

Prof. dr. Trees Pels

Opvoeden in de multi-etnische stad

Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Opvoeden in de multi-etnische stad bij de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek van de Vrije Universiteit te Amsterdam op 11 juni 2010. Deze bijzondere leerstoel is gevestigd vanwege het Verwey-Jonker Instituut.



Inhoud

| | |
|---|----|
| Inleiding | 5 |
| Opvoeden in een nieuwe wereld | 7 |
| Nieuwe generaties, nieuwe mores | 9 |
| Problematische opvoeding | 12 |
| Verhouding tot de oude en nieuwe wereld | 14 |
| Pedagogiek op school en in de moskee | 17 |
| Pedagogisch netwerk rond het gezin | 20 |
| Polarisatie en opvoeding | 23 |
| Ten slotte: deze leerstoel | 26 |
| Dankwoord | 28 |
| Eindnoten | 31 |
| Literatuur | 33 |

Inleiding

Opvoeden is nodig, zowel om kinderen mens te laten worden als omwille van het voortbestaan van de wereld. Opvoeden houdt aan de ene kant overdracht in van het bestaande erfgoed, het beschermen van de ‘oude’ wereld. Tegelijkertijd betekent opvoeden het beschermen van het ‘nieuwe’ kind: het voorbereiden van het kind op een open en onzekere toekomst in een wereld die niet bij het oude kan blijven. De opvoeding kent daarmee twee polen: voortzetting én vernieuwing van de wereld. Zowel het oude als het nieuwe verdienen bescherming. Deze gedachten ontleen ik aan Hannah Arendt (1994).

In mijn rede¹ stel ik deze polariteit tussen oud en nieuw in de opvoeding centraal. Deze polariteit brengt altijd wel spanning tussen de generaties mee, al verschilt de mate van polarisatie binnen gezinnen met het soort samenleving. Waar de levensloop al bij de geboorte vaststaat, en dus ook de rollen die kinderen later gaat vervullen, zien we strakkere opvoedingsregimes. In postindustriële samenlevingen als de onze gaan kinderen een minder voorspelbare toekomst tegemoet en ontstaat meer tweerichtingsverkeer tussen de generaties. Opvoeden wordt met deze veranderingen spannender, omdat de oude en nieuwe wereld minder vanzelfsprekend op elkaar aansluiten.

Het opvoeden in de multi-etnische stad is een minstens zo spannende onderneming, zeker voor ouders van niet-westerse afkomst, waar in mijn werk het accent op ligt. Zij hebben in hun recente geschiedenis doorgaans de omschakeling meegemaakt van platteland naar stad, van laagontwikkelde naar hoogontwikkelde economie en van de ene naar de andere cultuur. Zij wonen bovendien vaker in stedelijke gebieden dan autochtone gezinnen, en ook vaker in wijken met een naar etniciteit sterk gemengde samenstelling (Kullberg & Nicolaas, 2009). Door de sterkere polariteit tussen de oude en nieuwe wereld worstelen zij meer dan autochtone opvoeders met gevoelens van onzekerheid en onmacht (Pels, Distelbrink & Postma, 2009). Maar ook autochtone opvoeders worden toenemend geconfronteerd met de etnische heterogeniteit van hun omgeving, zeker in stedelijke gebieden.

De worsteling met het opvoeden in de multi-etnische stad vindt niet alleen plaats binnen het gezin, maar ook op vele andere plekken waar meer of minder intentioneel wordt opgevoed: de buurt, de jeugdzorg, de school,

de clubs waar kinderen op zitten, en ook de kerk of moskee. Op deze plekken staan de volwassenen eveneens voor nieuwe vragen en dilemma's. Ook daar kan de toenemende diversiteit, en de maatschappelijke reacties die deze oproept, tot extra spanningen tussen de polen van oud en nieuw leiden. Naast deze polarisatie op het institutionele niveau is ook sprake van maatschappelijke polarisatie, tussen oude en nieuwe Nederlanders. Polarisation op de genoemde niveaus van het gezin, instituties en maatschappij kan positieve effecten hebben en leiden tot vernieuwing, ook in de opvoeding. Maar ook het risico van negatieve effecten op de opvoeding en ontwikkeling van kinderen moeten we onder ogen zien.

Hiermee is het thema van mijn oratie in grove lijnen geschetst. De verschillende kanten ervan zal ik nu nader bespreken. Ik begin met het gezin. Ik zal eerst een schets geven van de opvoeding bij de generatie van de pioniers die vanaf de jaren '60 naar Nederland kwam en hoe deze over de opeenvolgende generaties heen evolueerde. Vervolgens spits ik mijn betoog toe op de pogingen van opvoeders om te laveren tussen de oude en nieuwe wereld. Hoe wijden zij hun kinderen in het oude in en bereiden zij hen voor op het nieuwe, en welke problemen treden hierbij op? Ik leg in deze rede het accent op gezinnen met hun oorsprong in Marokko, die ik in de loop der jaren in mijn onderzoek het nauwst heb gevolgd.² Opvoeden, ik heb het al gezegd, gebeurt niet alleen in het gezin. Ik vind het van belang om dit te benadrukken, juist omdat er bij problemen met jongeren, zoals die van Marokkaanse afkomst, nogal gemakkelijk met de beschuldigende vinger naar de ouders wordt gewezen. Het is ook nodig te bezien hoe de pedagogische stand van zaken is in de andere contexten waar kinderen worden opgevoed, evenals hoe het pedagogische netwerk rondom het gezin functioneert. Vervolgens verbreed ik het perspectief nog verder om de impact van de maatschappelijke polarisatie op de opvoeding en ontwikkeling van kinderen onder de loep te nemen. Bij dit alles bespreek ik zowel wat we weten als wat we nog zouden moeten weten, en dat vormt dan weer de basis voor mijn onderzoeksprogramma, dat ik aan het slot van mijn betoog uit de doeken doe.

Opvoeden in een nieuwe wereld

Ik zal nu eerst kort het maatschappelijke kader schetsen waarbinnen de opvoeding gestalte kreeg vanaf de komst van de eerste gezinsmigranten. De pioniersgeneratie kwam naar Nederland in een periode van snelle en ingrijpende veranderingen in onze omgangsvormen. De jaren '60 brachten een toename van individualisering mee en een afname van de hiërarchie in gezins-, sociale en politieke verhoudingen. De generatie van opvoeders van die tijd was nog in strakke regimes grootgebracht, maar nu vond in hoog tempo een omslag plaats van autoritaire naar meer egalitaire omgangsvormen, en van externe regulering van het gedrag van kinderen - door toezicht, controle en roddel - naar een grotere mate van zelfregulering (Wouters, 2008). Het 'autoritatieve' opvoedingspatroon is inmiddels de norm geworden: autonomie vormt een centraal richtsnoer in de opvoeding en sturing van kinderen vindt eerder plaats door overreding en onderhandeling dan door machtsuitoefening.

Paradoxaal genoeg ging de toenemende maatschappelijke nadruk op individuele vrijheid samen met een toenemende intolerantie voor cultuurverschil (Duyvendak, Pels & Rijkschroeff, 2009). We zien dit terug in het integratiebeleid, dat tegen het eind van de vorige eeuw steeds meer een beleid werd van assimilatie (Rijkschroeff, Duyvendak & Pels, 2003).³ Cultuurbehoud is gaan gelden als risico voor integratie en voor de sociale cohesie. Deze trend van 'culturalisme', het verklaren van problemen uit de (opvoedings)cultuur in landen van herkomst, zet zich tot op heden onverdroten door. Het culturaliseren van opvoedings- en integratieproblemen is een gangbare politieke praktijk geworden, evenals assimilationisme als oplossing (zie ook Schinkel & Van den Berg, 2009). Dit terwijl cultuurverschillen feitelijk zienderogen afnemen. Want de migratie naar de nieuwe wereld kon stevige confrontaties met zich meebrengen, met de buitenwereld en ook binnen de gezinnen, maar niettemin kwam geleidelijk een proces van pedagogische innovatie op gang. Dit gebeurde zelfs al binnen de oudere pioniersgeneratie en nog in veel hoger tempo bij de daarop volgende generaties.

Ik begin deze kleine opvoedingsgeschiedenis met mijn proefschrift over de opvoeding en het leren van Marokkaanse kleuters in het gezin en op school (Pels, 1991). Dit onderzoek vond eind jaren '80 plaats onder moeders

van de eerste generatie. Het onderzoek liet zien dat zij de ontwikkeling van hun kinderen niet zagen in termen van de ontplooiing van een eigen ik, maar van beschaving en zelfbeheersing. De ontwikkeling van sociale wijsheid vormde een belangrijk opvoedingsdoel, ofwel het vermogen de balans te bewaren tussen eigen behoeften en belangen en sociale en morele eisen vanuit de omgeving. Een goede opleiding stond als opvoedingsdoel niet hoog op de agenda, en dan nog voornamelijk als het om jongens ging. De generatie van deze nauwelijks geschoolde moeders had nog weinig weet van de mogelijkheden die het onderwijs biedt als kanaal voor maatschappelijke mobiliteit. Eerder riep de school wantrouwen op, omdat deze de morele ontwikkeling van kinderen onvoldoende zou schragen.

De opvoedingspraktijk in de gezinnen weerspiegelde deze denkbeelden en waarden. Het accent lag op het modelleren naar volwassen ideaalbeelden, door het geven van het goede voorbeeld, geleide participatie in de volwassen wereld en autoritaire disciplineren.⁴ Indirecte controle, door middel van redeneren met kinderen, en daarmee ook het stimuleren van interne processen van beoordeling en zelfsturing, kwam minder voor. Met jonge kinderen werd niet op voet van gelijkheid gepraat. Naarmate kinderen meer aan de criteria voor volwassenheid voldeden, meer sociale wijsheid vertoonden, werden zij ook als gesprekspartner serieuzer genomen.

Hier geldt wel de kanttekening dat er ook vrijplaatsen waren, waar kinderen meer baas konden zijn over zichzelf, vergeleken met autochtone leeftijdsgenootjes. Zij brachten minder vrije tijd door met door ouders of andere volwassenen geleide activiteiten. We zien hier een sterke gelijkenis met de opvoeding in lagere sociaaleconomische milieus in westerse populaties: een hogere mate van directe controle gepaard met een aanzienlijke handelingsruimte voor kinderen in de vrije tijd. Naast conformiteit is er daarmee ook plaats voor een zekere autonomie, maar dan eerder in de zin van zelfredzaamheid dan van zelfsturing en onafhankelijk denken (zie Weininger & Lareau, 2009). Overigens worden de teugels bij meisjes na de puberteit vaak strakker aangetrokken, wat nog sterker voor de Marokkaanse gezinnen opgaat.

