

Ouderschap versterken

Literatuurstudie over opvoeding in
migrantengezinnen en de relatie
met preventieve voorzieningen

Marjolijn Distelbrink
Trees Pels
Anna Jansma
Renske van der Gaag

Ouderschap versterken

*Literatuurstudie over opvoeding in migrantengezinnen en
de relatie met preventieve voorzieningen*

Marjolijn Distelbrink
Trees Pels
Anna Jansma
Renske van der Gaag

Juli 2012

Inhoud

Inleiding	5
Deel I Samenvatting en aanbevelingen	8
1 Samenvatting	9
1.1 Opvoeding	9
1.2 Ouderbetrokkenheid	14
2 Aanbevelingen	21
Deel II Opvoeding en ouderbetrokkenheid	24
1 Opvoeding in migrantengezinnen	25
1.1 Inleiding	25
1.2 Opvoeding in Turkse, Marokkaanse, Afro-Caribische gezinnen	26
1.3 Opvoeding in Somalische gezinnen	43
1.4 Opvoeding in gezinnen uit Midden- en Oost-Europa	45
1.5 De pedagogische context van probleemgedrag	52
2 Ouderbetrokkenheid bij jeugdvoorzieningen	61
2.1 Inleiding	61
2.2 Ouderbetrokkenheid bij VVE	62
2.3 Ouderbetrokkenheid bij school	65
2.4 Ouders en het CJG	75
2.5 Ouders en justitiële voorzieningen	82
Geraadpleegde literatuur	89

Inleiding

Volgens de integratievisie van het kabinet moet het generieke beleid effectief zijn voor iedereen, dus ook voor migranten. Een effectieve werking van het reguliere beleid vergt om te beginnen gedegen kennis over specifieke problemen en de achtergronden daarvan. Momenteel zijn diverse migrantengroepen nog oververtegenwoordigd in de statistieken betreffende schooluitval, werkloosheid, criminaliteit en problemen rond fysieke en geestelijke gezondheid.

Om op een goede manier te kunnen interveniëren is het ook belangrijk om zicht te hebben op de rol van ouders. Ouders zijn in eerste instantie verantwoordelijk voor een gezonde en evenwichtige ontwikkeling van hun kinderen. Zij moeten vroeg signaleren bij psychische of fysieke problemen en de juiste behandeling regelen. Zij moeten hun kind de bagage meegeven die ze nodig hebben op school. En zij moeten hun kinderen stimuleren en motiveren om maatschappelijk te participeren en te slagen in het leven. Waar zij onvoldoende tot de voornoemde taken in staat blijken, moet het generieke beleid effectief ondersteuning bieden.

De Directie Integratie en Samenleving van het ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties heeft behoefte aan een handzaam overzicht van de kennis over de relatie tussen de manier waarop migrantenouders de opvoeding benaderen en de oververtegenwoordiging van migrantenjongeren bij (lichamelijke en geestelijke) gezondheidsproblemen, schooluitval, werkloosheid, criminaliteit. Als het generieke beleid op onderwijs, zorg, werk en veiligheid maatwerk wil leveren ten aanzien van de ouders, naar welke factoren moet dan gekeken worden? En vooral: hoe kunnen het bereik en de betrokkenheid van ouders bij het werk van instituties op deze terreinen worden verhoogd? De directie heeft het Verwey-Jonker Instituut verzocht om deze vragen te beantwoorden middels een (literatuur)studie en enkele aanvullende interviews met sleutelinformanten. Daarbij diende het accent te liggen op sociaal-economisch zwakke gezinnen, aangezien de genoemde problemen zich vaak binnen deze categorie concentreren. Er is conform de wens van de opdrachtgever allereerst informatie verzameld over Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse ouders. Bij Surinaamse ouders lag daarbij het accent op (Afro-)Caribische ouders. Over de gezinsopvoeding in andere etnische groeperingen binnen de Surinaamse bevolking, zoals de Hindostaanse en Javaanse gezinnen, is minder bekend, weten we uit eerdere

overzichten (bijvoorbeeld Pels, Distelbrink & Postma 2009a). Daarnaast is gekeken naar vluchtelingenouders, met name Somalische ouders vanwege de zwakke positie van ouders en kinderen in deze groepering (zie verder deel II, hoofdstuk 1). Tot slot is specifiek aandacht besteed aan ouders afkomstig uit Midden- en Oost Europa (ook wel aangeduid als 'MOE-landers'). Over deze laatste groeperingen is nog weinig bekend terwijl er wel zorgen zijn over bijvoorbeeld de aansluiting bij het onderwijs (zie verder deel II, hoofdstuk 1).

Aan de hand van de gevonden inzichten kan generiek beleid op de terreinen onderwijs, zorg, werk en veiligheid zich scherper toespitsen op de diverse populatie die moet worden bediend, op maatwerk óók voor migrantengezinnen. Het gaat dan vooral om interventies ter verbetering van het bereik en de betrokkenheid van de ouders. Waar zij onvoldoende in staat blijken om hun kind ondersteuning te bieden, moet het generieke beleid inspringen. Daarom ligt het accent op die plekken in het generieke beleid waar problemen vroegtijdig gesignaleerd en escalatie voorkomen kan worden: voor- en vroegschoolse educatie (VVE), scholen (vooral basisonderwijs, vmbo en mbo), Centra voor Jeugd en Gezin (CJG's), en veiligheidshuizen.

Vraagstelling

Om de bovengenoemde doelstelling van de inventarisatie te realiseren, is antwoord gezocht op de volgende hoofdvragen:

1. Welke rol speelt de opvoeding en wijze van ondersteuning van kinderen binnen (sociaal-economisch zwakke) migrantengezinnen in de problematiek onder migrantenjongeren?
2. Hoe kenmerkt zich de relatie tussen ouders met instituties buiten het gezin die eveneens een rol spelen in de opvoeding, educatie, zorg en correctie van hun kinderen; hoe kenmerkt zich de ouderbetrokkenheid bij met name VVE, scholen, CJG's en veiligheidshuizen?
3. Tot welke gevolgtrekkingen leidt het inzicht hierin voor verbetering van de effectiviteit van het generieke beleid van de voornoemde instituties, in het bijzonder met het oog op verhoging van bereik en betrokkenheid van ouders?

Opzet van de studie

Op dit terrein is al veel onderzoek beschikbaar. Daarom heeft deze rapportage vooral het karakter van een literatuurstudie. Er is gebruik gemaakt van bestaande reviews, zoals die van Pels, Distelbrink en Postma (2009a) naar het onderzoek in migrantengezinnen dat in de periode 1998-2008 tot stand kwam en van Pels (2008) en Distelbrink en Pels (2008) ten behoeve van het kennisfundament van WODC in het kader van de preventie van criminaliteit onder Marokkaanse en Antilliaanse jongeren.

Aan de hand van een systematische literatuursearch is het overzicht van beschikbaar onderzoek aangevuld, inclusief het recent verschenen onderzoek naar opvoeding en ouderbetrokkenheid onder de diverse migrantengroepen. Naar gezinnen van Somalische afkomst en vooral vanuit de MOE-landen is veel minder onderzoek gedaan dan naar gezinnen van Marokkaanse, Turkse en Afro-Caribische huize. Daarom zijn enige aanvullende interviews gedaan met sleutelinformanten die kennis hebben van MOE-lander gezinnen en is systematisch gezocht naar literatuur over de gezinsopvoeding en kenmerken van gezinnen uit deze landen. Het onderzoek is uitgevoerd in de periode december 2011 tot maart 2012.

De rapportage is opgebouwd uit twee delen. Het eerstvolgende deel bevat het antwoord op hoofdvraag 3: een samenvatting van de bevindingen (hoofdstuk 1), gevolgd door aanbevelingen (hoofdstuk 2). In deel II geven hoofdstukken 1 en 2 achtereenvolgens antwoord op hoofdvraag 1 en hoofdvraag 2 van de inventarisatie.

Deel I

Samenvatting en aanbevelingen

1 *Samenvatting*

Deze overzichtsstudie gaat over de gezinsopvoeding en de betrokkenheid van ouders bij andere instituties met een rol in de zorg, opvoeding en educatie van hun kinderen. De studie dient vooral aanknopingspunten te bieden voor de verbetering van het bereik en de effectiviteit van het generieke beleid, met het accent op de voor- en voerschoolse educatie, de school, het Centrum voor Jeugd en Gezin en het Veiligheidshuis en andere justitiële instellingen. De focus is op gezinnen met een migratieverleden, zowel de klassieke grote groepen van Turkse, Marokkaanse, (Afro)Surinaamse en Antilliaanse afkomst, als de gezinnen van vluchtelingen (m.n. Somaliërs) en uit landen in Midden- en Oost-Europa (de zgn. MOE-landen). Daarbij vragen vooral de subgroepen aandacht waarin de niet-Nederlandse afkomst samengaat met kenmerken die de afstand tot de Nederlandse samenleving en haar instituties vergroten: een geringe taalbeheersing, een laag opleidingsniveau, armoede, werkloosheid, een geringe arbeidsdeelname van moeders. Onder de klassieke groepen treffen we deze kwetsbaarheid in sociaal-economisch en sociaal opzicht naar verhouding veel aan bij gezinnen van Turkse en Marokkaanse afkomst en bij een deel van de Antilliaanse opvoeders. Daarnaast speelt eenouderschap een grote rol in laatstgenoemde gezinnen, evenals bij Afro-Surinamers en Somaliërs. De laatsten zijn vergeleken met andere vluchtelingengroepen ook relatief laag opgeleid. Ouders en kinderen in vluchtelingengezinnen zijn bovendien vaak getekend door trauma's uit de periode voor en tijdens de vlucht, die de opvoeding extra verzwaren. De MOE-landers zijn gemiddeld wat hoger opgeleid dan andere minderheidsgroepen, maar vanwege hun recente migratie vormt integratie in de instituties van de samenleving voor ouders en kinderen uit deze landen een relatief grote uitdaging.

1.1 *Opvoeding*

Doelen en praktijken

Het beschikbare onderzoek laat zien dat de gezinnen uit de verschillende migrantengroepen met elkaar een waardering voor conformiteit delen, en vaak ook voor collectivisme, als waarden om in de opvoeding van kinderen naar te streven. Met een langere verblijfsduur en hoger opleidingsniveau is

een proces van individualisering te zien, waarbij ouders hun kinderen stimuleren tot meer mondigheid. Dit geldt vaak vooral buitenshuis, in eigen kring blijven respect voor ouderen en sociale betrokkenheid belangrijke richtsnoeren. Migrantenouders hebben met elkaar een zeker misprijzen gemeen over de losheid van zeden en permissiviteit jegens kinderen in de Nederlandse samenleving. Bij sommigen onder hen kan dit doorslaan in wantrouwen jegens de samenleving en haar instituties.

In lijn met hun grotere waardering voor conformiteit, voeden opvoeders in de door ons onderzochte groepen gemiddeld meer autoritair op dan autochtone Nederlanders. Wel zijn meer autoritatieve vormen van controle in opkomst, waarbij komt dat migrantenkinderen vaak een zekere autonomie kennen omdat zij veel zelf moeten uitzoeken, bijvoorbeeld omtrent school. Omdat de opvoeding binnenshuis vooral de taak is van moeders, zijn zij meestal de voortrekkers bij het ontwikkelen van opener gezinsverhoudingen. Dit kan tot fricties met de vader leiden.

De diversiteit binnen en tussen groepen is overigens groot, waarbij Marokkaanse, Turkse en Somalische ouders meer aan de autoritaire pool zitten, en ouders afkomstig uit Suriname en de Antillen wat meer een tussenpositie innemen vergeleken met autochtone Nederlanders. Het laatste lijkt ook op te gaan voor MOE-gezinnen, al moeten we een slag om de arm houden wegens gebrek aan gegevens.

Ook het toezicht op opgroeiende kinderen buitenshuis verschilt tussen etnische groepen. Vooral jongens van eerste generatie-gezinnen kennen een relatief hoge mate van vrijheid onder leeftijdgenoten. Zij brengen minder tijd door in huis of in georganiseerde vrijetijdsactiviteiten buitenshuis dan Nederlandse leeftijdgenoten. In gezinnen van de tussen- en tweede generatie zien we hierin verandering ontstaan.

De mate van warmte van ouders voor hun kinderen loopt tussen etnische groepen weinig uiteen, maar individugerichte steun en een open communicatie met kinderen is niet altijd vanzelfsprekend. Vooral onderwerpen als relaties en seksualiteit zijn vaak met schaamte omgeven. Afro-Surinaamse en Antilliaanse moeders vertonen meer openheid en tweerichtingsverkeer in de communicatie, en bij de hoger opgeleide en jongere generaties in de andere groepen zien we een ontwikkeling in dezelfde richting.

Hoewel de migratie naar Nederland deels veranderingen met zich meebrengt in de man-vrouw verhoudingen en daarmee ook in de seksspecifieke opvoeding, blijven migrantenouders naar verhouding meer verschil maken in de opvoeding van jongens en meisjes. Daarbij bestaat er opnieuw veel verschil tussen herkomstgroeperingen. In de gezinnen van Afro-Caribische oorsprong is het sekse onderscheid minder scherp. Mede vanwege het vaak voorkomende alleenstaand moederschap wordt in de opvoeding van dochters het belang van financiële en emotionele onafhankelijkheid benadrukt. In Turkse, Marokkaanse, Hindostaanse en vluchteling gezinnen hebben meisjes

meer taken in huis en minder bewegingsvrijheid buitenshuis. Wel doen zich op deze punten door de tijd heen veranderingen voor, af te lezen aan bijvoorbeeld het sterk gestegen opleidingsniveau van meisjes. In een deel van de gezinnen kan de druk om zich te conformeren echter erg groot zijn, en zelfs uitmonden in gedwongen uithuwelijking of eengerelateerd geweld. Jongens hebben doorgaans meer vrijheid, maar staan er in bepaalde opzichten vaker alleen voor, zo blijkt vooral uit onderzoek in Marokkaanse kring. Minder dan meisjes kunnen zij op hun ouders terugvallen, waardoor ze meer op leeftijdgenoten en 'straatsocialisatie' zijn aangewezen. In Poolse gezinnen lijkt niet veel meer onderscheid te bestaan in de opvoeding van zonen en dochters dan in autochtone gezinnen. Bij sommige kleinere groepen Midden- en Oost-Europese gezinnen zijn er signalen dat dit wel degelijk geldt. Zo zouden met name Roma-meisjes soms voortijdig uitvallen uit het onderwijs vanwege huwelijksverplichtingen op jonge leeftijd.

In met name Turkse en Marokkaanse gezinnen is de taakverdeling tussen man en vrouw, hoewel aan verandering onderhevig, nog tamelijk traditioneel te noemen. Moeders werken weinig buitenshuis en nemen het leeuwendeel van de zorg voor hun kinderen op zich. Wel zijn ook in deze groeperingen veranderingen gaande, waarbij vaders ook langzaamaan een meer vriendschappelijke band met hun kinderen willen opbouwen en meer willen zorgen. De taakverdeling in Somalische gezinnen en gezinnen van Afro-Caribische herkomst wordt sterk getekend door het hoge aandeel eenoudergezinnen: veel moeders staan alleen voor alle taken. In de tweeoudergezinnen zijn de taken vaak meer gelijk verdeeld, al blijven er - zoals ook in autochtone gezinnen - accentverschillen tussen moeders en vaders bestaan en blijven moeders meer de emotionele spil. Dat beeld lijkt ook op te gaan voor Poolse gezinnen (over man-vrouw verhoudingen in andere MOE-landers groeperingen is weinig bekend). Moeders in deze gezinnen zijn, evenals in Afro-Caribische gezinnen, gewend om buitenshuis te werken. Tegelijkertijd zijn zij evenwel ook geneigd om thuis te blijven als er voldoende gezinsinkomen is. De mate waarin vaders in deze gezinnen bijdragen aan huishouden, verzorging en opvoeding, lijkt onder meer afhankelijk van opleidingsniveau, zoals ook in de andere groeperingen en onder autochtone ouders geldt.

De religieuze opvoeding blijkt vooral een punt van zorg voor ouders in islamitische gezinnen. Opvoeden als moslim in de context van migratie vormt in toenemende mate een onderwerp van bewuste reflectie. Ouders hebben vaak geen antwoord op de 'waarom'-vragen van hun kinderen, mede gezien de verarming van religieuze kennis door de migratie naar een omgeving waarin de religie niet is ingebed. Ook de toenemende islamofobie stelt hen voor nieuwe uitdagingen.

Wat betreft de stimulering van jonge kinderen zijn er aanwijzingen dat het instructieklimaat in het gezin minder responsief kan zijn in sommige groepen. Dit hangt samen met het lagere opleidingsniveau en de meer traditionele

opvattingen over opvoeding, die leiden tot minder ruimte voor autonomie en exploratie van kinderen. Onderwijsondersteuning krijgt in veel migrantengezinnen vooral vorm in nadruk op presteren, controle op huiswerk en hameren op hard werken. Kennis van het schoolsysteem schiet nogal eens tekort, met mogelijk negatieve gevolgen voor ondersteuning van kinderen bij huiswerk of het maken van schoolkeuzen. Wel krijgen kinderen vaak steun van oudere broertjes of zusjes en kunnen ook docenten een belangrijke steunbron vormen. Ook hier geldt echter: de variatie tussen en binnen groepen is groot. Jongere generaties en hogeropgeleiden zijn meer doordrongen van het belang van onderwijsondersteuning van hun kinderen en zijn daartoe ook beter toegerust.

De pedagogische context van probleemgedrag

Voorals in gezinnen van de eerste generatie en lager opgeleide ouders kan een *gebrek aan sociaal en cultureel kapitaal* de ondersteuning van kinderen bij hun start in en gang door het onderwijs bemoeilijken. Daarnaast kan de hogere mate van autoritaire controle eenrichtingsverkeer in de communicatie meebrengen en minder responsieve steun, en zijn tol eisen in de vorm van probleemgedrag of een grotere gevoeligheid voor groepsdruk bij jongeren.

Jongeren met een niet-westerse herkomst, vooral meisjes, uit sommige groepen (vooral Turkse en Hindostaans-Surinaamse) hebben een verhoogde kans op internaliserende problemen en zelfs suïcide. Dit hangt samen met de *sterke druk om zich te conformeren* vanuit gezin en gemeenschap en de grotere beperkingen aan hun onderhandelings- en bewegingsruimte. In een aantal opzichten kan gesproken worden van een *pedagogisch vacuüm*. Zoals besproken zijn ouders in laaggeschoolde gezinnen, althans van de oudere generatie, vanaf de puberteit vaak nog weinig actief betrokken bij de opvoeding van en het toezicht op hun zonen. De socialisatie op straat verhoogt het risico op criminaliteit, zoals onderzoek in Marokkaanse kring laat zien. Moeders van Antilliaanse afkomst blijken door het soms niet systematisch afkeuren van crimineel gedrag de drempel voor dat type gedrag te verlagen. Voorts duidt onderzoek onder marginaliserende Marokkaanse en Antilliaanse jongens op vaders' harde hand of afwezigheid als oorzaak van problemen, waarbij moeders bovendien het vaderlijk gezag soms verder ondermijnen. Ook de socialisatie van mannelijkheid, van huis uit of op straat, lijkt een rol te spelen.

Een *negatieve, conflictueuze relatie tussen ouders en adolescenten* kan eveneens samengaan met problematische ontwikkeling bij kinderen, bijvoorbeeld vanwege een verschil in acculturatietempo tussen de generaties. Ouders kunnen uit angst voor respectverlies en culturele vervreemding van hun kinderen verstarren in de opvoeding. De combinatie van gebrek aan steun en (soms harde) repressie of juist afzijdigheid vormt een belangrijke factor in de marginalisering van jongens. Ook geweld in het gezin vormt een ernstige

risicofactor, die de ontwikkeling van kinderen kan bedreigen in sommige gezinnen. De negatieve impact op de opvoeding is groot. Het geweld, en het zwijgen daarover, brengt kinderen die dit meemaken - toch al kwetsbaar door het ontbreken van de nodige zorg en aandacht - nogal eens in een geïsoleerde positie, hetgeen overigens evenzeer voor autochtone kinderen geldt die opgroeien in de context van geweld. Wat betreft kindermishandeling blijken migrantenkinderen uit de verschillende groepen extra risico te lopen. Een migratieachtergrond blijkt extra gewicht in de schaal te leggen, naast gezinsgrootte, alleenstaand of stiefouderschap en sociaal-economische status van het gezin.

Eenouderschap vormt doorgaans een risicofactor, al lijkt dat wat minder voor Caraïbische groepen op te gaan, vanwege de steun uit het vrouwen-netwerk, de relatief geringe stigmatisering van het eenoudergezin in deze kringen en de voorbereiding van meisjes op alleenstaand moederschap. Een punt van zorg vormt de toename van eenouderschap in groeperingen waar dit gezinstype van oudsher minder gangbaar is, zoals Turkse, Marokkaanse, Hindostaans-Surinaamse en vluchtelingengezinnen. Scheiding, en het sociale isolement als gevolg daarvan, kan voor deze moeders een aanzienlijke verzwaring van opvoedingstaken betekenen.

Een van de extra vraagstukken die opvoeden in de context van migratie meebrengt is die rond *bonding en binding*, en de balans tussen beide. Vooral ouders van de eerste generatie kunnen (culturele) bedreiging ervaren vanuit de samenleving, die soms kan doorslaan in wantrouwen. Dit brengt niet alleen risico mee voor de binding van kinderen aan de maatschappij. Moslimouders kiezen er voorts vaak voor om de eigen identiteit te consolideren via eigen onderwijs, bijvoorbeeld vanuit moskeeën. Ook hier ligt het accent op naar binnen gerichte *bonding*. Jongeren kan het verder aan bindingsmogelijkheden ontbreken vanwege een - mede om de kosten - geringere deelname aan georganiseerde vrijetijds- en sportactiviteiten, met verveling en overgewicht als mogelijke bijeffecten. Ook de segregatie in woonwijken en scholen kan interetnische contacten belemmeren. Sommige ouders kiezen daarom bewust voor een witte school. Etnische menging op school leidt echter niet of nauwelijks tot etnische menging daarbuiten.

Vraag en aanbod opvoedingsondersteuning

Niet-westerse ouders kennen als opvoeders meer onzekerheid en problemen dan autochtone ouders. Bovendien hangen de problemen samen met hun positie als migrant. Onzekerheden en vragen liggen op het vlak van de cognitieve en schoolse ontwikkeling van hun kinderen, de ontwikkeling van nieuwe gezagsverhoudingen, de - meer open - communicatie met kinderen, de omgang met cultuurverschil en discriminatie/stigmatisering, de omgang met pubers, religieuze opvoeding en omgang met toenemende religieuze orthodoxie onder jongeren (bij moslimgezinnen), het autonoom maatschappelijk

functioneren van meisjes en de toenemende taakoverlap tussen moeders en vaders. Daarnaast voeden migrantenouders hun kinderen veel vaker in armoede op, in een grootstedelijke omgeving (in concentratiewijken), als tienermoeder (in bepaalde groepen) en als alleenstaande moeder. Ook het gebrek aan betrokkenheid van vaders in een deel van de gezinnen vormt een belangrijk thema. In (opvoedings)ondersteuning verdienen deze kwesties meer aandacht.

Het reguliere aanbod aan opvoedingsondersteuning speelt nog onvoldoende op vragen hieromtrent in; het accent ligt sterk op onderwijsondersteuning. Ook is het reguliere aanbod nogal eens op informatieoverdracht gericht of cursorisch van aard. Gevraagd naar hun behoeften aan ondersteuning leggen ouders, ongeacht hun achtergrond, het accent op informele ontmoeting met andere ouders en laagdrempelige uitwisseling (in tweerichtingsverkeer) met deskundigen. Om het geheel aan voorzieningen voor opvoedingsondersteuning te completeren zou een dergelijk laagdrempelig aanbod moeten worden gefaciliteerd, ook door het versterken van initiatieven vanuit de groepen zelf.

1.2 Ouderbetrokkenheid

De beschikbare gegevens over ouderbetrokkenheid bij VVE, school, CJG en veiligheidshuizen/justitie duiden er op dat zich bij al deze instituties problemen voordoen in het bereik van en contact met migrantenouders, vooral de eerste generatie en laagopgeleiden onder hen. Hierna volgt een samenvatting per beleidsdomein, waarbij in cursief de mogelijkheden staan opgesomd om deze problemen het hoofd te bieden.

Voor- en vroegschoolse educatie

De VVE is gericht op preventie van taal- en onderwijsachterstand bij kinderen van laagopgeleide (migranten)ouders. Het kan gaan om gezinsgerichte programma's, maar vooral de zogenaamde centrumgerichte programma's (binnen opvang en school) zijn de laatste jaren in omvang gegroeid. Vaak blijkt de ouderbetrokkenheid in deze context beperkt tot informatieoverdracht, informele inloop of individueel contact. Dit, terwijl onderzoek uitwijst dat een combinatie van centrum- en methodisch gezinsgericht werken het meest effectief is.

De werving voor/toeleiding naar voorscholen blijkt een belangrijk probleem. Oorzaken die ouders in Haags onderzoek noemen zijn de kosten, maar ook gebrek aan inzicht in het nut, onbekendheid met de voorziening, en de mening dat kleine kinderen binnen het gezin moeten worden opgevoed. Ook weerstand tegen stigmatisering als achterstandsgezin kan meespelen. Daarnaast zijn er belemmeringen van organisatorische aard, zoals een gebrek aan aansluiting tussen lestijden van inburgering en voorschool, weerstand

tegen ‘gedwongen’ schoolkeuze (van de bijbehorende basisschool) en afstand tot de locatie.

De betrokkenheid van ouders van deelnemende kinderen laat eveneens te wensen over. Ouders noemen andere verplichtingen, het gevoel weinig betrokken te worden of drempelvrees als redenen voor hun afzijdigheid. Daarnaast ontbreekt bij de instellingen vaak een analyse van de ouderpopulatie en van hun wensen en mogelijkheden. Ook ontbreekt nogal eens een visie op de samenhang tussen de centrumbenadering en het ouderbeleid, en op de aard van de na te streven ouderbetrokkenheid.

Tot de goede praktijken om ouderbetrokkenheid te verhogen behoren, naast een structureel ouderbeleid, het wegnemen van belemmeringen van praktische aard, zoals kosten of gebrek aan aansluiting bij werk- of opleidingstijden, investering in de werving, evenals in deskundigheidsbevordering van professionals, met name op het gebied van informatie- en wervingsmethodieken. Ook de inzet van ouderconsulenten wordt genoemd, waarbij er wel voor moet worden gewaakt dat ouderbetrokkenheid de verantwoordelijkheid van de hele instelling blijft.

Ouderbetrokkenheid bij school

Wat betreft de betrokkenheid van ouders bij school blijkt er een viertal groepen ouders te onderscheiden: (vooral hoger opgeleide) ouders die zich als pedagogische partners opstellen, geïnteresseerd zijn in medezeggenschap en actief zijn in school (1), ouders die vooral veel praktische ondersteuning bieden (2), en (vooral lageropgeleide en migranten) ouders die beperkter actief zijn (3) of tot de groep ‘onzichtbaren’ behoren die zelden de drempel van de school nemen (4).

Hoewel scholen doorgaans veel aan informatieoverdracht doen, rapporteren migrantenouders nogal eens een gebrek aan informatie van de kant van de school, bijvoorbeeld over de voortgang van hun kinderen. Zij uiten onvrede over de opvoeding op school en zouden vooral meer invloed willen op de waardenoverdracht aldaar. Op scholen met veel niet-westerse leerlingen is vaak weinig of geen aandacht voor ouderparticipatie via de medezeggenschapsraad of het schoolbestuur. Zowel ouders als leerkrachten ervaren problemen met de onderlinge communicatie, mede door taal- en culturele barrières; leerkrachten voelen zich er vaak ook onvoldoende voor gefaciliteerd en toegerust. In deze studie lag het accent op het basisonderwijs, vmbo en mbo. Vanaf het basisonderwijs naar vmbo en mbo wordt de afstand tussen ouders en school in het algemeen steeds groter. Ouders met een migranten achtergrond blijken wel behoefte te hebben aan contact en voelen zich buitengesloten, niet alleen door school, maar in sommige gevallen ook door hun kind.

Nogal wat onderzoek duidt erop dat ouders en leerkrachten de problemen in de onderlinge interactie en rondom ouderbetrokkenheid wijten aan de andere partij. Verwachtingen en beeldvorming over en weer kunnen sterk tegengesteld zijn, maar blijven onuitgesproken. Scholen zien ouderbetrokkenheid vaak in termen van praktische ondersteuning en participatie in raden. Impliciet is de assumptie dat ouders die niet op deze manier betrokken zijn ook niet bereid of in staat zijn tot ouderbetrokkenheid in andere zin; soms is er ook weinig vertrouwen in de capaciteiten van migrantenouders. Ouderbetrokkenheid in deze zin is in veel landen van herkomst echter niet vanzelfsprekend, en ook kunnen ouders een gebrek aan bagage of zelfvertrouwen daartoe ervaren.

Als succesfactoren voor verhoging van ouderbetrokkenheid worden in de literatuur vooral genoemd: een open houding vanuit school en leerkracht, het duidelijk benoemen van verwachtingen vanuit de school, onderzoeken wat ouders nodig hebben om de ondersteuning thuis te versterken en concrete afspraken maken.

In het contact met migrantenouders kan niet worden volstaan met traditionele methoden, zoals schriftelijke informatie en tienminutengesprekken. Voor het verbeteren van de uitwisseling is meer tijd, flexibiliteit en ruimte voor informele contacten nodig, evenals outreachend werken, bijvoorbeeld door huisbezoeken en de aanstelling van ouderconsulenten. Ook laagdrempeliger vormen van inspraak, zoals een ‘ouderkamer’, kunnen soelaas bieden. Daarnaast kan ICT worden ingezet bij informatieverschaffing aan ouders. Ook wordt aangeraden ouders van leerlingen in het v(mb)o en mbo vroegtijdig te informeren en bij de school te betrekken.

