorie boven de zestig, wilde van jong af aan al kleuterjuffrouw worden.

Dat was echt mijn droom, dat bazuinde ik toen al rond. Dat was ook gewoon mijn grootste hobby, want ik had jongere broers en zusjes en ik speelde juf, ik heb hen voorgelezen.

Na het behalen van haar gymnasiumdiploma ging ze eerst werken. Pas toen ze achter in de twintig was, kon ze met de hulp van een onderwijsbureau toch aan de opleiding beginnen.

Ik moet zeggen: Tsjechen waren altijd heel lief voor mij. Want ze zagen dat ik goed opgeleid was, en gemotiveerd. Dus ze hebben mij geholpen. Het eerste jaar werkte ik ongekwalificeerd in een kleuterschool en daarna ben ik met de deeltijdstudie pedagogiek begonnen.⁹⁰

Petr (1959) zat vijftien jaar lang overdag onder de grond als mijnwerker. In de avonden wist hij zijn middelbareschooldiploma te halen en daarna sociale wetenschappen en vervolgens nog pedagogiek te studeren, deels met behulp van een beurs voor Roma studenten.⁹¹

Toen Jana (1964) met haar avondstudie mbo sociaal werk begon, was ze zelfs al boven de veertig. Ze deed er vijf jaar over.

Ik wilde altijd al graag sociaal werkster worden en altijd nog een hogere opleiding gaan doen. Ik wilde de Roma bijstaan om van de bodem van de put te komen.⁹²

Radka (1962) deed naast haar werk voor Roma voor een charitatieve instelling van de rooms-katholieke kerk een avondstudie hbo sociale pedagogie. Milada (1972) werkt als gebarentaaldocent (zelf is ze niet doof) en deed daarnaast hbo sociaal werk met als specialisatie etnische minderheden.⁹³

Ook onder de laagopgeleide Tsjechische respondenten zijn er mensen die weer aan een opleiding begonnen, of dat alsnog zouden willen. Hana (1982) ging lange weekends heen

88 Dragana (1977) NL-3, 2.

89 Magda (1971) NL-5, 7.

90 Alžběta (1949) TH-11, 4-5.

91 Petr (1959) TH-9, 2. Die beurs kreeg hij van de Stichting Rajko Djuric, een fonds dat beheerd wordt door de Open Society Fund. Zie ook Jiří (1963) TH-6, 7.

92 Jana (1964) TH-8, 3-5.

93 Radka (1962) TH-1, 2; Milada (1972) TH-5, 4.

en weer naar Praag om de basisschool af te maken. 'Mijn dochter is er trots op. Die helpt mij met het huiswerk.' Zowel Eva (1996) als Luboš (1977) overwegen dat ook te gaan doen. En elke dag gaat het door Pavel (1989) heen dat hij graag een opleiding tot automonteur zou willen gaan doen. Tot nu toe is hem dat, naast zijn werk en gezin, niet gelukt. Michaela (1981) tenslotte kreeg de kans om een cursus sociaal werk van drie maanden te doen.⁹⁴

Deze laagopgeleide respondenten in Nederland en Tsjechië die de ambitie hebben om hun kennisniveau op te vijzelen, zijn niet representatief te noemen voor de meerderheid van Roma en Sinti met een laag opleidingsniveau. Zoals in hoofdstuk één aangegeven hebben de respondenten die ik bereid heb kunnen vinden voor een interview, vaak met behulp van intermediairs, doorgaans al een hoger ambitieniveau en meer banden met de 'burgermaatschappij'.

Eigen doorzettingsvermogen

Voor het bereiken van een hoog onderwijsniveau vanuit zo'n laagopgeleid milieu is naast talent een groot doorzettingsvermogen nodig. Omdat ouders vaak geen ondersteuning wisten te bieden, hebben Roma en Sinti kinderen het doorleren voor een groot deel op eigen kracht moeten doen. Vrijwel zonder uitzondering bereikten ze een hoger opleidingsniveau dan hun ouders, vaak zelfs aanzienlijk hoger. Soms moesten ze eerst opboksen tegen negatieve reacties in de familie. Dat was bijvoorbeeld de ervaring van een Sinti meisje dat een opleiding tot onderwijsassistente volgde.