Ik heb het opvoedingspatroon in de gezinnen van de eerste generatie nu wat statisch voorgesteld, en haast mij te zeggen dat zelfs in deze vroege migratiefase de kiemen van verandering al aanwezig waren: zo nam de segregatie tussen mannen en vrouwen en tussen ouders en kinderen, die in

Marokko nog gangbaar was, in hoog tempo af. In Nederland waren de gezinsleden sterker op elkaar aangewezen. Conformiteit bleef opvoedingsdoel nummer één, maar in de praktijk waren individualistische doelen als assertiviteit en autonomie aan hun opmars begonnen. De nieuwe omgeving vroeg er om, maar ook de rolomkering tussen ouders en kinderen speelde mee: kinderen namen vaak noodgedwongen het initiatief bij het vinden van hun weg in het onderwijs, de vrije tijd en de zorg, en zij waren daarbij vaak ook wegbereiders voor hun ouders zelf, als tolk, intermediair en pleitbezorger. In Nederland is weinig onderzoek gedaan naar deze gids- en makelaarsfunctie van kinderen, uitgezonderd hun rol als steunbron in de onderwijs carrière van jongere zusjes en broers (bv. Crul, 2000). Gegevens uit Amerikaans onderzoek duiden op positieve effecten, bijvoorbeeld op de sociale vaardigheden van kinderen en de vertrouwensrelatie met hun ouders. Maar de rolomkering of *parentificatie* kan ook negatieve effecten hebben op het psychologisch welzijn van kinderen. Effecten variëren naar gender en etnische groep (Buriel, Love & De Ment, 2006; Chao, 2006).

Nieuwe generaties, nieuwe mores

Welke veranderingen zien we in opvoedingspraktijken tussen opeenvolgende generaties? Er is geen longitudinaal onderzoek dat hier licht op werpt, laat staan dat de opvoeding in de landen van herkomst in de beschouwing betreft. Wel voerde ik zelf in de loop der jaren een aantal onderzoeken uit onder Marokkaanse ouders en jongeren die enige conclusies mogelijk maken (Pels, 1991, 1998, 2003a, 2003b, 2005a; Pels & De Haan, 2003). Aanvankelijk domineert nog de 'situationele' opvoeding, waarin kinderen vooral leren door observatie en imitatie van goede voorbeelden. Maar deze maakt geleidelijk plaats voor een actievere bemoeienis van ouders met de opvoeding. De jongere generaties en hoger geschoolden gaan meer reflecteren op hun rol, mede door de vele nieuwe vragen die het 'opvoeden in Nederland' oproept. Meer persoonlijke aandacht en egalitaire omgangsvormen doen hun intrede in de gezinnen. Tegelijk ontstaat een hogere mate van structuur en toezicht. Terwijl in Marokko de *peer group* als een apart, meer tolerant, opvoedingsdomein geldt, zien we de voorzichtige opkomst van een 'achterbankgeneratie'⁵. Ouders gaan de vrije tijd van hun

kinderen meer invullen met educatieve bezigheden. Hierbij speelt mee dat de in Marokko nog zo werkzame sociale controle in het Nederlandse publieke domein niet zomaar blijkt te reproduceren, zowel omdat zich na de migratie geen hechte gemeenschappen ontwikkelen als vanwege de hier heersende 'cultuur van afzijdigheid'. Naarmate kinderen ouder worden krijgen zij geleidelijk meer bewegingsruimte, onder voorwaarde dat zij er verantwoordelijk mee omgaan. Externe controle maakt plaats voor een proces van geleide zelfregulering.

De jongere generaties ouders zijn zich ook meer bewust van de eigen rol bij het voorbereiden op en begeleiden van hun kinderen in het onderwijs, en nemen afstand van de wantrouwende houding ten aanzien van school van hun voorgangers. Ouders vertonen meer stimulerend en ondersteunend gedrag, en tonen zich meer zelfbewust in het contact met school. Ook de pioniersgeneratie is overigens niet stil blijven staan. Ouders van deze generatie worden actiever vanwege teleurstellende ervaringen met de oudste kinderen, die op hun beurt vaak fungeerden als wegbereider voor de jongere kinderen in het gezin, door hun moeders aan te zetten tot het leren van het Nederlands en het nemen van de drempel naar school.

We zien dus dat ouders als opvoeders een meer centrale positie innemen.⁶ Aan de ene kant ligt hier een proces van 'pedagogisering' aan ten grondslag: ouders krijgen meer inzicht in de kinderlijke ontwikkeling en mogelijkheden om deze actief te stimuleren. Aan de andere kant heeft ook de berichtgeving over overlast en criminaliteit onder Marokkaans-Nederlandse jongens een sterke invloed; deze vormt eveneens een belangrijke drijfveer om de vrije tijd van kinderen bewuster in te vullen. Het zijn dus zowel offensieve als defensieve pedagogische motieven die ouders ertoe brengen om het heft meer in handen te nemen (zie ook De Haan, 2008).

Samenvattend kunnen de verschillen tussen de opvoeding van oudere en jongere kinderen in gezinnen van de eerste generatie al spectaculair zijn, en zetten de veranderingen door in opeenvolgende generaties. De beweging die het onderzoek laat zien is lineair, in die zin dat ze onherroepelijk in de richting gaat van een meer autoritair opvoeden, van toenemende individualisering. Deze beweging gaat bij de Marokkaanse groepering ook nog eens relatief snel, reden waarom er meer brokken worden gemaakt. Daar kom ik nog op terug. Maar eerst wil ik de geconstateerde lineariteit in de opvoedingsveranderingen nog van enige kanttekeningen voorzien.

Om te beginnen is de groepsinterne diversiteit aanmerkelijk, veel groter dan in de eerste migratiejaren. Wij zien in recenter onderzoek zowel zeer autoritaire als erg permissieve ouders, met daartussen verschillende mengpatronen, een variëteit die ook onder autochtone ouders is waar te nemen (Pels, 2000, 2005b). Verder zijn er aanwijzingen dat moeders vaak meer veranderingsgezind zijn dan vaders, en dochters meer dan zonen. De mannen houden meer vast aan de conventies van de oude wereld, waarschijnlijk omdat adaptatie aan de nieuwe wereld in hun geval verlies betekent van hun traditionele mannelijke gezag en status. Hoewel het traditionele rolpatroon nog aardig dominant is, zien we overigens ook hierin snel verschuivingen optreden. Moeders nemen meer traditionele vadersrollen - zoals controle en het onderhouden van externe formele contacten - op zich, en vaders raken meer emotioneel betrokken bij de kinderen (Pels, 2005a). Een laatste kanttekening betreft de remmende invloed die uitgaat van de instroom van jonge huwelijksmigranten. Hun aantal krimpt wel door de restrictieve immigratiepolitiek, maar toch vormen veel jonge gezinnen feitelijk gemengde huwelijken van één in Nederland en één in Marokko gesocialiseerde ouder. Dit kan een rem zetten op de integratie, maar stagnatie is vooral te verwachten in de gezinnen met een importbruid, en minder in die met een importbruidegom: mannen zoeken namelijk vaak een partner die aan hun meer traditionele verwachtingspatroon voldoet, terwijl vrouwen een 'moderne' hogeropgeleide man willen om daarmee hun autonomie te verzekeren (Hooghiemstra, 2003). We moeten het effect op de opvoeding echter ook in het eerste geval niet overdrijven: vrouwelijke huwelijksmigranten blijken als opvoeders in veel opzichten een tussenpositie in te nemen tussen moeders van de oudere eerste generatie en de tweede generatie. Maar nader onderzoek over de opvoedingsprocessen in gemengde huwelijken met importmoeders en -vaders en de invloed ervan op de ontwikkeling van de kinderen zou zeker op zijn plaats zijn.

Er is nog een laatste reden om niet al te gemakkelijk uit te gaan van lineariteit in de adaptatie van opvoeders: de meesten hechten ook aan continuïteit met het verleden, en bezien de 'Nederlandse' opvoeding met op zijn minst enige kritische distantie. Vooral de vermeende 'vrijheid' van kinderen in hun relatie met ouderen en de andere sekse blijft een struikelblok. Daarnaast kan de toenemende polarisatie op etnische/religieuze basis tot culturele conservering leiden (zie ook Pels et al., 2009). Ik kom daar nog op terug.

Problematische opvoeding

Tot nu toe had ik het over de opvoeding in doorsnee gezinnen van Marokkaanse afkomst. In een verhandeling daarover kan aandacht voor opvoed- en opgroei problemen niet achterwege blijven. Overlastgevend gedrag, criminaliteit, extreem radicalisme, diepe depressie, dergelijke problemen gelden als tekenen dat de opvoeders falen, zoals veel onderzoek ook bevestigt. Autoritair en hardhandig opvoedingsgedrag, een conflictueus gezinsklimaat, gebrek aan supervisie en betrokkenheid of juist al te grote beperkingen en pressie, al deze elementen komen we tegen: elementen die overigens ook de opvoedingscontext van probleemkinderen uit andere groepen tekenen. Mijns inziens wordt echter in het geval van bepaalde etnische categorieën, zoals Marokkanen, de rol van de opvoeders veel meer benadrukt. Ik zie hiervoor verschillende redenen.

Ten eerste heeft het idee van de maakbaarheid van opvoeding de laatste decennia meer voet aan de grond gekregen (nadat het belang daarvan vanaf de jaren '60 juist sterk was gebagatelliseerd). Beschaving van kinderen via beschaving van hun opvoeders is weer terug van weggeweest. Tegenwoordig is deze sterk gericht op allochtonen, mede vanwege de al genoemde trend van culturalisering: die leidt tot de neiging om problemen te verklaren uit de (opvoedings)cultuur in de landen van herkomst. Ten tweede is ook de wetenschap zelf debet aan de overdrijving van de opvoedingsproblematiek in allochtone gezinnen. Het onderzoek is sterk gericht op problematische subgroepen, mede door de dominante positie van de overheid als financier (Pels et al., 2009). Daarbij komt dat onderzoekers nogal eens aan de verleiding bezwijken om hun bevindingen te generaliseren naar de gehele populatie (bv. Van Gemert, 1998; Werdmölder, 2005). Twee populaire uitgaven over de opvoeding in allochtone gezinnen hebben op eenzelfde manier aan de negatieve beeldvorming bijgedragen. Met suggestieve titels als *Onzichtbare ouders* (Kleijwegt, 2005) en *Het Marokkanendrama* (Jurgens, 2007) pretendeerden de auteurs een algemeen beeld te geven van de opvoeding, terwijl ze feitelijk schreven over problematische subgroepen. Ik meen dat we hier kunnen spreken van een driedubbele blikvernauwing: er wordt ten onrechte gegeneraliseerd, er is te weinig oog voor andere opvoedingsinvloeden dan die van ouders, en voor andere factoren, zoals de relatief ongunstige sociaal-economische positie en woonomgeving, het geringe sociale kapitaal, ervaren stigmatisering en een hoog tempo van acculturatie, culturele aanpassing (zie voor een overzicht Pels, 2008a).

Hiermee verheer ik niet dat problemen ook hun wortels kunnen hebben in (sub)culturele achtergronden. Zo kan voor jongens de druk om hun mannetje te staan bijdragen aan het ontstaan van probleemgedrag op school en op straat, terwijl voor meisjes de druk om zich te conformeren aan eerbaarheids- en zorgidealen kan uitmonden in depressie en andere psychische klachten (zie Pels et al., 2009). Maar het is uiteindelijk een veel breder scala aan factoren dat leidt tot ontsporing en psychische problematiek.