Zoals ook bij VVE, geldt dat ouderbeleid als een wezenlijk onderdeel van een pedagogisch beleid moet worden gezien. Ouderbetrokkenheid moet gepland en ingebed worden in de school als geheel. Het gaat dan om een goed begrip van behoeften, culturele normen en verwachtingen, het vaststellen van gezamenlijke prioriteiten van ouders en docenten, continue monitoring en evaluatie van de aanpak. Strategieën voor ouderbetrokkenheid moeten een duurzame verbetering opleveren en dus ook continu ondersteund worden vanuit de school, ook qua middelen, training van zowel leerkrachten als ouders en financiën.

Bereik en toegankelijkheid van de Centra voor Jeugd en Gezin

De gemeentelijke Centra voor Jeugd en Gezin voeren sinds enkele jaren de taken uit van lichte opvoedsteun, informatie en advies, signalering van problemen en zorgcoördinatie. In de ontwikkeling van het CJG tot nu toe gaat vooral aandacht uit naar de vormgeving van het basisaanbod en procedures voor samenwerking tussen instellingen, en is nog weinig ruimte voor pedagogische visievorming. Een nog onderbelicht aandachtspunt daarbij is hoe

maatwerk en toegankelijkheid voor ouders, die op relatief grote afstand staan van het huidige aanbod, vorm krijgt.

Voor het realiseren van een groter bereik zijn laagdrempelige ‘vindplaatsen’ van belang, locaties waar ouders al gemakkelijk binnenkomen. Zo zou de inloofunctie van het CJG een plek kunnen krijgen op scholen, waarbij ouders ook onderling met elkaar in gesprek kunnen gaan over de opvoeding. In het basisonderwijs is hiermee al meer ervaring, in het voortgezet onderwijs is het nog zoeken naar de juiste vorm. In dat geval moet het CJG zich dienend opstellen naar ouders, jongeren en school, hun vragen en behoeften. De gemeenten moeten, als regisseur van het jeugdbeleid, het CJG hiervoor voldoende ‘vrije ruimte’ bieden.

Ook de verbinding met zelforganisaties van migranten kan van belang zijn voor het CJG. Deze organisaties hebben vaak een groot bereik onder en inzicht in de gevoeligheden van ouders, en soms ook een eigen aanbod dat goed lijkt aan te slaan. Een visie op hoe de samenwerking gestalte kan krijgen, of een bredere visie op een community-aanpak die bestaande netwerken benut, ontbreekt nagenoeg. Dit is wel van belang, want er kunnen nogal wat fricties zijn. Zelforganisaties voelen zich vaak gebruikt als ‘doorgeefluik’ tussen reguliere organisaties en ouders, terwijl zij nogal eens een bredere (pedagogische) rol in het middenveld op zich nemen. Naast de ervaren ongelijkwaardigheid vormen ook onbekendheid met elkaar en een gebrek aan visie op de samenwerking en de (brug)functie van migranteninstellingen struikelblokken.

De laagdrempeligheid van het CJG, juist ook voor ouders van niet-westerse herkomst, staat of valt met de mate waarin zij het als ‘van hen’ ervaren. Werken op locatie (school, zelforganisatie) kan dit bevorderen, evenals ruimte voor onderling contact tussen ouders (vgl. het ‘huiskamer-effect’ dat zelforganisaties bewerkstelligen). Een belangrijke voorwaarde voor een goede samenwerking tussen CJG en scholen en zelforganisaties is: investeren in draagvlak en in een gemeenschappelijke visie op de inhoud en richting van samenwerking, te beginnen met het expliciteren van wederzijdse belangen en verwachtingen. Ook is tijd inruimen voor informeel contact cruciaal voor het ontstaan van wederzijds vertrouwen. Verder moet het CJG bereid zijn om dienend te zijn aan de (ondersteunings)behoeften van de andere partijen. Wanneer voor het CJG het bereiken van ouders voorop staat is waardering voor de bijdrage van school of vrijwilligers daaraan essentieel.

Aansluiten bij de eigen kracht van ouders/jeugd en hun netwerken betekent voor pedagogische professionals dat een sterker accent komt op specifieke competenties, zoals gevoeligheid voor de vragen en behoeften van ouders en kinderen en de achtergronden daarvan, het kunnen aansluiten bij en waar nodig ondersteunen van community (bottom-up) initiatief, het verbinden van informele en formele circuits, evenals laagdrempelig en outreachend werken.

Ouderbetrokkenheid bij justitiële instellingen

Het belang van betrokkenheid van ouders bij instellingen in de justitiële keten, in het geval hun kinderen daarmee in aanraking komen, wordt in toenemende mate onderkend: ouders hebben recht op informatie over het strafbare feit en de gekozen aanpak, en omgekeerd is de aanpak van hun kind gebaat bij een goed beeld van de gezinsomstandigheden en de opvoeding. Daarnaast kunnen ouders steun bieden aan hun kind, bij de zitting en de aanvaarding en uitvoering van sancties en nazorg. Dit kan de interventie ten goede komen. Over de relatie tussen ouders en veiligheidshuizen is slechts beperkt informatie beschikbaar. Het meeste onderzoek over ouderbetrokkenheid in de justitiële keten richt zich op afzonderlijke partijen daarbinnen. Daaruit blijkt het volgende.

Er zijn grote lokale verschillen in de mate en kwaliteit van het contact van instellingen in de keten met ouders, evenals in de mate waarin zij ouders actief bij gesprekken en de aanpak van het kind betrekken. Migrantenouders worden minder vaak dan gemiddeld uitgenodigd voor gesprek bij een raadsonderzoek of bij taakstraffen. Wellicht mede hierdoor komen zij minder vaak mee met de jongere. Mogelijk speelt mee dat de ouders minder betrokkenheid uiten en dat (verwachte) problemen bij het uitnodigen en de opkomst ertoe leiden dat de professionals geneigd zijn ouders minder te benaderen. Ouderbetrokkenheid hangt af van gerichte inspanningen van instellingen, evenals van de houding en achtergrond van de ouders. De standaardbrief die het OM aan ouders stuurt om aanwezig te zijn bij de rechtszittingen, werkt vaak niet. Schaamte kan een rol spelen, maar ook kan het gebeuren dat jongeren de brief onderscheppen, dat het formele taalgebruik afschrikt of dat een gebrek aan kennis van het Nederlands rechtssysteem en/of de Nederlandse taal meespeelt. Naast dergelijke problemen kunnen verschillen in visie op de opvoeding meespelen, evenals wantrouwen tegenover justitiële instanties. Volgens ouders spannen instellingen zich onvoldoende in om hen te informeren en betrekken. Ook zijn zij ontevreden over de kritische kijk op hun opvoedingspraktijken die zij van de Raad voor de Kinderbescherming ervaren. Over het algemeen blijkt vooral de afstand tussen ouders van Marokkaanse afkomst en de instellingen in de keten groot.

Wat werkt bij het betrekken van ouders is een gezamenlijke aanpak van de zorg- en de justitiële sector. Zo kan het OM in de standaardbrief meer inspelen op het belang van aanwezigheid bij de rechtszitting en op mogelijke taal- en culturele barrières. Kinderrechters, jeugdofficieren en parketsecretarissen kunnen worden getraind op verbetering van de voorlichting, van de communicatie met ouders en van bevordering van hun actieve participatie tijdens de zitting. Het veiligheidshuis kan ouders bijvoorbeeld toeleiden naar oudervoorlichting: partners in de zorgketen kunnen ouders laagdrempelig en preventief voorlichten in de wijk over zittingen en ze motiveren om aanwezig

te zijn. De ouderbetrokkenheid kan ook verhoogd worden door uitvoering van taakstraffen binnen de eigen gemeenschap, evenals door opvoedondersteuning, mits deze plaatsvindt in een laagdrempelige informele setting, met andere ouders en bekenden.

Naast de reeds hiervoor genoemde methoden vormt huisbezoek een effectief onderdeel van de aanpak. Professionals, die door hun achtergrond en/of expertise in staat zijn om aan te sluiten bij de leefwereld van het gezin, krijgen de tijd om het vertrouwen van de ouders te winnen, hen het belang van betrokkenheid te laten inzien en voor te lichten over wat van hen wordt verwacht. Zij bespreken het delict met de ouders, geven advies, wijzen hen op hun verantwoordelijkheid, signaleren zorgbehoeften en verwijzen zo nodig naar andere instanties, of regisseren - in het geval van multiproblematiek - de inzet van interventies (en) van andere instanties.

2 *Aanbevelingen*

In dit hoofdstuk benoemen wij de domeinoverstijgende aanknopingspunten voor de verbetering van het generieke beleid rondom ouderbetrokkenheid. Het accent ligt daarbij op de versterking van ouders in hun relatie tot preventieve voorzieningen. Uit een betere relatie met en goed aansluitende hulp van voorzieningen, waaronder CJG's en scholen, volgt dat ouders worden versterkt als opvoeder. Het ondersteunen van ouderbetrokkenheid komt daarmee ouders en jeugdigen ten goede. Voorafgaand daaraan plaatsen wij een belangrijke kanttekening, namelijk dat jongeren uit migrantengezinnen, zeker die van de eerste generatie en met een laag opleidingsniveau, vaak minder steun kunnen ontlenen aan hun ouders en meer zijn aangewezen op hun leeftijdgenoten. Naast verhoging van ouderbetrokkenheid verdient dan ook beleid gericht op extra ondersteuning en begeleiding van jeugdigen zelf, bijvoorbeeld door leerkrachten, coaches en (jeugd)mentoren, aandacht (zie ook Francissen, Cohen & Bosveld, 2011).

In dit onderzoek staat echter de vraag centraal hoe de kloof tussen (niet-westerse) gezinnen en andere instituties met zorg voor jeugd kan worden gedicht. Er zijn verschillende niveaus van beïnvloeding te onderscheiden, die elk om hun eigen maatregelen vragen: het overheidsbeleid, *mainstreaming* op institutioneel, professioneel en methodisch niveau, inclusief de wisselwerking met ouders en hun netwerken en organisaties. Landelijke overheden zijn belangrijke spelers, omdat zij beleidsdoelen op het terrein van ouderbetrokkenheid kunnen bepalen, (wettelijke) richtlijnen kunnen geven, ontwikkelingen kunnen faciliteren en sanctioneren. Zo kan de inspectie instellingen expliciet beoordelen op ouderbeleid. De lagere overheden kunnen eveneens veel invloed uitoefenen. Zij zijn nauwer betrokken bij het primaire proces en kunnen prestatieafspraken maken met instellingen, maar deze ook ruimte en flexibiliteit gunnen om nieuwe doelgroepen effectief te bereiken. De institutionele context betreft de mate waarin uitvoerende instituties er in slagen ouderbetrokkenheid, ook met gezinnen die op afstand staan, te realiseren, in hun inhoudelijk beleid, kwaliteitsbeleid, personeelsbeleid en bedrijfscultuur. Zij moeten flexibel genoeg zijn om in interactie met (groepen) ouders de afstand te overbruggen en maatwerk te leveren. Dat kan ook betekenen dat zij verbinding zoeken met 'bottom up' initiatieven, bijvoorbeeld vanuit zelforganisaties van migranten, die ontstaan om gaten in de voorzieningen te dichten. Ook de competenties van uitvoerende professionals leggen een zwaar

gewicht in de schaal als het gaat om een succesvol ouderbeleid. Hetzelfde geldt de gehanteerde methoden of interventies. Momenteel is er veel aandacht voor de ‘evidence base’ van interventies, maar zolang de (culturele) context en toepasbaarheid bij uiteenlopende doelgroepen buiten beschouwing blijft is het bereik en de doeltreffendheid ervan niet gegarandeerd.

Mede op basis van deze indeling in niveaus van beïnvloeding formuleren we een aantal aanbevelingen voor verbetering van het generieke ouderbeleid. Het accent ligt daarbij op het institutionele niveau. Kort stippen we ook de rol van overheden, vooral gemeenten, en opleidingen aan. Ten slotte wijden we ook aandacht aan kennislacunes.

Mainstreaming op institutioneel niveau

1. Een eerste voorwaarde voor verbetering van ouderbetrokkenheid is een structureel ouderbeleid, waarmee draagvlak binnen de organisatie en ook continuïteit van de aanpak is gegarandeerd. Het zou aanbevelenswaard zijn bij de ontwikkeling van dergelijk ouderbeleid ook ouders, bijvoorbeeld uit ouderraden in het onderwijs, ouderbelangengroepen of zelforganisaties van minderheden, te betrekken.
2. Verwachtingen van ouders vanuit de instelling over de mate en aard van ouderbetrokkenheid moeten worden geëxpliciteerd. Eveneens moet de instelling kennis nemen van de verwachtingen en mogelijkheden van ouders en van hun eventuele ondersteuningsbehoeften als het om ouderbetrokkenheid gaat. Uiteindelijk moeten daaruit duidelijke afspraken over wederzijdse rechten en plichten resulteren.
3. In de communicatie moet sprake zijn van tweerichtingsverkeer. Daarbij kan niet worden volstaan met traditionele methoden, zoals schriftelijke informatie en tienminutengesprekken (als voorbeeld uit het onderwijs). Voor het verbeteren van de uitwisseling is meer tijd, flexibiliteit en ruimte voor informeel contact van belang, evenals outreachend werken, bijvoorbeeld door huisbezoeken.
4. In het kader van ouderbetrokkenheid kan een meer structurele vorm van ondersteuning van ouders gewenst zijn, zoals (op scholen of bij VVE voorzieningen) een laagdrempelige inloop met ruimte voor uitwisseling met andere ouders, of laagdrempelige vormen van inspraak zoals in een ‘ouderkamer’.
5. Bij werving en betrekken van ouders kan investering nodig zijn in drempelverlagende methoden. Het kan daarbij gaan om het wegnemen van belemmeringen van praktische aard, zoals kosten of gebrek aan aansluiting bij werk- of opleidingstijden van ouders. Verder kunnen intermediairs, bijvoorbeeld ouderconsulenten of zelforganisaties, een brugfunctie vervullen tussen ouders en instellingen. Ook ‘vindplaatsgericht’ werken

kan van belang zijn, bijvoorbeeld voorlichting in de wijk of opvoedingsondersteuning op locatie.

6. Een warme overdracht of gezamenlijke aanpak, bijvoorbeeld van basis-, voortgezet en lager en middelbaar beroepsonderwijs, is nodig voor de continuïteit van ouderbetrokkenheid bij de overgang van kinderen van de ene naar de andere instelling. Hetzelfde geldt voor instellingen in de zorg- en justitiële keten, en samenwerking met zelforganisaties. Belangrijke voorwaarden voor samenwerking tussen instellingen zijn: investeren in draagvlak, een gemeenschappelijke visie op de samenwerking, informeel contact. Ook een dienende houding aan en waardering van de bijdrage van de andere partij, bijvoorbeeld school of zelforganisatie in het geval van het CJG, is essentieel.

De rol van overheden

7. Landelijke overheden kunnen door middel van beleidsdoelen, richtlijnen, faciliteiten en beïnvloeding via de inspectie bijdragen aan verankering van ouderbeleid in instellingen. Gemeenten spelen een belangrijke rol als regisseurs van het jeugdbeleid. Zij kunnen het CJG aansturen op bereik en effectiviteit voor *alle* ouders, en voorzien in condities voor het ontstaan van samenwerking tussen instellingen als bijvoorbeeld CJG, scholen en zelforganisaties.

Opleiding

8. Aandacht voor (het verbeteren van) ouderbetrokkenheid betekent voor huidige en toekomstige professionals een sterker accent op specifieke competenties, zoals op het gebied van informatie- en wervingsmethodieken, laagdrempelig en outreachend werken, sensitiviteit voor vragen en behoeften van ouders, het verbinden van informele en formele circuits.

Onderzoek

9. Kwalitatief onderzoek, bijvoorbeeld op basis van observatie, naar de interactie tussen ouders en instellingen is schaars. Dergelijk onderzoek is van belang om beter inzicht te krijgen in de haperende wisselwerking tussen de partijen, en op basis daarvan ouderbetrokkenheid te verhogen. Ook participatief onderzoek, waarin ouders worden betrokken bij de ontwikkeling of verbetering van op hen gerichte voorzieningen, is van belang.
10. Meer onderzoek is nodig naar de opvoeding en ouderbetrokkenheid in specifieke migrantengroepen. Over Hindostanen, tot op zekere hoogte ook Antillianen, maar met name over de nieuwe groepen uit Midden- en Oost-Europa, ontbreekt een beeld over de 'doorsnee' gezinsopvoeding en over specifieke problemen die zich er voordoen, ook in de relatie met voorzieningen. Dit terwijl er in de praktijk negatieve signalen zijn over de interactie met kinderen en ouders uit Midden- en Oost-Europa, wier aantal snel is toegenomen de laatste jaren.

Deel II Opvoeding en ouderbetrokkenheid

1 Opvoeding in migrantengezinnen

1.1 Inleiding

Dit hoofdstuk bespreekt de opvoeding in (laaggeschoolde) migrantengezinnen. Aan de orde komt wat er bekend is over de opvoeding uit wetenschappelijk onderzoek, welke verschillen er zijn met de opvoeding in autochtone gezinnen en wat we weten over de relatie tussen opvoeding en (problematische) ontwikkeling van jeugdigen.

Het hoofdstuk is als volgt opgebouwd. Allereerst bespreken we de opvoeding in de vier klassieke grote migrantengroepen in Nederland: Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen. Bij Surinamers ligt de focus daarbij op Afro-Surinamers (zie ook hoofdstuk inleiding). We bespreken eerst enkele algemene kenmerken van de opvoeding, en lichten vervolgens enkele specifieke thema's uit, zoals de seksspecifieke en religieuze opvoeding, onderwijs-ondersteuning en opvoedingsonzekerheid. Vervolgens gaan we in op wat er bekend is over de opvoeding in Somalische gezinnen. Daarna komt de opvoeding in gezinnen van MOE-landers ter sprake: gezinnen met ouders uit Midden- en Oost Europa. De grootste groepering die hieronder valt is die van de Poolse gezinnen. Dit is ook de enige groepering waarover onderzoek betreffende de opvoeding is gevonden. Het betreft beperkte informatie, die is aangevuld met bevindingen uit enkele interviews die wij hielden met sleutelinformanten. Dit waren professionals of vrijwilligers die veel met deze gezinnen te maken hebben (zie bijlage). Over opvoeding in de andere kleinere groepen MOE-landers hebben wij nog beperkter informatie kunnen achterhalen, terwijl er volgens de opdrachtgever wel signalen zijn in de praktijk dat er zich problemen voordoen. Dat geldt dan met name voor Roemeense en Bulgaarse gezinnen. We sluiten dit hoofdstuk af met een beschouwing over de relatie tussen gezinsopvoeding en problematische ontwikkeling van jeugdigen.

1.2 *Opvoeding in Turkse, Marokkaanse, Afro-Caribische gezinnen*¹

In deze paragraaf bespreken we de opvoeding in de vier klassieke grote migrantengroepen in Nederland: Turkse, Marokkaanse, (Afro-)Surinaamse en Antilliaanse gezinnen. Het onderzoek onder deze groepen is het meest omvangrijk, met overigens een sterk accent op de Marokkaanse en in mindere mate de Turkse groepering. Onder Antilliaanse gezinnen is het minste onderzoek gedaan, althans, naar de opvoeding in doorsnee gezinnen.² Dat er veel onderzoeks aandacht uitgaat naar Marokkaanse en Turkse gezinnen heeft onder meer te maken met de problemen van jeugdigen (met name in Marokkaanse kring) en de opeenstapeling van kenmerken in een subgroep van gezinnen die de afstand van opvoeders in deze gezinnen tot de Nederlandse samenleving kunnen vergroten: een geringe taalbeheersing, een laag opleidingsniveau, armoede, werkloosheid en een geringe arbeidsdeelname van moeders, (zie bijvoorbeeld Distelbrink & Hooghiemstra, 2005). Nog steeds heeft van alle volwassenen van Turkse en Marokkaanse herkomst in Nederland de helft maximaal basisonderwijs gevolgd, en daarnaast nog 20 procent maximaal een vmbo opleiding. Met name in de Turkse kring is de taalbeheersing van ouders slecht en zijn er weinig contacten met autochtonen (Gijsberts & Dagevos, 2009). Overigens is ook de positie van een deel van de Antilliaanse opvoeders en kinderen in sociaal-economisch en sociaal opzicht kwetsbaar. Daarnaast speelt eenouderschap een grote rol in deze gezinnen, evenals bij Afro-Surinamers. Ongeveer de helft van de moeders in beide groeperingen voedt haar kinderen alleen op (Gijsberts & Dagevos, 2009; Distelbrink, 2000). Op de invloed daarvan komen we later in het hoofdstuk terug.

We kijken in het volgende eerst naar opvoeddoelen en waarden, dan naar opvoedgedrag en de taakverdeling tussen moeders en vaders. We besluiten met een korte uiteenzetting over de seksspecifieke opvoeding, religie, en onderwijsondersteuning. Daarbij gaan we ook in op de oordelen van jeugdigen over de gezinsopvoeding. Tot slot komen onderzoeksheden van ouders over de opvoeding aan de orde.

Opvoeddoelen en waarden

In onderzoek naar de gezinsopvoeding gelden opvoeddoelen als belangrijke voorspellers voor opvoedgedrag van ouders. Ze geven richting aan de manier waarop ouders met hun kinderen omgaan, het opvoedgedrag. Opvoeddoelen verschillen vaak tussen landen die meer en minder geïndustrialiseerd zijn en hangen samen met het belang van collectivisme of individualisme dat ook tussen landen verschilt. De verschillen in opvoeddoelen concentreren zich

1 Delen van deze tekst zijn (licht bewerkt) afkomstig uit de publicatie 'Opvoeding in de migratiecontext' van T. Pels, M. Distelbrink en L. Postma (Utrecht: Verwey-Jonker Instituut 2009). Dat geldt ook voor paragraaf 1.4.

2 Dat geldt overigens ook voor Hindostaans-, Chinees- en Javaans-Surinaamse gezinnen.

doorgaans op het belang dat conformiteit en autonomie in de opvoeding hebben. In diverse onderzoeken is aangetoond dat het belang van autonomie, ofwel zelfbepaling en zelfstandigheid, meer wordt onderschreven door ouders afkomstig uit hooggeïndustrialiseerde westerse landen. Conformiteit, ofwel aanpassing aan de eisen die de omgeving stelt, is juist een doel dat in niet-westerse samenlevingen meer nadruk krijgt (Kagitçibasi, 1997; Xiao, 2000). Dat heeft ook te maken met het grotere belang van collectivisme in deze landen. Traditioneel staat in de landen van herkomst van de grote migrantengroepen in Nederland binnen het gezin het collectieve belang voorop, waarbij de verhoudingen tussen man en vrouw en oud en jong hiërarchisch zijn. Vooral de relatie van kinderen met vaders, die zowel binnen als buiten het gezin de autoriteit vertegenwoordigen, kan formeel zijn. Voor meisjes én jongens vormen gehoorzaamheid en respect voor ouderen centrale richtsnoeren. Onder leeftijdgenoten gelden overigens vaak andere maatstaven voor gedrag dan in gezinnen. Daarin krijgen zelfexpressie en assertiviteit doorgaans meer ruimte, ook als in gezinnen conformiteit en collectivisme voorop staan (bijvoorbeeld Pels, 1998a; Pels & De Haan, 2003). Conformiteit en collectivisme hangen dus in zekere zin samen, maar niet één-op-één, zoals in het volgende nog ter sprake komt.

In onderzoek naar de opvoeding in migrantengezinnen in Nederland zijn de genoemde accenten terug te vinden. In de vier grote migrantengroepen was voor ouders in hun eigen jeugd eerbied voor ouderen een sleutelwaarde, en werd sterk gehecht aan de bijhorende goede manieren. Ook in Nederland blijft conformiteit een belangrijke waarde voor veel ouders. Ook jongeren uit de grote migrantengroepen hechten meer aan conformiteit dan autochtone leeftijdgenoten (Distelbrink & Hooghiemstra, 2005; Hermans, 2002; Nijsten & Pels, 2000; Pels & De Haan, 2003). Hoe sterk conformiteit en collectivisme van belang blijven, verschilt overigens tussen en binnen groepen. Phalet en Schönplflug (2001) laten in onderzoek onder Marokkaanse en Turkse ouders en jongeren zien dat collectivistische waarden sterker worden overgedragen op kinderen in gezinnen waar ouders meer hechten aan conformistische doelen zoals gehoorzaamheid. In Turkse gezinnen is de overdracht van collectivisme, via conformiteit als opvoeddoel, sterker dan in Marokkaanse gezinnen, wat de auteurs verklaren uit de sterkere cohesie van de Turkse gemeenschap. De overdracht van collectivistische waarden is minder sterk als ouders meer aan autonomie hechten. Uit recent onderzoek onder Turkse gezinnen in Nederland en Duitsland blijkt overigens dat collectivisme, in de zin van onderlinge afhankelijkheid, een meer constante factor is in gezinnen dan conformiteit. De waarde die aan conformiteit en andere opvoeddoelen wordt gehecht hangt sterk samen met het opleidingsniveau van ouders (Durgel, 2011).

Hoewel het onderzoek naar opvoeding in migrantengezinnen een grote culturele continuïteit laat zien in het blijvende belang dat wordt gehecht aan conformiteit en collectivisme, voltrekt zich in gezinnen niettemin een proces

van individualisering. Dat komt uit verschillende kwalitatieve onderzoeken in gezinnen naar voren (Pels, 1998a; Distelbrink, 1998; Nijsten, 1998a; Distelbrink, Geense, & Pels, 2005). Naarmate de tijd verstrijkt en jongere generaties gezinnen vormen, zien wij de invulling van familiewaarden sterk veranderen. Absoluut en onvoorwaardelijk respect voor het gezag van ouderen zien we vrijwel alleen nog bij de pioniersgeneratie, de generatie die in de jaren '70 en '80 migreerde en gezinnen vormde. De meeste opvoeders van nu eisen geen onderdanigheid meer en willen juist een opener en vertrouwelijker relatie met hun kinderen dan vroeger mogelijk was. Autonomie is als opvoedingswaarde duidelijk in opkomst. Dat geldt sterker voor hooggeschoolde ouders dan voor laagopgeleiden, want zoals ook bij autochtone gezinnen hangt de mate waarin autonomie wordt benadrukt als opvoeddoel sterk samen met opleiding. Daarnaast doet etniciteit ertoe. Hoogopgeleide Turkse en Marokkaanse ouders blijven meer dan Surinaamse, Antilliaanse en autochtone ouders conformiteit benadrukken (Distelbrink & Hooghiemstra, 2005).

Ook is het niet zo dat de 'Nederlandse' zeden en gewoonten klakkeloos worden gekopieerd. Terwijl autochtoon-Nederlandse ouders doorgaans sterk hechten aan onafhankelijkheid in denken en doen, associëren ouders van niet-westerse afkomst autonomie meer met zelfredzaamheid (voor zichzelf kunnen zorgen) en verantwoordelijkheid (voor eigen taken en verplichtingen, en voor anderen, bijvoorbeeld jongere broers en zusjes). Verantwoordelijkheid geldt als een voorwaarde voor zelfstandig functioneren buiten het gezin: om niet van het rechte pad te dwalen moeten kinderen weten 'hoe het hoort' in de als te gedogend beschouwde Nederlandse omgeving. Ouders van Afro-Surinaamse en Antilliaanse afkomst nemen een middenpositie in: zij hechten zowel aan onafhankelijkheid als verantwoordelijkheid (Nijsten & Pels, 2000; Kook & Vedder, 1998).

Contextuele variatie in waarden

Voor jongeren blijkt de mate waarin zij er 'traditionele' waarden op nahouden te verschillen per context. 'Alternatie' blijkt een belangrijke strategie: de jongeren hechten meer aan het behoud van 'traditionele' waarden binnen de gezinscontext dan daarbuiten, waar zij naast cultuurbehoud ook aanpassing voorstaan (Phalet, Vanlotringen & Entzinger, 2000; Entzinger & Dourleijn, 2008). Het fenomeen van de dubbele loyaliteit is, ook volgens de acculturatieliteratuur, eerder regel dan uitzondering. Deze dubbelstrategie blijkt gunstig uit te werken op de schoolprestaties en op aspecten van de psychosociale ontwikkeling. Jongeren die op één paard wedden en cultuurbehoud of juist aanpassing afwijzen, ontwikkelen zich ongunstiger (Phalet & Hagendoorn, 1996; Phalet & Andriessen, 2003).

Een zekere mate van contextuele variatie op het normatieve vlak kan dus functioneel zijn. Ook migrantenouders beginnen dit in te zien. Zij leggen soms

bewust verschillende maatstaven aan voor gedrag binnen en buiten het gezin. Binnen verwachten zij conformiteit, maar zij stimuleren hun kinderen om zich buiten mondig en assertief op te stellen. Zij achten dit nodig voor een succesvol functioneren in de Nederlandse maatschappij (Nijsten, 1998a; Pels, 1998a; Nijsten, 2000).

Er zijn echter ook grenzen aan de aan kinderen toegestane ruimte. Adaptatie terwille van de instrumentele integratie van kinderen staat veel minder ter discussie dan aanpassing in culturele zin. Zonder uitzondering laten de beschikbare opvoedingsonderzoeken zien dat niet-westerse ouders met elkaar een zeker misprijzen delen over de losheid van zeden en permissiviteit jegens kinderen in de Nederlandse samenleving (Distelbrink, 1998; Distelbrink et al., 2005; Nijsten, 1998a; Pels, 1998a, 2005; Pels & De Gruijter, 2005; Pool, Geense, & Lucassen, 2005). Bij een deel van de ouders lijkt de culturele 'besmettingsangst' door te slaan in wantrouwen en antagonisme. Dit fenomeen is vooral in onderzoek onder Marokkanen waargenomen (zie bijvoorbeeld Van Gemert, 1998; Hermans, 2002; Pels, 2003). Meer of minder bewust kan de boodschap aan kinderen zijn dat de Nederlandse samenleving minder respect waardig is dan de eigen kring.