Ik heb er flink voor moeten vechten. Na drie jaar ziet mijn familie toch wel in dat het goed is. Je moet echt een wil hebben en sterk zijn, anders heb je een probleem.⁹⁵

Lukáš (1991) moest zich bewijzen tegenover een omgeving die niet in hem geloofde. Toen hij werd toegelaten op een gezaghebbende middelbare school was dat een sensatie in de Roma gemeenschap in zijn stad, en bij hem in de familie al helemaal.

Maar Lukáš, zei mijn moeder, dat is een heel moeilijke school, dat ga je niet redden. Ze kon het zich gewoon niet voorstellen, mijn moeder.

Zijn hele omgeving twijfelde er openlijk aan of die school niet boven zijn macht was.

Ik begon 'm te knijpen want veel Roma, zeiden: 'Nou ik ben nieuwsgierig of hij dat gaat afmaken. Ik voorspel je dat hij het niet gaat afmaken en dat hij geen baan vindt.' Weet je, mensen waren publiekelijk aan het discussiëren met elkaar of ik het al dan niet zou gaan redden en begonnen daar ook tegen mij over.⁹⁶

Aanvankelijk tastte dat Lukáš' zelfvertrouwen aan. Maar ook ontleende hij er een motivatie aan om zich te bewijzen. En een sterke wil omdat hij als enige in zijn omgeving zich moest opsluiten om huiswerk te maken.

94 Hana (1982) TL-5, 6; Eva (1996) TL-11, 4; Luboš (1977) TL-4, 8-9; Pavel (1989) TL-9, 5; Michaela (1981) TL-7, 4.

95 Timmermans, *Sinti scholen zich voor onderwijs* (2011) 28.

96 Lukáš (1991) TH-10, 12.

Vooral het grote aantal respondenten dat pas later ging doorleren naast een volledige baan en een gezin, moest over een grote wilskracht beschikken. Met name sommige Tsjechische respondenten deden dat onder zware omstandigheden. Bijvoorbeeld Vladimír (1986) werkte vaak in nachtdiensten om zijn studie te bekostigen en om overdag naar de opleiding te kunnen.

Ik ben wel met honger naar college gegaan. Ik vind mezelf een voorbeeld van iemand die als hij iets echt wil, dan lukt het ook.⁹⁷

Dat is eveneens de ervaring van mijnwerker Petr (1959).

Je moet enorm gemotiveerd zijn om zulk zwaar werk te doen en daarnaast in de avonduren te studeren.⁹⁸

Nederlandse Vesna (1987) was al achter in de twintig toen ze eindelijk haar hbo afrondde. Het was een moeizaam proces, maar ze wist vol te houden. Daar kan ze verschillende redenen voor opnoemen.

Ik hou niet van beginnen en stoppen. Ik ben wel een doorzetter, als ik ergens voor ga, dan ga ik er ook echt voor. Ten tweede wilde ik mezelf niet teleurstellen. Want als ik het niet zou halen, zou ik daar echt, denk ik, misschien mijn hele leven mee zitten. En dat zou ik niet willen. Ten derde vond ik mijn familie belangrijk. Ik wilde mijn ouders niet teleurstellen. Mijn vader vond het ook heel belangrijk, maar voor mijn moeder was het haar eigen wens, en ik wil toch wel heel graag dat ze dat meemaakt. Ten vierde, er zijn dus familieleden geweest die tegen mij hebben gezegd van puh, wat gaat die studie jou brengen. En ik wilde het tegendeel bewijzen.⁹⁹

De enorme drive die je aan de dag moet leggen, sprak tevens uit de biografieën van de Griekse hoogopgeleide Roma bij Gkofa. Je moet hard kunnen werken en je studie echt als een verplichting voelen die je met jezelf bent aangegaan.¹⁰⁰ Zo ziet ook Tsjechische Alžběta (1949) het, als oud-kleuterschooljuffrouw. Er zijn beslist mogelijkheden voor Roma om te studeren, maar het is zwaar.