Eén factor licht ik er hier uit, te weten de snelle individualisering van Marokkaans-Nederlandse jongeren ten opzichte van hun ouders, en hun relatief sterke oriëntatie op Nederland (Dagevos, 2001; Dagevos & Gijsberts, 2009). Een snelle toename van openheid en individualisme kan gepaard gaan met ontworteling en spanningen tussen de generaties (vgl. Castells, 1997). Dergelijke omstandigheden kunnen jongeren ontvankelijker maken voor radicaal gedachtegoed, als bron van solidariteit en houvast, zoals Frank Buijs en collega's hebben laten zien (Buijs, Demant & Hamdy, 2006). Veelzeggend zijn ook de recente bevindingen over psychopathologie bij Marokkanen. De kans hierop blijkt groter in etnisch gemengde wijken dan in zwarte wijken, wat tot de hypothese leidt dat naast genetische ook sociale oorzaken aan de orde zijn, zoals interetnische spanningen of isolement (Berry et al., 2006; Selten, 2002; Veling et al., 2008). De gelijktijdige losmaking van de oude wereld en moeizame hechting in de nieuwe kan blijkbaar tot ernstige problemen leiden.

Dit brengt mij op patronen van acculturatie en hun invloed op de ontwikkeling. Uit het onderzoek hierover komt consistent naar voren dat het grootste risico uitgaat van een eenzijdige gerichtheid op het land van verblijf, gepaard dus met een zich afwenden van de etnische groep (*assimilatie*). Daarnaast maakt ook een geringe binding in beide richtingen kwetsbaar (*marginalisering*). Het meest gunstig voor de ontwikkeling blijkt het patroon van dubbele loyaliteit (*integratie*), hoewel er ook uitzonderingen zijn (bv. Stevens, Veen & Vollebergh, 2009). Een sterke gerichtheid op de etnische groep, gepaard met afzijdigheid van de mainstream (*separatie*), kan blijkens recent onderzoek ook tot positieve uitkomsten leiden, terwijl het in vroeger onderzoek geassocieerd was met negatieve uitkomsten (Berry et al., 2006; Phalet & Andriessen, 2003; Stevens et al., *ibid.*). Dit is wellicht te verklaren uit de toename van polarisatie en stigmatisering, die mensen ertoe brengt in hun schulp te kruipen; kennelijk kan deze defensieve strategie in de context van polarisatie een

beschermende factor vormen. Deze gegevens ontmaskeren in ieder geval het algemeen heersende denkbeeld dat eenzijdige identificatie met Nederland de meest profijtelijke aanpassingsstrategie is. Dat denkbeeld kan dan misschien enig psychologisch houvast bieden aan onzekere autochtone burgers, maar voor de minderheden zelf gaat dit niet op (Pels, 2008b). In plaats van dubbele loyaliteiten als anomalie te zien, kunnen zij beter opgevat worden als positieve coping-mechanismen, waarvan de ontwikkeling moet worden aangemoedigd.

Verhouding tot de oude en nieuwe wereld

Een samenleving die sterk gekant is tegen loyaliteit aan de oude wereld kan kinderen beletten een meervoudige loyaliteit te ontwikkelen, net zoals ouders dat doen die veel weerstand hebben tegen de nieuwe wereld. Ik wil nu wat dieper ingaan op de vraag hoe ouders zich als opvoeders kunnen verhouden tot beide werelden, de oude en de nieuwe. Zij kunnen bijvoorbeeld meer 'duale' strategieën hanteren, waarin culturele continuïteit samengaat met adaptatie (LaFromboise, Coleman & Gerton, 1993). Of zij kunnen meer exclusief voor separatie of algehele aanpassing kiezen. De Angelsaksische literatuur beschrijft verschillende strategieën om kinderen kennis, attituden en gedrag te leren betreffende de eigen etnische groep, andere groepen en de bredere samenleving, ofwel strategieën van 'etnische socialisatie' (Hughes et al., 2006; McHale et al., 2006): 1) overdracht van cultuur en groepstrots, 2) bevorderen van weerbaarheid tegen negatieve beeldvorming en uitsluiting, 3) het socialiseren van wantrouwen tegen andere groepen en/of de samenleving, en 4) het benadrukken van individualisme en 'kleurenblindheid': daarbij zien opvoeders juist af van categoriaal denken en het accentueren van verschil. De eerste twee strategieën zijn systematischer onderzocht; cultuuroverdracht blijkt het meest gangbaar, gevolgd door weerbaarheidsopvoeding. Over de laatste twee strategieën zijn minder empirische gegevens voorhanden. Volgens onderzoek in de Verenigde Staten zou de strategie van wantrouwen vooral kenmerkend zijn voor Afro-Amerikanen, die van kleurenblindheid vooral voor blanken (Hughes et al., *ibid.*).

Er is nauwelijks Nederlands onderzoek dat zich expliciet op fenomenen van etnische socialisatie heeft gericht. Wel valt van de beschikbare studies een en ander af te leiden. Zo vertoonden de Marokkaanse ouders in mijn

promotieonderzoek nogal wat ambivalentie over de integratie van hun kinderen in het onderwijs. Zoals een vader zei: *'Er wordt vaak in de krant en op tv gezegd: jullie moeten je aanpassen. Ik zeg niet: jullie zijn Christenen, maar eerder kruisvaarders. Ik wil vrijheid van geloof. Als op school mijn dochter wordt aangestoken van "ga mee dansen" en ze stellen vragen van "heb je een vriend", dan is dat een aanval op mij. Kinderen worden door al die vrijheden teveel aangetrokken.'* Ouders stuurden hun kinderen nogal eens naar school met een dubbele en feitelijk onmogelijke boodschap: zij moesten hoge diploma's halen, maar dienden zich verre te houden van de culturele mores waarvan de school was doortrokken.

Mijn volgende onderzoek onder Marokkaanse gezinnen, tien jaar later (Pels, 1998, 2003a), liet een opmerkelijke verandering zien. Nog legde een deel van de ouders - in dit geval moeders - zich sterk op de morele opvoeding van hun kinderen toe. Om tegenwicht te bieden aan het vermeende gebrek daaraan in het onderwijs stuurden zij hun kinderen in hun vrije tijd naar moskeeschooltjes, waar de overdracht van religie en moraal centraal stond. De moeders van de jongere generatie en vooral de beter opgeleiden onder hen hanteerden een dubbelstrategie. Ook zij kozen voor privéonderricht, maar dan vooral voor Arabische les. Zij lieten hun kinderen mede voor een soepele overgang naar de basisschool deelnemen aan kinderopvang. Deze moeders legden bewust verschillende maatstaven aan voor gedrag binnen en buiten het gezin. Binnen verwachtten zij conformiteit, maar zij stimuleerden hun kinderen om zich buiten mondig en assertief op te stellen, omdat zij dit nodig achtten voor een succesvol functioneren op school en in de maatschappij (zie ook Buitelaar, 2009).

Overzien we de veranderingen over generaties en met een toenemend opleidingsniveau, dan is onmiskenbaar van een hoog tempo van pedagogische adaptatie sprake. Niettemin blijft een deel van de ouders wantrouwend in de samenleving staan. Ook jongeren rapporteren over het kwaadspreken van hun ouders over de westerse samenleving (Pels, De Grijter & Lahri, 2008). Ondanks de culturele veranderingen neemt de socialisatie van wantrouwen vooralsnog niet af (Clycq, 2006; Pels, 2005a). Systematisch onderzoek onder de jongere generatie ouders is er niet, maar er zijn aanwijzingen van een gelijktijdige toename van orthodoxie en antiwesterse sentimenten onder deze generatie bij de Marokkanen (Pels, De Grijter & Middelkoop, 2009).

Hoe kan het dat, ondanks de afname van de culturele afstand, deze afstandelijkheid zich toch zo hardnekkig in de hoofden en harten van ouders

lijkt te hebben genesteld? Eén mogelijke verklaring is dat het wantrouwen en ressentiment jegens het 'vrije westen' wordt gevoed via contacten met de landen van herkomst. Islamistische bewegingen ageren tegen de westerse culturele hegemonie, en tegen het doorsijpelen hiervan in de opvoeding van toekomstige generaties (Eldin Shahin, 1996). Een tweede verklaring kan zijn dat Marokkanen een relatief lage positie innemen in de etnische statushiërarchie en een hogere mate van paternalisme en stigmatisering ervaren; deze kunnen het ressentiment jegens de samenleving doen toenemen (Hagendoorn, 2007). Een derde verklaring noemde ik al: veranderingen kunnen té snel gaan en tot onzekerheid, ambivalentie en angst leiden.

Het idee leeft nog sterk dat 'opgroeien tussen twee culturen' de belangrijkste opgave is voor allochtone jongeren. Maar de culturele onbeweeglijkheid die uit deze frase spreekt is door de feiten geloofchend: het is duidelijk dat de opvoeding op het kruispunt van de oude en de nieuwe wereld sterk in beweging is. En, zo valt hieraan toe te voegen, het is juist deze beweging - en niet de vermeende culturele stilstand - die ouders en jongeren sterk emotioneert. In mijn onderzoek uit 1991 constateerde ik al dat de negatieve houding van gezin en school over en weer de kinderen minstens zo veel parten speelde als cultuurverschillen. Ik citeer: 'Problemen ontstaan vooral wanneer de sociale systemen waarvan het kind deel uitmaakt de verschillen en tegenstellingen sterk gaan benadrukken en de betekenis van het leven buiten hun grenzen gaan ontkennen (167)'. Ik wees op het belang van een 'mediaire zone' die het kind ruimte geeft om tussen de sociale systemen te bewegen (zie voor een nadere uitwerking van dit idee Ghorashi, 2006). Ook recent onderzoek onder moslimjongeren wijst er op dat zij er vooral onder lijden dat zij voortdurend worden gedwongen te kiezen tussen hun loyaliteit aan de islam, aan hun ouders en aan de samenleving, die als onverenigbaar wordt voorgesteld (Ketner, 2008; De Koning, 2008).

Het is hoog tijd dat we in opvoedingsonderzoek de aandacht verleggen van cultuurverschil per se naar de attitudes, gedragingen en emoties die ermee gepaard gaan. Ook is systematischer onderzoek nodig naar fenomenen van etnische socialisatie, en ik pleit ervoor dit zowel in gezinnen van nieuwe als van oude Nederlanders te doen. Het is aannemelijk dat etnische socialisatie ook plaatsvindt in autochtone gezinnen, zeker in buurten die drastische veranderingen ondergaan in hun etnische samenstelling. Naar de wijze waarop autochtone opvoeders hun kinderen

voorbereiden op en begeleiden in de multi-etnische samenleving is nauwelijks onderzoek gedaan. Maar ‘met één hand kun je niet klappen’. Inzicht in de etnische socialisatie aan beide kanten is van belang, ook met het oog op preventie van etnische polarisatie.

Pedagogiek op school en in de moskee

Tot nu toe kwam vooral het gezin ter sprake. Er zijn echter nog andere belangrijke invloeden op kinderen, zoals die van sociale netwerken in de buurt, van de school en ook de moskee. We neigen tot overschatting van wat ouders vermogen, terwijl er, juist ook in de multi-etnische context, genoeg redenen is om andere contexten op hun pedagogische merites te bezien.