Ook wat jongeren betreft zijn er grenzen aan de mate van contextuele variabiliteit die zij kunnen verdragen. Uit vergelijkend onderzoek tussen Marokkaanse, Turkse en autochtoon-Nederlands adolescenten bleek dat de variabiliteit in waarden tussen contexten (gezin, school, peers) het grootst is bij de Marokkaanse adolescenten (Oosterwegel & Vollebergh, 2006). De mate van variabiliteit hing bovendien samen met agressie: hoe groter het verschil in waarden tussen de contexten, des te hoger scoorden de jongeren op agressie (ibid.). Van belang is verder het gegeven dat bij Marokkaanse jongeren niet alleen de waarden, maar ook het gedrag naar situatie sterker uiteen lijkt te lopen. Zo rapporteren leerkrachten in geval van Marokkaanse jongeren veel meer gedragsproblemen dan ouders, in vergelijking tot Turkse en autochtone groepen. Daar zijn verschillen gerapporteerd probleemgedrag op school en thuis kleiner (Stevens et al., 2003). Ook uit ander onderzoek blijkt dat Marokkaanse jongeren op school en onder *peers* relatief sterk geneigd zijn tot (over)assertiviteit (Jungbluth, 1998; Pels, 2002); volgens de laatste auteur laten zij zich thuis van een andere, rustiger, kant zien. Een zekere mate van contextuele variatie op het normatieve vlak kan dus functioneel zijn, maar teveel is wellicht contraproductief. Daarbij is het misschien vooral de polarisatie tussen gemeenschap en samenleving die jongeren klem zet. Niet zozeer cultuurverschil per se, maar het feit dat zij tussen twee vuren zitten maakt hen kwetsbaar (Pels, 1991; Vollebergh, 2002).

Opvoedgedrag: controle en toezicht

Gedurende de laatste decennia heeft zich in economisch ontwikkelde landen als Nederland een enorme verandering voorgedaan in de ouder-kind relatie:

van autoritair naar egalitair en van groepsgericht naar individualistisch. Dit heeft geresulteerd in een toegenomen kindgerichtheid en een grotere autonomie van jongeren. Over het algemeen voeden autochtone Nederlandse ouders tegenwoordig meer op in overleg met hun kinderen en minder door het uitoefenen van macht (bijvoorbeeld Gerrits et al., 1996). Tegelijk zien wij een afname van de regulerende rol van personen in de sociale omgeving door middel van toezicht, controle en roddel. Het opvoedingspatroon, waarin steun en controle door overreding samengaan, heeft in de westerse wereld geleidelijk een normatieve status gekregen (Pels & Vedder, 1998).

In lijn met hun grotere waardering voor conformiteit, wijken opvoeders uit de vier grote niet-westerse herkomstgroepen gemiddeld genomen van autochtone Nederlandse opvoeders af door een meer autoritaire controle van hun kinderen (Nijsten, 2000; Pels & De Gruijter, 2005; Wissink, 2006). Maar er zijn ook overeenkomsten. Autoritatieve vormen van controle treden in toenemende mate op, naast het gebruik van machtsmiddelen (zie ook Hermans, 2002; Jonkers, 2003; Lalmahomed, 1999; Kook & Vedder, 1998, Pool et al., 2005). Er is sprake van een tamelijk snelle overgang in dit opzicht. Daarbij komt dat de kinderen ook een zekere autonomie kennen omdat zij veel zelf moeten uitzoeken, bijvoorbeeld omtrent school, zoals later in dit hoofdstuk nog nader aan de orde komt.

Bij dit alles moet opgemerkt worden dat de diversiteit tussen en binnen groepen aanmerkelijk is. In alle etnische groepen treffen wij een categorie van zeer autoritaire en een categorie van erg permissieve ouders aan, met daartussen verschillende mengpatronen, een variëteit die overigens ook onder autochtone Nederlanders is waar te nemen. Hoewel grootschalig vergelijkend onderzoek ontbreekt, duidt het beschikbare onderzoek erop dat autochtone Nederlanders gemiddeld meer aan de autoritatieve pool zitten, Marokkaanse, Turkse ouders aan de autoritaire pool, en ouders afkomstig van de Antillen, Suriname een tussenpositie innemen (Pels et al., 2009a). Samengevat lijkt het verschil in controlegedrag tussen autochtone en niet-westerse migrantengroepen zich vooral te concentreren rond het méér voorkomen van autoritaire controle bij de laatsten. Als het gaat om autoritatieve controle worden niet altijd verschillen gevonden in vergelijkend onderzoek (bijvoorbeeld Driessen & Doesborgh, 2003; Wissink, 2006).

Hoewel er in migrantengezinnen vaak wel enig verband is tussen controlevorm enerzijds en migratiegeneratie en opleidingsniveau anderzijds, geldt dat niet eenduidig en voor alle groepen even sterk (Nijsten, 2000). Vermoedelijk hangt dit samen met de contextafhankelijkheid van gedrag (zie ook Jonkers, 2003). Zoals Nijsten (2000) en Stevens et al. (2006) laten zien speelt ook de leeftijd van het kind een belangrijke rol: hoe ouder het kind, hoe autoritatiever de ouder.

Omdat de opvoeding binnenshuis vooral de taak is van moeders, zijn zij meestal de voortrekkers bij het ontwikkelen van opener gezinsverhoudingen.

Dit kan tot fricties met de vader leiden. Ook brengt de relatief snelle overgang naar meer autoritatieve patronen opvoedingsonzekerheid met zich mee. Niet alleen de aard van het controlegedrag is anders, ook het toezicht verschilt tussen etnische groepen. Vooral jongens uit de grote migrantengroepen kennen een relatief hoge mate van vrijheid onder leeftijdgenoten. Zij brengen minder tijd door in huis of in georganiseerde vrijetijdsactiviteiten buitenshuis dan Nederlandse leeftijdgenoten. Gemiddeld genomen oefenen hun ouders minder toezicht op hen uit dan Nederlandse ouders (Junger, Terlouw & Van der Heijden, 1995; Stevens et al., 2006). Dit geldt vooral voor Marokkaanse jongens met ouders van de 'oude' eerste generatie. In gezinnen van de jongere generaties nemen ouders als opvoeders een meer centrale positie in. Tegenover de meer egalitaire verhoudingen die deze kleinere gezinnen van de jongere generaties kenmerkt staat een hogere mate van toezicht (Pels & De Haan, 2003). In de grootstedelijke achterstandswijken waar de meeste gezinnen verblijven, worden ouders zich bewuster van het feit dat hun zoons een grotere kans lopen op contact met marginaliserende peers (Distelbrink & Pels, 2002). Vooral ten aanzien van Marokkaanse gezinnen is deze verschuiving relevant en in beeld gebracht. Voor de jongere generaties onder hen vormt de dreiging van slechte invloeden uit de omgeving een van de drijfveren om hun zoons meer aan banden te leggen en het toezicht op hen te verhogen. Daarbij verandert ook de aard van het toezicht in deze gezinnen. In de autoritaire opvoedingscontext is sprake van restricties van de bewegingsvrijheid en het letterlijk volgen van de gangen van het kind buitenshuis, terwijl het in de autoritatieve benadering gaat om toezicht op afstand, door uitwisseling van informatie (Pels 1998a, 2005).

Opvoedgedrag: steun

De mate van warmte van ouders en steun aan kinderen loopt tussen etnische groepen weinig uiteen (Pels & Nijsten, 2000). Wel blijkt dat de aard van de steun kan verschillen. In een deel van de niet-westerse gezinnen is de steun minder persoonsgericht en meer gericht op het gezinscollectief. Bovendien lijkt de steun ook anders van aard. Gegevens over de manier waarop Turkse en Marokkaanse ouders met hun kinderen communiceren duiden er sterk op dat ondersteuning, controle en 'preken' tegen kinderen meer vervlochten zijn dan theoretisch zou worden aangenomen.

Daarnaast is een open communicatie lang niet vanzelfsprekend. Vooral het onderwerp relaties en seksualiteit is veelal met schaamte omgeven (Ketner, 2008; Pool et al. 2005). Soms rekenen de ouders het geven van seksuele voorlichting niet tot hun taken, of zij beperken zich tot geboden en verboden. Afro-Surinaamse en Antilliaanse ouders vertonen meer openheid en tweerichtingsverkeer in de communicatie (Pels & Nijsten, 2000; Kook & Vedder, 1998). Bij de hoger opgeleide en jongere generaties in de andere twee groepen valt

een ontwikkeling in dezelfde richting waar te nemen, al doet zich ook op dit punt nogal wat opvoedingsonzekerheid voor.

In verschillende onderzoeken is consistent sprake van een positieve relatie tussen autoritaire controle en steun bij niet-westerse gezinnen in Nederland, waar deze relatie afwezig of negatief is in autochtone gezinnen (Pels & Nijsten, 2000; Wissink, 2006). Een autoritaire opvoedingsstijl hoeft dus, tegen de heersende beeldvorming in, niet problematisch te zijn. Voorwaarde is wel dat er ook sprake is van steun, zoals geldt voor het doorsnee niet-westerse migrantengezin. Risico's voor de ontwikkeling liggen in het ontbreken van steun in combinatie met harde autoritaire controle, zoals nog wordt besproken. Stevens et al. (2006) laten zien dat ook oriëntatie op Nederland samenhangt met het opvoedgedrag: de mate van acculturatie van ouders hangt positief samen met de mate van toezicht, affectie én straf. Acculturatie brengt dus meer ouderlijke interventie mee.

Moeders en vaders

Zowel in veel westerse als niet-westerse landen hebben vaders traditioneel de functie van kostwinner, gezinsautoriteit en moreel leidsman en lieten ze zich lange tijd weinig in met de dagelijkse verzorging en opvoeding van de kinderen (Lamb, 1998). In de afgelopen decennia is de rol van vaders van aard veranderd. Onderzoek in Nederlands en andere westerse landen toont aan dat ouders een meer gelijke bijdrage aan de opvoeding en verzorging nastreven, terwijl de weerstand tegen het buitenshuis werken door moeders afneemt. In de praktijk blijken vaders echter nog steeds veel minder tijd met hun kinderen door te brengen en minder beschikbaar voor hen te zijn dan moeders. Het verschil met moeders blijft groot (Hooghiemstra & Pool, 2003; Duyvendak & Stavenuiter, 2004; Bucx, 2011). In verhouding tot moeders leggen vaders zich doorgaans meer toe op fysieke activiteiten en spel en minder op de verzorging van kinderen (Lamb, 1998; Portegijs, Boelens & Keuzenkamp, 2002). Ook in de opvoeding zijn er accentverschillen. Vaders hanteren bijvoorbeeld gemiddeld meer autoritaire controle dan moeders en in relatie tot adolescenten spreiden zij een minder (onder)steunende houding tentoon (Gerrits et al., 1996). De overeenkomsten tussen vaders en moeders in hun opvoedingsstijl zijn overigens groter dan de verschillen (Deković & Rispen, 1998). Variaties in de bijdragen van vaders aan de verzorging en de opvoeding van kinderen hangen onder meer samen met sociaal-economische status en opleiding. Onder hoogopgeleiden is de verdeling van arbeid en zorg minder hiërarchisch en seksegebonden (Doornenbal, 1996).

Een overzicht van gezinsonderzoeken naar de rol van vaders en moeders laat zien dat de inbreng van migrantenvaders in Nederland in de opvoeding over het geheel genomen wat minder groot is dan die van autochtone vaders (Distelbrink, Geense en Pels, 2005). Moeders nemen in de dagelijkse praktijk het leeuwendeel van de opvoeding en verzorging van de kinderen op zich. Dit

geldt vooral voor de lager geschoolden onder hen. De vaderlijke inbreng spitst zich van oudsher vooral toe op gezinsexterne taken, zoals het kostwinnerschap en de vertegenwoordiging van het gezin buitenshuis. Bij veel Marokkaanse en Turkse gezinnen is de bijdrage van moeders aan het kostwinnerschap nog steeds beperkt, hoewel de arbeidsdeelname wel toeneemt. Bovendien, als moeders werken, doen zij dit naar verhouding vaak fulltime. Afro-Surinaamse en Antilliaanse moeders delen het kostwinnerschap van oudsher vaker met hun partner (Distelbrink 1998, 2000). Behalve als kostwinner worden migrantenvaders veelal geacht bij te dragen aan de morele opvoeding, de correctie, het monitoren van kinderen en aan de socialisatie van opgroeiende zonen (Pels et al., 2009a).

Zeker laagopgeleide ouders ervaren de seksspecifieke taakverdeling niet per definitie als problematisch, waarbij achterliggende opvattingen over mannelijkheid en vrouwelijkheid een rol spelen. Veel moeders tonen zich dan ook in grote lijnen tevreden over de huidige taakverdeling (Pels et al., 2009a). Niettemin sluimert er ook onvrede, vooral over de gebrekkige emotionele ondersteuning aan en betrokkenheid bij de kinderen die moeders bij hun partners waarnemen. Indien de vader niet langer deel uitmaakt van het gezin geldt deze onvrede meer expliciet (Distelbrink, 1998, 2000; Eldering & Borm, 1996a, 1996b; Pels, 1998a, b). Al met al wenst een deel van de moeders meer betrokkenheid bij de kinderen van de zijde van de partner, waarbij zij overigens de opvoedings(verantwoording) vaak niet volledig willen delen (Naber, Bijvoets & Heerebeek, 2009).

Onderzoek onder Turkse, Marokkaanse en Afro-Surinaamse vaders laat zien dat velen een andere relatie met hun kinderen nastreven dan zij uit hun eigen jeugd kennen (Nijsten, 1998a; Distelbrink, 2005; Pels, 2005). De meeste vaders hadden vroeger een hiërarchische relatie met hun ouders - in elk geval met hun vader - en zijn strikt opgevoed. Een dergelijke afstandelijkheid willen deze vaders niet in de relatie met hun eigen kinderen. Ze willen hen meer aandacht geven, meer open met ze praten en minder streng optreden bij overtredingen. Aan de andere kant willen zij ook een aantal traditionele waarden overbrengen, zoals respect voor de ouders (zie ook Pels, Ketner & Naber, 2012).

Wat hun feitelijke betrokkenheid bij de opvoeding betreft blijken ideaal en praktijk nogal uit elkaar te kunnen liggen, zoals ook opgaat voor autochtoon-Nederlandse vaders (bijvoorbeeld Knijn & Van Wel, 2001). Hoewel vaders uit migrantengroepen langzamerhand meer oog krijgen voor het ondersteunen van kinderen, blijven ze in alle groeperingen op dit punt nog ver achter bij moeders (Distelbrink, 2005; Pels, 2005).

Doordat moeders het dagelijks reilen en zeilen in het gezin overheersen, domineren zij deels óók in die gezinstaken die traditioneel meer aan de vader toebehoren, zoals de controle op oudere kinderen en het onderhouden van formele contacten buitenshuis. Het delen van controletaken met moeders

gaat overigens niet zonder slag of stoot en kan spanningen opleveren (Pels, 2005). Voor Marokkaanse vaders geldt dat zij zichzelf in elk geval waar het toezicht van oudere kinderen betreft een bijzondere rol toerekenen naast moeders, zoals ook blijkt uit de vele buurtvaderinitiatieven die de Marokkaanse gemeenschap inmiddels kent. Naast mannen van de oude stempel zwaaien steeds vaker mannen van de jongere generatie daarin de scepter, terwijl soms voorzichtig ook moeders betrokken worden (De Gruijter & Pels, 2005).

Verschillen tussen vaders in betrokkenheid bij de opvoeding en het type ondersteuning dat zij hun kinderen bieden, doen zich zowel tussen als binnen groepen voor. Marokkaanse vaders hechten sterk aan de kostwinnersrol, delen het kostwinnerschap in de praktijk ook het minst met moeders en zij staan, vergeleken met Afro-Surinaamse vaders, wat opvoedingsstijl betreft gemiddeld het verste af van autochtone Nederlanders (zie ook Hermans, 2002). Wel benaderen jongere en hoger opgeleide vaders van Marokkaanse afkomst de - meer autoritatieve - autochtone vaders van hun leeftijd en opleidingsniveau. Ook de interpretatie van religieuze bronnen beïnvloedt de rol die vaders in de opvoeding hebben. Dit kan zowel dienen om traditionele praktijken als om vernieuwing te legitimeren (zie ook Pels & De Gruijter, 2006). Turkse vaders laten onderling weinig verschil zien naar generatie en opleidingsniveau (Nijsten, 1998b).

De toenemende betrokkenheid van Marokkaanse en Turkse vaders bij de opvoeding is in sommige onderzoeken wel verklaard uit de hoge werkloosheid die onder deze groeperingen heerst (bijvoorbeeld Van den Berg, 2007). In de kwalitatieve opvoedingsonderzoeken onder vaders en moeders van Turkse en Marokkaanse komaf, wordt echter geen verband gevonden tussen werkloosheid en betrokkenheid bij de opvoeding van vaders (Nijsten, 1998b; Pels & Vedder, 1998, zie ook Pels, 2005). Deze onderzoeken maken het eerder aannemelijk dat werkloze vaders zich afzijdig houden omdat hun traditionele positie aan sterke erosie onderhevig is, niet alleen door hun lage sociale status, maar ook door de feitelijke verzelfstandiging van moeders en kinderen. Wat eveneens een rol kan spelen is dat moeders, hoewel zij enerzijds de motor vormen van veranderingen in de opvoeding, anderzijds de zorg soms moeilijk delen. De sterke moederschapideologie, die moeders zelf ook huldigen, kan het uit handen geven van de regie in de weg staan (Pels, 2005; zie ook Bouw et al., 2003).

Bij Afro-Surinaamse vaders is de betrokkenheid bij de opvoeding en verzorging van inwonende vaders groot, waarbij de emotionele betrokkenheid toeneemt bij hogere opleidingsgroepen en de jongere generatie. Kostwinnerschap wordt vaak gedeeld met moeders, hoewel vaders toch soms laten doorschemeren dat zij hun eigen kostwinnerschap vanzelfsprekender vinden dan dat van hun vrouw of vriendin (Distelbrink, 2005). De status van hun relatie met de moeder bepaalt mede of vaders betrokken zijn bij de

opvoeding. Het krijgen van kinderen is in deze groeperingen van oudsher minder sterk gekoppeld aan (blijvende) samenwoning of huwelijk dan bij autochtone gezinnen; vrouwen en mannen hebben vaak kinderen met meer dan één partner. Moeders staan er dan vanaf het begin al alleen voor en kiezen na beëindiging van samenwoning minder snel opnieuw voor een inwonende partner dan autochtone vrouwen (Distelbrink, 2000). Vaders van Afro-Surinaamse en ook Antilliaanse herkomst zijn beduidend vaker dan andere groepen vaders uitwonend. Het contact van vaders met de kinderen is na uitwoning niet zelden beperkt (bijvoorbeeld Distelbrink, 1998, 2000; Distelbrink & Hooghiemstra, 2005; Distelbrink & Pels, 2008). Gemiddeld komt de opvoeding en verzorging van kinderen daarmee, evenals in veel Marokkaanse gezinnen, in het gros van de gezinnen vooral op moeders neer (zie ook Pool et al., 2005). Een niet inwonende vader is overigens niet zonder meer als afwezige opvoeder te karakteriseren (Distelbrink, 2005; Distelbrink & Ketner, 2011; Tavecchio, 2007, zie ook Schipper, 2010). Deels zijn vaders heel betrokken, ook al zijn ze uitwonend. Of ze actief betrokken blijven bij de opvoeding, hangt ook af van de opstelling van moeders (Distelbrink, 2005).

Seksespecifieke opvoeding en religie

Een overzicht van de opvoeding in de grote vier migrantengroepen is niet compleet zonder in te gaan op twee onderwerpen waarbij verschillen in het oog lopen: de seksspecifieke opvoeding en opvoeding in relatie tot religie.

In de herkomstlanden van veel in Nederland woonachtige migranten verschilt de opvoeding van meisjes gemiddeld aanzienlijk van die van jongens. Meisjes hebben meer taken. Onderwijsaspiraties zijn voor dochters soms minder hoog in verband met de dominantie van huwelijk en moederschap in hun toekomstperspectief. Daarnaast hebben meisjes op grond van eerbaarheidsprijncipes veel minder bewegingsvrijheid dan jongens. Ongelijkheid in de posities, rollen en taken van mannen en vrouwen vormen een belangrijke achtergrond bij dit soort verschillen (bijvoorbeeld Pels & de Haan, 2003).

Hoewel de migratie naar Nederland deels veranderingen met zich brengt in de man-vrouw verhoudingen en daarmee ook in seksspecificiteit in de opvoeding, blijven migrantenouders naar verhouding meer verschil maken in de opvoeding van jongens en meisjes. Daarbij bestaat er overigens veel verschil tussen herkomstgroeperingen. In Turkse en Marokkaanse gezinnen hebben meisjes meer taken in huis en bestaan voor hen doorgaans restricties in de bewegingsvrijheid vanaf de puberteit (Hermans, 2002; Nijsten, 1998a; Pels, 1998a, 2005; Pels & de Gruijter, 2005). Opvattingen over eerbaarheid spelen daarbij op de achtergrond mee. Wel doen zich op al deze punten veranderingen voor. Vooral in de beginjaren na de eerste migratiegolf werd de bewegingsvrijheid van meisjes na de puberteit vaak sterk beperkt; soms kwam het zelfs tot geheel verzuim van school (Van der Hoek, 1994). Tegenwoordig onderschrijft het overgrote merendeel van de niet-westerse

ouders in Nederland, ook de islamitische ouders, het belang van onderwijs voor hun dochters. Dit blijkt niet alleen uit gegevens over de gezinsopvoeding (Van den Berg, 2007; Bouw et al., 2003; Hermans, 2002; Pels & Nijsten, 2000), maar ook uit het stijgende gemiddelde opleidingsniveau van meisjes (Turkenburg & Gijsberts, 2006).

Hoewel de taaklast voor meisjes bij jongere generaties afneemt, blijft vooral in islamitische gezinnen voorbereiding op het moederschap een belangrijk element in de opvoeding. Het huwelijk en het moederschap blijven als toekomstdoelen onomstreden en kunnen met het zorgethos de realisatie van onderwijsaspiraties soms doorkruisen (Bouw et al., 2003; Jonkers, 2003; Pels, 1998a; Pels & De Gruijter, 2006; Van der Zwaard, 1999). Voorts kan de druk op meisjes in deze gezinnen om hun eerbaarheid te bewaken groot zijn. Meisjes die zich aan de gedragscodes houden kunnen het vertrouwen van hun ouders winnen en hiermee voor zichzelf meer vrijheid creëren (Van der Hoek, 1994). Zoals al opgemerkt laat Ketner (2008) zien dat meisjes meer onderhandelen dan jongens. De islam kan daarbij een bondgenoot zijn; een deel van de jonge moslima's haalt moderne interpretaties van het geloof aan in hun streven naar meer autonomie en bewegingsruimte (bijvoorbeeld Pels & De Gruijter, 2006). In veel gezinnen komen ouders en meisjes er samen uit. In een deel van de gezinnen kan de druk om zich te conformeren te groot zijn, en zelfs uitmonden in gedwongen uithuwelijking of eengerelateerd geweld (Bakker & Aydogan, 2005). In groepen waarin de druk vanuit gezin en gemeenschap relatief groot is zoeken meisjes soms de oplossing in weglopen van huis, met alle kosten van sociale isolatie van dien (Brouwer, 1997). Vaker komt het voor dat de problemen psychologische klachten tot gevolg hebben, zoals later in dit hoofdstuk nog ter sprake komt.

Hoewel op meisjes in de bovengenoemde groeperingen enerzijds meer druk ligt, en zij meer restricties ervaren dan jongens, is de band die zij rapporteren met hun ouders, vooral met hun moeder, vaak goed (Pels & Nijsten, 2000). Jongens staan er in bepaalde opzichten vaker alleen voor, zo komt onder meer uit onderzoek onder Marokkaanse gezinnen naar voren. Minder dan meisjes kunnen zij op hun ouders terugvallen voor steun, waardoor ze, zeker vanaf de puberteit, meer dan hun zussen op leeftijdgenoten zijn aangewezen (De Jong, 2007; Ketner, 2008; Pels, 1998a, 2005; Stevens et al., 2004).

Onderzoek onder Afro-Surinaamse en Antilliaanse gezinnen en jongeren laat een heel ander beeld zien dan het bovengeschetste. Hoewel ook in deze gezinnen verschillen bestaan in bewegingsvrijheid tussen jongens en meisjes, is het sekse onderscheid minder scherp. Ook de doelen die ouders ermee beogen zijn anders. Anders dan seksuele activiteit uitstellen tot na het huwelijk, staat het voorkómen van te los seksueel gedrag en van moederschap op jonge leeftijd er centraal. Zowel tienermoederschap als alleenstaand moederschap komen in deze groeperingen veel voor (Distelbrink &

Hooghiemstra, 2005). Mede in verband hiermee wordt in de opvoeding van dochters het belang van financiële en emotionele onafhankelijkheid benadrukt (Distelbrink 1998, 2000). Overigens is in de opvoeding sprake van enige ambivalentie; op meisjes wordt meer gelet en meer ingeprepaat dan op jongens (zie ook Distelbrink, 2005), bij jongens wordt 'los' gedrag deels zelfs impliciet of meer expliciet goedgekeurd (Distelbrink, 2000).

Dan de religieuze opvoeding. Veel ouders met een migratieachtergrond zijn gelovig. Religie geldt voor een deel als leidraad of houvast in de opvoeding, niet alleen onder moslimouders (bijvoorbeeld Pels, 1998a, Nijsten, 1998a) maar ook in Caribische gezinnen (bijvoorbeeld Distelbrink, 1998, Kook en Vedder, 1998). Religie is het meest vervlochten met de opvoeding, en de religieuze opvoeding is het vaakst een punt van aandacht en zorg voor ouders in islamitische gezinnen. Niet verrassend is dan ook dat het onderwerp juist in deze gezinnen uitgebreid is onderzocht. Uit opvoedingsonderzoeken onder Marokkaanse gezinnen valt op te maken dat ouders 'opvoeding in de islam in Nederland' de laatste jaren steeds meer problematiseren (Pels, 1991, 1998a, 2005). Terwijl ouders voorheen eerder in culturele of normatieve termen over de opvoeding van hun kinderen spraken, vormt opvoeden als moslim in de context van migratie in toenemende mate een onderwerp van bewuste reflectie. Menig ouder, ook van Turkse afkomst en uit vluchtelingengezinnen (Nijsten, 1998a; Pels & De Gruijter, 2005), ervaart echter onzekerheid en onkunde bij de opvoeding op dit punt. Als bijkomend knelpunt ontbreekt het hun vaak aan adequate hulpbronnen, in de vorm van op hun behoeften toegesneden informatie en van (in)formele sociale steun. Ouders hebben vaak geen antwoord op de 'waarom'-vragen van hun kinderen, mede gezien de 'verarming' van religieuze kennis door de migratie naar een omgeving waarin de religie niet is ingebed (De Koning, 2008). De mate van orthodoxie onder Turkse en vooral Marokkaanse jongeren, is de afgelopen jaren toegenomen (Entzinger & Dourleijn, 2008). De opvoedingsverlegenheid van ouders kan groot zijn als hun kinderen plots orthodoxer blijken dan zichzelf.

Jongeren over hun opvoeding

Uit de overzichtsstudie van Pels en Nijsten (2000) over de opvoeding in Afro-Surinaamse, Marokkaanse en Turkse gezinnen blijkt dat jongeren over het algemeen een positief beeld hebben van de opvoeding in het gezin. In grote lijnen zijn ze tevreden over de relatie met hun ouders, bijvoorbeeld over warmte, uitleg en respect voor hun autonomie (zie ook Wissink, 2006). Zij zijn echter niet zonder kritiek. Als jongeren veranderingen willen, bestaan die uit meer bewegingsvrijheid en meer (openheid in de) communicatie. Dat de communicatie met ouders zich kenmerkt door eenrichtingsverkeer en preken, eerder dan door responsiviteit, is een veelgehoord geluid (ibid.). Verder concluderen Pels en Nijsten (2000) dat ouders voor de jongeren uit niet-westerse gezinnen naar verhouding minder van belang zijn als bron van steun

dan geldt voor autochtone jongeren. Uit onderzoek van De Bruijn en Deković (2004) onder Afro-Surinaamse jongeren in Suriname en Nederland en autochtone jongeren in Nederland komt geen verschil in ervaren steun naar voren. Autochtoon-Nederlandse jongeren rapporteren de meeste monitoring door ouders, jongeren in Suriname worden het meest gestraft. Afro-Surinaamse jongeren in Nederland nemen een tussenpositie in.

Een factor die wellicht de waardering van jongeren voor hun ouders beïnvloedt, is het familiecollectivisme. Dat draagt ertoe bij dat jongeren doorgaans veel respect hebben voor hun ouders, waardoor zij veel begrip voor hen hebben. Hierdoor hebben zij een goede band, ondanks hun in bepaalde opzichten beperkte bewegingsvrijheid (Pels, De Gruijter & Lahri, 2008; Bouw et al., 2003). Jongeren zoeken overigens vaak wel bewust naar strategieën om hun ouders te respecteren en niet te kwetsen en toch hun gang te kunnen gaan, zo blijkt bijvoorbeeld uit een onderzoek van Ketner (2008) onder Marokkaanse jongeren. Jongeren hanteren twee strategieën: dingen verzwijgen en - in mindere mate - onderhandelen. Meisjes onderhandelen meer dan jongens en hoger opgeleiden meer dan lageropgeleiden. Soms lijkt er een stilzwijgende afspraak te zijn tussen ouder en kind: zolang de ouders iets niet weten kunnen zij er ook niet door in verlegenheid raken. Jongeren kunnen overigens ook in verzet gaan tegen hun ouders, met name meisjes doen dit wel als reactie op de beperkte bewegingsvrijheid die zij soms ervaren (Pels & De Gruijter, 2006).

Onderwijsondersteuning

Er is waarschijnlijk geen aspect van de opvoeding in gezinnen van migrantenherkomst waaraan beleidsmatig zoveel aandacht is besteed als aan de onderwijsondersteuning van kinderen. De laatste decennia is een groot aantal voorzieningen in het leven geroepen om de betrokkenheid van ouders bij school te vergroten en hen te helpen met de voorbereiding en ondersteuning van hun kinderen in hun gang door het onderwijs. Ouderbetrokkenheid bij het onderwijs wordt uitgebreid besproken in het volgende hoofdstuk. Daar gaat het vooral over de relatie tussen ouders en de school. Hier bespreken we de ouderbetrokkenheid bij de ontwikkeling van kinderen thuis.