Of iemand in zijn diepe binnenste de moed en de kracht verzamelt en de ambitie om te gaan studeren, dat ligt uiteindelijk aan iemand zelf.¹⁰¹

Niet doorleren omdat er toch geen zicht is op een baan

De Roma en Sinti in dit onderzoek kenden in hun schooltijd in hun omgeving nauwelijks voorbeelden van hoogopgeleiden in een positie met aanzien die hen inspireerden om hogerop te komen. Doubek constateerde tijdens zijn jarenlange onderzoek in een paar sociaal geïsoleerde woonoorden eerder het tegendeel: Roma ervoeren vooral de nutteloosheid van onderwijs, omdat ze alleen maar werklozen om zich heen zagen. Ze

97 Vladimír (1986) TH-2, 1.

98 Petr (1959) TH-9, 2.

99 Vesna (1987) NH-7, 10-11.

100 Gkofa, *Greek Roma*, 181.

101 Alžběta (1949) TH-11, 7.

kenden niemand die een diploma haalde, een baan vond en die wist te behouden.¹⁰² Het denkbeeld dat dat nu eenmaal de realiteit is, is diep verankerd geraakt in de hoofden van de mensen in het getto.

De kans om werk te vinden in de arme Roma buurten is inderdaad uiterst klein, weet Petr (1959). De Roma daar zijn afgestompt geraakt en niet bereid om te pendelen naar andere delen van de stad, ervan uitgaand dat ze toch geen werk vinden. Toch heeft een diploma halen wel degelijk zin, merkte Jana (1964) die als sociaal werkster voor Roma jongeren bemiddelde bij het zoeken naar werk.

Natuurlijk moeten ze soms een jaar wachten tot ze werk vinden. Maar iemand met een middelbare opleiding heeft op de arbeidsmarkt toch een betere uitgangspositie dan iemand zonder opleiding.¹⁰³

Veel ouders zien het somber in. Elena (1975) probeert in haar werk als onderwijsassistente Roma te motiveren om hun kinderen naar een goede school buiten het getto te sturen.

Maar de ouders zijn erg gedemotiveerd, omdat mensen geen baan hebben, niemand, niet alleen de Roma niet. En ik kan zelfs aan kinderen in de eerste klas van de basisschool zien dat ze geen hoop hebben, want dat is wat ze thuis horen. Zelfs voor ze op de basisschool zitten, horen ze al dat er geen uitweg is, dat er geen banen zijn.¹⁰⁴

Om die reden had Milada (1972), die zelf als moeder met puberkinderen met stapelen het hbo heeft gehaald, grote moeite haar zoon te motiveren het mbo af te maken.

Hij ziet de werkloosheid, en de onmogelijkheid om werk te vinden en zegt: 'Wat levert een opleiding mij op, in deze omstandigheden?'¹⁰⁵

Pavel (1989) en zijn vrouw Simona, die hopen dat hun kinderen de diploma's gaan halen die ze zelf graag gehad hadden, zitten er bij de schoolprestaties van hun kinderen wel bovenop. Maar de meeste Roma ouders doen dat niet.

Er zijn ouders die hun kinderen totaal demotiveren omdat ze zeggen: 'Er is geen werk, waarom zou je studeren, er is toch niemand die je aanneemt.'¹⁰⁶

In de wijk waar Radka (1962) werkt, weten de jongeren die na 1990 zijn geboren niet beter dan dat je bovenop je uitkering gaat bijklussen. Hun aspiratieniveau hebben ze afgestemd op wat ze om zich heen zien.

Als je hen vraagt wat ze willen worden, zeggen ze: 'Drugshandelaar!' Want ze roken marihuana en zien dat dealers mooie auto's hebben en dat die macht en prestige hebben. Als ik hun vertel hoeveel ik verdien met het werk dat ik doe, vinden ze dat belachelijk. Want ik ben zo lang naar school geweest en kijk hoe weinig ik verdien.'

102 Interview D. Doubek (14.02.2014) 4 en 8.

103 Petr (1959) TH-9, 3; Jana (1964) TH-8, 5.

104 Elena (1975) TH-3, 5.

105 Milada (1972) TH-5, 7.

106 Pavel (1989) TL-9, 7.

Mensen met een diploma trekken weg op zoek naar werk, naar de grote stad of naar het buitenland. Radka had de ouders van een talentvol meisje overgehaald om haar een middelbareschooldiploma te laten halen. Nu nemen die ouders het haar kwalijk dat ze werkloos is.¹⁰⁷ Om die vicieuze cirkel te doorbreken van ouders die werkloos en ontmoedigd zijn en dus het belang van onderwijs voor hun kinderen niet inzien, pleit Vladimír (1986) als pedagoog voor maatregelen die sterk doen terugdenken aan de communistische praktijk.