Ik begin met de school. Die staat door de toegenomen diversiteit van de leerling-populatie voor tal van nieuwe vraagstukken. Welke pedagogische lessen moeten we bijvoorbeeld trekken uit het feit dat allochtone basisschool-leerlingen relatief vaak slachtoffer zijn van pesterij en uitsluiting door medeleerlingen (Verkuyten & Thijs, 2002), en dat allochtone uitvallers het schoolklimaat als negatiever ervaren dan autochtone uitvallers (Junger-Tas, 2002)? In mijn proefschrift liet ik zien hoe hardhandig leidsters soms allochtone kleuters met hun ‘anders’ zijn confronteerden (*‘Je praat als een klein kind’, zei leidster Christa bijvoorbeeld tegen kleuter Samir, en daarna tegen de hele groep: ‘dat komt omdat Samir thuis altijd Marokkaans met zijn moeder praat. Dat is heel dom!’*). Volgens meer recente observatie-onderzoeken komt het apart zetten van leerlingen nog steeds voor, en spreken leerkrachten nog van ‘wij’ en ‘jullie’, een ‘wij’ dus dat nieuwkomers uitsluit (Duits, 2008; Koole & Hanson, 2002). Ervaren discriminatie en uitsluiting kan een van de motieven vormen voor ouders om te kiezen voor ‘eigen’, zoals islamitische, scholen (Pels, 1998).

Zoals blijkt uit een nationale survey bij het voortgezet onderwijs komen er nogal wat spanningen voor in multi-etnische klassen. Deze zijn lang niet allemaal geassocieerd met etnische diversiteit, maar allochtone leerlingen ervaren wel meer spanningsvolle situaties dan autochtone leerlingen, bijvoorbeeld rondom culturele of religieuze kwesties. Dit geldt vooral voor leerlingen van Turkse en (nog meer) Marokkaanse afkomst (Radstake, Leeman & Meijnen, 2007). Ook neemt het aantal interetnische confrontaties de laatste jaren toe; scholen hebben daarbij overigens meer te maken met ‘wit’ dan met religieus extremisme (Moors et al., 2009).

Naast deze meer openlijke wrijvingen duidt onderzoek ook op subtielere mechanismen, die nieuwe pedagogische uitdagingen inhouden voor het onderwijs. In observatieonderzoek over samenwerkend leren in de basisschool vonden De Haan en Elbers (2005) dat autochtone leerlingen neigden tot een zeker paternalisme in de interactie met allochtone medeleerlingen. Allochtone leerlingen stelden zich juist vaker afhankelijk op tegenover autochtone klasgenoten. De auteurs veronderstellen dat naast culturele ervaringen ook verschillen in status tot het ontstaan van dergelijke praktijken leiden.

Leerkrachten vinden met vallen en opstaan uit hoe om te gaan met deze nieuwe problemen. Maar er zijn er ook die professionele tekortkomingen ervaren, of die de pedagogische verantwoordelijkheid hiervoor afwijzen en wegstappen, zich verschansend achter een instrumentele opvatting over de onderwijsopdracht. Verschillende onderzoekers signaleren een gebrek aan pedagogische visie in het onderwijs, laat staan dat er een uitgekristalliseerde kijk is op de omgang met diversiteit en met spanningen op religieuze, culturele en etnische basis. Afzonderlijke leerkrachten die proberen er het beste van te maken staan er vaak alleen voor, zonder steun en rugdekking van de schoolleiding (Radstake & Leeman, 2008; Veugelers, 2002). Ook leerlingen en studenten vinden dat het onderwijs achterblijft in het omgaan met culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit (Leenders, Veugelers & De Kat, 2007; Pels et al., 2008).

In het integratiebeleid is veel aandacht besteed aan onderwijsstimulering van leerlingen, zoals ik al kort aanstipte. Veel minder systematische aandacht kreeg de sociale ontwikkeling van leerlingen in de multi-etnische context. Het zogenaamde intercultureel onderwijs heeft altijd een marginale positie gehad ten opzichte van het achterstandsbeleid (Pels, 2004). Hoewel het basis- en voortgezet onderwijs al sinds 1984, respectievelijk 1996, bij wet verplicht is leerlingen voor te bereiden op de multi-etnische samenleving, constateerde de Onderwijsinspectie in 2005 dat daar nog weinig van is te zien. Wel is er toenemende aandacht voor burgerschapsvorming, maar daarbij ligt de focus op individuele rechten, plichten en algemene sociale competenties en niet op vraagstukken van multi-etnisch samenleven (Leeman & Pels, 2006). Dat deze niet genegeerd kunnen worden illustreert Amerikaans onderzoek over de vorming van burgerschap. De bijhorende waarden en gedragingen kunnen voor jongeren van verschillende etnische groepen en sociale milieus sterk uiteenlopende betekenissen en functionaliteit hebben (Brezina et al., 2004). In Nederland

is de perceptie van burgerschap bij ouders en jongeren, en de diversiteit daarin, nog een sterk onderbelicht onderzoeksterrein.

In het kader van de sociale ontwikkeling van leerlingen is ook aandacht van belang voor de pedagogische wisselwerking tussen school en ouders. We beschikken nauwelijks over onderzoek hierover. Uit enkele alweer wat oudere onderzoeken op scholen met een hoofdzakelijk autochtone populatie weten we dat zowel leerkrachten als ouders ontevreden zijn over de onderlinge communicatie. Leerkrachten hebben behoefte aan ondersteuning bij het aangaan van een meer productieve pedagogische samenwerking (Dieleman, 2000). Het is aannemelijk dat dit nog meer opgaat voor de wisselwerking met nieuwe Nederlanders, gezien hun relatief grote pedagogische afstand tot school.

Naast de school vormt ook de moskee voor veel kinderen van migranten een belangrijke opvoedingscontext. Moslims maken ruim 45 % uit van de totale bevolking van niet westerse afkomst (CBS, 2009). Naar schatting neemt een meerderheid van kinderen uit moslimgezinnen - vooral in de leeftijd van 6 tot 12 jaar - aan vormen van particulier onderwijs deel, in meerderheid georganiseerd vanuit moskeeën. Het leren van de koran, Arabische taal en met religie geassocieerde normen en waarden staat er centraal. Dit onderwijs vormt voor veel ouders een belangrijke bondgenoot bij het opvoeden in Nederland, een moreel veilige omgeving, die enigszins tegenwicht kan bieden tegen de te vrij geachte dominante wijzen van opvoeden (Pels, 1991; 1998; 2005a).

De laatste jaren is het moskeeonderwijs ernstig in opspraak geraakt vanwege de achterhaalde didactiek, de autoritaire omgang met leerlingen en vooral incidenten met slaag. Ook internationaal wordt meer en meer gepleit voor pedagogische innovatie van dit onderwijs (bv. Ramadan, 2005). Empirisch onderzoek op dit terrein is uitermate schaars, zowel in het binnen- als buitenland, maar recent openden drie moskeeën in Rotterdam hun deuren om ons een pedagogische stand van zaken te laten opnemen (Pels et al., 2006). Het hoofddoel van de lessen, zo bleek uit het onderzoek, was de versterking van de eigen culturele en religieuze identiteit bij kinderen, en daarmee consolidatie van de banden met het land van herkomst en de etnische gemeenschap. Eenrichtingsverkeer in de kennisoverdracht domineerde, maar de aanpak was kindvriendelijk en kenmerkte zich niet (meer) door toepassing van harde machtsmiddelen. Het bouwen van een brug naar de samenleving vormde een secundair doel van het onderwijs, een

doel dat de moskeeën vooral trachtten te bereiken door het bijbrengen van respect en fatsoen. In de moskeewereld is dit een gangbare opvatting over *bridging* (zie Driessen, Van der Werf & Boulal, 2004). In één moskee werd een meer defensief standpunt gehuldigd: kinderen moeten gewapend worden met kennis van de islam om zich weerbaar op te kunnen stellen in de samenleving, waar onwetend heerst over de islam en ook islam-vijandigheid.

Wij concludeerden dat de pedagogiek in de moskee, als het gaat om overbrugging van de afstand tussen de verschillende werelden waarin de kinderen leven, nog in de kinderschoenen staat (zie Bolognani, 2007, voor de situatie in Engeland). Ouders van de jongere generatie wensen in toenemende mate pedagogische vernieuwing, of kiezen voor religieuze en morele educatie buiten de moskee (zie ook Buitelaar, 2009). Wellicht nemen de komende jaren de initiatieven van ouders om hun wettelijk recht op religieuze educatie binnen het regulier onderwijs te realiseren toe, zoals door Ahmed Marcouch, toenmalig stadsdeelvoorzitter van Slotervaart, is gepropageerd (zie Veenbaas et al., 2010).

We kunnen in ieder geval concluderen dat zowel het regulier onderwijs als de moskee wat hun pedagogische opdracht in de multi-etnische context betreft voor grote opgaven staan. Een belangrijke aanbeveling uit ons moskeeonderzoek luidde dat beide partijen, waar hun populatie overlapt, de handen ineen zouden moeten slaan. De moskee kan in pedagogisch opzicht veel leren van de school, de school kan door samenwerking het bereik van en de afstemming met ouders verbeteren en meer 'gevoel' krijgen voor de achtergrond van de leerlingen. In vervolgonderzoek zouden deze mogelijkheden nader moeten worden verkend.

Pedagogisch netwerk rond het gezin

Naast de school en de moskee spelen de directe leefomgeving, de eigen kring en organisaties en vormen van laagdrempelige ondersteuning een niet te onderschatten rol in de opvoeding van kinderen. Om te beginnen kan de leefomgeving de opvoeding van ouders direct beïnvloeden. Gezinnen van niet-westerse afkomst wonen relatief vaak in wijken waar een cumulatie van problemen te zien is. Ouders kunnen zo in beslag genomen worden door dergelijke moeilijkheden, dat zij nauwelijks meer tot opvoedend handelen in staat zijn. Maar ook is gevonden dat ouders zich aanpassen door strikter te gaan opvoeden; een autoritaire aanpak kan in probleemwijken beschermend

werken (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). Negatieve effecten zijn echter niet uit te sluiten, want een restrictieve aanpak kan jongeren in de armen drijven van marginaliserende leeftijdgenoten (Cantillon, 2006). In hoogrisicobuurtten is een hoge mate van steun van *peers* ongunstig voor de ontwikkeling (Leventhal & Brooks-Gunn, *ibid.*). Dit gegeven krijgt extra betekenis als we weten dat jongeren uit minderheidsgroepen in Nederland voor ondersteuning sterker zijn aangewezen op leeftijdgenoten dan autochtone jongeren, die relatief meer steun ontleen aan hun ouders (Pels & Nijsten, 2003). Maar het hangt dus mede van de buurt af hoeveel kwaad deze toeneiging tot leeftijdgenoten kan. Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat ook invloed uitgaat van hoe andere ouders in de buurt opvoeden: een autoritatieve opvoeding blijkt minder goed uit te pakken als in de buurt een meer autoritaire stijl domineert, of als kinderen omgaan met anders opgevoede *peers* (Steinberg, 2001). De betekenis van de buurt in het creëren van een positief of negatief opvoedingsmilieu is recent ook in Nederlands onderzoek aangetoond (Junger-Tas, Steketee & Moll, 2008).