Onderwijsondersteuning door ouders heeft betrekking op de ondersteuning die ouders hun kinderen thuis bieden in hun gang door het onderwijs. Het gaat hierbij bijvoorbeeld over het stimuleren van huiswerk maken en lezen, maar ook over betrokkenheid bij het maken van een schoolkeuze en het ondernemen van activiteiten met een educatieve ondertoon, zoals een bezoek aan de bibliotheek of een museum. 'Academic socialization' kan ook gezien worden als een vorm van onderwijsondersteuning (Lusse, 2012; Hill & Tyson, 2009). Academische socialisatie gaat over het bevorderen van aspiraties, het communiceren van deze verwachtingen en het maken van plannen voor de (school-)loopbaan (Hill & Tyson, 2009).

Er is veel onderzoek gedaan naar de effecten van de ondersteuning die ouders kinderen thuis bieden (Desforges & Abouchaar, 2003; Fan & Chen, 2001; Henderson & Mapp, 2003; Jeynes, 2007; Jeynes, 2010; Lee & Bowen, 2006). Vooral het hebben van hoge verwachtingen van kinderen en academic socialisation dragen bij aan onderwijssucces. Voorwaarde hiervoor is wel dat ouders deze hoge verwachtingen op een goede manier communiceren en het kind helpen zichzelf te zien als een competente leerling (Desforges & Abouchaar, 2003). Te hoge eisen kunnen echter ook negatieve effecten sorteren doordat kinderen faalangstig worden of juist de kont tegen de krib gooien en gaan onderpresteren (Pels, Jonkman, & Drost, 2011). Ouders dienen een stimulerende en uitdagende omgeving te bieden, maar kinderen niet op hun tenen te laten lopen, zo meent Jolles (2010). Daarnaast kunnen ouders hun kind ook ondersteunen door te laten zien dat zij school belangrijk vinden en het kind bij te staan bij het beheersen van problemen die het tegenkomt en het overzien van taken die het vanuit school meekrijgt. Op deze manier kan het kind een positief beeld van zichzelf en van school ontwikkelen (Pomerantz, 2007). Een warme maar gezaghebbende opvoedstijl werkt hierbij het beste (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2010; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Walker et al., 2005). Het gaat daarbij zowel om het aangeven van grenzen als het stimuleren van goed gedrag door ‘bemoediging, voorbeeldgedrag en instructie’ (Lusse, 2012).

Het spreken met kinderen over school en laten blijken dit belangrijk te vinden, draagt ook positief bij aan de onderwijssuccessen (ibid.). Behalve voor betere schoolresultaten, zorgt dit ook voor het afnemen van spijbelgedrag en het voortijdig verlaten van school. Het ondersteunen van huiswerk wordt niet altijd geassocieerd met positieve invloed op schoolresultaten, soms heeft het zelfs een negatieve invloed (Driessen, Smit, & Slegers, 2005; Georgiou, 1999; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Tyson, 2009; Pomerantz, 2007). Enerzijds kan dit komen doordat ouders juist kinderen helpen die problemen hebben met de lesstof en dus al slechtere schoolresultaten hebben (Lusse, 2012). Anderzijds kan ondersteuning bij het huiswerk ervoor zorgen dat ouders zich negatiever en meer controlerend opstellen naar het kind toe. Directe instructies en het positief stimuleren van de autonomie van kinderen heeft juist weer een positief effect op het schoolsucces (ibid.).

Uit de Monitor ouderbetrokkenheid (Kans, Lubberman & Van der Vegt, 2009), een internetenquête onder ouders met kinderen in het primair en voortgezet onderwijs, blijkt dat de meesten dagelijks met hun kinderen over school praten; over wat zij hebben geleerd en gedaan, maar ook over de omgang met leraren en de lesstof. Bij kinderen uit het basisonderwijs doet 72 procent van de ouders dit en bij jongeren uit het voortgezet onderwijs betreft dit 69 procent van de ouders. Ook blijkt meer dan de helft van de ouders met kinderen in het basisonderwijs regelmatig voor te lezen. De meeste van deze ouders doen dit minimaal een keer per week. Uit de monitor blijkt tevens dat

een op de drie ouders hun kinderen minimaal één keer per week helpen bij huiswerk. Opleiding blijkt in dit onderzoek meer verschillen tussen dit type gedragingen te verklaren dan het al dan niet behoren tot een etnische minderheidsgroep.³ Overigens is ook in Amerikaans onderzoek vastgesteld dat sociaal-economische status of opleidingsniveau en andere gezinskenmerken, zoals armoede en alleenstaand moederschap, vaak meer van invloed zijn op ouderbetrokkenheid thuis en/of op school dan etniciteit (Desforges & Abouchaar, 2003; Lee & Bowen, 2006).

Uit kwalitatieve onderzoeken, gehouden in diverse etnische groeperingen in de afgelopen jaren, is meer diepgaande informatie te destilleren over de vorm van de ondersteuning thuis en ontwikkelingen in onderwijsondersteunend gedrag. Onderwijsondersteuning krijgt, zeker van oudsher, in veel niet-westerse gezinnen in Nederland vooral vorm door de nadruk op presteren, zoals Distelbrink en Pels (2000) beschrijven. Prestatiedoelen en verwachtingen ten aanzien van de onderwijsloopbaan van kinderen zijn in veel gezinnen hoog (Coenen, 2001; Nijsten & Pels, 2000; Van Niekerk, 2000; Pels & De Gruijter, 2005; Van der Veen, 2001). In een minderheid van de gezinnen kunnen ze te hoog zijn en spanningen veroorzaken tussen ouders en kinderen. Dit is bijvoorbeeld vastgesteld voor Hindostaanse gezinnen (bijvoorbeeld Van Niekerk, 2000). Ondersteuning tijdens de schoolloopbaan richt zich vaak eenzijdig op controle op het huiswerk en hameren op hard werken, meer dan op helpen bij huiswerk of praten met kinderen over school (Distelbrink & Pels, 2000; Hermans, 2002).

Ook bij voor- en voerschoolse instructie zijn er verschillen tussen autochtone en niet-westerse migrantengezinnen vastgesteld. De mate waarin ouders daarbij gebruik maken van metacommunicatie bij voorlezen en responsief zijn bepaalt mede de positieve invloed van het voorlezen op ontwikkeling van kinderen (Bus, Leseman & Keultjes, 2000). Bij het voorlezen maken ouders van Turkse en Surinaamse herkomst blijkens observaties strikter vast te houden aan de tekst dan autochtone ouders, minder uit te leggen rond het verhaal, meer gericht op nazeggen of aanvullen van tekstdelen, en de tekst minder in verband te brengen met de leefwereld van kinderen (Bus en al., 2000). Vooral de Surinaamse ouders in dit onderzoek zijn gemiddeld minder responsief. Het minder responsieve instructieklimaat blijkt samen te hangen met meer traditionele opvattingen over opvoeding, waarbij ruimte voor autonomie en exploratie van kinderen minder vanzelfsprekend is (Leseman et al., 1995).

Kennis van het schoolsysteem schiet bij veel migrantenouders tekort, zoals ook in het volgende hoofdstuk nog ter sprake komt. Niet alleen om hun kinderen goed te kunnen ondersteunen bij het huiswerk, maar ook bij het

3 In dit onderzoek waren niet-westerse allochtone ouders behoorlijk hoger opgeleid dan landelijk geldt. Om dit te corrigeren is en weging toegepast, zie Kans et al. (2009).

maken van schoolkeuzen of het opbouwen van een gelijkwaardige relatie met school (zie ook Van der Zwaard, 1999). Ouders weten soms nauwelijks welk schooltype hun kind precies bezoekt (Pool et al., 2005). Wel krijgen kinderen vaak steun uit de familiekring, vooral van oudere broertjes of zusjes (Crul, 2000; Coenen, 2001; Distelbrink & Pels, 2000). Ook docenten kunnen een belangrijke steunbron vormen voor jongeren (Vedder, Boekaerts & Seegers, 2005).

Onderzoek onder jongeren, dat zich het meest heeft gericht op de Turkse en Marokkaanse groepering, bevestigt het beeld uit het gezinsonderzoek in grote lijnen. Enerzijds melden jongeren weinig instructieve ondersteuning van ouders (Vedder et al., 2005) en naarmate zij meer succes hebben in het onderwijs een minder goede band (Van der Veen, 2001). De afstand die een hogere opleiding teweegbrengt ten opzichte van het milieu van herkomst lijkt daarbij verklarend (ibid.). Tegelijkertijd blijken jongeren zich vaak wel emotioneel ondersteund te voelen door ouders bij de schoolloopbaan (Van der Veen, 2001).

Het is van belang te benadrukken dat de onderwijsondersteuning aan verandering onderhevig is en varieert binnen groepen. Zo zijn jongere generaties ouders zich meer bewust van het belang van ouderlijke steun bij het voorbereiden op en begeleiden van hun kinderen in het onderwijs. Hogeropgeleide ouders en de jongere generatie vertonen meer ontwikkelingsstimulerend en onderwijsondersteunend gedrag, zo laten ook Distelbrink en Pels (2000) zien. De houding jegens het onderwijs getuigt de laatste jaren ook van een steeds grotere betrokkenheid. Dit geldt overigens eveneens voor ouders van de 'pioniersgeneratie' (de oude eerste generatie), die door teleurstellende ervaringen met de oudste kinderen hun aanpak veranderen. Opgroeiende kinderen zetten moeders met weinig opleiding aan tot het leren van het Nederlands, het nemen van de drempel naar school en grotere aandacht voor het onderwijs van de jongere kinderen. Al met al tekent zich in toenemende mate een meer kritische en zelfbewuste houding ten aanzien van het onderwijs af, vooral bij ouders die in Nederland opgroeiden en meer onderwijs genoten (zie ook Van der Zwaard, 1999, 2006). Bouw en Karsten (2004) signaleren dat ouders van de jongere generatie de vrije tijd van hun kinderen meer gaan invullen met educatieve bezigheden (zie ook Pels, 2005; Van der Zwaard, 2006).

Onzekerheden over de opvoeding

Uit literatuur is bekend dat juist bij ouders uit migrantengroepen veel onzekerheden over de opvoeding leven. In het voorgaande werd dit onderwerp al enkele keren kort aangestipt (Pels et al., 2009a; Van den Broek, Kleijnen & Keuzenkamp, 2010). Veel twijfels van niet-westerse ouders concentreren zich op de pedagogische dimensies van controle en steun (Pels & Distelbrink, 2000). Wat betreft *controle* vragen ouders zich af hoe ze hun kinderen meer

ruimte kunnen geven zonder dat dit leidt tot verlies aan respect voor het ouderlijk gezag en tot hun moreel verval. Het feit dat de overgang naar een 'onderhandelingshuishouding' in Nederlandse gezinnen en instituties met een opvoedende taak inmiddels zijn beslag heeft gekregen, maakt dat de spanningen hieromtrent versterkt worden.

Of hun kinderen nu jong of oud zijn, veel zorg concentreert zich op de periode van de *puberteit*. Vragen die ouders sterk bezig houden zijn: hoe ontstaat normafwijkend gedrag en hoe kunnen ouders aan de preventie ervan bijdragen? Hoe moet toezicht op opgroeiende kinderen worden gehouden en hoe te reageren als er eenmaal van problemen sprake is? Steeds speelt daar het dilemma doorheen hoe men moet laveren tussen de eigen verwachtingen en normen enerzijds en de vrijheid waarmee jongeren in de omgeving buiten het gezin verlost worden anderzijds. Overigens heeft kwalitatief onderzoek onder autochtone opvoeders (Doornenbal, 1996) laten zien dat dergelijke vragen in wezen ook bij hen leven. Bij opvoeders met een migrantenachtergrond lijken deze vragen en behoeften door culturele verschillen gekleurd en verzaamd te worden; de veranderingen gaan bij hen sneller en de bagage en rolmodellen ontbreken om er het hoofd aan te bieden.

Het *ondersteunen* van kinderen kan eveneens een bron van onzekerheid vormen. Vooral over de onderlinge communicatie bestaan veel vragen. De onzekerheid daarover lijkt in belangrijke mate terug te voeren op de eigen socialisatie van de ouders. Vanwege de streng hiërarchische verhoudingen waarin zij doorgaans als kind zijn opgegroeid, ontberen zij de bagage om responsief en sensitief met hun kinderen te praten. Als kind stuitten zij nogal eens op blokkades in de communicatie, vooral waar het aan seksualiteit rakende onderwerpen betrof. Het is aannemelijk dat schaamte bijdraagt aan gevoelens van onzekerheid. Andere redenen zijn gebrek aan kennis en aan het inzicht en de vaardigheden om deze leeftijdsadequaat over te brengen. Ook meer in het algemeen moeten ouders in de onderlinge communicatie aan nieuwe eisen voldoen, zoals ruimte geven aan de kinderen en responsief reageren, waartoe zij van huis uit veelal niet uitgerust zijn (Pels & Distelbrink, 2000).

Volgens Bertrand, Hermanns en Leseman (1998) is de onzekerheid over de ondersteuning van kinderen wat hun onderwijsloopbaan betreft minder groot dan die over de voornoemde pedagogische vraagstukken. Hun onderzoek beperkte zich tot kinderen van 0-6 jaar. Andere onderzoeken, die een bredere leeftijdscategorie betroffen, duiden wel op opvoedingsverlegenheid op dit vlak (Distelbrink & Pels, 2000; Pels & De Gruijter, 2005). Twijfels en zorgen over de schoolloopbaan ontstaan mede doordat in veel gezinnen één of meer kinderen niet zonder doubleren of leerproblemen door het onderwijs komen. De opvoedingsverlegenheid van ouders heeft betrekking op onbekendheid met de lesmethoden en/of leerstof op school en het feit dat ouders hun kinderen in bepaalde vakken of vanaf een bepaald niveau niet meer kunnen bijbenen.

Het aanbod aan gezinsgerichte voor- en vroegschoolse educatie heeft dan ook de laatste decennia sterk aan populariteit gewonnen, zoals ook in het volgende hoofdstuk wordt besproken.

Een laatste categorie waarover opvoeders zich het hoofd kunnen breken is *'opvoeden in Nederland'*. Het opvoeden in de migratiecontext brengt extra twijfels en problemen mee. Zo kan het niet-westerse ouders ontbreken aan de bagage om hun kinderen te helpen hun weg te vinden in de samenleving, en doet zich zelfs vaak rolomkering voor omdat kinderen feitelijk meer wegwijs zijn en de Nederlandse taal beter beheersen. Voorts staan ouders in sommige groepen voor de taak hun kinderen op te vangen bij ervaren uitsluiting en stigmatisering. Voor moslimouders kan ook het opvoeden van kinderen *'als moslim in Nederland'* een zware opgave zijn (Clycq, 2006; Pels, 2005). Ten slotte kan devaluatie van de eigen opvoedingscompetenties, in het licht van dominante beeldvorming, moeders parten spelen, zo laat Jonkers (2003) onder Marokkaanse moeders van de tussengeneratie zien. Er zijn moeders die een zelfbeeld hebben waarin Marokkaanse kinderen niet luisteren, Marokkaanse moeders ongeschoold en te gemakkelijk zijn en Nederlandse moeders als opvoedingsbekwamer gelden. Deze beeldvorming wordt gevoed in het contact met de wijkverpleegkundigen van het consultatiebureau, waarin sprake is van een impliciete hegemonie van de opvoedingskennis van deze professionals.

1.3 Opvoeding in Somalische gezinnen

Somalische migranten behoren met de Afghanen, Iraniërs en Irakezen tot de vier grootste groeperingen vluchtelingen in Nederland. Van die vier is de Somalische wel de kleinste. Begin 2010 woonden er in Nederland 27.000 Somaliërs (Dourleijn & Dagevos, 2011). Het gaat daarmee, zeker in vergelijking tot de *'klassieke'* groepen migranten, om een relatief kleine groepering. De Turkse groepering in Nederland telt bijna 384.000 personen, de Marokkaanse bijna 350.000, de Surinaamse ruim 342.000 en de Antilliaanse 138.400 (ibid.). Meer dan bij de andere grote vluchtelingengroepen zijn Somaliërs relatief vaak als alleenstaande minderjarige naar Nederland gekomen met een slechte uitgangspositie. De verblijfsduur van de Somalische groepering is gemiddeld korter dan in andere vluchtelingengroepen, doordat in de periode na 2005 veel nieuwe migranten naar Nederland zijn gekomen. Tegelijkertijd is het aandeel dat tot de tweede generatie behoort (in Nederland geboren uit één of twee Somalische ouders) relatief hoog, al ligt het lager dan in de klassieke migrantengroepen. Qua taalbeheersing is de Somalische groepering min of meer vergelijkbaar met de Turkse. Het opleidingsniveau van Somalische 15-plussers die het onderwijs hebben verlaten is nog lager dan dat van Turkse en Marokkaanse volwassenen. Vooral recent gemigreerden (waaronder veel

alleengaande jeugdigen) hebben weinig opleiding. Bij eerdere migranten ligt het opleidingsniveau wat hoger. Kinderen van Somalische herkomst laten relatief veel schooluitval zien en komen weinig terecht in hogere vormen van het voortgezet onderwijs. De werkloosheid onder Somaliërs is hoog, vrouwen participeren heel weinig op de arbeidsmarkt en jeugdigen komen vaak in de criminaliteit terecht (ibid.). Somalische gezinnen vallen op door een zeer hoog aandeel alleenstaande ouders. Dit aandeel ligt nog hoger dan onder Caribische gezinnen: tegen de 60 procent (Gijsberts & Dagevos, 2009). Het hoge aandeel heeft deels te maken met scheidingen in Nederland, maar ook met scheidingen in het land van herkomst (Dourleijn & Dagevos, 2011).

Opvoeding

Over de opvoeding in Somalische gezinnen is minder bekend dan over de al besproken vier grote klassieke migrantengroepen. In 2005 verscheen een onderzoek naar opvoeding in Afghaanse, Iraanse, Irakese en Somalische gezinnen (Pels & De Gruijter, 2005) en in 1998 een kleinschalig onderzoek dat zich specifiek richtte op de Somalische gezinsopvoeding in Nederland (Bouwmeester, Dekovic & Groenendaal, 1998). Uit de bedoelde onderzoeken komt naar voren dat Somalische ouders in bepaalde opzichten vergelijkbaar zijn met andere migrantengroepen, met name Turkse en Marokkaanse ouders. Niet alleen in opleidingsniveau of taalbeheersing, maar bijvoorbeeld ook in cultureel en religieus opzicht.

Zo hechten Somalische ouders evenals Marokkaanse en Turkse ouders veel waarde aan conformiteit en veel minder aan autonomie als opvoedingsdoel. Dat geldt ook in vergelijking tot andere grote vluchtelingengroepen (Pels & De Gruijter, 2005). Daarmee samenhangend gebruiken ouders van Somalische herkomst relatief meer autoritaire controle in de opvoeding dan gemiddeld geldt in autochtone gezinnen. Ook meer dan in sommige andere migrantengroepen in Nederland. Somalische ouders laten daarbij overigens ook - evenals andere migrantenouders - combinaties zien van autoritaire en autoritatieve controlevormen (Pels & De Gruijter, 2005; Bouwmeester et al., 1998). Laatstgenoemde auteurs constateren dat Somalische ouders evenals sommige andere migrantenouders hun kinderen wel veel warmte geven en steunen maar minder responsief zijn dan autochtone ouders.

Het (islamitische) geloof is een belangrijke leidraad in de opvoeding, en evenals Turkse en Marokkaanse ouders hebben Somalische ouders moeite zich te verhouden tot de vrije Nederlandse omgeving. Onder andere de communicatie met kinderen over onderwerpen als relaties en seksualiteit is niet gemakkelijk, en met schaamte omgeven (Pels & De Gruijter, 2005). Eveneens in overeenstemming met Turkse en Marokkaanse gezinnen zijn de restricties in de bewegingsvrijheid die bestaan voor meisjes vanaf de puberteit en de relatief grote taaklast van meisjes in huis (Bouwmeester et al., 1998; Pels & De Gruijter, 2005). Evenals andere moslimouders kennen Somalische ouders in

toenemende mate onzekerheid over de wijze waarop zij hun kinderen kunnen ondersteunen bij het opgroeien tot moslim in Nederland. Ook de begeleiding bij de onderwijsloopbaan roept vragen op. De nadruk op presteren en maatschappelijk succes is groot in Somalische gezinnen, maar de kennis over hoe kinderen daarbij te ondersteunen gering (Pels & De Gruijter, 2005).

Een belangrijk verschil met Turkse en Marokkaanse gezinnen is dat in veel Somalische gezinnen omstandigheden en gebeurtenissen rond de vlucht naar Nederland en de periode erna (de asielperiode) een stempel op de opvoeding en ontwikkeling van kinderen drukken. De vlucht en de gebeurtenissen eromheen hebben voor een aantal ouders en kinderen trauma's opgeleverd, en zijn - ook indirect - van invloed op de opvoeding. Ouders kunnen bijvoorbeeld soms onvoldoende aandacht voor de kinderen opbrengen (Pels & De Gruijter, 2005). Ook kunnen kinderen problemen hebben die direct het gevolg zijn van trauma's of stress, gerelateerd aan het meemaken van schokkende gebeurtenissen voorafgaand of rond de migratie. Dit kan bijvoorbeeld leiden tot problemen als bedplassen of nachtmerries, aldus Bouwmeester et al. (1998). Daarnaast hebben kinderen soms bepaalde ontwikkelingsfasen minder goed doorlopen als gevolg van omstandigheden die zij meemaakten (Van Essen & Bala, 2007). Een ander verschil betreft het grote aantal alleenstaande moeders. De taakverdeling in Somalische gezinnen wordt daardoor getekend: veel moeders staan alleen voor alle taken (Pels en de Gruijter, 2005).

1.4 Opvoeding in gezinnen uit Midden- en Oost-Europa

In de literatuurstudie is systematisch gezocht naar onderzoek over gezinnen afkomstig uit Midden- en Oost-Europa. Verreweg de grootste groepering is de Poolse. Daarnaast zijn er een aantal kleinere groepen: personen afkomstig uit Roemenië, Bulgarije, Estland, Hongarije, Letland, Litouwen, Slovenië, Slowakije, en Tsjechië. Het gevonden onderzoek heeft vooral betrekking op Poolse gezinnen. Dit geldt het sterkst rondom onderzoek naar de relatie tussen ouders en school, dat in hoofdstuk 2 wordt besproken, en onderzoek over kenmerken van gezinnen. Behalve Nederlands onderzoek bespreken we ook bevindingen over de Poolse gemeenschap in andere westerse landen. Waar het onderzoek breder is en ook gaat over gezinnen van overige herkomst uit de MOE-landen, vermelden we dit. Onderzoek naar de gezinsopvoeding in Poolse en andere gezinnen uit Midden- en Oost-Europa is overigens als geheel erg beperkt. Het betreft bovendien vooral internationaal onderzoek. Daarom zijn, om een beter beeld te krijgen van de opvoeding in gezinnen afkomstig uit deze landen in *Nederland* enkele aanvullende interviews gehouden met sleutelinformanten. De focus lag daarbij op Poolse gezinnen, als grootste groepering.

In het volgende schetsen we eerst kort een beeld van de positie van Polen in Nederland. Kort gaan we daarbij ook in op de twee andere grote groepen migranten uit deze regio: Roemenen en Bulgaren in Nederland. Over deze groeperingen is zoals gezegd veel minder bekend. We gaan daarna in op wat er bekend is over *gezinnen*, en focussen vervolgens op de opvoeding. Als laatste bespreken we daarbij kort de gegevens uit de interviews met sleutelinformanten. Deze zijn in uitgebreider vorm weergegeven in de bijlage bij dit rapport.

Poolse migranten in Nederland

Polen trad in 2004 toe tot de EU. Vanaf die datum konden Polen zonder verblijfsvergunning in Nederland komen wonen en is het aantal in Nederland verblijvende Polen snel toegenomen. Om te kunnen werken was nog wel een tewerkstellingsvergunning nodig. Deze bepaling werd op 1 mei 2007 afgeschaft. Polen waren vanaf die tijd vrij om in Nederland te komen wonen en werken. Uit een studie van het SCP (Dagevos, 2011a)⁴ blijkt dat er op 1 januari 2010 ruim 77.000 Polen ingeschreven stonden in de GBA. Vanaf de toetreding tot de EU is dit aantal sterk gegroeid. Poolse migranten die verwachten korter dan vier maanden in Nederland te verblijven, hoeven zich niet in te schrijven in de GBA (Dagevos, 2011a). Het aantal Polen dat in Nederland verblijft is daardoor moeilijk te schatten. Het SCP schat het aantal in Nederland verblijvende Polen op 150.000. Het aantal Polen in Nederland varieert overigens door het jaar heen, met een piek in de oogstmaanden juli, augustus en september (Dagevos, 2011a).

Korf (2009) schrijft dat de officieel geregistreerde Polen verspreid over het hele land wonen; er is nauwelijks een gemeente in Nederland zonder Polen in het bevolkingsbestand. Het grootste concentratiegebied, begin 2008, was Zuid-Holland (bijna 15.000 Polen). Daarna kwamen Noord-Brabant (bijna 11.000 Polen) en Noord-Holland (ruim 10.000 Polen). De grootste aantallen Polen wonen in Den Haag, Amsterdam en Rotterdam (Korf, 2009). Het opleidingsniveau van Poolse migranten in Nederland ligt lager dan dat van de autochtone bevolking maar hoger dan in een aantal andere migrantengemeenschappen. Ruim een vijfde van de niet-schoolgaande volwassen bevolking heeft maximaal basisonderwijs afgerond. Dat geldt het meest voor jongeren (tot 24 jaar) en veel meer voor mannen dan voor vrouwen (Dagevos, 2011a). Bijna 70 procent van de Polen tussen de 15 en 65 jaar heeft betaald werk. Dit is vergelijkbaar met het aandeel onder autochtone Nederlanders. Ruim een op de tien Polen in Nederland is werkloos. Veelal zijn ze werkloos geraakt als gevolg van ontslag of het aflopen van een contract (Dagevos & Burgers, 2011).

4 De informatie uit de studie van het SCP is gebaseerd op de Survey integratie nieuwe groepen (SING). Het gaat om personen van Poolse herkomst van 15 jaar en ouder die op 1 juli 2009 in de GBA stonden geregistreerd en die zich op 1 januari 2004 of later voor het eerst in de GBA hadden ingeschreven.

Velen werken op een tijdelijk contract. In het kleinschalige onderzoek van Tan en de Gruijter (2009) in Uithoorn komt naar voren dat volwassenen soms ver onder hun niveau werken (zie ook De Boom et al. , 2008).

Een groot deel van de Polen heeft voornemens om in Nederland te blijven wonen. De helft van de Polen denkt over vijf jaar nog in Nederland te wonen. Veertig procent wil niet meer permanent in Polen wonen en een derde van de Polen weet nog niet of zij voor een langere periode in Nederland wil blijven. Hierbij gaat het vooral om arbeidsmigranten en lageropgeleiden. Al is de hang naar Polen vaak groot, vooral naar familie en vrienden, het ontbreken van werk en een toekomst in Polen, maakt dat velen in Nederland blijven wonen (Korte, 2011; zie ook Piqueray, 2011, voor Polen in België).

Er zijn relatief weinig Poolse kinderen in het Nederlandse onderwijs. Per januari 2010 gingen er naar schatting 6.600 kinderen in alle acht groepen van het basisonderwijs naar school. Het aantal stijgt wel, in 2008 ging het nog om 5.000 kinderen (Gijsberts, 2011). Ongeveer de helft van de Poolse leerlingen stroomt in groep 1 of 2 van het basisonderwijs in, de helft pas in latere groepen, zegt Gijsberts (2011). Voorlopige cijfers van het SCP laten zien dat er in het voortgezet onderwijs momenteel 3.200 leerlingen met een Poolse achtergrond zitten. 42 procent van de leerlingen volgt havo/vwo onderwijs, wat nauwelijks onder het niveau van autochtone leerlingen ligt (Gijsberts, 2011).

Bulgaren en Roemenen

Twee andere tamelijk grote groepen MOE-landers, hoewel een stuk kleiner dan de Poolse groepering, zijn de Bulgaren en Roemenen. Over deze groeperingen is veel minder bekend dan over Polen. Na de EU-toetreding in 2007, is ook de immigratie uit Bulgarije en Roemenië naar Nederland toegenomen. In de GBA stonden op 1 januari 2010 iets meer dan 15.000 Bulgaren en ruim 14.000 Roemenen ingeschreven (Dagevos, 2011b). Het aantal in Nederland woonachtige personen uit Bulgarije en Roemenie is echter veel groter. Volgens een schatting van Van der Heijden, Cruyff & Van Gils (2011) over 2008 ging het toen al om tussen de 40.000 en 50.000 personen uit beide etnische groepen. Veel vaker dan Polen zijn Roemenen en Bulgaren niet geregistreerd in het GBA (Van der Heijden et al., 2011). Roemenen en Bulgaren zijn vrij om zich in Nederland te vestigen maar hebben, in tegenstelling tot Polen, een tewerkstellingsvergunning nodig om in Nederland als werknemer te werken.

Kenmerken van gezinnen

Veel Polen en andere migranten uit Midden- en Oost-Europa die naar Nederland komen, laten hun gezin achter in het vaderland. Maar er zijn ook migranten die hun partner en kinderen wel meenemen, of in Nederland een gezin stichten. Bijna de helft van de Polen in het onderzoek van Korf (2009) en een derde van de Polen in het onderzoek van het SCP (Dagevos, 2011) heeft kinderen. Een behoorlijk deel daarvan woont in Polen (het precieze

aandeel verschilt tussen de beide onderzoeken). Volgens het onderzoek van Korf (2009) telt ongeveer een derde van de Poolse huishoudens inwonende kinderen en woont in totaal een op de tien Polen in Nederland met een partner en kinderen samen. Van de *arbeidsmigranten* in het onderzoek van het SCP (Dagevos, 2011) met kinderen heeft de helft kinderen in Nederland en de helft in Polen.