Kinderen moeten onder dwang naar school en als de ouders niet meewerken moet een kind uit huis geplaatst worden. Voorwaarde moet zijn dat aan het eind van de rit werk gegarandeerd moet zijn. Want je moet er dan ook van overtuigd kunnen zijn dat die opleiding ergens toe leidt.¹⁰⁸

In Nederland bestaan er geen wijken zoals de Tsjechische sociaal geïsoleerde woonwijken met zoveel werklozen en zulke geringe kansen op sociale mobiliteit. Toch is ook hier de werkloosheid onder Roma en Sinti hoog en raken mensen ontmoedigd. Hannes (1956) hoort van sommige Sinti om zich heen, dat ze de moed verloren hebben dat een diploma helpt bij het vinden van een baan, omdat uiteindelijk *gadzje* de voorkeur krijgen.¹⁰⁹ Maar volgens de beide monitors over woonwagen- en Roma en Sinti kinderen in het voortgezet onderwijs van OWRS van 2015 en 2017, speelt in Nederland eerder het probleem dat Roma en Sinti leerlingen denken dat ze meteen na het behalen van een diploma een baan zullen vinden. Als leerlingen bij oudere kinderen zien dat dat niet onmiddellijk het geval is, zien ze de noodzaak niet meer in om zich nog in te spannen op school. Andere voorbeelden in de omgeving van jongeren die zonder diploma in de handel zitten en in een 'vette' auto rijden, vormen ook al geen aanmoediging om te blijven blokken. Om dat patroon te doorbreken, loopt bijvoorbeeld in Lelystad een project om jonge Roma te begeleiden bij het vinden van werk.¹¹⁰

Maar voor bijna elke baan heb je diploma's nodig, realiseert Raul (1971) zich, behalve voor de muziek of voor de handel. En heb je de juiste papieren, dan moet je nog gericht zoeken naar een baan.

Je moet e-mails en sollicitatiebrieven en een CV kunnen maken en ik denk dat dat in de Sinti of de zigeunercultuur nog helemaal niet zit.

Als jongerenwerker wil hij zijn ervaring met de arbeidsmarkt graag overdragen aan jongere Sinti. Het ontbreekt nu aan het besef dat je school nodig hebt om het verschil te maken.

Dat zit niet in de Sinti cultuur. Omdat je een achtergesteld volk bent, je voelt je eigenlijk altijd een beetje gediscrimineerd. Je bent niet echt een volwaardig lid van de samenleving en dat maakt je voor je gevoel minderwaardig misschien, en daardoor heb je dan niet de drive om het te doen, denk ik.¹¹¹

107 Radka (1962) TH-1, 5-6.

108 Vladimír (1986) TH-2, 3.

109 Hannes (1956) NL-8, 7-8.

110 Timmermans, *OWRS Monitor Voortgezet Onderwijs schooljaar 2015-2016*, 31 en Timmermans, *OWRS Monitor Voortgezet Onderwijs schooljaar 2013-2014*, 26-27. Interview H. Verheggen (15.07.2019) 1.

111 Raul (1971) NH-5, 9.

Voor mensen met geen of een lage opleiding wordt het moeilijker om werk te vinden. De bevolking raakt steeds hoger opgeleid en voor ongeschoolde arbeiders is er bijna geen werk meer. De afhankelijkheid van een diploma wordt steeds groter. Dronkers en Van de Werfhorst wezen op het probleem voor laagopgeleiden van verdringing op de arbeidsmarkt. Bij genoeg gegadigden voor een baan valt de keus doorgaans op een te hooggekwalificeerde sollicitant. Niet zelden accepteren mensen werk beneden hun opleidingsniveau, mbo-ers op vmbo-niveau en hbo-geschoolden op mbo-niveau. Dat houdt in dat hoewel mensen hoger opgeleid zijn dan hun ouders, ze toch vaak op dezelfde maatschappelijke positie terechtkomen. Voor kinderen van laagopgeleide ouders betekent dit in zijn algemeenheid dat pas bij een significante stijging van het opleidingsniveau ten opzichte van hun ouders er sprake is van een betere maatschappelijke positie.¹¹² Voor Roma en Sinti die wel een diploma willen halen, is de stap die ze moeten zetten dus steeds groter geworden.