In de Angelsaksische literatuur wordt het belang van sociale buurtnetwerken voor de ontwikkeling van kinderen aangeduid met het begrip *collective efficacy*, collectieve werkzaamheid. Dit begrip duidt op actief engagement in de buurt, dat bijvoorbeeld tot uiting komt doordat buurtgenoten gezamenlijk gedragsnormen bepalen (*intergenerational closure*), door onderlinge uitwisseling van informatie en advies en door informele sociale controle en steun. De aanwezigheid van deze vormen van sociaal kapitaal in de leefomgeving is niet vanzelfsprekend: een hoge mate van verhuismobiliteit, werkloosheid en etnische heterogeniteit (en daarmee gepaard gaande taal-, sociale en culturele barrières) kunnen er afbreuk aan doen (Sampson, Morenoff & Earls, 1999). Maar er is ook onderzoek waaruit blijkt dat hoge concentraties van alleen minderheidsgroepen een positief effect kunnen hebben op het 'socialisatiekapitaal', omdat zij gepaard kunnen gaan met hechtere verbanden en minder statusverschil (Wickrama & Bryant, 2003).

We weten dat de Nederlandse cultuur van afzijdigheid veel allochtone opvoeders een cultuurshock heeft bezorgd, gewend als zij waren aan een sterke mate van *intergenerational closure* binnen de grootfamilie en dorpsgemeenschap van herkomst. Naar wat zich feitelijk in de buurtcontext afspeelt, wat deze betekent voor de socialisatie van kinderen, is echter nauwelijks onderzoek gedaan, laat staan naar de invloed die de etnische samenstelling van de buurt hierop heeft. Nader onderzoek zou zich onder

meer moeten richten op hoe ouders en kinderen collectieve socialisatie percipiëren, in buurten van verschillende samenstelling, en hoe deze buurtsocialisatie kan verbeteren.

De sociale omgeving is ook van belang vanwege de ondersteuning die deze kan bieden aan opvoeders. Het gaat om een belangrijke beschermende factor, die bijdraagt aan hun vermogen tot adequaat opvoeden. Zoals Marjolijn Distelbrink en ik in een recente review van het onderzoek van de laatste tien jaar beschrijven (Pels et al., 2009) vallen allochtone ouders voor opvoedingsondersteuning terug op een relatief kleine en dan vooral informele kring. Deze kring beschikt doorgaans over een beperkte culturele bagage, althans van de soort dat van nut is in de nieuwe wereld. De bestaande voorzieningen slagen er maar ten dele in dit gat te vullen. Hoewel individuele professionals en instellingen resultaten boeken met nieuwe manieren van werken, blijft het probleem van bereik, toegankelijkheid en evenredige effectiviteit van opvoedingsondersteuning zeer hardnekkig. Aan de kant van de ouders spelen zowel onbekendheid mee, als wantrouwen en een zich niet herkennen in het aanbod. Dit geldt bijvoorbeeld bij opvoedingsvragen rondom religie en moraliteit, of de omgang met stigmatisering. Juist de ouders die bekend staan als moeilijk bereikbaar, staan afwijzend tegenover een aanbod met een top down karakter; zij willen zelf aan het roer blijven staan.

Aan de kant van het aanbod blijft 'diversiteitsbeleid' nog te veel steken in projectenbeleid. Dit geldt zowel voor de opleidingen van professionals, voor de gebruikte methodieken en voor het beleid van instellingen. Bij allochtone ouders, zoals overigens ook bij autochtonen, bestaat vooral behoefte aan laagdrempelige uitwisseling van informatie met andere opvoeders en, zij het in mindere mate, met deskundigen. Momenteel wordt overal in het land gewerkt aan de uitbouw van Centra voor Jeugd en Gezin, waar ouders laagdrempelige steun, informatie en advies moeten kunnen vinden over opvoeden en opgroeien. Deze centra staan voor de grote uitdaging een breed bereik te realiseren, en de afstand tot allochtone ouders te overbruggen. Het kan daarbij van belang zijn samen te werken met initiatieven vanuit de eigen kring, met een meer informeel en laagdrempelig aanbod. De reguliere voorzieningen kunnen hun voordeel doen met de innovatie van onderop die hier ontstaat. De continuïteit van dergelijke - vaak vrijwillige - projecten is echter niet vanzelfsprekend, laat staan dat er een goede link is met het professionele aanbod. In recent onderzoek hiernaar (De Gruijter, Tan & Pels, 2009) wordt gemeenten dan

ook aanbevolen om hierin de regie te nemen vanuit hun spilfunctie in het lokale jeugdbeleid. Dit sluit aan bij recente pleidooien voor een netwerkbenadering bij ondersteuning van gezinnen (RMO, 2009). Daarbij moet zowel aandacht bestaan voor relaties binnen (familie-, religieuze en andere) gemeenschappen als tussen gemeenschappen: zowel *bonding* als *bridging* is van belang voor gezinnen in kansarme buurten met weinig sociaal kapitaal (zie ook Brisson & Usher, 2005). In Nederland is dit een nog nauwelijks verkend terrein.

Polarisatie en opvoeding

Dit brengt mij terug bij waar ik begon: *bonding* en *bridging*, ofwel het in ere houden van de banden met het oude en nieuwe, zo kunnen we de opgave van ouders, en ook van degenen die hen ondersteunen, samenvatten. Bij de opvoeding van kinderen in de multi-etnische stad is dit een nog spannendere opgave, temeer daar deze zich voltrekt in een sterk gepolariseerd klimaat. In een verhandeling over opvoeden in de multi-etnische stad kan dit thema dan ook niet links blijven liggen.

In mijn proefschrift in 1991 constateerde ik dat het leven tussen twee vuren, in dit geval gezin en school die afwijzend tegenover elkaar staan, Marokkaanse kleuters minstens zo belemmert in hun ontwikkeling als het leven tussen twee culturen. Bovendien constateerde ik dat een dergelijke polariteit vooral *dán* negatieve gevolgen heeft als de tegenstellingen verschillen in status en macht reflecteren. Nu, na een acculturatie-geschiedenis van bijna 20 jaar, zijn de tegenstellingen verder verscherpt. De Nederlanders van Marokkaanse afkomst nemen in rap tempo *mainstream* opvoedingsconventies over, en de polariteit tussen de oude en nieuwe wereld verliest in culturele zin zienderogen haar scherpe kantjes, dat wel. Maar desondanks neemt de polarisatie van etnische relaties - en die rondom de islam als de 'negatieve ander' - niet af (bv. EUMC, 2006; Moors et al., 2009).

Polarisatie kan positief uitpakken, doordat deze bijdraagt aan het verwerken van sociale spanningen, aan verheldering en innovatie (RMO, 2009). Dit geldt ook de opvoeding. Daar zijn voorbeelden van te geven op individueel en collectief niveau. De snelle verandering in de gezinsopvoeding over generaties heen is mede voortgevloeid uit de spanningen tussen oud en nieuw en hoe ouders en kinderen die hebben opgelost. Zo hebben oudere kinderen in gezinnen van de pioniersgeneratie hun ouders aangezet tot

verandering, ten bate van de jongere kinderen in het gezin. Ook de buurtvaders zijn een mooi voorbeeld. Zij besloten mede met het oog op de toenemende stigmatisering om in de wijk te gaan surveilleren in reactie op overlast van Marokkaanse jongens. Er bestaan nu zo'n 30 groepen door het hele land- intussen overigens ook met moeders en jongeren (De Gruijter & Pels, 2005).

Niet zomaar elke vorm van polarisatie werpt echter zulke mooie vruchten af. Er moet aan bepaalde voorwaarden zijn voldaan: de tegenstellingen moeten niet te intens zijn, er moet sprake zijn van een vertrouwensbasis en er moet op de bal gespeeld worden en niet op de man (RMO, *ibid.*). In de huidige gepolariseerde context schort het aan al deze voorwaarden. Zowel allochtone jongeren als ouders, hoog- en laagopgeleid, ervaren een 'muur van wantrouwen' en aanvallen op de persoon. Deze ervaringen kunnen krenken, gevoelens van vernedering, schaamte en angst oproepen, en leiden tot verlies van vertrouwen en thuisvoelen in de samenleving (bv. De Jong, 2007; Schinkel & Van den Berg, 2009; Pels et al., 2008). Leden van minderheden lopen, omdat zij onderaan de etnische hiërarchie staan, extra risico op continue geringschatting, zowel door op hun persoon gerichte speldenprikken (*microaggressions*) als door ervaren groepsvernedering (*humiliation by proxy*) (Veldhaus & Staun, 2009). Dergelijke ervaringen kunnen leiden tot ressentiment en woede, maar ook tot depressie, naar binnen gekeerde agressie. Het eerste zien we vaker bij jongens, het laatste bij meisjes.

Maar ook onder de autochtoon Nederlandse bevolking heerst onbehagen. 'Nederland maakt een rouwproces door', zoals Geert Mak (2005) het zegt, omdat vanwege modernisering en globalisering in rap tempo afscheid moet worden genomen van oude verworvenheden. Nostalgie kan mensen doen verlangen naar een verleden dat er in werkelijkheid nooit is geweest, een verlangen waarop polarisatie kan gedijen. Zo zijn de botsingen van autochtone met allochtone jongeren op het Nederlandse platteland volgens Cadat en Engbersen (2006) mede geboren uit verzet tegen de verstedelijking waarvan allochtone jongeren het symbool zijn. Ervaren onrechtvaardigheid en statusangst spelen zowel bij het ontstaan van rechts-extremisme als bij moslimradicalisme een belangrijke rol. In combinatie met gevoeligheid voor onzekerheid en ervaren groepsbedreiging, bedreiging van de 'verbeelde gemeenschap', kan dit leiden tot een overeenkomstige ontwikkeling van radicale gedachten en gedragsintenties (bv. Pels & De Ruyter, te verschijnen).

Kortom, we zien aan beide kanten angst en wantrouwen en een groeiende xenofobie. Deze wijst, in termen van Karen Armstrong (2005), op een paradigmaverschuiving van de rede, met haar toekomstgerichte oriëntatie, naar de mythos, een emotionele manier van denken die houvast zoekt in het verleden.⁷ De grote uitdaging voor de komende jaren is het scheppen van een nieuw vertrouwen. Daartoe moeten we zowel kijken naar de nieuwkomers als naar de gevestigden, en antwoord vinden op de vraag wat hen zou kunnen bewegen om het rouwkleed af te leggen, en hoe wij de aankomende generaties beter kunnen voorbereiden op het samenleven in de multi-etnische stad. Het gezin en het pedagogisch netwerk rondom het gezin staan pas aan het begin van een leerproces om deze vraag te beantwoorden. Kinderen worden nu feitelijk nogal op zichzelf teruggeworpen. Daarmee worden zij belast met een probleem, en ik citeer opnieuw Hannah Arendt (1959/2003) ‘waarvan volwassenen generaties lang hadden toegegeven dat ze het niet konden oplossen’. Arendt uitte deze hartenkreet naar aanleiding van de verplichte *busing* in 1957 van zwarte jongeren naar ‘blanke’ scholen.