Gezien het kleine aandeel gezinnen is het moeilijk kenmerken over de Poolse volwassen populatie in Nederland, zoals opleidingsniveau, oriëntatie op Nederland, werksituatie et cetera, te vertalen naar gegevens over gezinnen. Over de subgroep ouders met inwonende kinderen zijn weinig specifieke gegevens bekend. Enkele gegevens over gezinnen zijn wel voorhanden. Zo meldt Korf (2009) dat een klein deel van de kinderen opgroeit met een alleenstaande ouder, maar dat de tweeoudergezinnen verreweg overheersen. Een relatief groot aantal kinderen met twee ouders groeit op in een etnisch gemengd gezin. In veel gezinnen is een van de ouders Pools, en is de andere ouder autochtoon Nederlands of van een andere niet-Poolse achtergrond (Korf, 2009).

Uit het kleinschalige onderzoek van Tan en De Gruijter (2009) komt naar voren dat de woonsituatie van gezinnen niet altijd gunstig is. Gezinnen zien zich soms gedwongen woonruimte te delen met anderen, wat niet als ideaal wordt ervaren. Het onderzoek van het SCP uit 2011 geeft tot slot informatie over taalgebruik in het gezin. Slechts een klein deel van de ouders spreekt geregeld Nederlands met de kinderen en de helft gebruikt het Nederlands nooit in het gezin. Met name laaggeschoolden beheersen het Nederlands slecht en spreken het weinig (Gijsberts, 2011).

Ook van de Roemeense en Bulgaarse arbeidsmigranten heeft volgens recent onderzoek een deel kinderen in het herkomstland en een ander deel in Nederland (Engbersen, Ilies, Leerkes, Snel & Van der Meij, 2011). Het gaat hierbij om een niet representatieve survey. Precieze cijfers over het aandeel gezinnen ontbreken. Wel wordt in dit rapport opgemerkt dat volwassenen met in Nederland wonende kinderen van zowel Poolse, Roemeense als Bulgaarse afkomst doorgaans migranten zijn die langer in Nederland willen blijven, en zijn gericht op vestiging. Het kunnen zowel hoogopgeleiden als laagopgeleiden zijn (Engbersen et al., 2011). Volgens een onderzoek van Korf, Wesselink & Perie (2011) stijgt het aantal Roemeense kinderen in Nederland recent. Op dit moment zouden er zo'n 2.000 Roemeense kinderen tussen de 4 en 17 jaar in Nederland wonen. Deels betreft het in Nederland geboren kinderen, deels gezinsherenigers.

Wat er verder bekend is over gezinnen, betreft vooral indrukken van sleutelinformanten. Uit onderzoek van Boom et al. (2008) waarvoor sleutelinformanten zijn geïnterviewd over de positie van onder andere Roemenen en Bulgaren in Nederland, komt naar voren dat er een groep gezinnen is, afkomstig uit deze landen, die zich bezighoudt met criminaliteit. Kinderen zouden

daarbij ook zijn betrokken. Het betreft veelal Roma-families. Deze uitspraak is verder niet met cijfers onderbouwd. Het is dus niet bekend of het een groot of een klein deel van de gezinnen betreft en hoeveel kinderen hierbij zijn betrokken. In dezelfde rapportage wordt gemeld dat er Poolse ouders zijn die met hun kinderen naar Nederland komen en die pendelen, wat een negatieve invloed kan hebben op de integratie van kinderen in Nederland. Ook wordt melding gemaakt van gevallen waarbij een vader alleen met een tienerzoon naar Nederland komt, met het doel hier te werken. In zo'n geval is de motivatie om naar school te gaan bij de betreffende zoon vaak gering, en groeit deze soms op in weinig op kinderen afgestemde omstandigheden (onder volwassen mannen, veel drankgebruik). Andere gevallen die sleutelinformanten tegenkomen betreffen moeders die alleen met hun tienerdochters komen en waarbij dochters door het vrije klimaat dat ze in Nederland aantreffen losslaan. Dit soort gevallen komen dus voor, maar de mate waarin is verder onbekend. Bovendien raakt dit soort informatie snel achterhaald door de snelle wijzigingen in samenstelling van de groepen waar het hier over gaat.

Het onderzoek van Engbersen en anderen (2011) levert als een van de weinigen redelijk grootschalige informatie op over niet-geregistreerde MOE-landers in Nederland. Het onderzoek maakt aannemelijk dat de meeste MOE-landers die hier kinderen krijgen of ze hierheen halen, relatief sterk gericht zijn op meer permanente vestiging in Nederland, al zal er ongetwijfeld sprake zijn van variatie.

Opvoeding

Er is weinig bekend over de opvoeding in MOE-landgezinnen in Nederland. Enkele internationale onderzoeken bieden enige informatie. Zo beschrijven Nesteruk & Marks (2011) de resultaten van een onderzoek onder 50 hoogopgeleide ouders uit Oost-Europa in de VS, waaronder 14 Roemenen, 5 Bulgaren en 1 Poolse ouder. In Oost-Europa zou relatief veel nadruk liggen op gehoorzaamheid en respect, ofwel op conformistische waarden, en weinig op autonomie in denken en doen, dit geldt eveneens voor veel herkomstlanden van andere migranten in Nederland. In de opvoeding is relatief veel sprake van autoritaire controle. Hoewel de vrijheid van meningsuiting en het individualisme in de VS worden gewaardeerd door Oost-Europese migranten, zouden migranten uit deze landen in het gezin niettemin moeite hebben met de overgang naar een grotere vrijheid voor kinderen. Kinderen in de VS worden volgens ouders te snel beloond.

Enige informatie over de opvoeding in gezinnen van MOE-landers is verder te vinden in Duits onderzoek onder ruim 200 jeugdige migranten afkomstig uit Roemenie, Polen en landen uit de voormalige Sovjet-Unie (Rodermund & Silbereisen, 1999). Uit dit onderzoek komt naar voren dat jeugdigen die van hun ouders meer ruimte krijgen voor autonomie in keuzen (bijvoorbeeld zelf

bepalen hoe laat ze thuis komen, waaraan ze hun geld aan uitgeven etc.) sneller accultureren dan jeugdigen bij wie ouders meer controle uitoefenden. Acculturatie hangt minder samen met bewegingsvrijheid (door de auteurs gedefinieerd als autonomie in sociale relaties, bijvoorbeeld: met eigen vrienden tijd doorbrengen, een vriend(in) mogen hebben, mogen uitgaan). Voor Poolse migranten en ook voor de subgroep ouders daarbinnen is een blijvende binding met het herkomstland belangrijk, zo wordt aangehaald in Brits onderzoek (Ryan, 2010). Poolse migranten onderhouden veel contacten met familie die achterbleef in het herkomstland, maar zijn voor een belangrijk deel wel gericht op een toekomst in het migratieland, zeker als zij kinderen hebben en die hun weg vinden in dit land (ibid.). Voor een deel blijven ouders ook in hun nieuwe thuisland actief de verbinding zoeken met de Poolse cultuur, bijvoorbeeld door eigen kerken te bezoeken maar ook via Poolse schooltjes waar kinderen leren over de Poolse taal en cultuur (Ryan, 2010; zie ook Piqueray, 2011, voor België).

Tot slot zijn er enkele onderzoeken die ingaan op (opvattingen over) taakverdeling tussen moeders en vaders. Van oorsprong zijn moeders degenen die in Oost-Europa respectievelijk Polen de zorg voor de kinderen en de opvoeding met name op zich nemen (Nesteruk & Marks, 2011; Ryan, 2010). Uit onderzoek van Goldscheider, Goldscheider en Bernhardt (2011) in Zweden blijkt echter dat opvattingen over rolverdeling in het huishouden en de opvoeding van kinderen weinig afwijken van Zweedse ouders. Hooggeschoolden delen huishoudelijke taken meer dan laaggeschoolden. De opvoeding blijft overigens ook bij hoger opgeleiden meer het domein van moeders dan van vaders. Sleutelinformanten in het onderzoek van Boom et al. (2008) menen dat vrouwen uit Oost-Europese landen meer geëmancipeerd zijn dan autochtone vrouwen in Nederland: zij zijn meer gewend buitenshuis te werken en kinderen naar de crèche te brengen. Onderzoek van het SCP bevestigt dat Poolse volwassenen positief staan tegenover het idee dat mannen ook zorgen voor het huishouden, en dat vrouwen blijven werken als zij kinderen krijgen (Dagevos, 2011). Ook wordt een inkomen voor meisjes als even belangrijk gezien als een inkomen voor jongens door Polen (Boom et al., 2008).

Onderzoek onder Roemenen in Nederland laat een heel ander beeld zien, als het om het belang van een eigen opleiding voor meisjes gaat althans. Een deel van de ouders met leerplichtige kinderen in dit onderzoek houdt de kinderen thuis. De gezinnen waarin dit voorkomt in het betreffende onderzoek zijn allen Roma gezinnen. Vooral Roma-meisjes in het VO verlaten nogal eens voortijdig het onderwijs, in verband met de lage huwelijksleeftijd en de prioriteit die bij de huwelijkse verplichtingen ligt (Korf et al., 2011).

Bevindingen uit de interviews

Omdat het beeld uit onderzoek over de opvoeding zo beperkt is, zijn aanvullende interviews gehouden met vijf sleutelinformanten die werken met Poolse - en soms ook andere MOE-lander- gezinnen. In de interviews komt een beeld naar voren van grote variatie binnen de Poolse groepering, zowel in opleiding, toekomstoriëntatie (al dan niet in Nederland) als hiermee gerelateerde elementen zoals taalbeheersing, woonomstandigheden en de rol van werk in het gezin. Zo zouden vrouwen gewend zijn buitenshuis te werken en de kinderen naar de opvang te brengen, maar moeders met goed verdienende echtgenoten sneller thuis blijven bij de kinderen. In gezinnen met minder inkomen moeten beide ouders vaak werken om de eindjes aan elkaar te knopen en zijn kinderen daardoor vaak op zichzelf aangewezen. Dit hoeft overigens geen problemen op te leveren aangezien ze dat dan vaak al van jongs af aan gewend zijn, aldus de sleutelinformant die hierover rapporteert. De gerichtheid op Nederland en op de Nederlandse taal zou erg afhangen van de vraag of ouders hier willen blijven op termijn. Wel zou de gerichtheid op meer permanent verblijf in Nederland bij Poolse ouders gemiddeld groter zijn dan bij bijvoorbeeld Roemeense of Bulgaarse gezinnen. Poolse ouders zijn ook vaker hogeropgeleid, zo meent iemand.

Jonge kinderen vinden in het basisonderwijs vaak gemakkelijk hun weg, aldus sleutelinformanten. Dat kan anders zijn bij kinderen die later in het onderwijs instromen als zij-instromer. Zij kunnen soms moeilijker hun draai vinden.

In de interviews wordt bevestigd dat Poolse ouders de Nederlandse opvoeding te vrij vinden en zelf meer hechten aan conformiteit. Kinderen hebben doorgaans een betere band met hun moeder dan hun vader en moeders nemen de belangrijkste beslissingen betreffende de opvoeding en financiën. In een subgroep van vooral laagopgeleide ouders doen zich spanningen voor, samenhangend met alcoholgebruik bij vaders. Dit leidt ook tot scheidingen, terwijl scheidingen van oudsher 'not done' zijn in de streng katholieke Poolse gemeenschap. Vaders verdwijnen bij een scheiding vaak helemaal uit beeld. De positie van gescheiden moeders is in Nederland wel beter dan in Polen, maar Poolse alleenstaande moeders werken veelal in slecht betaalde banen dus zijn er soms weinig voor de kinderen.

Over de opvoeding in Roemeense en Bulgaarse gezinnen is door sleutelinformanten weinig gezegd. Alleen over de positie van vaders is kort genoemd dat deze anders is in met name Bulgaarse gezinnen uit Zuid-Bulgarije, dicht bij de Turkse grens. In deze gezinnen is de vader degene die de beslissingen neemt. De grootfamilie is in Bulgaarse gezinnen naar verhouding belangrijk.

Polen, zeker degenen die de Nederlandse taal niet beheersen, zijn voor het vinden van de wegen naar hulp bij diverse zaken, waaronder de opvoeding, sterk aangewezen op Poolse sprekers, Poolse kerken et cetera. Deze hebben vaak niet de capaciteit om mensen zelf inhoudelijk verder te helpen,

maar kunnen wel een schakel vormen naar formele hulp. Bij Poolse ouders zou weinig weerstand bestaan om hulp te zoeken bij de opvoeding, maar vooral onwetendheid over het aanbod. Al zou er wel enige weerstand zijn tegen hulp door psychologen.

1.5 *De pedagogische context van probleemgedrag*

Bezagen wij hiervoor algemene ontwikkelingen in de gezinsopvoeding in diverse migrantengroepen, in deze paragraaf verschuift het accent naar de pedagogische antecedenten van probleemgedrag.

Reeds langer is bekend dat migranten een verhoogde kans lopen op psychische problematiek. Dit zien wij terug in recent epidemiologisch onderzoek onder jongeren: zowel internaliserende als externaliserende gedragsproblemen komen onder hen meer voor. Het laatste geldt meer voor jongens, terwijl meisjes vaker last hebben van depressieve gevoelens, angstproblemen en psychosomatische klachten (Bengi-Arslan et al., 1997; Reijneveld et al., 2005; Stevens et al. 2004; Vollebergh et al., 2005; Zeijl, Crone, Wiefferink, Keuzenkamp & Reijneveld, 2005; Zwirs, 2006). Suïcide komt onder veel niet-westerse migrantengroepen aanzienlijk vaker voor dan onder autochtonen (Garssen, Hoogenboezem & Kerkhof, 2006; Nijhuis, 2000; Van Bergen, 2009). Recent neemt de belangstelling toe voor moslimradicalisering naast rechtsextremisme, fenomenen die relatief veel voorkomen onder adolescenten en jongvolwassenen (15-30 jaar), waarbij de trend wijst op verjonging (Buijs, Demant, & Hamdy, 2006; Slootman & Tillie, 2006).

Ook is er toenemende empirische evidentie voor de verhoogde kans op psychopathologie, met name schizofrenie, vooral onder Marokkanen. Deze kans blijkt groter in etnisch gemengde dan in zwarte wijken. Dit leidt tot de hypothese dat hier, naast genetische factoren, sociale problematiek aan de orde kan zijn, zoals afwezigheid van sociale steun en een problematisch zelfbeeld (Selten, 2002; Veling et al., 2008). Naast sociale problematiek kunnen biologische oorzaken niet worden uitgesloten. Het neef-nichthuwelijk dat bij Marokkanen (en Turken) nog veelvuldig voorkomt, kan eveneens van invloed zijn. Nader onderzoek naar de oorzakelijke factoren is uit preventief oogpunt van groot belang. Psychopathologie vormt immers een belangrijke risicofactor.

De navolgende schets van de pedagogische context waarin probleemgedrag tot wasdom kan komen is noodzakelijkerwijs grofmazig. Er komen een aantal factoren aan de orde die *mogelijk* in verband staan met problematische ontwikkeling, maar het is niet zo dat zij er altijd onherroepelijk toe leiden. Naast de gezinsrelaties en opvoeding spelen immers nog veel meer factoren mee in het ontstaan van probleemgedrag, zoals genetische aanleg, opgroeien in armoede, omgang met marginaliserende *peers* en sociale uitsluiting.

Pedagogische hindernissen

Om te beginnen zien we vooral bij gezinnen van de eerste generatie en lager opgeleide ouders een *gebrek aan sociaal, cultureel en informatiekapitaal*, dat in de eerste plaats repercussies heeft voor de ondersteuning van kinderen bij hun start in en gang door het onderwijs. Terwijl onderwijsondersteuning in veel migrantengezinnen vorm krijgt door nadruk op presteren en controle op huiswerk en vorderingen, verwacht de moderne school meer steun en begeleiding van ouders. Een relatief gebrek hieraan kan achterstanden in het onderwijs mede veroorzaken.

In lijn met hun grotere waardering voor conformiteit zien we bij niet-westerse opvoeders in Nederland gemiddeld een meer *autoritaire controle* van hun kinderen. Jongeren kunnen dit als negatief ervaren, met name in de Nederlandse context waarin autoritaire controle minder gangbaar is. Zo blijkt de zelfwaardering van Afro-Surinaamse jongeren in Nederland lager en de kans op probleemgedrag groter naarmate zij meer worden gestraft, terwijl dit verband bij jongeren in Suriname niet wordt gevonden (De Bruijn & Dekovic, 2004).

Eenrichtingsverkeer in de communicatie is vanzelfsprekender dan onderlinge openheid; ondanks alle respect voor hun ouders steken jongeren met een migrantenachtergrond de ervaren gebrekkigheid van de communicatie met hen niet onder stoelen of banken, zoals bijvoorbeeld de reeks opvoedingsonderzoeken uit 1998 (zie Pels & Nijsten, 2000) liet zien. De visie van Marokkaanse jongens op de rol van vaders in het voorkomen van lastig gedrag, zoals deze uit onderzoek van Pels (2003) naar voren kwam, is eveneens veelzeggend. Volgens hen doen vaders er beter aan hen ruimte te geven, en te begeleiden in het leren omgaan daarmee, dan de teugels zo strak aan te trekken en/of fysiek te straffen. Communicatieproblemen zijn gerelateerd aan een lager psychisch welbevinden bij Turkse jongeren (Van de Looij-Jansen, Bun, Butte & De Wilde, 2003).

Het feit dat jongeren thuis niet gewend zijn te discussiëren kan voorts gebrek aan openheid voor de mening van anderen in de hand werken (Interculturele verhoudingen op Amsterdamse scholen, 2005). Ook biedt deze opvoedingscontext geringer kansen om autonomie te ontwikkelen, hetgeen kan uitmonden in onzekerheid en jongeren gevoeliger kan maken voor groepsdruk (bijvoorbeeld Pels, 2008; Distelbrink & Pels, 2008) en extremistisch gedachtengoed (Buijs, Demant & Hamdy, 2006).

Internaliserende problematiek komt, zoals gezegd, vaker bij meisjes voor. De verhoogde kwetsbaarheid van meisjes uit migrantengezinnen wordt gerelateerd aan de *sterke druk om zich te conformeren* vanuit gezin en gemeenschap en de grotere beperkingen aan hun onderhandelings- en bewegingsruimte (zie ook Van Oort, 2006). Een excessieve mate van controle en vrijheidsinperking door ouders maakt kwetsbaar voor suïcidaliteit. Depressie en pogingen tot zelfdoding komen naar verhouding veel voor bij Turkse

meisjes (Salverda, 2004; Stevens et al., 2003; Van de Looij-Jansen et al., 2003; Van Bergen, 2009). Ook bij Hindostaans-Surinaamse meisjes komt relatief meer depressie en (para)suicide voor, mede als gevolg van spanningen met ouders (Salverda, 2004; Brouwer, Lalmahomed & Josias, 1992; Van Bergen, 2009). De gezinsopvoeding van meisjes van deze herkomst is nauwelijks onderzocht. Wat erover bekend is, duidt op een zekere gelijkenis met moslim-gezinnen, in combinatie met een hoge prestatiedruk (bijvoorbeeld Van Niekerk, 2000; Van Bergen & Saharso, 2010).

Pedagogisch vacuüm

In een aantal opzichten kan gesproken worden van een *pedagogisch vacuüm*. Om te beginnen zijn laaggeschoolde ouders in migrantengezinnen, althans van de oudere generatie, vanaf de puberteit vaak nog weinig actief betrokken bij de opvoeding van en het toezicht op hun zonen, zoals al kort aangehaald in paragraaf 1. Voor veel jongens is dan sprake van 'straatsocialisatie' in de groep van leeftijdgenoten (zie ook De Jong, 2007; Pels, 2003). Een gebrek aan ouderlijk toezicht staat stelselmatig in verband met criminaliteit en valt vooral op in Marokkaanse gezinnen (Junger-Tas, 2001; Stevens et al., 2006). Wissink, Deković & Meijer (2006) concluderen dat openheid van kinderen jegens hun ouders bij monitoring een cruciale rol speelt, en we zagen hier-vóór dat het daar nogal eens aan ontbreekt. Onderzoek naar gemarginaliseerde Antilliaanse jongeren wijst niet zozeer op een vacuüm door gebrek aan toezicht of communicatie, maar op het niet systematisch afkeuren van criminele gedragingen van jongeren. Ouders kunnen hiermee meer of minder bewust de drempel tot dit type gedrag verlagen (Van San, 1998).

Voorts zien we een relatief *geringe betrokkenheid van vaders* bij de kinderen en hun opvoeding, die kan leiden tot problemen. Onderzoek onder marginaliserende Marokkaanse en Antilliaanse jongens wijst uit dat problemen buitenshuis mede verband houden met vaders' te harde hand of juist hun afwezigheid als opvoeder (Pels, 2008; Distelbrink & Pels, 2008). Moeders van Marokkaanse huize kunnen daarbij eveneens een rol spelen door kinderen te 'beschermen' tegen hun vader en daarmee diens gezag (verder) te ondermijnen (Pels, 2003; Werdmölder, 1990). Ook de socialisatie van mannelijkheid zou een rol kunnen spelen, al zijn de onderzoekers er niet over uit welk aandeel de van huis uit meegekregen cultuur (Van Gemert, 1998) dan wel de grootstedelijke straatcultuur (De Jong, 2007) daar in heeft.

Een *negatieve, conflictueuze relatie* tussen ouders en adolescenten kan samengaan met emotionele en gedragsproblemen en een lage zelfwaardering, zoals kwalitatief en ook kwantificerend onderzoek onder jongeren van Marokkaanse en Turkse afkomst aantoonde (Pels, 2003; Stevens et al., 2005; Werdmölder, 1990; Wissink et al., 2006). Een en ander kan, naast een gebrek-kige communicatie, eveneens leiden tot ontwikkeling van een persoonlijkheid

die gevoelig is voor marginaliserende peers, of voor extremistische opvattingen.

Zoals Werdmölder (1990) en Pels (2003) lieten zien hangt marginalisering bij Marokkaanse jongeren nogal eens samen met een gezinsachtergrond waarbij sprake is van een opeenstapeling van problemen; gezinnen van de eerste generatie, kampend met sociaal-economische problematiek en een grote culturele afstand tot de samenleving. In deze gezinnen speelt sterk het *verschil in acculturatietempo* tussen de generaties. Ouders vinden dat kinderen in Nederland worden uitgedaagd om zich deloyaal, respectloos en 'vrij' te gedragen en bezien de samenleving hierom met wantrouwen. Onder invloed van deze omstandigheden kan zich conflict en/of verstarring en verharding in de opvoeding voordoen (zie ook Bouwmeester, Deković & Groenendaal, 1998, voor vluchtelingengezinnen). De combinatie van gebrek aan steun en (soms harde) repressie of juist afzijdigheid, met name aan de kant van vaders, vormt een belangrijke factor in de marginalisering van Marokkaanse jongens. Ook voor Antilliaanse probleemjongeren gaat op dat de informele kring rondom het gezin zwak is en weinig steun kan bieden. Hoewel van een vergelijkbare tendens tot polarisatie bij hen geen sprake is, kan wel antagonisme leven jegens de samenleving wegens Nederlands' koloniale verleden en ervaren gebrek aan toekomstkansen (Van San, 1998). Beide groepen kunnen ervaren maatschappelijke onrecht aangrijpen als legitimatie voor hun lastige of criminele gedrag (Pels, 2008; Distelbrink & Pels, 2008).

Een laatste factor die hier niet onbesproken kan blijven is *geweld in het gezin*: partnergeweld waarbij kinderen slachtoffer zijn als getuige en kindermishandeling. Er is nog weinig onderzoek dat inzicht geeft in de aard en omvang van deze vormen van geweld in niet-westerse migrantengezinnen. Wat betreft partnergeweld spreken onderzoeksgegevens elkaar tegen; wellicht is sprake van onderrapportage wegens de 'schaamtecultuur' (Van Dijk & Oppenhuis, 2002). Bekend is dat veranderingen in het machtsverwicht in het voordeel van de vrouw gepaard kunnen gaan met agressie en geweld (Van Lawick & Groen, 2003). Dit kan een verklaring zijn voor toename van migrantenvrouwen in de vrouwenopvang en ambulante hulp en de toename van eengerelateerde dreiging bij jonge meiden van niet-Nederlandse afkomst. Uit recente onderzoeken naar 'opvoeden na partnergeweld' onder moeders (slachtoffers) en jongeren, respectievelijk vaders (daders) blijkt hoe groot de impact van relatiegeweld is op de opvoeding van kinderen (Pels, Lünemann & Steketee, 2011; Lünemann, Hermens, & Roeleveld, 2012). De moeders zijn vaak zo ontredderd dat het zorgen en opvoeden ze slecht aangaat. De vaders laten het nog meer afweten, ook na beëindiging van de relatie/het geweld blijken zij vaak nog een bron van onveiligheid en onzekerheid voor hun kinderen. Het geweld, en het zwijgen daarover, brengt kinderen - toch al kwetsbaar door het ontbreken van de nodige zorg en aandacht - nogal eens in een geïsoleerde positie.

Wat betreft kindermishandeling wijst recent onderzoek van Van IJzendoorn et al. (2007) uit dat migrantenkinderen, zowel uit kringen van 'klassieke' migranten (Marokkaans, Turks, Surinaams, Antilliaans) als recenter gemigreerden (Afrikaans, Oost-Europees, Zuid-Amerikaans) extra risico lopen. Hoewel alle vormen van mishandeling vaker optreden, komen seksuele en emotionele mishandeling en fysieke verwaarlozing relatief minder voor, terwijl fysieke mishandeling en confrontatie met geweld in het gezin (vooral bij de klassieke groepen) juist wat vaker voorkomen. Het behoren tot een migrantengroepering blijkt telkens een extra bijdrage te leveren aan de voorspelling van kindermishandeling, en dus niet volledig samen te vallen met één van de risicofactoren als een groter gezin, alleenstaand ouderschap of stiefgezin. Er is wel een sterke samenhang met de sociaal-economische status van het gezin: vooral bij de oudere migrantengroepen dringt deze de invloed van etniciteit naar de achtergrond.

Eenouderschap

In algemene literatuur wordt *eenouderschap* vaak in verband gebracht met minder gunstige ontwikkelingsuitkomsten, hoewel de grootte van de effecten varieert per ontwikkelingsdomein (Spruijt, 2007). In studies naar probleemgedrag wordt met name voor Antilliaanse jongeren wel een verband gesuggereerd met de afwezigheid van vaders in het gezin. Vaderafwezigheid zou onder meer tot gezagsproblemen leiden; armoede en het niet kunnen delen van opvoedingsvragen met een partner kunnen de opvoeding in eenoudergezinnen voorts verzwaren en tot slot ontbreekt het aan een rolvoorbeeld voor jongens (Van San, 1998; zie ook Distelbrink, 2000). Uit algemeen onderzoek is bekend dat conflicten rond de scheiding veel problemen voor kinderen kunnen veroorzaken (Spruijt, 2007).

Grootschalig onderzoek waarbij daadwerkelijk een verband met negatieve ontwikkelingsuitkomsten wordt aangetoond in migrantengroepen ontbreekt echter. Er zijn aanwijzingen dat eenouderschap in Caraïbische groepen minder tot negatieve uitkomsten leidt dan in autochtone gezinnen (Distelbrink, 2000; Hofman, 1993). Verklarende factoren daarbij vormen het netwerk waarop (vooral Surinaamse) moeders kunnen terugvallen voor emotionele steun, de relatief geringe stigmatisering van het eenoudergezin in eigen kring en de voorbereiding op alleenstaand moederschap in de opvoeding. Wel blijkt uit onderzoek onder Afro-Surinaamse moeders dat het eenouderschap lang niet iedereen goed afgaat en dat het kan leiden tot een verminderd welbevinden bij sommige jongeren (Distelbrink, 2000).

Niet zelden geldt voor jongeren die zonder hun ouders naar Nederland komen dat zij in het herkomstland al opgroeiden in problematische omstandigheden in hun leefomgeving en/of gezin (Steketee et al., 2003). Degenen die met justitie in aanraking komen in Nederland zijn vaak al op de Antillen hun criminele loopbaan gestart (bijvoorbeeld Bovenkerk, 2000).

Een punt van zorg vormt de toename van eenouderschap in groeperingen waar dit gezinstype van oudsher minder gangbaar is, zoals Turkse, Marokkaanse (Van Egten et al., 2008), Hindostaans-Surinaamse (Van Niekerk, 2000) en ook vluchtelingengezinnen (Bouwmeester et al., 1998; Pels & De Gruijter, 2005). Scheiding kan voor deze moeders, die vaak een netwerk ontberen en bij wie alleenstaand moederschap deels leidt tot sociaal isolement, een aanzienlijke verzwaring van opvoedingstaken met zich meebrengen (Eldering & Borm, 1996a, b; Bouwmeester et al., 1998; Pels & De Gruijter, 2005). Er is nog geen onderzoek dat inzicht geeft in de gevolgen voor de kinderen.

Bonding en bridging

Met name ouders van de eerste generatie kunnen (culturele) bedreiging ervaren vanuit de samenleving, die soms kan doorslaan in *wantrouwen en antagonisme*. Dit brengt niet alleen risico mee voor de binding van kinderen aan het gezin, maar ook aan de maatschappij. We weten nog weinig over de werking van dergelijke socialiserende invloeden, bijvoorbeeld of en hoe ouders wantrouwen overbrengen op kinderen. Evenmin is kennis voorhanden over de vraag hoe ouders omgaan met kinderen die radicaliseren, welke invloed broers en zussen en andere personen in de informele kring hebben en wat radicalisering van een jongere met de gezinsverhoudingen doet (Pels & De Ruijter, 2011).

Moslimouders kiezen er vaak voor om de eigen culturele en religieuze identiteit te consolideren via *eigen onderwijs*, bijvoorbeeld vanuit moskeeën. Hier ligt het opvoedende accent eveneens sterk op naar binnen gerichte *bonding*. Zoals kan gelden voor ouders is ook de moskee nog onvoldoende geëquipeerd om jongeren te helpen de brug naar de samenleving te slaan. Omgekeerd slaagt het reguliere onderwijs er nog niet goed in de leefwereld van de jongeren en school dichter bij elkaar te brengen (Leeman & Pels, 2006; Pels, De Gruijter & Lahri, 2008; Pels, 2011).