Conclusie

Het stimuleren van kinderen door ouders om het beste uit zichzelf te halen op school, is in Nederland en Tsjechië ook mogelijk in uiterst moeilijke sociaaleconomische omstandigheden. Zulke mentale steun, zoals informeren naar hoe het was op school of het organiseren van een rustige plek voor een kind om zich te concentreren op het huiswerk, heeft een gunstig effect op de schoolprestaties. Deze stimulans vereist een bepaald aspiratieniveau bij de ouders, maar vergt geen financiële middelen.

Het is voorstelbaar dat het voor ouders moeilijk is om met alleen laagopgeleide, arme en veelal werkloze Roma of Sinti om zich heen, geloof te blijven houden in een beter leven voor de kinderen via de weg van het onderwijs. De meeste laagopgeleide respondenten, in beide landen, ondervonden die ondersteuning dan ook niet. In de ogen van vrijwel al deze ouders had doorleren geen enkel nut. Maar uit de levensverhalen van hoogopgeleide respondenten blijkt dat in dergelijke problematische omstandigheden het stimuleren van kinderen wel tot de mogelijkheden behoorde. In die gezinnen zijn ze vaak niet het enige kind dat zo ver kwam, ook broers en zussen zijn hoogopgeleid. Hun ouders waren vaak mensen die vanuit hun eigen jeugd al een bepaald ambitieniveau hadden. Zelf hadden ze graag willen doorleren, maar door de omstandigheden was dat niet gelukt.

De jonge hoogopgeleiden noemen de stimulans van hun ouders een cruciale factor om dat onderwijsniveau bereikt te hebben. In Tsjechië was dat bij 80 procent van de hoogopgeleiden tussen de twintig en de veertig het geval. In Nederland ging het in die leeftijdscategorie om de helft van de ouders; de andere drie ouderparen waren op z'n minst niet negatief over doorleren, al was het halen van een goed diploma niet een onmiskenbare wens waar de ouders veel voor opzij wilden zetten.

112 Dronkers & Van de Werfhorst, 'Meritocratisering', 40-41; Van de Werfhorst & Dronkers, 'Twee kanten', 57-59.

De hoogopgeleide respondenten tussen de veertig en de zestig jaar kregen duidelijk minder ondersteuning vanuit thuis, in Tsjechië minder dan de helft van hen en in Nederland slechts een kwart. Een opvallende overeenkomst tussen beide landen is dat driekwart van deze tussengeneratie pas op latere leeftijd een hoger onderwijsniveau bereikte. De meeste respondenten waren in de tienerleeftijd gestopt met school, omdat hun hele omgeving dat deed. Ze moesten bijdragen aan het gezinsinkomen en meestal stichtten ze heel jong zelf een gezin. Pas toen hun eigen kinderen wat groter waren, begonnen ze weer met een opleiding of cursus. In meerdere gevallen speelde daarbij een rol dat in hun jeugd een leerkracht er bij hen op had aangedrongen om hun talenten te benutten.

Vergeleken bij de veertigers en vijftigers waren de hoogopgeleide respondenten van boven de zestig vaker gestimuleerd om een hoog opleidingsniveau te halen. Dat gold voor drie van de vier hoogopgeleide zestigers, twee van hen stroomden onder invloed van die ouderlijke stimulans zelfs direct door naar het hoger onderwijs. Voor Roma en Sinti van die generatie, zowel in Nederland als in Tsjechië, was dat exceptioneel. Hun ouders waren nog voor de Tweede Wereldoorlog geboren toen vrijwel nog geen Roma of Sinti kind naar school ging.¹¹³ Zonder de uitdrukkelijke ambitie van hun ouders hadden die hoogopgeleiden dat hoge onderwijsniveau nooit kunnen halen.