In het voorgaande heb ik een aantal onderwerpen besproken die kunnen bijdragen aan de ondersteuning van kinderen en hun opvoeders in de multi-etnische context. Ik wil graag besluiten met enkele woorden over het pedagogische antwoord op polarisatie. De hamvraag is, en ik citeer Micha de Winter (2010): hoe blijf je anderen, ondanks verschillen, en de angst en onzekerheid die deze teweeg brengen, als mens zien? Opvoeders, in het gezin en daarbuiten, kunnen hieraan op verschillende manieren bijdragen: door het scheppen van tussenruimten waar het eigen oordeel tijdelijk wordt opgeschort om naar de ander te kunnen luisteren (Ghorashi, 2006), door het zoeken van raakvlakken en gemeenschappelijke belangen (*borderlinking*) (Ubbels, 2009), door uit te gaan van een gemeenschappelijke basis van rechten, respect en verantwoordelijkheid (De Winter, *ibid.*) en door het werken aan moresprudentie, gezamenlijke oordeelsvorming (Van Doorn, 2008). Verder moet bij het opvoeden in de multi-etnische stad de fixatie op cultuur plaatsmaken voor de ontwikkeling van emotioneel kapitaal (Brinkgreve, 2010), zoals het omgaan met onzekerheid en leren van vertrouwen. Dat kapitaal kweken we door vertrouwen te stellen in de vermogens en morele kwaliteiten van kinderen, door hen medeverantwoordelijk te maken voor hun omgeving, waarmee wij hen helpen hun inlevingsvermogen en sociale verantwoordelijkheid te ontwikkelen. Ik eindig met een uitspraak van Ben Spiecker (1991): vertrouwen in anderen is een noodzakelijke opvoederdeugd, willen we kinderen vertrouwen leren.

Ten slotte: deze leerstoel

Vanuit mijn leerstoel hoop ik bij te dragen aan de kennisontwikkeling over het opvoeden in de multi-etnische stad, over de ondersteuning van opvoeders en van de vrijwilligers en professionals die mee opvoeden, en over de pedagogische samenhang in het netwerk rondom jeugd en gezin. Naast dit maatschappelijke doel biedt mijn leerstoel de gelegenheid tot het ondernemen van meer fundamenteel wetenschappelijk en theorievormend onderzoek. Ik ben er van overtuigd dat de pedagogiek gebaat is bij inzichten die gestoeld zijn op onderzoek onder diverse groepen, en dat deze inzichten tot betere, meer inclusieve, theorievorming kunnen leiden.

Het *onderwijs* zal bestaan uit colleges binnen verschillende modules van de bachelor- en masteropleiding Pedagogiek. Ik hoop daarmee bij te dragen aan onderwijs dat diversiteitsproof is, en andere dan *mainstream* perspectieven in de leerstof incorporeert. Verder hoort uiteraard ook de begeleiding van promovendi tot mijn taken. Tot mijn blijdschap zijn intussen al twee buitenpromovendi aan het werk. Anita Nanhoe onderzoekt de achtergronden van het onderwijssucces van hooggeschoolden van diverse afkomst. Jannet van der Hoek neemt de socialiserende invloed van broers en zussen in Turkse en autochtone gezinnen onder de loep.

Het *onderzoeksprogramma* 2009-2014 richt zich op twee hoofdlijnen, waarbinnen veel van de door mij genoemde kennislacunes kunnen worden aangepakt.

- a. De eerste hoofdlijn betreft onderzoek naar de opvoeding van kinderen van niet-westerse afkomst, met het accent op kwesties van moraliteit en religie. Samen met Doret de Ruyter, mijn naaste collega binnen de afdeling Onderwijspedagogiek en Opvoedingsfilosofie, ben ik begonnen met de opbouw van deze programmalijn. Daarbij gaat het enerzijds om de gezinsopvoeding, anderzijds om de pedagogiek in school en moskee en de raakvlakken en mogelijke fricties tussen deze instituties. Met subsidie van NWO hopen wij onderzoek te doen naar de morele idealen van kinderen en jongeren, en hoe zij daarin worden beïnvloed door hun ouders en leeftijdgenoten, evenals onderzoek naar etnische socialisatie in allochtone en autochtone gezinnen. Lotte Dambrink is begin dit jaar gestart met onderzoek ten behoeve van de onderbouwing van

opvoedingsondersteuning betreffende vraagstukken van moraliteit en religie. Verder hoop ik met Geert ten Dam van de Universiteit van Amsterdam onderzoek te gaan doen naar burgerschapsvorming in de multi-etnische context, met oog voor de percepties van jongeren en de invloeden van leeftijdgenoten en school. Ten slotte zal ik met het Verwey-Jonker Instituut verder gaan met onderzoek naar de pedagogiek in moskeeën en mogelijkheden van pedagogische innovatie.

- b. De tweede hoofdlijn vormt het onderzoek waarin de bredere (pedagogische) infrastructuur van informele en formele voorzieningen voor jeugd en gezin centraal staat. Dit onderzoek vindt mede plaats vanuit een door ZonMw gesubsidieerde academische werkplaats, de Kenniswerkplaats Tienplus. Daarin werkt de stad Amsterdam samen met de VU, Hogeschool INHolland en het Verwey-Jonker Instituut (vervoerder) en met praktijk- en zelforganisaties om de opvoedingsondersteuning aan ouders van tieners te verbeteren. Binnen de Kenniswerkplaats Tienplus besteden we de komende jaren aandacht aan verbindingen tussen ouders, zelforganisaties, de school en andere reguliere instellingen, zoals het Centrum voor jeugd en Gezin. Daarnaast doen we onderzoek om de diversiteitgevoeligheid van het stadsbreed ingevoerde Triple P te verbeteren, naar participatieve methoden om ouders en jeugd meer bij voorzieningen te betrekken, onderzoek dat het fundament kan leveren voor een bestuurlijke visie op pedagogisch en diversiteitsbeleid, en onderzoek dat zich richt op erhoging van de diversiteitsgevoeligheid van opleidingen (www.kenniswerkplaats-tienplus.nl). In een ander samenwerkingsverband, te weten tussen de G4 en het Verwey-Jonker Instituut, vindt momenteel onderzoek plaats naar huiselijk geweld en de implicaties daarvan voor de opvoeding en opvoedingsondersteuning van moeders en vaders uit diverse etnische groepen. Vanuit de VU zal ik bijdragen aan publicatie van de resultaten in internationale wetenschappelijke tijdschriften. Hetzelfde geldt voor de resultaten van het onderzoek naar Internaliserend probleemgedrag bij allochtone meisjes en mogelijkheden om de signalering en preventie daarvan te verbeteren. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door Wilma Vollebergh en Gonneke Stevens van de Universiteit Utrecht en onderzoekers van het Verwey-Jonker Instituut.

Ik hoop, ten slotte, bij te dragen aan het *diversiteitsbeleid* van de VU, voornamelijk de enige Nederlandse universiteit die de ontwikkeling van een dergelijk beleid expliciet voorstaat. Ik ben er mede daarom trots op tot de VU-gelederen te mogen behoren. Dit brengt mij bij mijn dankwoord.

Dankwoord

Ik dank in de eerste plaats het College van Bestuur van de VU en het bestuur van de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, in het bijzonder toenmalig decaan Hans Koot, voor het instellen van deze leerstoel en het vertrouwen in mij als bekleeder ervan. Dat het ervan is gekomen is zeker ook te danken aan het enthousiasme en de vasthoudendheid waarmee Doret de Ruyter en Siebren Miedema voor de leerstoel hebben geijverd; aan jullie daarom een speciaal woord van dank! En dan noem ik graag degenen die aan de wieg van de leerstoel stonden: Rally Rijkschroeff en Hans Boutellier, directeuren van het Verwey-Jonker Instituut. Rally's onvoorwaardelijke steun was en is een belangrijke pijler onder mijn werkend bestaan, en Hans heeft een sleutelrol gespeeld door zijn netwerkactiviteiten voor de leerstoel. Aan het ministerie van Wonen, Werken en Integratie richt ik eveneens graag een woord van dank, om te beginnen aan Marilyn Haimé, hoofd van de Directie Inburgering en Integratie. Het ministerie heeft, op voorspraak van deze directie, de leerstoel financieel mogelijk gemaakt. Hierbij heeft ook Erica Faber, die als aanjager van het diversiteitsbeleid in de jeugdzorg een grote pluim verdient, een rol van betekenis gespeeld. U ziet, het zijn vele schouders waar ik op sta, en dan ben ik nog niet eens halverwege mijn dankwoord!

In mijn eerste baan, als studietoelant van de Raad voor het Jeugdbeleid, kreeg ik mijn eerste studie over de socialisatie van allochtone jongeren in de schoot geworpen, nu 30 jaar geleden. Het onderwerp werd een passie voor het leven. En ik werd een bewonderaar van het werk van Hilda Verwey-Jonker vanwege haar bijdrage aan het denken over de emancipatie van minderheden. Lotty van den Berg-Eldering bood mij de mogelijkheid om promotieonderzoek te doen, en aan haar hand maakte ik kennis met de Marokkaanse Nederlanders, naar wie ik met veel plezier om de zoveel jaar voor nieuw onderzoek terugkeer. Eind jaren '90 voerde ik met Paul Geense, Cécile Nijsten en Marjolijn Distelbrink de onderzoeken uit die nog steeds een belangrijke kennisbasis vormen over opvoeding en opvoedingsondersteuning bij nieuwe Nederlanders. Marjolijn is sindsdien mijn onderzoeksmaatje aan wie ik veel van mijn werkplezier en ook

productie dank. We werken alweer een tijd samen in het Verwey-Jonker Instituut, dat sterke collectief. Ik ben heel blij daar bij te mogen horen. Speciale dank aan Majone Steketee, die me als hoofd van de onderzoeksgroep Jeugd binnenhaalde en een van de sterke schouders is waarop ik leun. Het is een grote rijkdom om naast familie ook zo'n veilige haven te vinden op het werk, daar doen de soms over elkaar buitende deadlines en offertes niets aan af. Ik dank alle collega's, in het bijzonder Marjan de Gruijter en Suzanne Tan, en zeker ook de ondersteunende staf die ons onderzoekers zo in de watten legt. Dank ook aan Pauline Naber, die vanuit INHolland een dierbare collega is geworden.

Ik prijs mezelf gelukkig intussen nog een derde thuis te hebben gevonden in de VU, niet in het minst door het kordate mentorschap van Doret de Ruyter en haar zusterlijke plagerijen. Doret heeft mij zeer ontroerd door mij de toga aan te bieden van haar vorig jaar overleden man Ben Spiecker, die hoogleraar was aan onze afdeling. Ik vind het een enorme eer zijn toga te mogen dragen. Ik verheug me op de verdere samenwerking met Doret en andere collega's, en op die met onderzoeker Lotte Dambrink en promovendi Jannet van der Hoek en Anita Nanhoe. Anita ken ik ook in een andere rol, die van opdrachtgever die groot kan denken. Ik ben benieuwd welke nieuwe avonturen ons weer wachten!

Dan kom ik bij mijn eerste thuis, de vrienden en familie. Ik kan jullie onmogelijk allemaal noemen, maar ik moet enkele uitzonderingen maken. In de eerste plaats Lucas, Edo en Lo, het middelpunt van mijn bestaan. Dat ik hier sta is op een heleboel manieren ook Lucas' verdienste. Dan degenen die we hier zo pijnlijk missen: mijn vader en schoonvader, Jan en Josee en schoonzus Addie (die op haar eigen wijze heeft bijgedragen aan mijn emancipatie). Een speciaal woord van dank richt ik aan mijn schoonzus Loes en zwager Jan. Zij zijn vandaag 50 jaar getrouwd, en hebben ter wille van mij hun feestje uitgesteld. Ten slotte: ik ben ongelooflijk blij dat onze moeders hier aanwezig zijn. Mijn schoonmoeder, de grootste levenskunstenaar die ik ken, van 105 jaar oud. En mijn lieve *Fryske mem*, een jonkie van 93 die moet aanvaarden dat ze niet meer zoveel kan doen als zij gewend is. Zij heeft mij, met uitspraken als '*Foar de kofje net eamelje*' en '*Sizzen is neat mar dwaen is in ding*' (hetgeen zoveel wil zeggen als 'niet zeuren maar doen'), het werkethos geleerd dat mij hier heeft gebracht.