Ook de mogelijkheden van sociale binding die deelname aan vrijetijdsactiviteiten biedt zijn minder voor migrantenjongeren weggelegd. Vooral jongeren uit Turkse, Marokkaanse en vluchtelingengezinnen kennen relatief *weinig vrijetijdsaanbod binnen- en buitenshuis*. Thuis hebben zij soms weinig eigen ruimte en/of voorzieningen - zoals een pc - ter beschikking en zij kijken vaker tv. Hun deelname aan vrijetijdsactiviteiten in georganiseerd verband is geringer (Keune, Boonstra & Overgaag, 2002; Pels & De Gruijter, 2005). Jongeren uit migrantengroepen sporten weinig, maar dit ligt vooral aan de meisjes: zo blijkt de helft van de Marokkaanse en Turkse meisjes nooit te sporten, tegen krap een vijfde van de autochtone meisjes. Een en ander is niet zonder risico: meisjes met een niet-westerse achtergrond lijden meer aan verveling en overgewicht (Crok et al., 2002; zie ook Gemeente Utrecht, 2004). Zeijl et al. (2005) vinden dat niet-westerse (8-12 jarige) kinderen vaker

het gevoel hebben dat ze niets mogen en dat zij het thuis minder vaak naar hun zin hebben. Uiteenlopende factoren, zoals onbekendheid met het aanbod en cultureel bepaalde voorkeuren spelen een rol bij het gebrek aan vrijetijdsaanbod (Keune et al., 2002). Ook de kosten, bijvoorbeeld van lidmaatschap van clubs, vormen echter een zwaarwegende factor (Pels & De Gruijter, 2005; Pool et al., 2005; Van der Zwaard, 1999).

Een laatste kwestie die van belang is voor de bindingsmogelijkheden van migrantenkinderen is *segregatie*. De meerderheid van niet-westerse gezinnen in Nederland woont in grootstedelijke concentratiewijken. Zoals Dominguez Martinez & Vreeswijk (2002) laten zien, ligt aan deze concentratie vaak geen bewuste woonkeuze ten grondslag, maar eerder een gebrek aan financiële mogelijkheden. De beschikbare literatuur wijst er op dat interetnische contacten mede als gevolg van een toenemende segregatie het laatste decennium niet zijn toegenomen (Gijsberts & Dagevos, 2005). Ouders met iets meer opleiding willen, aldus Van der Zwaard (2006), weg uit de wijk om de toekomstkansen van hun kinderen te bevorderen, door meer sociale contacten met Nederlandse kinderen en verbetering van hun Nederlands. Ouders kijken om deze reden ook kritisch naar scholen en kiezen gericht voor bepaalde activiteiten en clubs (zie ook Denessen, Driessen & Slegers, 2005). Zij zouden de concentratiewijken eveneens graag verlaten vanwege de sociale en economische problematiek die zich er opstapelt. Veiligheid van de kinderen is eveneens een thema dat ouders die opvoeden in concentratiewijken zorgen baart (Pool et al., 2005).

Zoals Bouw en Karsten (2004) laten zien op grond van onderzoek in een etnisch gemengde buurt brengen kinderen hun vrije tijd vaak binnen de eigen groep en familie door; er wordt vooral gespeeld met zusjes of broertjes en neefjes en nichtjes. Kinderen die elkaar niet van huis uit kennen, komen bijna niet bij elkaar over vloer. De moeizame communicatie tussen de ouders onderling speelt daarbij een rol. Segregatie is een gevolg van de grote diversiteit in de straat: burens verstaan en begrijpen elkaar niet goed en richten zich liever op het collectief van de eigen etnische groep. Kinderen kunnen zich daar moeilijk aan onttrekken. Ook de migrantenouders in dit onderzoek zien de afwezigheid van autochtone kinderen als een gemis. Sommigen hebben daarom bewust voor een witte school gekozen. Etnische menging op school leidt echter niet of nauwelijks tot etnisch gemengd spelen op straat.

De peergroup

Voor opgroeiende jongeren maken *peers* een wezenlijk onderdeel uit van hun leefwereld. Van belang is de vraag hoe exclusief jongeren zich op hun vrienden dan wel hun ouders richten. Voor jongeren van niet-westerse herkomst blijken *vrienden een relatief belangrijke steun en oriëntatiebron*. Zij ontnemen minder steun aan hun ouders dan autochtoon-Nederlandse jongeren, waarbij zij overigens systematisch minder steun van hun vaders rapporteren

dan van hun moeders (Pels & Nijsten, 2003). Vrienden zijn voor hen een vrijwel even belangrijke bron van steun als hun ouders, meer dan voor autochtoon-Nederlandse jongeren. Meeus, Pels en Vollebergh (1999) laten verder zien dat niet-westerse jongeren relatief hoog scoren op 'oudercentrisme' maar ook op 'jeugdcentrisme'. Oudercentrisme staat voor de gerichtheid van jongeren op de informatie, opvattingen en het voorbeeld van ouders en jeugdcentrisme voor de gerichtheid op leeftijdgenoten. Huiberts et al. (2002) constateren op grond van vergelijkend onderzoek onder Marokkaanse en Nederlandse adolescenten dat de eersten sterker gehecht zijn aan vrienden en ook bevattelijker zijn voor groepsdruk.

Al met al bevestigen deze gegevens de *acculturatiehypothese*, die er op neer komt dat vrienden in de context van migratie een relatief belangrijke steunbron vormen en dat jongeren uit migrantengezinnen zich naar verhouding sterk op hun leeftijdgenoten richten. Tegelijk staan in hun ogen de gezinswereld en die van de *peer group* losser van elkaar (Meeus et al., 1999). Deze gerichtheid op *peers* krijgt nog meer betekenis als wij de buurtcontext meewegen. In de concentratiewijken waar veel niet-westerse jongeren wonen hanteren ouders minder toezicht en wordt de vrijetijdsbesteding van kinderen minder gekanaliseerd in georganiseerd verband. Jongeren lopen er meer dan gemiddeld kans om in aanraking te komen met leeftijdgenoten die van het rechte pad gedwaald zijn en hen wegwijs kunnen maken aan de zelfkant van de maatschappij. Dit gegeven is uiterst relevant: relaties met (deviante) leeftijdgenoten hebben onafhankelijke effecten op het ontstaan en aanhouden van probleemgedrag (Maughan, 2001). Voor radicaliserende jongeren geldt dat afnemende bindingen met de omgeving, inclusief hun oude vriendengroep, gepaard gaan met een steeds exclusiever toeneiging tot het collectief van gelijkgestemde leeftijdgenoten (Buijs et al., 2006).

2 *Ouderbetrokkenheid bij jeugdvoorzieningen*

2.1 *Inleiding*

In het vorige hoofdstuk bespraken we de opvoeding in het gezin. Het voorliggende hoofdstuk behandelt een specifiek aspect van de rol die ouders vervullen in de opvoeding van hun kinderen: de relatie die zij onderhouden met instituties buiten het gezin die eveneens een rol spelen in de opvoeding, educatie, zorg en/of correctie van hun kinderen. We bezien achtereenvolgens de ‘ouderbetrokkenheid’ bij voor- en vroegschoolse educatie (VVE), het onderwijs, het centrum voor jeugd en gezin (CJG) en (instituties in) de justitiële keten. Steeds geven wij een overzicht van wat bekend is over de relatie tussen ouders met een migrantenachtergrond en deze voorzieningen (gebruik, bereik, participatie), waarbij ook belemmeringen voor hun betrokkenheid ter sprake komen. Vervolgens gaan we in op ‘goede praktijken’ van verbetering van ouderbetrokkenheid die de literatuur biedt.

Maar eerst staan we kort stil bij de het begrip ‘ouderbetrokkenheid’ zoals we dat in deze studie gebruiken. Onder ouderbetrokkenheid verstaan we hier *‘De betrokkenheid van ouders bij de opvoeding, educatie, zorg en correctie van hun eigen kind, thuis en in de andere instituties die bij voornoemde taken een rol spelen’* (adaptatie van de definitie van Smit, Driessen & Doesborgh (2005), die specifiek ingaan op ouderbetrokkenheid bij het onderwijs). Zoals gezegd ligt in dit hoofdstuk het accent op de ouderbetrokkenheid bij andere instituties met een opvoedende rol.

In de literatuur worden uiteenlopende functies en vormen van ouderbetrokkenheid in deze zin onderscheiden (zie bijvoorbeeld De Wit, 2009; Smit, Sluiter & Driessen, 2006; Smit & Driessen, 2009):

1. Praktische ondersteuning van de organisatie, ouderparticipatie door middel van het leveren van diensten; ouders leveren een bijdrage aan activiteiten van de instelling, bijvoorbeeld door hulp in de schoolbibliotheek of bij de inrichting van de school bij feestdagen.
2. Medezeggenschap; ouderparticipatie in de vorm van meedenken/beslissen over het beleid van de instelling, bijvoorbeeld in ouderraden of

medezeggenschapsraden; de instelling legt daarin ook verantwoording af aan de ouders.

3. Ontwikkelingsondersteuning; betrokkenheid van ouders bij de ontwikkeling van het kind in de betreffende instelling, bijvoorbeeld bij het bespreken van de vorderingen van het kind.
4. Pedagogisch partnerschap; afstemming van de benadering van kinderen thuis en op de instelling door middel van uitwisseling van wederzijdse opvoedingsverwachtingen- en praktijken, het maken van afspraken; de instelling is daarbij ook betrokken bij de ouders en de opvoeding/begeleiding van kinderen in de thuissituatie.
5. Gemeenschapsfunctie; samenwerking tussen ouders en instelling ten behoeve van vorming van een community, die bijdraagt aan 'collective efficacy' van de omgeving, bijvoorbeeld door informele sociale controle en steun, en aan sociale integratie (zie bijvoorbeeld Onderwijsraad, 2010; OCW, 2006; Pels, 2010).

2.2 *Ouderbetrokkenheid bij VVE*

De laatste decennia is veel geïnvesteerd in het verbeteren van de startpositie van kinderen in het onderwijs. Sinds de jaren 90 voerde het ministerie van VWS een stimuleringsbeleid op het gebied van voor- en buitenschoolse interventies voor kinderen en ouders uit migrantengezinnen. OPSTAP OPNIEUW (voor 4-6 jarigen) en OPSTAPJE (2-4 jarigen) behoren tot de gezinsinterventies die binnen dit beleid zijn ontwikkeld. Zij bestaan uit thuisbezoeken en groepsbijeenkomsten, geleid door paraprofessionals, waarin moeders ontwikkelingsstimulerend gedrag wordt bijgebracht. Sinds ruim tien jaar worden op (nog grotere) schaal centrumgerichte programma's uitgevoerd. Veel uitgevoerde programma's zijn Kaleidoscoop, Piramide, Startblokken en Ko-totaal. Deze programma's zijn ontwikkeld in het kader van de voor- en vroegschoolse educatie (VVE), sinds 2002 prioriteit in het onderwijsbeleid. In veel peuterspeelzalen en 'voorscholen' draaien dergelijke VVE-programma's. In 2002 is een start gemaakt met de ontwikkeling van een taallijn VVE, waarbij de onderdelen interactief voorlezen, mondelinge communicatie en woordenschat centraal staan. Deze taallijn biedt in aanvulling op en in combinatie met de bestaande programma's een versterking van de taalcomponent.

Uit het beschikbare onderzoek blijkt dat de genoemde interventies deels effectief zijn, deels ook niet. Of de programma's werken hangt voor een belangrijk deel af van de intensiteit en duur van de interventie, en wat betreft de centrumgerichte interventies ook van de kwaliteit van de interactie tussen leidsters en kinderen (Eldering, 2006; Meij, Mutsaers & Pennings, 2009). Grootchalig Engels onderzoek heeft het belang aangetoond van

ouderbetrokkenheid thuis (home learning environment), zowel voor een betere start in als een gunstige gang door het basisonderwijs (Sylva et al., , 2008). Uit internationaal onderzoek blijkt voorts dat een combinatie van centrum- en gezinsgericht werken het meest effectief is (Blok et al. , 2003; Siraj-Blatchfort et al., 2007). Binnen centrumgerichte programma's in Nederland is de aandacht voor ouderbetrokkenheid echter beperkt, aldus Smit, Driessen, Kuyk en De Wit (2008). Vaak gaat het om informeren van ouders tijdens thematische bijeenkomsten, inloopochtenden, een ouderweek of informele momenten in de groep. Een visie op de samenhang tussen de centrumbenadering en het ouderbeleid ontbreekt vaak. De Onderwijsinspectie komt tot eenzelfde conclusie (Inspectie van het Onderwijs, 2008). Implementatieonderzoek in de Rotterdamse voorscholen van Veen et al. (2007) bevestigt dit beeld. Al met al concentreren de VVE-locaties zich wat betreft de oudercontacten op breng- en haalmomenten en op het uitwisselen van informatie over het eigen kind. Voorts zijn er op veel plaatsen themabijeenkomsten voor ouders, waarbij de locaties die met Startblokken en Piramide werken wat lager scoren dan die waar Kaleidoscoop en Ko-totaal wordt ingezet. Verder wordt verwezen naar flankerende activiteiten of programma's die bedoeld zijn om ouders toe te rusten (cursussen Nederlandse taal, gezinsprogramma's, opvoedingsondersteuning). Piramide springt eruit op de uitspraak dat men ouders suggesties en materialen voor activiteiten thuis geeft. Het inzetten van speciale ouder- of gezinsprogramma's gebeurt relatief weinig. Samenvattend lijkt het accent te liggen op ouderbetrokkenheid in de vorm van lichte vormen van ontwikkelingsondersteuning.

Belemmeringen voor deelname aan VVE en VVE-ouderactiviteiten

Uit survey-onderzoek onder de vier grote migrantengroepen is bekend dat vooral Turkse en Marokkaanse ouders relatief weinig gebruikmaken van formele kinderopvang. Dit heeft te maken met een lager aandeel werkende moeders onder deze groepen, (verwachte) cultuurverschillen tussen thuis en opvang en een sterke gerichtheid op informele opvang (bijvoorbeeld Pels & De Gruijter, 2006). Daarnaast speelt informatiegebrek een rol. Veel ouders zijn bovendien niet op de hoogte van de tegemoetkomingen die er bestaan voor gezinnen met een laag inkomen (Keuzenkamp & Merens, 2006).

Anderzijds is bekend dat kinderen van Turkse en Marokkaanse afkomst juist meer dan autochtone kinderen deelnemen aan VVE-programma's zoals die in peuterspeelzalen en voorscholen worden aangeboden (Keuzenkamp & Merens, 2006; Gijsberts & Dagevos, 2009). Dit neemt niet weg dat ook de werving voor/toeleiding naar voorscholen een belangrijk probleem blijkt. Het bereik van 'doelgroeppeuters' door de voorschool is laag, zo laat onderzoek van Sardes (Broekhof & Westenbrink, 2006) in opdracht van de gemeente Den Haag zien. Oorzaken die ouders noemen zijn de kosten, maar opnieuw ook gebrek aan inzicht in het nut, onbekendheid met de voorziening, en de

mening dat kleine kinderen binnen het gezin (in casu door de moeder) moeten worden opgevoed (zie bijvoorbeeld ook Pels & De Gruijter, 2006). Voorts kan weerstand meespelen tegen stigmatisering als gezin met achterstand. Daarnaast zijn er belemmeringen van organisatorische aard, zoals het een gebrek aan aansluiting tussen lestijden van inburgering en voorschool, weerstand tegen 'gedwongen' schoolkeuze (van de bijbehorende basisschool), afstand tussen huis en de locatie.

De betrokkenheid van ouders waarvan het kind aan VVE-voorzieningen deelneemt laat eveneens te wensen over. Ondanks de hoeveelheid activiteiten die wordt aangeboden is er op veel Voorscholen een grote groep ouders die niet wordt bereikt, aldus concluderen Veen et al. (2007) op basis van hun implementatieonderzoek in Rotterdam. Veel ouders kunnen naar eigen zeggen niet deelnemen aan de spelinloop, ouderprojecten en activiteiten in de speelzaal/school vanwege verplichtingen zoals werk of het volgen van taalcurricula en inburgering. Andere ouders voelen zich te weinig betrokken bij de school of hebben moeite om over de drempel te komen. Veel Voorscholen accepteren dat er een grote groep ouders is die niet bereikt wordt en schaffen soms zelfs activiteiten af vanwege de geringe belangstelling.

Hoewel de oudercomponent in VVE-beleid als één van de belangrijkste succesfactoren geldt, investeren veel Voorscholen te weinig in structureel ouderbeleid, aldus Veen et al. (2007). Het aanbod is nauwelijks gebaseerd op een analyse van de ouderpopulatie (alleenstaand, werkend, enz.), hun wensen en mogelijkheden en een gefundeerde keuze voor de aard van de na te streven ouderbetrokkenheid. De voorscholen die hier wel nadrukkelijk bij stil hebben gestaan, hebben over het algemeen het roer volledig omgegooid en hebben zich geconcentreerd op die activiteiten, waarmee ze de grootst mogelijke groep ouders bereiken.

Goede praktijken

Belemmeringen van praktische aard, zoals kosten of gebrek aan aansluiting bij werk- of opleidingstijden, kunnen deels worden weggenomen. Zo blijkt het feit dat ouders in Rotterdam zelf ook een taal- en participatietraject krijgen aangeboden, en bij actieve deelname korting krijgen op hun eigen bijdrage aan groep nul, een schot in de roos (Veen et al., 2007). Verder moet volgens deze auteurs veel geïnvesteerd worden in de werving, bijvoorbeeld via consultatiebureaus, toelijdende programma's en zelforganisaties. Ook in deskundigheidsbevordering van professionals moet worden geïnvesteerd, met name op het gebied van informatie- en wervingsmethodieken.

Enkele voorbeelden

Op Rotterdamse voorscholen zijn ouderconsulenten (po) aangesteld om de drempel voor ouders te helpen verlagen en opvoed- en taalondersteuning te bieden. Voor zover bekend is een dergelijke interventie niet op effectiviteit onderzocht. Wel blijken deze consulenten er in te slagen contact te leggen

met de groep moeilijk bereikbare ouders (Van Esch, Petit & Smit, 2011; Lusse, 2012).

Voorscholen en basisscholen in Alphen ad Rijn proberen op veel manieren ouderbetrokkenheid te verhogen, door deelname van ouders aan stimuleringsprogramma's als OPSTAP, door ouders te wijzen op cursussen en door een project ouderbetrokkenheid. Ouderconsulenten van diverse afkomst stimuleren ouders tot deelname van hun kind aan de voorschool, begeleiden hen, en verzorgen themabijeenkomsten (Poortvliet, 2005).

Desforges & Abouchaar (2003) en Epstein (2009) waarschuwen echter ook dat het aanstellen van specifieke functionarissen het risico met zich meebrengt dat ouderbetrokkenheid als hun taak wordt gezien en niet meer als verantwoordelijkheid van de hele instelling (Lusse, 2012). Dit brengt ons op de meest fundamentele aanbeveling uit de literatuur, namelijk dat er aandacht moet zijn voor structureel ouderbeleid, op basis van een analyse van de achtergrond, wensen en mogelijkheden van ouders en de na te streven vormen van ouderbetrokkenheid. Van daaruit zal ook nagedacht moeten worden over de investeringen vanuit de instelling, bijvoorbeeld op het gebied van professionalisering.

2.3 *Ouderbetrokkenheid bij school*

Veel leerlingen uit migrantengezinnen hebben te maken met onderwijsachterstanden. De rol van ouders bij het voorkomen en aanpakken hiervan wordt algemeen onderkend (Booijink, 2007). Falen en slagen op school hangt steeds sterker af van de aard van in het gezin aanwezig cultureel kapitaal (Meijnen & Riemersma, 1992; Pels, Jonkman & Drost, 2011). Ouders, en soms ook oudere broers en zussen, kunnen een belangrijke en stimulerende rol spelen bij het ondersteunen van kinderen in hun gang door het onderwijs. Een gebrek aan betrokkenheid en ondersteuning van de kant van het gezin vormt een potentiële risicofactor. Hetzelfde geldt voor een gebrek aan samenwerking of conflictueuze relatie tussen gezin en school (Hermanns, 1998).

In het vorige hoofdstuk bespraken we onderwijsondersteuning in het gezin. In deze paragraaf ligt het accent op de relatie tussen ouders en scholen, in het bijzonder het basisonderwijs, vmbo en mbo. Uit onderzoek blijkt dat ouderbetrokkenheid in de vorm van participatie in activiteiten, of in formele vormen zoals deelname aan een medezeggenschapsraad, minder direct van invloed is op schoolresultaten van kinderen dan betrokkenheid thuis. Dit geldt ook voor het contact tussen ouders onderling dat kan ontstaan vanuit ouderbetrokkenheid bij school (Desforges & Abouchaar, 2003; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Tyson, 2009; Lusse, 2012). Tegelijkertijd is er wel een indirect effect van deze vormen van ouderparticipatie: ouders hebben meer contact met de school en leerkrachten, waarmee de mogelijkheden toenemen om

informeel te praten over de ontwikkeling van hun kind(eren) en over mogelijkheden om hen te ondersteunen. Ook krijgen ouders meer zicht op wat er op school gebeurt en hoe het kind bijvoorbeeld in de groep ligt. Deze vormen van participatie lijken de positie van ouders, en daarmee ook die van het kind, positief te beïnvloeden (Smit et al. , 2007). Dit komt doordat zij beter Nederlands leren spreken, sociale contacten opdoen en daardoor uit hun isolement raken en met de nieuw opgedane vaardigheden hun kans op werk vergroten. Ouderbetrokkenheid is minder van invloed als leerlingen ouder worden, maar zelfs voor mbo'ers kan de steun en betrokkenheid van ouders nog steeds van belang zijn bij het positief afronden van de opleiding (Desforges & Abouchaar, 2003; Green et al. , 2007; Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2007; Simon, 2009).

Met de erkenning van de positieve effecten van ouderbetrokkenheid op de onderwijsontwikkeling van kinderen, is een verschuiving merkbaar in de verwachtingen ten aanzien van ouders en school. De opvoeding wordt toenemend gezien als een gedeelde verantwoordelijkheid (Pels, 2002), al is er nog veel discussie over de reikwijdte ervan en de rolverdeling (Onderwijsraad, 2010; Smit, 2009).

Ouderbetrokkenheid in de praktijk

Hoe ouders betrokken zijn bij school en wat de school van ze verwacht hangt erg af van de fase waarin de leerling zich bevindt. In het basisonderwijs is er vaak veel contact tussen ouders en school en zijn er voor ouders veel mogelijkheden om te participeren bij activiteiten in of buiten de klas (hand- en spandiensten, schoolreisjes, et cetera). Vanaf het voortgezet onderwijs is het contact en de betrokkenheid bij activiteiten minder vanzelfsprekend, mede omdat leerlingen naarmate zij ouder worden behoefte hebben aan wat meer afstand tussen hun ouders en school (bijvoorbeeld De Gruijter, Bijvoets & Naber, 2011).

Naast de leeftijd van het kind spelen ook andere factoren mee in de betrokkenheid bij school van ouders. Op grond van onderzoek zijn naar aard en mate van betrokkenheid vier categorieën ouders te onderscheiden (Vogels, 2002; Onderwijsraad 2010). Ouders die zich als partners van school opstellen zijn actief en willen bovendien graag invloed uitoefenen binnen de school. Een tweede groep ouders is vooral geïnteresseerd in assistentie bij schoolactiviteiten en bij het onderwijs in de klas. Beide groepen hebben over het algemeen een hoog opleidingsniveau en een hoge sociaal-economische status. Een derde groep ouders onderhoudt wel contact met school, maar ziet directie en leerkrachten als deskundigen. Deze ouders bemoeien zich dus niet met het onderwijs zelf. De vierde groep 'onzichtbare' ouders neemt zelden de drempel van de school. Bij de twee laatstgenoemde categorieën gaat het vaak om ouders met een laag opleidingsniveau en een laag inkomen. Zij zijn minder goed vertegenwoordigd in de formele schoolorganen, zoals de

medezeggenschapsraad of het schoolbestuur. Zij participeren in activiteiten van de school, maar minder vaak dan de andere groepen.

Slechts een klein gedeelte van de ouders participeert in formele vormen van ouderparticipatie, zo'n 5 à 6% (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007). Het gaat hier veelal om hoogopgeleide, autochtone ouders. Migrantenouders en laagopgeleide ouders zijn vaak weinig vertegenwoordigd in formele organen (Kans, Lubberman & Van der Vegt, 2009; Smit & Driessen, 2009). Dit geldt zowel in het basis- als voortgezet onderwijs. Tegelijkertijd bestaat er onder deze ouders ontevredenheid over de invloed die zij hebben op de waarden en normen die de school overdraagt en de wijze waarop op school wordt opgevoed. Ouders hebben niet altijd het gevoel dat er naar hen wordt geluisterd als het hierom gaat (Distelbrink, 1998; Pels, 1998a; Smit & Driessen, 2009).

Uit de Monitor ouderbetrokkenheid (Kans et al., 2009) blijkt dat bijna twee op de vijf ouders met kinderen in het basisonderwijs geven aan zo nodig op verzoek informatie van school te ontvangen op welke manier zij hun kinderen kunnen ondersteunen bij huiswerk. Zij krijgen deze informatie zowel mondeling als schriftelijk. Bij het voortgezet onderwijs is dit minder vaak het geval en hebben veel ouders niet het idee dat de school hierover communiceert. Ouders zijn wel tevreden met de informatie die zij hierover van school krijgen, vooral lageropgeleide ouders blijken dit te waarderen. Niet-westerse ouders in het primair onderwijs menen minder goed op de hoogte te worden gebracht over diverse zaken, zoals pesten, projecten op school dan autochtone ouders.

Over de pedagogische afstemming tussen gezin en school blijkt aan beide kanten nogal wat ongenoegen te bestaan. Klaassen en Leeferink (1998) en Veugelers en De Kat (1998) concluderen, in onderzoek onder vo-scholen, dat beide partijen weinig weten van elkaars pedagogische opvattingen en dat de communicatie meestal neerkomt op het informeren van ouders over doelen en werkwijzen van de school. Niettemin rapporteren zowel ouders als leerkrachten problemen met de wederzijdse communicatie, en handelingsonze-kerheid daarover (Distelbrink & Pels, 2000; Smit, Driessen & Doesborgh, 2003; Smit, 2009; Veen, 1999).

Ouders uit minderheidsgroepen die de drempel naar school hebben weten te nemen, zien opvoedingsondersteuning meer als taak van leerkrachten dan autochtone ouders, en ook meer dan de leerkrachten zelf (Pels et al., 2009). Hoger opgeleide (autochtoon-Nederlandse) ouders wensen meer inspraak in pedagogische kwesties en vinden leerkrachten hierin afhoudend. Ouders klagen dat de school hen te weinig betreft bij schoolbeleid of innovaties en niet serieus neemt bij verschil van inzicht over opvoeding of onderwijs (Onstenk, 2005; Smit & Driessen, 2002). Andersom verwijten nogal wat docenten ouders nonchalance in het toezicht op hun kinderen of in de zorg voor een zekere discipline van hun kinderen op school (Dieleman, 2000;

Heyting & Meijnen, 1998; Distelbrink & Pels, 2000). De klacht dat de school te veel van de opvoeding moet overnemen geldt zowel voor hoogopgeleide tweeverdieners met hun 'sleutelkinderen', als voor laagopgeleide autochtone en migrantenouders die hun kinderen te weinig voor het onderwijs zouden toerusten. Zelf weten leerkrachten overigens vaak weinig van de opvoedings-situatie van de kinderen thuis en de opvattingen van de ouders (Studulski & Van der Zwaard, 2002).

Ouderbetrokkenheid in vmbo en mbo

Ouderbetrokkenheid in het vmbo en mbo blijkt al lastiger omdat de afstand tussen ouders en school of opleiding vaak groter is. Het onderwijs speelt zich meer op afstand af en ouders hebben minder zicht op hun kinderen (Ozkaya & Veldhuis, 2008, in: Van Esch et al., 2011). Bovendien zijn deze scholen en opleidingen complexer waardoor het lastig is voor ouders op te snappen waar hun kind mee bezig is (Sebregts, 2010). Dit alles geldt meer voor laagopgeleide en migrantenouders (Smit, Wester, Craenen & Schut, 2011).

Ouderbetrokkenheid bij vmbo en mbo, als dat al aan de orde is, gaat vooral om de betrokkenheid thuis, terwijl ouders ook een belangrijke rol zouden kunnen spelen bij het kiezen van een vervolgopleiding. Uit het onderzoek van Ozkaya en Veldhuis (2008) op basis van interviews met een twintigtal (groten-deels) migrantenouders komt deze groeiende afstand tussen ouders en vmbo en mbo ook naar voren. Op de basisschool zijn ouders vaak nog laagdrempelig betrokken via de gesprekken met leerkrachten over rapporten en schoolkeuze. De stap naar het vmbo betekent voor deze ouders al minder mogelijkheden tot persoonlijk contact, resulterend in vrijwel geen contact met de opleiding als hun kind naar het mbo gaat (Ozkaya & Veldhuis, 2008; Smit et al., 2011; Van Esch et al., 2011; Onderwijsraad, 2010).

Van der Molen (2009, aangehaald in Van Esch et al., 2011) stelt, op basis van onderzoek naar de relatie tussen ouderbetrokkenheid en voortijdig schoolverlaten op 15 mbo-instellingen, dat ouders over het algemeen niet standaard worden uitgenodigd bij gesprekken, zoals het intakegesprek. Ook worden zij niet betrokken bij de loopbaanbegeleiding. De gelegenheden die van belang zijn voor contact tussen ouder en opleiding, zoals ouderavonden, bijeenkomsten, en dergelijke, worden slecht bezocht door migrantenouders. Huisbezoeken komen slechts incidenteel voor. Ook zijn deze ouders nauwelijks vertegenwoordigd in vormen van medezeggenschap. Wel zijn er bij enkele van deze scholen ouderpanels om migrantenouders op een meer laagdrempelige manier toch te betrekken. De beperkte betrokkenheid van migrantenouders bij het mbo komt in meerdere onderzoeken naar voren. Veel migrantenouders weten weinig over de opleiding van hun kind, aldus Ozkaya en Veldhuis (2008). De basale kennis over welke opleiding het kind volgt en waar is vaak niet aanwezig en thuis ook geen onderwerp van gesprek. Dit lijkt niet te maken te hebben met geringe interesse, maar vooral met het lage

opleidingsniveau, problemen met de Nederlandse taal, overige problemen in het gezin en een gebrek aan kennis over de werking van het onderwijs en de arbeidsmarkt in Nederland. Wel blijken deze ouders veel vertrouwen te hebben in de schoolleiding, maar het gaat wel om een kwetsbaar vertrouwen dat bij problemen snel verdwijnt. Het contact tussen ouders en docenten wordt daarbij door beide partijen, ouders en docenten, als barrière ervaren (Smit et al., 2011).