Naast de eventuele steun van hun ouders kregen de meeste hoogopgeleiden ergens in hun schoolloopbaan op een belangrijk moment een steuntje in de rug van iemand van buiten de familie, meestal een leraar. Maar dat waren uitzonderingen want leerkrachten waren lang niet altijd motiverend. In Nederland hadden vooral de oudere Sinti en Roma nare ervaringen met weinig of slecht motiverende onderwijzers, in Tsjechië hadden met name de jongere respondenten te lijden onder een demotiverende en soms ronduit racistische houding van leraren. Gezien de enorme toename van openlijke discriminatie en racistisch geweld na de val van het communisme, mag het bijzonder heten dat er in de afgelopen drie decennia toch Tsjechische leraren waren die oog hadden voor het talent van intelligente Roma kinderen en bij wie het aan het hart ging als dat verloren zou gaan.

In het algemeen is er een positieve ontwikkeling te zien in het aantal ouders dat een opleiding voor hun kinderen waardevol vindt. De jongste generatie hoogopgeleiden kreeg beduidend meer mentale steun van de ouders dan de respondenten in de leeftijdscategorie tussen de veertig en de zestig. Duidelijk meer Tsjechische Roma ouders dan Nederlandse Roma of Sinti ouders zien het onderwijs als een middel tot sociale stijging. Dat is opmerkelijk, want in Tsjechië zijn de sociaaleconomische omstandigheden slechter, is het maatschappelijke klimaat ten opzichte Roma ongunstiger en is het onderwijsaanbod voor Roma van een lager niveau. Toch hebben de Tsjechische Roma meer ambities voor een betere maatschappelijke positie voor hun kinderen. Kennelijk voelen zij in het algemeen minder weerstand om deel uit te maken van de *gadzje* wereld dan de Roma en Sinti in Nederland.

¹¹³ Voor de Tweede Wereldoorlog waren er voor zover bekend twee Tsjechische Roma naar de universiteit gegaan: advocaat Tomáš Holomek (1911-1987) en pedagoog Antonín Daniel (1913-1996). Zie <https://amendar.cz/osobnost/judr-tomas-holomek/> (geraadpleegd 22.06.2021) en *Bulletin Muzea romske kultury* č.5 1996, 50, zie: https://www.rommuz.cz/file/other/odborna-verejnost/bulletin/bulletin_mrk_05_1996.pdf (geraadpleegd 22.06.2021).

PORTRET TSJECHISCHE MARIE (1990)

Als Marie de ruime koffiezaak binnenkomt, herken ik haar aan haar zoekende blik. Ze is stoer helemaal in het zwart gekleed, heeft bruin lang haar en voor een Roma vrouw een opvallend lichte huid. Ikzelf zou haar nooit als Roma vrouw thuisbrengen. Ze blijkt een gadzje moeder te hebben. Haar vader is in Tsjechië geboren; haar grootouders kwamen oorspronkelijk uit Slowakije. Met die opa en oma zijn de banden altijd hecht geweest, zegt Marie.

In mijn eigen ervaring is het zo dat wanneer de man een gadzjo is, dan trekt het hele gezin naar die kant. En wanneer de man een Rom is, dan houdt het hele gezin zich aan de Romipen. Of het altijd klopt weet ik niet, maar voor het gezin waar ik uitkom gaat het in ieder geval wel op.

Haar moeder werd volledig opgenomen in de familie, maar bleef toch een speciale plaats innemen.

Het is nooit benoemd, maar je voelt altijd wel: oh, het is die gadzji. Mijn moeder: We hebben er geen problemen over of zoiets, we praten gewoon met elkaar. En soms vergeten ze dat ze gadzji is.

Toen ze jong was logeerden ze heel vaak bij haar Roma grootouders. Die woonden in een buurt met veel Roma, al was het geen getto, zegt Marie. Oma kon lezen, wat bijzonder was voor een vrouw van haar leeftijd. Haar opa had, dacht ze, nooit op school gezeten. Veel neven en nichten van Marie, van de Roma kant van de familie, zaten op een gesegregeerde school. Marie en haar oudere broer waren de eerste kinderen die gingen doorleren. Oma had daar in het begin niet veel fiducia in.