Ik heb gezegd.

Eindnoten

1. Met dank aan Baukje Prins, Doret de Ruyter, Marjolijn Distelbrink en Marrie Bekkers voor hun waardevolle commentaar en suggesties bij de eerste versie.
2. In mijn (voorgenomen) onderzoek is de reikwijdte naar etniciteit veel breder, en beperk ik me ook niet tot de gezinnen van nieuwe Nederlanders. Wat betreft deze laatste benaming: het begrip 'allochtoon', gemunt door Hilda Verwey-Jonker, is op zijn retour vanwege de negatieve connotaties die er aan kleven. Ter wille van de leesbaarheid gebruik ik in deze tekst verschillende termen om etnische groepen aan te duiden.
3. Aanvankelijk stond voor de arbeidsmigranten uit landen als Marokko cultuurbehoud voorop, met het oog op een soepele terugkeer. Maar de toestroom van gezinsleden leidde eind jaren '70 tot een ommekeer in het beleid: uitgaande van een permanent verblijf in Nederland kwam naast culturele identiteit ook integratie in de kerninstituties van onderwijs en arbeidsmarkt op de agenda. Al snel werd het accent echter opnieuw drastisch verlegd als reactie op de recessie aan het begin van de jaren '80: de maatschappelijke integratie van het individu kwam voorop te staan. Het beleidsdoel van identiteitsondersteuning werd verlaten (al zorgde het verzuilingsbeleid ervoor dat het niet uit het zicht verdween, en dat ook het denken in categorale termen overeind bleef, zoals Halleh Ghorashi (2006) terecht heeft opgemerkt). Vanaf eind jaren '80 komt ook het gezin in het vizier; projecten voor gezinsondersteuning kregen vorm om de onderwijsintegratie van kinderen te bevorderen.
4. Deze hiërarchische stijl van opvoeden staat overigens niet gelijk aan kil autoritarisme. Zoals latere onderzoeken herhaaldelijk hebben bevestigd is sprake van een positieve relatie tussen autoritaire controle en warmte bij allochtone gezinnen, waar deze relatie afwezig of negatief is in autochtone gezinnen (Pels & Nijsten, 2000; Wissink, 2006; Wissink, Deković & Meijer, 2008). Ook uit de internationale literatuur blijkt dat de emotionele context waarin de opvoeding plaatsvindt cruciaal is, meer dan specifieke praktijken van controle (Steinberg, 2001).
5. Term geïntroduceerd door Karsten (1995).

6. Dit hangt vermoedelijk ook samen met de gestage afname van het kindertal. Deze zien we vooral bij Marokkaanse en Turkse vrouwen, die in 1993 gemiddeld 3,8, respectievelijk 3 kinderen kregen en tien jaar later 3.3, respectievelijk 2.7 (Distelbrink & Hooghiemstra, 2006).
7. In Nederland, zoals overigens ook in andere Europese landen, neigt de blik zich daarbij te vernieuwen tot de nieuwkomers en de wens dat zij zich identificeren met Nederland (zie bv. WRR, 2008).

Literatuur

Arendt, H. (2003). Overpeinzingen bij Little Rock. *Verantwoordelijkheid en oordeel*, pp. 187-202. Rotterdam: Lemniscaat (Responsibility and judgement, 2003).

Arendt, H. (1994). De crisis van de opvoeding. *Tussen verleden en toekomst: Vier oefeningen in politiek denken*, pp. 101-125. Gent: Garant Uitgevers. (*Between past and present*, 1961)

Armstrong, K. (2005). *A short history of myth*. Edinburgh: Canongate Books.

Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303-332.

Bolognani, M. (2007). Community perceptions of moral education as a response to crime by young Pakistani males in Bradford. *Journal of moral education*, 36(3), 357-369.

Brezina, T., Agnew, R., Cullen, F.T., & Wright, J.P. (2004). The code of the street: A quantitative assessment of Elijah Anderson's subculture of violence thesis and it's contribution to youth violence research. *Youth Violence & Juvenile Justice* 2(4), 303-328.

Brinkgreve, C. (27-03-2010) Beheers je emoties en word gelukkig (Verkorte versie Kohnstammlezing d.d. 26-03-2010), *Volkskrant, FORUM*, 8.

Brisson, D.S., & Usher, Ch.L. (2005) Bonding social capital in low-income neighborhoods. *Family Relations*, 54(5), 644-653.

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

Buitelaar, M. (2009). *Van huis uit Marokkaans: Levensverhalen van hoog-opgeleide migrantendochters*. Amsterdam: Bulaaq.

Buriel, R., Love, J.A., & De Ment, T.L. (2006). The relation of language brokering to depression and parent-child bonding among Latino adolescents. In M.H. Bronstein & L.R. Cote (Eds.), *Acculturation and parent-child relationships*. Measurement and development, pp. 249-271. Mahwah, New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cadat, M., & Engbersen, R. (2006). *Leefbaarheid op het (verstedelijkt) platteland: anticiperen op multi-ethniciteit. Een verkenning naar culturele spanningen op het platteland*. Utrecht: NIZW.
- Cantillon, D. (2006). Community social organization, parents and peers as mediators of perceived neighbourhood block characteristics on delinquent and prosocial activities. *American Journal of Community Psychology*, 37(1/2), 111-128.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity. Vol. II, The Information Age*. Oxford: Blackwell.
- CBS (2009). *Religie aan het begin van de 21ste eeuw*. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Chao, R.K. (2006). The prevalence and consequences of adolescents' language brokering for their immigrant parents. In M.H. Bronstein & L.R. Cote (Eds.), *Acculturation and parent-child relationships. Measurement and development*, pp. 271-297. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clycq, N. (2006). *Kinderen breng je niet alleen groot: Visies van Belgische, Italiaanse en Marokkaanse ouders op gezinssocialisatie*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Crul, M. (2000) *De sleutel tot succes. Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Dagevos, J. (2001). *Perspectief op integratie. Over de sociaal-culturele en structurele integratie van etnische minderheden in Nederland*. Den Haag: SCP.
- Dagevos, J., & Gijsberts, M. (2009). Sociaal-culturele positie. In M. Gijsberts & J. Dagevos (Red.) *Jaarrapport Integratie 2009*, pp. 226-254. Den Haag: SCP.
- Gruijter, M. de, & Pels, T. (2005). *De toekomst van buurtvaderschap. Professionalisering met behoud van zeggenschap*. Baarn: Odyssee.
- De Gruijter, M., Tan, S., & Pels, T. (2009). *De frontlinie versterken. Vernieuwende initiatieven in het voorportaal van de jeugdzorg*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

De Haan, M. de. (2008). Opvoeding, migratie en cultuur. In W. Koops, B. Levering & M. de Winter (red.), *Opvoeding als spiegel van de beschaving*, pp. 75-91. Amsterdam: SWP.

De Haan, M., & Elbers, E. (2005). Peer tutoring in a multiethnic classroom in the Netherlands: A multiperspective analysis of diversity. *Comparative Education Review*, 49(3), 965-989.

De Jong, J.D. (2007). *Kapot moeilijk. Een etnografisch onderzoek naar opvallend delinquent groepsgedrag van 'Marokkaanse' jongens*. Amsterdam: Aksant.

De Koning, M. (2008). *Zoeken naar een 'zuivere' islam. Geloofsbeleving en identiteitsvorming van jonge Marokkaans-Nederlandse moslims*. Amsterdam: Bert Bakker.

De Winter, M. (13-03-2010). Wat mankeert fervente haters? *Volkskrant, Opinie*. Gezien 17 mei 2010 op <http://extra.volkskrant.nl/opinie/artikel/show/id/5350/>

Dieleman, A. (2000). De pedagogische afstemming tussen gezin en school. In T. Pels (Red.), *Opvoeding en integratie: Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school*, pp. 139-172. Assen: Van Gorcum.

Distelbrink, M. & Hooghiemstra, E.(2006). Demografie. In S. Keuzenkamp & A. Merens (red.), *Sociale atlas van vrouwen uit etnische minderheden*, pp. 18-39. Den Haag: SCP.

Driessen, D., Werf, M. van der, & Boulal, A. (2004). *Laat het van twee kanten komen: Eindrapportage van een verkenning van de maatschappelijke rol van moskeeën in Amsterdam*. Amsterdam: Nieuwe Maan en ACP Advies.

Duits, L. (2008). *Multi-girl-culture: An ethnography of doing identity*. Amsterdam: Amsterdam University Press. (Proefschrift).

Duyvendak, J.W., Pels, T., & Rijkschroeff, R. (2009). A multicultural paradise? The cultural factor in Dutch integration policy. In J.L. Hochschild & J.H. Mollenkopf (Eds.), *Bringing outsiders in: Transatlantic perspectives on immigrant political incorporation*, pp. 129-140. Itaca & London: Cornell University Press.

- Eldin Shahin, E. (1996). Secularism and Nationalism: The Political Discourse of 'Abd Al-salam Yassin. In J. Ruedy (Ed.), *Islamism and Secularism in North Africa*. London: Macmillan.
- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC) (2006). *Perceptions of discrimination and Islamophobia: Voices from members of Muslim communities in the European Union*. Wenen: EUMC.
- Geense, P., & Pels, T. (2002). Allochtone jongeren op het internet. *Migrantenstudies*, 18(1), 2-19.
- Ghorashi, H. (2006). *Paradoxen van culturele erkenning: Management van Diversiteit in Nieuw Nederland*. Amsterdam: Vrije Universiteit (Oratie).
- Hagendoorn, L. (2007). *De verhoudingen tussen culturen en groepen*. Afscheidsoratie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Hooghiemstra, E. (2003). *Trouwen over de grens: Achtergronden van partnerkeuze van Turken en Marokkanen in Nederland*. Den Haag: SCP.
- Hughes, D., Smith, E.P., Stevenson, H.C., Rodriguez, J., Johnson, D.J., & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747-770.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *De staat van het Onderwijs; onderwijsverslag 2005-2006*. Den Haag: Onderwijsraad. pp 95-98. Gezien 17 mei 2010 op <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2007/Onderwijsverslag+2005-2006.pdf>
- Junger-Tas, J. (2002). *Diploma's en goed gedrag II: Preventie van antisociaal gedrag in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Justitie, Directie Jeugd en Criminaliteitspreventie.
- Junger-Tas, J., Steketee, M., & Moll, M. (2008). *Achtergronden van jeugddelinquentie en middelengebruik*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Jurgens, F. (2007). *Het Marokkanendrama*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Karsten, C.J.M. (1995). Het kind in de stad. Van achterbank-generatie en 'pleiners'. *Geografie*, 4(5), 36-40.
- Kenniswerkplaats Tienplus (2009). *Toegankelijke opvoedsteun voor migrantenouders met tieners in Amsterdam. Uitvoeringsplan 2009-2011*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