Bij het vmbo en mbo zijn het niet alleen ouders en docenten die een rol spelen bij ouderbetrokkenheid, maar ook leerlingen zelf. Veel mbo-leerlingen zijn zelf bijna volwassen en zitten niet altijd te wachten op de inmenging van ouders bij het onderwijs. Toch moeten ouders er, zolang hun kind nog niet meerderjarig is, wel voor zorgen dat het kind naar school komt en hebben zij dus verplichtingen ten aanzien van hun kind, maar ook ten aanzien van de school. Desondanks blijkt de afstand tussen vooral migrantenouders en het mbo erg groot, aldus Smit et al. (2011). Deze ouders hebben wel behoefte aan contact met de opleiding, maar voelen zich vaak buitengesloten, niet alleen door school, maar in sommige gevallen ook door hun kind. Jongeren betrekken hun ouders bijvoorbeeld lang niet altijd bij belangrijke gebeurtenissen, zoals diploma-uitreiking, houden hen niet goed op de hoogte van het verloop van hun opleiding of geven hen niet de informatie van school die nodig is betrokken te zijn (Ozkaya & Veldhuis, 2008).

Ouderbetrokkenheid bij MOE-landers

In deze subparagraaf besteden we expliciet aandacht aan de ouderbetrokkenheid bij MOE-landers, omdat naar deze groeperingen in dit onderzoek extra aandacht uitging. Er is nog weinig onderzoek beschikbaar naar ouderbetrokkenheid van MOE-landers. Het beeld hierover dat uit onderzoek van Jungbluth & Frietman (2010) onder directeuren van basisscholen oprijst is tamelijk negatief. De bevindingen lijken de recente gezinsmigratie en -vorming bij migranten uit deze landen, en de wederzijdse aanpassingsproblemen die deze opleveren, te weerspiegelen. Op scholen met vijf of meer MOE-leerlingen zou de communicatie met ouders slecht zijn, volgens een derde van de ondervraagden. Daarnaast noemt bijna een derde culturele verschillen en schoolverzuim als probleempunten. Een kwart ziet ontwikkelingsachterstanden bij kinderen en een vijfde problemen met sociaal-emotioneel functioneren. Een kwart van de scholen is er van overtuigd dat de gesignaleerde problemen vooral bij de ouders van de kinderen liggen. Scholen vinden dat ouders van MOE-leerlingen beter voorgelicht en begeleid moeten worden. Ze stellen dat deze ouders vaak gebrekkige kennis van het Nederlandse onderwijssysteem hebben en vaak anders denken over het belang van onderwijs dan Nederlandse ouders. De ouders lijken in hun ogen minder 'kindgericht' te zijn, en andere prioriteiten te stellen, hetgeen zou blijken uit het feit dat zij hun kinderen gemakkelijker thuis houden of meenemen voor een bezoek aan het

thuisland. Ouders zouden niet betrokken zijn bij de school en maar moeilijk bereikbaar zijn. Ook zijn er onder schooldirecteuren grote zorgen over de taalachterstand van Poolse kinderen. Over bovengenoemde geven Jungbluth & Frietman (2010) aan dat scholen met relatief weinig (5 t/m 9) MOE-leerlingen meer problemen ervaren dan scholen meer (tien of meer) MOE-leerlingen.

Uit internationaal onderzoek komt een ander beeld naar voren over de relatie van Poolse ouders met het onderwijs. Zo blijkt uit onderzoek onder Poolse ouders in Schotland (Moskal, 2010) en Engeland (Sales et al., 2008) dat ouders, mede door communicatieproblemen vanwege de taal, soms weinig begrijpen van het schoolsysteem. Hun klacht is vooral dat de school te weinig van kinderen eist (Moskal, 2010). Sales et al. (2008) wijzen erop dat de verwachtingen van ouders sterk worden gekleurd door de ervaringen met school in Polen. In Polen krijgen ouders meer directe informatie over de leervorderingen van hun kind: iedere dag huiswerk (targets) en inzage in de werkboeken. Dit kan leiden tot frustraties over en teleurstelling in het Britse onderwijssysteem, waarin dat niet gebruikelijk is. Poolse ouders in zowel het onderzoek van Moskal als dat van Sales et al. zijn positief over hun eigen betrokkenheid bij de school. Wel geldt dat zij vaak minder interesse hebben in participatie in sociale activiteiten op school dan in betrokkenheid bij het leerproces. Dat komt ook naar voren in het Britse onderzoek van Lopez Rodriguez (2005) naar migrantenmoeders uit Oost-Europa. De betrokken (middenklasse) Oost-Europese moeders in dit onderzoek hebben vaak weinig kennis van de school als organisatie, maar wel van het leren en curriculum van de kinderen.

Het is aannemelijk dat dit soort 'mismatches' tussen verwachtingen van school en van ouders ook in Nederland spelen. Blijkbaar slagen veel schooldirecteuren er nog niet goed in om wederzijdse verwachtingen met ouders te bespreken. Een andere mogelijkheid is dat de ouders met wie zij te maken hebben relatief laaggeschoold zijn en/of te weinig kennis hebben over het Nederlandse onderwijs om te weten wat voor betrokkenheid er van hen wordt verwacht (zie ook Tan & De Gruijter, 2009). In de interviews met sleutelinformanten wordt de beperkte betrokkenheid van ouders overigens ook wat genuanceerd. Een deel van de ouders zou wel degelijk deelnemen aan activiteiten op school. Tegelijkertijd wordt in de interviews het beeld bevestigd dat Poolse ouders andere verwachtingen kunnen hebben van de school dan autochtone ouders, door de hoge eisen die in Poolse scholen aan leerlingen worden gesteld en de grote betrokkenheid die ouders daar hebben bij de leerprestaties.

Belemmeringen en goede praktijken

Uit onderzoek en praktijkervaringen blijkt dat laagopgeleide en migrantenouders een aantal hindernissen kunnen ondervinden bij het uitoefenen van

ouderbetrokkenheid bij het onderwijs van hun kinderen. Deze hindernissen kunnen zowel bij de scholen liggen als bij de ouders zelf.

De benadering van ouders door scholen kan sterk verschillen, evenals de (culturele) sensitiviteit die ze daarbij aan de dag leggen (Onstenk, 2005; Veld, 2002). Een vaak genoemd probleem is de discrepantie tussen de verwachtingen van ouders en scholen ten aanzien van elkaar. Scholen zien ouderbetrokkenheid vaak in termen van deelname aan activiteiten en formele vormen van ouderparticipatie (Lopez, Scribner & Mahitivanichcha, 2001; Smit et al., 2006; Onderwijsraad, 2010). Impliciet is de veronderstelling dat ouders die niet op deze manier betrokken zijn ook niet in staat zijn thuis een goede leeromgeving voor hun kinderen te creëren. Leerkrachten hebben ook niet altijd vertrouwen in de capaciteiten van ouders van andere herkomst (Booijink, 2007; Davies, Ryan & Tarr, 2011; Lusse, 2012). Dit draagt het risico van negatieve stereotypering in zich, die ook de houding tegenover leerlingen kan beïnvloeden (Lopez et al., 2001): leerkrachten met lage verwachtingen van migrantenouders hebben vaak ook lage verwachtingen van leerlingen uit de betreffende gezinnen. Dit heeft een negatieve invloed op hun schoolprestaties (Van den Bergh et al., 2010). Tegelijkertijd wordt het negatieve beeld dat leerkrachten van ouders hebben soms bevestigd omdat zij ervaren dat sommigen onvoldoende in bepaalde basisbehoeften (bijvoorbeeld op tijd naar bed, goed ontbijt) voorzien (Bartels & Verheijen, 2009).

Scholen kunnen voorts barrières opwerpen voor ouders door hen niet aan te moedigen of te informeren over wat ze kunnen doen en verwachtingen niet uit te spreken, waardoor ouders geneigd zijn zich passief op te stellen (Goodall & Vorhaus, 2011). Op scholen met veel leerlingen van niet-westerse afkomst is vaak weinig of geen aandacht voor ouderparticipatie via de medezeggenschapsraad of het schoolbestuur. De ouders merken dat hun kinderen inspraak hebben op school, maar menen zelf vaak weinig of geen informatie te krijgen om mee te kunnen denken over het beleid (Smit & Driessen, 2009). Leerkrachten interpreteren de vermeende passiviteit van ouders nogal eens als een gebrek aan interesse (Pels, 2002; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). De nauwe definitie van 'goede' ouderbetrokkenheid kan ervoor zorgen dat onopgemerkt blijft wat ouders wél doen voor hun kinderen (Goodall & Vorhaus, 2011). Migrantenouders uiten hun betrokkenheid vaak meer door het tonen van belangstelling, aanmoediging en controle op huiswerk, dan door een sterke relatie met school (Beks & De Natris, 2008; Lopez et al., 2001).

Succesfactoren bij botsende verwachtingen lijken vooral een open houding vanuit de leerkracht, het duidelijk benoemen van verwachtingen vanuit de school, onderzoeken wat ouders nodig hebben om de ondersteuning thuis te versterken en concrete afspraken maken (Stolten & Visser, 2011; Van Dijk, 2011; Goodall & Vorhaus, 2011; Booijink, 2009). Booijink (ibid.) geeft aan dat deze verwachtingen van toepassing kunnen zijn op een breed spectrum aan ondersteuning, van verwachtingen ten aanzien van de voorwaardescheppende

ondersteuning (op tijd naar bed, goed ontbijt, etc.), aanmoedigend gedrag (bijvoorbeeld belangstelling tonen), ontwikkelingsondersteunend gedrag (lidmaatschap van sportvereniging, etc.) en direct onderwijsondersteunend gedrag (aanzetten tot of helpen bij huiswerk, etc.).

Een gebrek aan sociaal en cultureel kapitaal aan de kant van ouders kan zijn tol eisen. Vooral gezinnen van de eerste generatie en lager opgeleiden laten een relatief grote afstand tussen ouders en school zien (Pels et al., 2009a). Deze is deels te verklaren door de taalbarrière - beperkte beheersing van het Nederlands en analfabetisme - en onbekendheid met het onderwijs, ofwel met de eisen die deze in termen van houding, kennis en vaardigheden aan kinderen én ouders stelt. Laaggeschoolde (migranten)ouders weten vaak niet wat van hen wordt verwacht als het gaat om betrokkenheid bij school (Goodall & Vorhaus, 2011; Onderwijsraad, 2010). Op dit punt bestaat de nodige opvoedingsonzekerheid (Van der Hoek, 1994; Distelbrink & Pels, 2000; Lopez et al., 2001; Lahaie, 2008; Onderwijsraad, 2010). Laaggeschoolde ouders kunnen ook opkijken tegen de autoriteit en expertise van de leerkracht, zich geïntimideerd voelen door andere ouders met een hogere opleiding, of zichzelf niet in staat achten mee te praten en beslissen over school en over schoolbeleid (Smit & Driessen, 2009; Lusse, 2012).

Vormen van vervolgonderwijs, zoals vmbo, zijn nog complexer en veelomvattender dan het basisonderwijs en daardoor moeilijker te begrijpen voor ouders, vooral de laagopgeleiden onder hen. Mede daardoor neemt hun betrokkenheid in deze fase af (Davies et al., 2011; Lusse, 2012; Sebregts, 2010). De laatstgenoemde auteur pleit voor het vroegtijdig betrekken van ouders van (v)mbo-leerlingen, om ze bekend te laten raken met dit complexe schoolsysteem, onder andere door informatie over wat er gaat gebeuren en wat er van hen verwacht wordt.

Traditionele vormen van contact sluiten niet altijd aan. Veel scholen informeren ouders via groepsbijeenkomsten of tienminutengesprekken. Bij deze bijeenkomsten of afspraken wordt in veel gevallen geen rekening gehouden met de tijden die ouders goed uitkomen. Zowel de ouders als leraren stellen zich in deze gesprekken vaak afwachtend op (Ter Avest, Bakker, & Elings, 2009). Eerdere negatieve ervaringen van leerkrachten en het vasthouden aan hun rol als professional of expert kunnen een afstand creëren tot ouders (Lopez et al., 2001; Bartels & Verheijen, 2009). Leraren praten te moeilijk, gebruiken vaktaal gaan uit van een kennisniveau dat bij veel laagopgeleide ouders afwezig is (Lopez et al., 2001; Lusse, 2012).

In de meeste gevallen wordt er niet veel tijd genomen voor gesprekken tussen ouders en leerkrachten waardoor ouders die het Nederlands slecht beheersen niet altijd begrijpen wat er besproken wordt (Booijink, 2007). Migrantenouders zijn bovendien niet gewend om andere mogelijkheden voor contact aan te grijpen, bijvoorbeeld door op informele momenten leraren aan te spreken (Jepma, 2005). Deze informele momenten zijn vooral in het

basisonderwijs wel een belangrijke vorm van contact tussen ouders en school. Nieuwsbrieven zijn ook niet de optimale vorm om deze ouders van informatie te voorzien. Deze worden vaak niet gelezen door onvoldoende taalbeheersing (Bartels & Verheijen, 2009). Veel van deze traditionele vormen van contact met ouders zijn erg eenzijdig en puur informerend bedoeld. Regelmatig komt informatie niet bij ouders terecht. Ook de vormen van formele participatie sluiten niet altijd aan bij ouders van niet-westerse origine (Smit & Driessen, 2009).

Bij educatief partnerschap is tweerichtingsverkeer tussen school en ouders belangrijk. Voor ouders met een taalbarrière en andere verwachtingen van school is dit onder de geschetste omstandigheden nauwelijks mogelijk. Voor het verbeteren van de uitwisseling met deze ouders is meer tijd en flexibiliteit nodig, en competentie in de omgang met taalproblemen (Booijink, 2007; Booijink, 2009; Bartels & Verheijen, 2009). Ook kan meer ruimte scheppen voor informele contacten soelaas bieden (zie bijvoorbeeld Pels, Lahri & El Madkouri, 2006), evenals het inzetten van ouderconsulenten als schakel tussen ouders en onderwijs (bijvoorbeeld Bartels & Verheijen, 2009), ICT bij informatieversterving aan ouders (Lusse, 2012) en huisbezoeken (Arslan, 2007; Hijlkema, 2009; Bartels & Verheijen, 2009; Lopez et al., 2001). Uit evaluatieonderzoek naar het functioneren van huisbezoeken blijkt dat deze leiden tot verlaging van de drempel naar school, een beter contact met ouders en meer inzicht in de leef- en gezinssituatie van de leerlingen. De huisbezoeken lijken ook te voorzien in de behoefte van ouders aan informatie over schoolregels, schooltijden en mogelijkheden voor hulp bij problemen. Knelpunten bij huisbezoeken zijn er ook, zoals de grote tijdsinvestering en taalproblemen (Veen & Van Daalen, 2007).

Adviesraden hebben voor veel ouders een hoge drempel. Bartels en Verheijen (2009) beschrijven hoe een school dit oploste door een tussenniveau te creëren door middel van laagdrempelige commissies waarin ouders konden spreken over de dagelijkse zaken, maar ook over problemen of klachten. De deelnemende ouders zijn enthousiast en voelen zich gehoord. Een groot voordeel is bovendien dat sneller blijkt of individuele klachten breder leven en dat de commissies het ook mogelijk maken om gericht informatie aan deze ouders te verstrekken.

Ouderbeleid

Zoals de voornoemde voorbeelden laten zien is het van belang dat scholen de voorwaarden scheppen om de communicatie met en tussen ouders te verbeteren. Het formuleren van een ouderbeleid als wezenlijk onderdeel van een pedagogisch beleid is daarbij noodzakelijk, zoals recent ook door de Onderwijsraad (2010) is gesteld. Goodall & Vorhaus (2011) noemen een aantal belangrijke voorwaarden. Ouderbetrokkenheid moet gepland en ingebed worden in de school als geheel. Het gaat dan om een goed begrip van

behoeften, culturele normen en verwachtingen, het vaststellen van gezamenlijke prioriteiten van ouders en docenten, continue monitoring en evaluatie van de aanpak. Strategieën voor ouderbetrokkenheid moeten een duurzame verbetering opleveren en dus ook continue ondersteund worden vanuit de school, ook qua middelen, training van zowel leerkrachten als ouders. Zo worden bijvoorbeeld themabijeenkomsten ingezet om migrantenouders te leren hoe zij hun kinderen kunnen ondersteunen of taaltrainingen om hen te helpen de nieuwsbrief van school te begrijpen (Bartels & Verheijen, 2009; Goodall & Vorhaus, 2011).

Onderzoek toont evenwel aan dat het partnerschap in de praktijk nog weinig structureel is ingevuld (Studulski & Van der Zwaard, 2002). Daarbij komt uit de Monitor Ouderbetrokkenheid (Kans et al., 2009) naar voren dat scholen het niet altijd wenselijk vinden om ouders meer invloed te geven. Zij zien het primaire proces, de invulling van het curriculum en financiën als het terrein van de school. Ouders mogen hulp bieden, maar hun invloed dient beperkt te blijven. De houding van het onderwijs is dus ambivalent als het gaat om een gelijkwaardig partnerschap waarbij ouders ook invloed hebben op het primaire proces of op belangrijke zaken binnen de school.

Niettemin zijn de laatste jaren tal van initiatieven ontwikkeld om ouderbeleid vorm te geven. Zo is er (inter)nationaal een trend dat ouders en onderwijsinstellingen bij de inschrijving van een leerling wederzijdse verwachtingen op papier zetten in een 'home school contract' dat zij vervolgens op gezette tijden bijstellen, afhankelijk van de ontwikkeling die de leerling doormaakt (Smit et al., 2008). Ook op collectief niveau zien we een dergelijke ontwikkeling. Zo maken in het Rotterdamse 'Garantplan' een 'brede' school, kinderopvang en ouders wederzijdse verwachtingen en wensen kenbaar maken en gezamenlijk afspraken maken over de pedagogische werkwijze (Onstenk, 2005). In Almere is de 'ondernemende school' opgericht, waarin docenten en ouders samen een 'pedagogische bricolage' hebben ontwikkeld, door elementen van verschillende pedagogisch-didactische stromingen te combineren (Studulski, 2003). Een voorbeeld van verbetering van (informele) contacten vormt de 'ouderkamer' waar ouders met elkaar en leerkrachten kunnen praten (Studulski & Van der Zwaard, 2002). Den Haag kent het programma 'Meer Kansen Met Ouders' (MKMO), ontwikkeld door de Haagse Hogeschool, dat zowel de organisatie en cultuur van de school adresseert als de competenties van de leden van het schoolteam. Te noemen zijn verder platforms als www.ouderbetrokkenheid.nl en het Platform Allochtone Ouders en Onderwijs (PAOO), dat ook lokale platforms kent in ongeveer 20 gemeenten. Deze platforms ontwikkelen activiteiten en interventies, zoals ouderkamers of themabijeenkomsten over opvoeding (zie De Gruijter, Bijvoets & Naber, 2011).

2.4 Ouders en het CJG

Sinds enkele jaren ligt de regie en uitvoeringsverantwoordelijkheid voor preventieve laagdrempelige opvoedingsondersteuning bij gemeenten. Lichte opvoedsteun, informatie en advies, signalering van problemen en zorgcoördinatie zijn binnen het kader van de Wmo (prestatieveld 2) samen met de taken van de Jeugdgezondheidszorg (JGZ) belegd bij de gemeentelijke Centra voor Jeugd en Gezin. De CJG's dienen daarnaast een link te leggen met andere netwerken van professionele medeopvoeders, zoals de Zorg Advies-Teams (ZAT-teams) op scholen. Met de verschuiving van de regie van maatschappelijke ondersteuning naar het gemeenteniveau, ligt er voor gemeenten een uitdaging op zoek te gaan naar nieuwe verbindingen. Dit gaat om verbindingen tussen instellingen rond gezinnen, en verbindingen tussen instellingen en burgerinitiatieven. Ook de CJG's moeten met dit vraagstuk aan de slag. Hoe kunnen professionele samenwerkingsverbanden hun bereik en toegankelijkheid vergroten en informele netwerken en krachten van burgers (de pedagogische *civil society*) versterken? (zie o.a. RMO/RvZ, 2009).

Voor kleine en grote vragen over opvoeding en opgroeien dienen alle ouders en kinderen terecht te kunnen in hun eigen buurt; sinds de oprichting van de Centra voor Jeugd en Gezin in alle Nederlandse gemeenten is dit het credo. In de praktijk is het voor veel gemeenten nog lang niet zo duidelijk of zij diverse doelgroepen bereiken, en hoe zij dit kunnen aanpakken, zo komt naar voren uit een handreiking die verschillende kenniscentra samen maakten voor interculturalisatie van het CJG (Sproet & Van Wieringen, 2011).

Het belang van ouderbetrokkenheid

Bij het CJG is ouderbetrokkenheid van belang, maar het heeft een wat ander karakter dan bij de overige voorzieningen die we in dit hoofdstuk bespreken. Het is vooral van belang dat de CJG's ouders weten te bereiken. Zij komen er, behalve als ze jonge kinderen hebben en voor de reguliere gezondheidscontroles en inentingen komen, niet als vanzelf terecht. Het vraagstuk van bereik van ouders is hier dus van wezenlijk belang. Het CJG is in Nederland in principe zo ingericht dat iedereen met lichte opvoedvragen er terecht moet kunnen komen. Participatie door ouders in het CJG is minder van belang, hoewel bij het beter bereiken van ouders en jeugdigen het raadplegen van diverse groepen aanbevelenswaardig is, en ouders het CJG ook meer als hun plek ervaren als dit gebeurt (Sproet & Van Wieringen, 2011). Pedagogisch partnerschap is een wezenlijke voorwaarde voor goede hulpverlening en advisering aan ouders in het CJG. Zij moeten het gevoel hebben er met hun opvoedvragen terecht te kunnen, gehoord te worden en ondersteund te worden in hun aanpak. In onderzoek naar consultatiebureau, een van de voorlopers van en nu ook partij in het Centrum voor Jeugd en Gezin, blijkt nogal eens dat dit niet vanzelfsprekend is, ook niet voor autochtone ouders.

Niet voor niets wordt het consultatiebureau in de volksmond wel het consternatiebureau genoemd (Pardoen & Cuyvers, 2001). Juist bij het CJG is ook het zoeken naar de vorming van een *community* met ouders van belang, en steeds meer sinds de kanteling van het jeugdbeleid waarbij gemeenten een belangrijker rol krijgen en meer moet worden aangesloten bij de eigen kracht en netwerken van ouders (Pels et al., te verschijnen).

Bereik van migrantenouders in de praktijk

Terwijl migrantenouders meer onzekerheden hebben over het opvoeden en er ook meer opgroei problemen zijn met kinderen, worden zij minder door het formele aanbod van opvoedondersteuning bereikt dan autochtone ouders (Van den Broek, Kleijnen & Keuzenkamp, 2010). Daarbij speelt mee dat ouders van niet-westerse herkomst minder in staat lijken tot adequate *vroegsignalering* van problemen en minder gemakkelijk de weg vinden naar de hulpverlening (Zwirs et al., 2006a,b).

Niet-westerse ouders in Nederland vallen vergeleken met autochtone ouders voor opvoedingsondersteuning terug op een kleinere en dan vooral informele kring (Van den Berg, 2007; Bouwmeester et al., 1998; Distelbrink & Pels, 2000; Pels & De Gruijter, 2005). Deze kring is doorgaans ook beperkter wat betreft aanwezig cultureel en informatiekapitaal. In geval van scheiding kan dit opvoeders extra kwetsbaar maken, zo laten Eldering en Borm (1996a,b) in onderzoek onder alleenstaande Marokkaanse en Hindostaanse moeders zien. Dit niet zozeer omdat de man wegvalt als bron van ondersteuning - zijn inbreng was ook voorafgaand aan de scheiding vaak al gering. Het taboe op scheiding in deze groepen brengt mee dat het informele netwerk rond de moeders goeddeels wegvalt, en daarmee haar belangrijkste bron van sociale steun. Dit is extra bezwarend omdat zij vaak niet geleerd hebben zelfstandig op te treden.

Belemmeringen

De kloof tussen de vraag van migrantenouders om informatie en steun en het reguliere aanbod aan opvoedingsondersteuning is doorgaans nog groot. Daarbij spelen zowel factoren mee aan de vraagkant (onbekendheid, wantrouwen) als aan de aanbodkant (aanbodgericht, weinig laagdrempelig en diversiteitgevoelig) (Pels et al., 2009a). De meeste opvoedprogramma's zijn ontwikkeld vanuit westerse theorievorming over opvoeding en ontwikkeling, en niet getoetst op hun werking voor migrantengezinnen (bijvoorbeeld Pels, Distelbrink, & Tan, 2009; Ince & Van den Berg, 2010). En in pedagogische opleidingen is er gemiddeld nog weinig aandacht voor diversiteitcompetenties (Berger, Ince, & Stevens, 2010). Bellaart en Pehlivan (2011) ondervroegen vertegenwoordigers van jeugdvoorzieningen en migrantenorganisaties over de kloof tussen vraag en aanbod en kwamen tot de conclusie dat de eersten meer nadruk leggen op de factoren bij de doelgroep zelf, terwijl de

migrantenorganisaties daarnaast de drempels bij de jeugdvoorzieningen benadrukken.

Inmiddels bestaat een breed scala aan projecten die beogen ouders bij te staan in het bevorderen van de cognitieve en schoolse ontwikkeling van hun kinderen. Voor 'standaard' pedagogische vragen en problemen van ouders, bijvoorbeeld over de communicatie met en opvoeding van pubers, de ontwikkeling van nieuwe gezagsverhoudingen, bestaat vanuit het reguliere aanbod eveneens toenemend aandacht. Dit geldt minder voor vragen en problemen die specifiek samenhangen met de migratiecontext (bijvoorbeeld Distelbrink et al., 2011). Ouders moeten overeenstemming zien te brengen tussen de eisen die binnen de gemeenschap leven en de eisen die integratie meebrengt in de instituties waarin hun kinderen ook opgroeien, zoals de school of de sportclub. Verder kunnen ouders worstelen met vragen die geen plek hebben in reguliere opvoedprogramma's, bijvoorbeeld over het omgaan met seksuele vrijheid, discriminatie en negatieve beeldvorming, of het ondersteunen van kinderen bij religieuze identiteitsvorming. Daarnaast zijn veel - vooral laaggeschoolde - ouders minder gewend om te reflecteren op de eigen opvoeding en blijven veel opvoedvragen daarmee impliciet (bijvoorbeeld Pels et al., 2009a). Verder is ook sprake van een eenzijdige gerichtheid op informatieoverdracht en cursorisch aanbod. Dit, terwijl bij migrantenouders, zoals overigens ook bij autochtonen, juist vooral behoefte bestaat aan laagdrempelige uitwisseling van informatie met andere opvoeders en, zij het in mindere mate, met deskundigen (Hermanns, 2009; Mak & Pels, 2005; Pels & Distelbrink, 2000; Distelbrink, 2009). Juist de als 'moeilijk bereikbaar' te boek staande ouders staan afwijzend tegenover een aanbod met een *top down* karakter; zij willen zelf aan het roer blijven. Ook de vaders in onderzoeken van Distelbrink et al. (2005) en Pels et al. (2012) laten hierover weinig twijfel bestaan. De laatste jaren is wel sprake van de opkomst van laagdrempelige *bottom-up* initiatieven vanuit eigen kring. De continuïteit van dergelijke - vaak vrijwillige - projecten is echter niet vanzelfsprekend, laat staan de link met het professionele aanbod (De Gruijter, Tan & Pels, 2009).

In de ontwikkeling van het CJG tot nu toe gaat vooral aandacht uit naar procedures voor samenwerking en is nog weinig ruimte voor pedagogische visievorming (bijvoorbeeld Van Oenen & Van Westering, 2010). Te denken valt aan de rolafbakening tussen ouders en professionals, en tussen zelforganisaties en reguliere organisaties met een aanbod opvoedondersteuning, de betekenis van 'laagdrempelig werken' en van een empowermentbenadering, en de vereiste competenties, zoals diversiteitgevoelig werken. Het ontwikkelen van een duidelijke visie is in de praktijk nog niet zo eenvoudig. Dit heeft onder meer te maken met de grote druk waaronder de CJG's op dit moment tot stand komen. Terwijl het CJG bedoeld is als laagdrempelige inloop voor lichte opvoedvragen en voor alle ouders (*public health* benadering), domineert in de praktijk vaak een risicobenadering. Het onderzoek van de

Kenniswerkplaats Tienplus in Amsterdam⁵ laat zien hoe dit - ook onbedoeld - kan gebeuren. Zo worden er ter introductie van een aanbod voor tieners contacten gelegd tussen CJG's en scholen voor voortgezet onderwijs. In een aantal gevallen zoekt men de samenwerking vooral met het ZAT-team, waarmee de nadruk komt te liggen op zorgcoördinatie bij problemen en het doorverwijzen van risicojeugd. Maar juist bij ouders van pubers is veel vraag naar laagdrempelige opvoedsteun. Het is van belang dat ze daarvoor terecht kunnen op een vindplaats zoals de school. Daarbij is een persoonlijke bemiddeling naar cursorisch aanbod, dat nu maar een klein deel van de ouders (ongeacht herkomst) bereikt vaak doorslaggevend, zoals uit onderzoek naar Triple P blijkt (Distelbrink et al., 2011).