Ik herinner me de dagen dat ik thuiskwam uit school en dat ze al stond te schreeuwen: waar ik zo lang gebleven was, waarom ik zo lang op school gebleven was, terwijl we hier moesten schoonmaken en koken. Ze was al uren met het eten bezig, ik had eerder moeten thuiskomen. En ik moest dat aanhoren.

Hun gezin zelf woonde in een 'witte' buurt. Marie zat met vrijwel alleen gadzje kinderen op school. Omdat ze een typische Roma achternaam heeft, was het voor iedereen duidelijk dat ze een Roma afkomst had. De eerste echt nare ervaring daarmee had ze toen ze tien was, tijdens een geschiedenisles over Maria Theresia.

Die leraar hoorde bij de fanatiekelingen van de voetbalclub hier, die erom bekend staan dat ze de Roma niet moeten. Die club, dat was zijn leven. In die les pakte hij de kans om zich uit te laten over zigeuners. Volgens hem moest er eindelijk iemand opstaan zoals Maria Theresia, zodat zigeuners hun plaats gewezen kregen. Die smerige zigeuners moesten een normaal leven gaan leiden.

Na een paar minuten bracht ze er tegenin dat hij geen 'zigeuners' mocht zeggen maar Roma moest zeggen. Daarop zocht die leraar de rest van het uur de confrontatie met haar: Marie vond het vooral pijnlijk dat niemand van haar klasgenoten voor haar in de bres sprong.

Ik weet nog hoe ik me voelde toen al mijn vrienden – die ik mijn vrienden noemde – om hem moesten lachen: haha, vieze zigeuners!

Marie heeft na de basisschool voor de richting sociaal werk gekozen, met als keuzerichting minderheden. Daarna heeft ze haar bachelor in die richting gehaald. Omdat Roma verreweg de grootste minderheid vormen, zijn sommige vakken gericht op Roma. Op de middelbare school kreeg ze les in Romanes, nota bene van haar eigen moeder. In de familie wordt geen Romanes gesproken, maar haar moeder heeft Romistika gestudeerd, de universitaire studie naar de Roma geschiedenis, cultuur en taal. Haar vader kreeg een baan als sociaal werker op voorwaarde dat hij het middelbare-schooldiploma in dat vak zou halen.

Hij zit nu op dezelfde school als ik heb gedaan. Dus mijn moeder is nu ook zijn lerares. Dat is het grappige. Maar hij is niet zo'n makkelijke student voor haar.

Op de middelbare school waren er studenten die de vakken over Roma boycotten omdat ze niets van Roma wilden weten. Bij discriminerende opmerkingen ging Marie er altijd tegenin.

'Ik weet niet, wat dit betreft ben ik geen karakteristieke Roma, weet je. Want echte Roma hier zijn banger en meer gesloten als iemand ze iets slechts toevoegt. Of ze zeggen wel wat terug en beginnen dan te vechten. De meisjes houden zich meestal stil en trekken zich terug.'

Ze werkt nu als coördinator van een ngo-project dat erop gericht is om Roma ouders ervan te overtuigen om hun kinderen naar een goede school buiten de buurt te sturen. Ze kreeg die baan omdat het in dezelfde wijk is waar haar oma woont, waar ze dus veel Roma kent. Deel van haar werk is om schooldirecteuren over te halen om Roma kleuters te plaatsen. Dat lukt niet altijd.

Ik kook nog steeds van binnen als ik eraan denk. Dat zo iemand de macht heeft om levens te veranderen en dan zegt: 'Het mag hier niet donkerder worden, want dan blijven de witte families weg.'

Zelf is ze op een leeftijd dat de meeste Roma vrouwen al lang kinderen hebben.

Ik weet, nu ik in de wijk werk waar mijn familie woont, dat mensen denken dat er iets mis is met mij. Dat ze denken: Waarschijnlijk kan ze geen kinderen krijgen en daarom gaat ze uit werken, haha!¹⁴

De dag na het interview vertrekt Marie met een vriendin voor drie dagen naar Praag, om Internationale Roma Dag te vieren. Daar komen vrienden uit het hele land samen. Ze verheugt zich op de Roma dj die gaat draaien. Ze is van plan om de hele nacht door te dansen, tot het licht wordt.