- Ketner, S. (2008). *Marokkaanse wortels, Nederlandse grond: Exploratie, bindingen en identiteitsstrategieën van jongeren van Marokkaanse afkomst*. Groningen: z.u. (proefschrift).
- Kleijwegt, M. (2005). *Onzichtbare ouders: De buurt van Mohamed B. Zutphen*: Plataan.
- Koole, T., & Hanson, M. (2002). The category 'Moroccan' in a multi-ethnic class. In S. Hester & W. Housley (Eds.), *Language, interaction and national identity: Studies in the social organisation of national identity in talk-in-interaction*, pp. 211-232. Burlington: Ashgate.
- Kullberg, J., & Nicolaas, H. (2009). Wonen en wijken. In M. Gijsberts & J. Dagevos (Red.) *Jaarrapport Integratie 2009*, pp. 168-201. Den Haag: SCP.
- Lafromboise, T., Coleman, H.L.K., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114(3), 395-412.
- Lancee, B., & Dronkers, J. (2008). *Ethnic diversity in neighbourhoods and individual trust of immigrants and natives: a replication of Putnam (2007) in a West-European country*. Paper presented at the International Conference on Theoretical Perspectives on Social cohesion and Social capital, Royal Flemish Academy of Belgium for Science and the Arts, Brussel, may 15, 2008.
- Leeman, Y., & Pels, T. (2006). Citizenship Education in the Dutch Multi-Ethnic Context. *European Education*, 38(2), 64-76.
- Leenders, H., Veugelers, W., & De Kat, E. (2007). Contrasten en praktijken. waardevormend onderwijs en burgerschapsvorming op drie vwo-scholen. *Pedagogische Studiën*, 84(2), 84-99.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighbourhoods they live in: the effects of neighbourhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309-337.
- Mak, G. (2005). *Nagekomen flessenpost*. Amsterdam: Uitgeverij Atlas.
- McHale, S.M., Crouter, A.C., Kim, J.-Y., Burton, L.M., Davis, K.D., Dottere, A.M., & Swanson, D.P. (2006). Mothers' and fathers' racial socialization in African-American families: implications for youth. *Child development*, 77(5), 1387-1402.
- Moghaddam, F.M. (2005). The staircase to terrorism: A psychological exploration. *American Psychologist*, 60(2), 161-169.

- Moors, H., Balogh, L., Van Donselaar, J., & De Graaff, B. (2009). *Polarisatie en radicalisering in Nederland: Een verkenning van de stand van zaken in 2009*. Tilburg: IVA.
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: Opvoeden en leren in het gezin en op school*, Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Pels, T. (1998). *Opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland: De creatie van een nieuw bestaan*, Assen: Van Gorcum.
- Pels, T. (Red.) (2000). *Opvoeding en integratie: Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T. (2003a). Educational strategies of Moroccan mothers in the Netherlands. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(2), 63-77.
- Pels, T. (2003b). The question of respect: Socialization and misconduct of Moroccan boys in the Netherlands. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 39(2), 126-142.
- Pels, T. (2004). Doel en samenhang integratiebeleid onderwijs. In *Bruggen bouwen. Aanvullend Bronnenonderzoek Verwey-Jonker Instituut t.b.v. de Tijdelijke Commissie Onderzoek Integratiebeleid*, TK 2003-2004, 28689, nr. 12, pp. 89-108. Den Haag: SDU.
- Pels, T. (2005a) Marokkaanse vaders: Van patriarchen naar betrokken paternalisten. In M. Distelbrink, P. Geense, & T. Pels (Red.), *Diversiteit in vaderschap. Chinese, Creools-Surinaamse en Marokkaanse vaders in Nederland*, pp. 215-301. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T. (2005b). Divers vaderschap. Slotbeschouwing. In M. Distelbrink, P. Geense, & T. Pels (red.). *Diversiteit in vaderschap. Chinese, Creools-Surinaamse en Marokkaanse vaders in Nederland*, pp. 301-327. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T. (2008a). Aandachtspunten voor preventie van marginalisering van jongens van Marokkaanse afkomst. In D. Brons, N. Hilshorst & F. Willemse (Red.), *WODC Cahier 2008-4. Het kennisfundament t.b.v. de aanpak van criminele Marokkaanse jongeren*, pp. 183-199. Den Haag: Ministerie van Justitie/WODC.

- Pels, T. (2008b). Rouwtherapie voor de morele meerderheid (reactie op WRR-rapport 'Identificatie met Nederland'). *Migrantenstudies*, 24(3), 179-183.
- Pels, T. & De Haan, M. (2003). *Continuity and change in Moroccan socialization: A review of the literature on socialization in Morocco and among Moroccan families in the Netherlands*. Utrecht: University of Utrecht/Verwey-Jonker Institute.
- Pels, T., Distelbrink, M., & Postma, L. (2009). *Opvoeding in de migratie-context: Review van recent onderzoek naar de opvoeding in gezinnen van nieuwe Nederlanders, in opdracht van NWO*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Pels, T., De Gruijter, M., & Lahri, F. (2008). *Jongeren en hun islam: Jongeren over hun ondersteuning als moslim in Nederland*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut/FORUM.
- Pels, T., De Gruijter, M., & Middelkoop, M. (2009). *Eindverslag trainingen professionals in het herkennen van en omgaan met radicalisering*. Utrecht: FORUM/Verwey-Jonker Instituut.
- Pels, T. & De Ruyter, D. (te verschijnen). Radicalisering: relatie met socialisatie, opvoeding en ontwikkeling.
- Pels, T., Lahri, F., Dogan, G., & El Madkouri, H. (2006) *Pedagogiek in moskee Othman, Al Wahda en Ayasofya* (drie studies). Utrecht: Verwey-Jonker Instituut en FORUM.
- Pels, T., & Nijsten, C. (2003). Myths and Realities of Diversity in Parenting and Parent-child Relations: A Comparison of Indigenous and Non-indigenous Families in The Netherlands. In L. Hagendoorn, J. Veenman & W. Vollebergh (Eds.) *Integrating Immigrants in The Netherlands. Cultural versus Socio-Economic Integration*, pp. 63-90. Aldershot/Burlington: Ashgate.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO) (2009). *Polariseren binnen onze grenzen*. Amsterdam: SWP.
- Radstake, H., & Leeman, Y. (2008). Begeleiden van gesprekken in de klas over problemen met etnisch gemengd samenleven. *Pedagogiek*, 28(3), 171-190.

- Radstake, H., Leeman, Y., & Meijnen, W. (2007). Spanningsvolle situaties in etnisch-heterogene klassen: ervaringen van leerlingen. *Pedagogische Studien*, 84,(2), 117-131.
- Ramadan, T. (2005). *Westerse moslims en de toekomst van de islam*. Amsterdam: Bulaaq.
- Rijkschroeff, R., Duyvendak, W., & Pels, T. (2003). *Onderzoek Integratiebeleid. Bronnenonderzoek rapport Verwey-Jonker Instituut*. Tweede Kamer, 2003-2004, 28689, nr. 11.
- Sageman, M. (2008). *Leaderless Jihad: Terror Networks in the Twenty-first century*. Philadelphia: Penn Press.
- Sampson, R.J., Morenoff, J.D., & Earls, F. (1999). Spatial dynamics of collective efficacy for children. *American Sociological Review*, 64(5), 633-660.
- Schinkel, W., & Van den Berg, M. (2009). Polariserend en moraliserend burgerschap in de inburgering. RMO (Red.), *Polarisatie, bedreigend en verrijkend*, pp. 188-206. Amsterdam: SWP.
- Selten, J.P. (2002). Epidemiologie van schizofrenie bij migranten in Nederland. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 44(10), 665-675.
- Spiecker, B. (1991). *Emoties en morele opvoeding*. Amsterdam: Boom Meppel.
- Stevens, G., Veen, V., & Vollebergh, W. (2009) *Marokkaanse jeugd-delinquenten, een klasse apart? Onderzoek naar jongens in preventieve hechtenis met een Marokkaanse en Nederlandse achtergrond*. Den Haag: Nicis Institute.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- Ubbels, J. (2009). Etnische identiteit. In M. Thys & W. Gomperts (Red.), *Vergezichten - Over transculturele psychoanalyse*, pp. 91-111. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.

- Van Doorn, L. (2008). Morele oordeelsvorming. Lectorale rede innovatieve maatschappelijke dienstverlening. *Maatwerk, Vakblad voor maatschappelijk werk*. nr. 4 - augustus, 4-7.
- Van Gemert, F. (1998). *Ieder voor zich: Kansen, cultuur en criminaliteit van Marokkaanse jongens*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Veenbaas, R., Akkar, H., Akkar, S., Belghoul, S., & Bouma, S. (2010). *Behoeftonderzoek religieus onderwijs op openbare basisscholen in Slotervaart*. Amsterdam: CIT/FPP-Vrije Universiteit.
- Veldhaus, T., & Staun, J. (2009). *Islamist radicalization: A root cause model*. Den Haag: Netherlands Institute of International relations Clingendael.
- Veling, W., Susser, E., Os, J. van, Mackenbach, J.P., Selten, J.-P., & Hoek, H.W. (2008). Ethnic Density of Neighborhoods and Incidence of Psychotic Disorders Among Immigrants. *American Journal of Psychiatry*, 165(1), 66-73.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). *Leren (en) waarderen: Discriminatie, zelfbeeld, relaties en leerprestaties in 'witte' en 'zwarte' scholen*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Verkuyten, M., & Yildiz, A. (2009). National (dis)identification and ethnic identity: a study among Turkish-Dutch muslims. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(10), 1448-1462.
- Veugelers, W.M.M.H. (2002). De pedagogische taak van de leerkracht in de moderne samenleving. In *Onderwijsraad, Rondom onderwijs*, pp. 171-190. Den Haag: Onderwijsraad.
- Weininger, E.B., & Lareau, A. (2009). Paradoxical pathways: an ethnographic extension of Kohn's findings on class and childrearing. *Journal of Marriage and Family*, 71(3), 680-695.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) (2007). *Identificatie met Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Werdmölder, H. (2005). *Marokkaanse lieverdjes: Crimineel en hinderlijk gedrag onder Marokkaanse jongeren*. Hilversum: Balans.
- Wickrama, K.A.S., & Bryant, Ch.M. (2003). Community context of social resources and adolescent mental health. *Journal of Marriage and Family*, 65(4), 850-866.

Wissink, I.B. (2006). *Parenting, friendship relations and adolescent functioning in different ethnic groups*. Proefschrift SCO-Kohnstamm instituut.

Wissink, I.B, Deković, M. & Meijer, A.M. (2006) Parenting behavior, quality of the parent-adolescent relationship and adolescent functioning in four ethnic groups. *Journal of Early Adolescence*, 26(2), 133-159.

Wouters, C. (2008). *Informalising. Manieren en emoties sinds 1890*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.

Colofon

Auteurs
Uitgave

Prof.dr. Trees Pels
Verwey-Jonker Instituut
Kromme Nieuwegracht 6
3512 HG Utrecht
T (030) 230 07 99
F (030) 230 06 83
E secr@verwey-jonker.nl
website www.verwey-jonker.nl

De publicatie kan gedownload en/of besteld worden via onze website:
<http://www.verwey-jonker.nl>.

ISBN 978-90-5830-383-7

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht 2010

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut. Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.

The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute. Partial reproduction of the text is allowed, on condition that the source is mentioned.