Goede praktijken

Bij het bereiken van ouders kan de *school een belangrijke partner* zijn. Op scholen kan worden gezocht naar aanknopingspunten voor brede pedagogische ondersteuning, waarbij ouders ook onderling met elkaar in gesprek kunnen gaan over de opvoeding. Deze *community* benadering spreekt veel ouders aan en sluit aan bij het idee van het versterken van de pedagogische civil society. De 'inloopfunctie' van het CJG, waarvan de realisatie tot nu toe moeizaam verloopt, kan er wellicht een plek krijgen, zoals ook op 'brede' basisscholen wel gebeurt (bijvoorbeeld Steketee et al., 2006). Bij het aangaan van de samenwerking moet het CJG niet alleen afstemmen met de coördinator van het ZAT of de directie, maar ook met de uitvoerende professionals die het eerste aanspreekpunt voor ouders zijn, zoals de mentoren. De praktijk laat zien dat ook hier visievorming van groot belang is. Het is nog niet altijd duidelijk wie de voortrekkersrol heeft (school of CJG) én hoe dit partnerschap samen met (een diverse populatie) ouders in te vullen. Ook hier geldt overigens, evenals voor het CJG zelf: het is van belang duidelijker met ouders uit te wisselen over mogelijkheden en verwachtingen. Meer het contact zoeken is al een eerste belangrijke stap (De Gruijter, Bijvoets, & Naber, 2011).

Zeker voor migrantenouders zijn docenten een natuurlijk eerste aanspreekpunt over de opvoeding (Pels et al., 2009a). In het basisonderwijs is hiermee al meer ervaring, in het voortgezet onderwijs is het nog zoeken naar de juiste vorm van samenwerking. Daarin speelt mee dat de vo-school primair de dagelijkse leefwereld van jongeren zelf is. Juist in de tienerleeftijd is zo nu en dan afstand kunnen nemen van de mores van thuis en kennis nemen van andere opvattingen en leefwijzen, een onmisbaar element in de ontwikkeling (Hermes, Naber & Dieleman, 2007; Bijvoets & Van Heerebeek, 2010). Scholen voor voortgezet onderwijs volgen jongeren van dag tot dag en zien welke

5 De Kenniswerkplaats Tienplus is een door ZonMw gefinancierd samenwerkingsverband tussen onderzoek, praktijk en beleid, waarbij middels praktijkgericht onderzoek gezocht wordt naar de mogelijkheden om opvoedsteun aan ouders van alle achtergronden te verbeteren in Amsterdam. Zie www.kenniswerkplaats-tienplus.nl

ondersteuning of grenzen zij nodig hebben. Zij zijn daarmee voor het CJG een belangrijke bron van kennis: hoe handel je als professional als belangen van ouders en jongeren botsen en hoe communiceer je hierover? Maar het CJG moet zich - als het 'gebruik' wil maken van de arena van de school (als vindplaats) - dienend opstellen naar ouders, jongeren en school, hun vragen en behoeften, in plaats van een eigen agenda te volgen. De gemeenten moeten, als regisseur van het jeugdbeleid, het CJG hiervoor voldoende 'vrije ruimte' bieden.

Van scholen mag dan worden verwacht dat ze zich bereid verklaren om samen te werken met partijen die hen kunnen ondersteunen bij het beantwoorden van vragen van ouders die de directe leerprestaties overstijgen. Uit deze samenwerking kunnen dan routes of structuren ontstaan, zodat op termijn preventief gewerkt kan worden, en niet - zoals nu nog vaak het geval is - individuele probleemgevallen worden aangepakt.

Van ouders tot slot mag worden verwacht dat zij betrokken zijn bij de onderwijsloopbaan van hun kinderen. Dit houdt ook in dat ouders goed op de hoogte zijn van wat er op school gebeurt, maar ook: wat er met hun kind gebeurt. Door in de intake aan het begin van de middelbare schoolperiode hieraan aandacht te besteden, kan al veel gewonnen worden (De Gruijter, Bijvoets & Naber, 2011).

Naast scholen zijn ook *andere partijen rond gezinnen* een belangrijk aanknopingspunt om ouders te bereiken en een pedagogische community te vormen met hun eigen netwerken. Rond jeugd, ouders en gezinnen zijn in de dagelijkse praktijk talloze mensen actief in scholen, kinderopvang, op speeltuinen, pleinen en velden, in wijken en clubs. Sommigen via kerken en moskeeën, buurthuizen of het straathoekwerk, anderen via sportverenigingen, welzijns- en hulpverleningsinstellingen, woningbouwcorporaties, vrijwilligersorganisaties, initiatieven als Thuis Op Straat, maatjesprojecten en zelforganisaties van migranten, weer anderen als gewone burens en familie van en voor elkaar. Zeker aan de voorkant van de zorg voor jeugd en gezin vindt nogal wat vrijwilligerswerk plaats in samenwerking met professionals, aldus Van der Klein, Mak & Van der Gaag (2011). Dit lijkt echter minder op te gaan voor migranten. Zij zijn ondervertegenwoordigd in algemene vrijwilligersorganisaties (Pels, 2010). Zelforganisaties van migranten kunnen bovendien met hun aanbod verder af staan van professionele organisaties, zoals inventariserend onderzoek in Amsterdam liet zien (Distelbrink, 2009). Het blijft vaak bij kortdurende initiatieven, die bovendien erg afhankelijk zijn van persoonlijke contacten.

Juist binnen zelforganisaties zijn echter relevante inzichten aanwezig over de gevoeligheden van ouders. Bovendien hebben deze organisaties soms ook een eigen aanbod ontwikkeld dat goed lijkt aan te slaan (zie ook De Gruijter et al., 2009). Aanbod van onderop in de vorm van themabijeenkomsten kan

bijvoorbeeld een eerste stap zijn om ouders warm te maken voor reguliere opvoedingsondersteuning. Dit betekent niet dat het ook als vanzelfsprekend zo werkt. Allereerst is voor de werking van bottom up aanpakken vaak geen (onderzoeksmatig) bewijs, terwijl dit wel nodig is om serieus genomen te worden door de gemeente. De dominantie van de *evidence based* aanpakken staat een (gelijkwaardige) samenwerking in die zin in de weg. Bovendien is de continuïteit van dergelijk aanbod vaak beperkt, doordat het leunt op vrijwilligers of afhankelijk is van tijdelijke projectfinanciering. In sommige gemeenten, waaronder Amsterdam, wordt op dit moment enige investering gedaan om van onderop ontwikkelde aanpakken te helpen meer *evidence based* te maken. Dit gebeurt bijvoorbeeld door financiering van methodiekschrijvingen, en door overlegstructuren waarbinnen wordt nagedacht welke plek het aanbod precies kan hebben binnen het geheel.

Een visie op hoe de samenwerking met migrantenorganisaties gestalte kan krijgen, of een bredere visie op een community-aanpak die bestaande netwerken benut, is er nog niet vanzelf. Dit is wel nodig, want het is duidelijk dat samenwerking niet vanzelf gaat. Uit het onderzoek van Kenniswerkplaats Tienplus blijkt dat migrantenorganisaties - als zij al betrokken worden bij reguliere opvoedondersteuning, het gevoel kunnen hebben dat zij geen gelijkwaardige partner zijn van het CJG. Ze gelden naar hun smaak teveel als 'doorgeefluik' tussen organisaties en ouders en te weinig als echt inhoudelijk betrokkene. Professionals redeneren vanuit het *narratief van de toegankelijkheid*: zelforganisaties moeten in hun ogen vooral de functie van pendelaars vervullen, die voorzien in toeleiding naar regulier aanbod. Zelforganisaties redeneren echter vanuit het *narratief van de civil society*: zij vervullen een actieve (pedagogische) rol in het middenveld. Zij verwachten van de professional dat deze hieraan iets komt bijdragen en dus aansluit bij dit proces (Ponzoni, 2012).

Zelfs bij meer intensieve samenwerking is nog niet altijd sprake van een vertrouwensrelatie. De eerder genoemde ongelijkwaardigheid speelt daarbij een rol, maar ook onbekendheid met elkaar en het gebrek aan visie op de facilitering van de (brug)functie die migranteninstellingen kunnen hebben (vgl. De Gruijter et al., 2009). Voor CJG's is het vaak moeilijk om overzicht te krijgen van het aanbod in eigen kring en de kwaliteit (en reikwijdte) ervan. Bij migrantenorganisaties kan onderlinge concurrentie en concurrentie met het reguliere aanbod een rol spelen, naast wantrouwen tegen het CJG als 'wit bolwerk' dat ouders en kinderen niet adequaat kan ondersteunen en zelfs een wig tussen hen kan drijven. Nu de jeugdzorg bij de gemeenten komt, zal dit spanningsveld extra aandacht vergen van CJG's. Hoe geef je ouders het idee dat ze hun vragen over opvoeding kunnen stellen in een instelling die tegelijkertijd doorverwijst naar geïndiceerde zorg?

Aansluiten bij de eigen kracht van ouders/jeugd en hun netwerken, de kanteling naar kanssturing, betekent voor de professionalisering van (toekomstige) pedagogische professionals dat een sterker accent komt op *specifieke competenties*, zoals gevoeligheid voor de vragen en behoeften van ouders en kinderen en de achtergronden daarvan, vaardigheid in het maken van de connectie tussen enerzijds de uitgangspositie van gezinsleden en anderzijds professionele doelen, evenals het beschikbare aanbod aan *evidence based* methodieken en interventies, en vaardigheid in het stimuleren van eigen verantwoordelijkheid en participatie.

Ook het aansluiten bij en waar nodig ondersteunen van community (bottom-up) initiatief, het verbinden van informele en formele circuits, evenals laagdrempelig en outreachend werken heeft consequenties voor professionalisering: vaardigheid in analyse van netwerken rondom gezinsleden, in het hanteren van *community based* werkwijzen en het bemiddelen tussen persoonlijke netwerken, 'vindplaatsen' en vrijwillig werk enerzijds en het professionele circuit, zoals CJK, anderzijds.

Diversiteitgevoelig en positief jeugdbeleid veronderstelt in de eerste plaats *reflection-in-action*, te weten ruimte maken om vanzelfsprekendheden ter discussie te stellen, de vaardigheid om te reflecteren op de eigen werkwijzen in interactie met jeugdigen, gezinnen en hun netwerken. Een goede professional onderscheidt zich door nieuwe 'lessen' niet buiten de deur te houden wanneer ze het kader dreigen te verstoren, maar door ervan te leren en zo nodig het kader aan te passen. Naast een reflectieve basishouding is ook *cross frame discourse* belangrijk, waarbij actoren proberen boven hun eigen frame uit te stijgen en dat van de ander te begrijpen (Shon & Rein, 1994).

Goede praktijken

Uit de ervaringen van de Kenniswerkplaats Tienplus komen enkele lessen naar voren bij het daadwerkelijk beter bereiken van ouders door aan te sluiten bij voorzieningen rond het CJG (Pels et al., 2012). We noemen ze hier kort:

- Een gemeenschappelijke visie op de inhoud en richting van samenwerking is niet vanzelfsprekend, hierin moet geïnvesteerd worden. Te beginnen met het expliciteren van wederzijdse belangen en verwachtingen.
- De samenwerking moet zich niet beperken tot het uitvoerende niveau van enkele individuele professionals. Draagvlak binnen de professionele organisatie - en de bereidheid om indien nodig (beleids)wijzigingen door te voeren - dragen bij aan het realiseren van een gemeenschappelijke visie.
- De CJG professional moet interesse tonen voor wat binnen de school en zelforganisatie gebeurt en bereid zijn om dienend te zijn aan de (ondersteunings)behoeften van de andere partij.
- Vooral wanneer de rol van de andere partij bij het bereiken van ouders (narratief van het *dichten van de kloof*) voorop staat, is waardering voor

wat de school of vrijwilligers kunnen doen om 'de gaten te vullen' essentieel.

- Veel tijd nemen voor informeel contact is cruciaal voor het opbouwen van wederzijds vertrouwen.
- De laagdrempeligheid van het CJG staat of valt met de mate waarin het CJG door de mensen in de wijk als 'van hen' wordt ervaren. Werken op locatie (school, zelforganisatie) kan dit bevorderen, evenals ruimte voor onderling contact (vgl. het 'huiskamer-effect' dat zelforganisaties bewerkstellingen) (zie ook Sproet & Van Wieringen, 2011).

2.5 Ouders en justitiële voorzieningen

Het belang van betrokkenheid van ouders met kinderen die in aanraking komen met politie en justitie wordt in toenemende mate onderkend (bijvoorbeeld Hepping & Weijers, 2011; Hakkert, 1999). Ouders dienen in de eerste plaats te worden betrokken om ze te informeren over het strafbare feit. Daarnaast worden ze betrokken om een beter beeld te krijgen van de gezinsomstandigheden en de opvoeding, waarbij ook duidelijk kan worden of de ouders als bron van zorg moeten worden gezien. Daarnaast kunnen ouders als verzorgers en opvoeders steun bieden aan hun kind. Dat kan gaan om steun bij de zitting, maar ook om steun bij de aanvaarding van eventuele sancties en steun bij de uitvoering van sancties en nazorg, zo schrijven Hepping & Weijers (2011). Uit onderzoek van Hakkert (1999) blijkt dat een goede band tussen ouder en kind de effectiviteit van de interventie van politie, Halt of jeugdbescherming kan vergroten. Ondersteunen ouders de interventie, en het kind hecht waarde aan hun mening, dan kan dat de werking van de interventie ten goede komen. Het kind kan de straf beter begrijpen als de ouders zich er achter scharen. Wanneer ouders de strafbare feiten van hun kind niet afkeuren of zelfs goedpraten zal het kind niet zo onder de indruk zijn van het gepleegde delict of van de interventie. In dergelijke gevallen is ouderbetrokkenheid dus contraproductief. Bij ouders die het delict van hun kind niet serieus nemen, maar het relativiseren of vergoelijken, lijkt het niet zinvol hen zonder meer te betrekken, schrijven ook Nijsten et al. (2002). Desalniettemin dient ook deze groep ouders op zijn minst voldoende geïnformeerd te worden.

Ouderbetrokkenheid in de praktijk: belemmeringen

In principe neemt de politie na aanhouding van een kind wegens een strafbaar feit altijd telefonisch contact op met de ouders, waarna meestal een gesprek met hen plaatsvindt op het bureau. Blijkens het onderzoek van Hakkert (1999) zijn er volgens sleutelpersonen bij Halt, de politie en de Raad wel lokale verschillen in de mate waarin politie, de Raad en Halt contact hebben met de ouders en in de kwaliteit van dat contact. Zo zijn Halt en de Raad kritisch

over de rol van de politie jegens ouders. Zo zou de politie ouders niet altijd voldoende informeren. Maar ook tussen Haltbureaus blijken er verschillen te zijn in het betrekken van ouders. En hoewel volgens de Raadsonderzoekers het streven is altijd contact te leggen met de ouders, hangt dit in de praktijk vaak samen met de leeftijd van het kind, de ernst van het delict en het type onderzoek. Bij twee van de drie onderzochte Raadsvestigingen blijkt er bij een taakstraf soms vrijwel helemaal geen contact te zijn met de ouders (Hakkert, 1999). Hepping en Weijers (2011) beschrijven de uitkomsten uit de Utrechtse pilot 'Versterken Betrokkenheid Ouders' (VBO), die in opdracht van het ministerie van Justitie vanuit Veiligheidshuis Utrecht is opgezet. Het ging hierbij om een pilot onder de ouders van 54 jongeren in de leeftijd van 12 t/m 17 jaar, deels met een Marokkaanse achtergrond. De jongeren waren opgeroepen voor een OTP-zitting of gedagvaard voor een jeugdstrafzitting. Ouders bleken in dit onderzoek niet altijd bij de strafzitting aanwezig te zijn. Als ze aanwezig waren werden ze niet altijd actief betrokken bij de bespreking.

Ouderbetrokkenheid hangt af van de daarop gerichte inspanningen van instellingen evenals van de houding en achtergrond van de ouders. Zo merkt bijvoorbeeld de politie in het onderzoek van Hakkert (1999) op dat de gemotiveerde ouders meestal wel worden bereikt, maar niet de ouders bij wie dit het hardst nodig is. Daarbij trekken uitgerekend de meest zware delinquente jongeren zich het minst van hun ouders aan. Voor deze ouders zou een aparte aanpak het overwegen waard zijn.

Nijsten et al. (2002) deden onderzoek onder Antilliaanse, Marokkaanse, Surinaamse en Turkse ouders van jeugdigen tussen de 12 en 18 jaar die in aanraking komen met politie of justitie. Het onderzoek betrof hun vragen en behoeften en hun relatie met instellingen in de justitiële keten. Met name bij Marokkaanse (Berber) ouders was een geringe bereidheid te zien om mee te werken aan oplossingen voor het kind. Als mogelijke redenen noemde de auteurs cultuurverschillen, zoals verschillen in normen en waarden en in de visie op opvoeding tussen ouders en vertegenwoordigers van justitiële instanties. Deze staan volgens veel ouders een goede oplossing voor hun kind in de weg. Voornamelijk Turkse en Marokkaanse ouders geven aan dat zij het strafbare gedrag van hun kind bij voorkeur met autoritaire controle tegemoet treden. Zij voelen zich op dit punt door medewerkers van justitiële instanties onbegrepen. Instanties spannen zich volgens ouders ook onvoldoende in om hen te betrekken bij de aanpak van hun kind. Verder vinden ouders dat zij met name door de politie onvoldoende worden geïnformeerd over het strafbare feit van hun kind en over de justitiële interventies die daarop volgen (Nijsten et al., 2002).

Onder meer de Raad voor de Kinderbescherming ervaart meer problemen (taal- en communicatieproblemen, onbekendheid met de instelling en een verschil in culturele waarden) bij het betrekken van migrantenouders vergeleken met autochtone ouders, zo blijkt uit onderzoek van Sarris (2006). Bij

migrantenouders kan er daarnaast sprake zijn van wantrouwen tegenover justitiële instanties en de Raad (Hakkert, 1999). Volgens sleutelfiguren in het onderzoek van Nijsten et al. (2002) geldt dit meer voor instanties aan het eind van de justitiële keten, dan instanties vooraan in de keten. In voorliggende fasen van de keten is er vaak al zoveel mis gegaan in de onderlinge communicatie, dat het zeer moeilijk wordt om ouders alsnog te betrekken en aan te spreken op hun verantwoordelijkheid (Nijsten et al., 2002). De onvrede over het contact is vooral groot als het om de politie en de RvdK gaat. Ouders verwijten de politie een gebrekkige informatievoorziening en geringe inzet om hen te betrekken bij het proces. Bij de Raad voor de Kinderbescherming gaat de ontevredenheid vooral over de kritische kijk van medewerkers op de ouders en hun opvoedingspraktijken. Naast ervaren discriminatie speelt in de haperende wisselwerking mee dat ouders vaak niet op de hoogte zijn van het Nederlands strafrechtelijk systeem (Sarris, 2006; Nijsten et al., 2002). Deze kennis blijkt het geringst te zijn onder ouders van Marokkaanse afkomst.

Sarris (2006) deed onderzoek naar het betrekken van ouders (autochtone, Marokkaanse en andere groepen) bij de strafzaak van hun kind. De Raad voor de Kinderbescherming blijkt bij raadsonderzoeken 90% van de ouders via een aparte uitnodigingsbrief uit te nodigen voor een gesprek. Bij taakstraffen wordt 65% van hen uitgenodigd, persoonlijk, via het kind of beide. Migrantenouders blijken in beide gevallen echter significant minder vaak dan autochtone ouders te worden uitgenodigd voor een gesprek. Vooral Marokkaanse ouders worden minder vaak uitgenodigd voor raadsonderzoeken. Bij de jongeren uit migrantengroepen komt er, wellicht mede hierom, minder vaak een ouder mee naar de Raad. Marokkaanse ouders komen nog minder vaak mee dan andere ouders met een migrantenachtergrond. Ze worden, opvallend genoeg, wel vaker uitgenodigd voor gesprekken over de taakstraf dan andere migrantenouders. Ouders kunnen minder betrokkenheid tonen doordat zij minder worden betrokken, aldus Sarris (2006), maar het omgekeerde is ook denkbaar: dat zij minder betrokken worden omdat zij minder betrokkenheid uiten. Professionals kunnen (onbewust) geneigd zijn hen minder te betrekken bij verwachte problemen daaromtrent. Taakstraffen worden bij jongeren met een migrantenachtergrond minder vaak met een positief resultaat afgesloten, mogelijk in samenhang met de geringere ouderlijke betrokkenheid.

Sinds 2009 heeft Nederland een landelijk dekkend systeem van veiligheidshuizen. Het Veiligheidshuis is een lokaal of regionaal samenwerkingsverband tussen verschillende veiligheidspartners gericht op een integrale, probleemgeoriënteerde aanpak van criminaliteit en het bevorderen van de sociale veiligheid (Dammen et al., 2008). Naast het Justitieveld (met organisaties als het OM, de politie, de Raad voor de Kinderbescherming en de Reclassering) is ook het lokaal bestuur vertegenwoordigd (één of meer gemeenten) en de zorg- en welzijnsector (met instellingen zoals bureau HALT, bureau

Slachtofferhulp, verslavingszorg, Bureau Jeugdzorg, Geestelijke Gezondheidszorg en jongerenwerk) (Rovers, 2011). Over de relatie tussen ouders en veiligheidshuizen is slechts beperkt informatie beschikbaar. Het meeste onderzoek over ouderbetrokkenheid in de justitiële keten richt zich op afzonderlijke partijen daarbinnen. De wegwijzer voor en door gemeenten over veiligheidshuizen (2011) bevat enkele aangrijpingspunten, specifiek gericht op de aanpak van Marokkaans-Nederlandse risicojongeren. Deze jongeren zijn oververtegenwoordigd in de criminaliteitscijfers en doelgroep geweest van specifiek beleid tussen 2007 en 2011.

De meeste gemeenten hebben nog geen specifieke aanpak om ouderbetrokkenheid te versterken, zo staat in de wegwijzer. Het bereiken en motiveren van deze ouders om aanwezig te zijn bij de rechtszittingen van hun kind is niet eenvoudig. De standaardbrief die het OM stuurt werkt vaak niet. De brief blijkt vaak niet voldoende om Marokkaans-Nederlandse ouders te motiveren bij de rechtszaak van hun kind aanwezig te zijn. Schaamte kan een rol spelen, maar ook kan het gebeuren dat een jongere de brief onderschept, dat het formele taalgebruik afschrikt of dat een gebrek aan kennis van het Nederlands rechtssysteem en/of de Nederlandse taal meespeelt. Daarnaast gaat het regelmatig om sociaal-economisch zwakke gezinnen en jongeren met een licht verstandelijke beperking of psychiatrische problematiek (Wegwijzer, 2011).

Goede praktijken

In de wegwijzer noemt men een gezamenlijke aanpak van de zorg- en de justitiële keten een succesfactor. De wegwijzer biedt een overzicht van mogelijke rollen en taken van de verschillende ketenpartners. Zo zou het OM in de standaardbrief meer in kunnen spelen op het belang van aanwezigheid bij de rechtszitting en op culturele aspecten die een rol kunnen spelen. De kinderrechter zou kunnen leren hoe zij aanwezige ouders bij rechtszittingen beter kan benaderen en activeren (zie ook Hepping & Weijers, 2011). Ze kunnen de belangrijke rol en inbreng van ouders benadrukken en omgaan met culturele aspecten. Het veiligheidshuis zou een rol kunnen spelen in het 'indien wenselijk' aanmelden van ouders voor oudervoorlichting en in het onder de aandacht brengen van het belang van ouderbetrokkenheid. Partners in de zorgketen kunnen ouders laagdrempelig en preventief voorlichten in de wijk over zittingen en ze motiveren om aanwezig te zijn.

Hepping en Weijers (2011) laten overigens zien dat ouders die voorlichting krijgen over de procedure van de zitting (zowel bij het Onderhoud ten Parkette (OTP) als bij de jeugdstrafzitting) en het belang van hun aanwezigheid niet perse vaker aanwezig zijn. Toch heeft voorlichting volgens hen een meerwaarde: waarschijnlijk kan deze de kleine minderheid van ouders die twijfelt of aarzelt of niet op de hoogte is, informeren en motiveren om toch naar de zitting te gaan. Opvallend was dat alle keren dat er geen ouders

aanwezig waren bij de zitting, het ouders van jongeren van Marokkaanse afkomst betrof.

Uit eerder onderzoek van Van Vliet (2009), dat wordt aangehaald in het onderzoek van Hepping en Weijers (2011), blijkt dat Nederlandse ouders ter zitting spraakzamer zijn en uitgebreider antwoord te geven dan Marokkaanse ouders, wanneer de rechter of officier vragen stelt. Van Vliet (2009) geeft aan dit mogelijk deels te kunnen relateren aan de taalbarrière. Opvallend is dat vooral Marokkaanse moeders vaak zenuwachtig reageren en verlegen zijn als zij aan het woord komen. Ook verschaffen Nederlandse ouders makkelijker informatie over de persoonlijke omstandigheden dan Marokkaanse ouders, maar laten ze wel duidelijk merken dat ze het gedrag van hun kind afkeuren (Harmsen et al., 2011 in Hepping & Weijers, 2011). Training van kinderrechters, jeugdofficieren en parketsecretarissen op verbetering van de voorlichting aan en communicatie met ouders blijkt hun actieve participatie tijdens de zitting te bevorderen. Dit komt vooral doordat zij beter op de hoogte zijn van de procedure tijdens de zitting en van hun rol daarin. De ouders worden veelal welkom geheten en krijgen een vaste plaats in de zittingszaal, dicht bij hun kind en goed in het zicht van de rechter. Er wordt uitleg gegeven over de zitting. Daarnaast krijgen zij standaard het woord, waarbij ook gevraagd wordt naar hun reactie op het delict en hun mening over het strafadvies. Ook worden ze indirect benoemd als bron van steun. De ouders maken door dit alles meer gebruik van hun spreekrecht. Door zowel voorlichting als training te implementeren kan volgens Hepping en Weijers (2011) een bijdrage worden geleverd aan het voorkomen van recidive.

Bij taakstraffen kan uitvoering binnen de eigen gemeenschap een succesfactor zijn, zo vindt Sarris (2006). Ouders lijken zich hierdoor meer aangesproken te voelen op de eigen verantwoordelijkheden en tonen meer betrokkenheid bij de taakstraf.

Een andere manier om de betrokkenheid van ouders te vergroten is het aanbieden van opvoedondersteuning. Zoals ook geldt in het algemeen (zie bijvoorbeeld Pels et al., 2009a) denken ouders daarbij vooral aan informele contacten, met andere ouders en bekenden (Hakkert, 1999). Ze geven aan minder behoefte te hebben aan formele ondersteuning door instanties. Vooral opvoedingscursussen zijn niet populair bij ouders, in het bijzonder bij ouders van kinderen die zware overtredingen hebben gepleegd. Toch zegt twee vijfde van de ouders in het onderzoek van Nijsten et al. (2002) behoefte te hebben aan opvoedondersteuning, vooral aan individuele gesprekken met professionals en professionele adviezen specifiek toegesneden op de eigen situatie. Ook heeft twee vijfde van de ouders behoefte aan steun bij de contacten met politie en justitie.

Of opvoedondersteuning verplicht of vrijwillig moet plaatsvinden, daarover zijn in het onderzoek van Hakkert (1999) de meningen onder vertegenwoordigers van politie, Halt en de Raad verdeeld. Het verplichte karakter kan nodig

zijn, omdat sommige ouders anders niet bereikt worden. De cursus moet dan niet als straf gepresenteerd worden, maar als handreiking.

Ook het strafrechtelijk aansprakelijk stellen van ouders is punt van debat.

Over het algemeen wordt door de respondenten in het onderzoek van Hakkert (1999) niet aangeraden om ouders strafrechtelijk aansprakelijk te stellen. De ervaren afzijdigheid van Marokkaanse ouders, die volgens de respondenten vaak het idee hebben dat hun verantwoordelijkheid bij de voordeur ophoudt, vormt wel een probleem, maar zij achten dwang niet de juiste benadering. Wel dienen ouders zo nodig op hun verantwoordelijkheid te worden aangesproken.

Specifiek beleid voor Marokkaans-Nederlandse risicjongeren

In het kader van het specifieke beleid gericht op de aanpak van Marokkaans-Nederlandse risicjongeren zijn vanaf 2007 in een aantal gemeenten nieuwe interventies ontwikkeld of bestaande interventies aangepast. Het verhogen van ouderbetrokkenheid vormde in vele ervan een belangrijk aandachtspunt. Bakker et al., (2011) voerden evaluatieonderzoek uit naar een zestal interventies in Amsterdam, waarvan enkele een duidelijke oudercomponent omvatten.

In Halt-huisbezoeken bezoekt, voorafgaand aan de reguliere Halt-afdoening, een medewerkster jongeren en hun ouders. Het doel van deze informele, outreachende aanpak is ouderbetrokkenheid te stimuleren, de uitval onder Marokkaanse jongeren bij de afdoeningen te verkleinen en recidive te verminderen. De medewerkster bespreekt het delict en de consequenties ervan met de jongere, wijst ouders op hun verantwoordelijkheid, signaleert eventuele zorgbehoeften in het gezin en verwijst zo nodig door naar andere instanties. De Halt-huisbezoeken blijken positief uit te werken op het bereik, de medewerking en de persoonlijke betrokkenheid van de ouders.

Daarbij speelt mee dat de medewerkster dezelfde culturele achtergrond heeft als de gezinnen die zij bezoekt, de taal kent en weet aan te sluiten bij de leefwereld van het gezin. Zij heeft tijd om het vertrouwen van de jongere en ouders te winnen en om hen te motiveren voor en toe te leiden naar hulp.

Ook de Stichting Aanpak Overlast Amsterdam werkt met huisbezoeken. Na een melding van overlast gaan gezinsbezoekers onaangekondigd binnen 24 uur bij de ouders en de jongere in kwestie langs. Het bezoek is onderdeel van een traject van drie maanden dat is bedoeld om overlast te stoppen en criminaliteit te voorkomen. Na het eerste volgen nog minimaal vier huisbezoeken. De bezoekers confronteren de ouders met het overlastgevend gedrag van hun kind. Ze geven de ouders advies en tips om het overlastgevend gedrag van de jongeren te doen stoppen en reiken manieren aan om het toezicht op hen te verbeteren. Ze kunnen gesignaleerde zorgbehoeften doorgeven aan het stadsdeel, dat hulpverlening inschakelt. De geïnterviewde ouders en jongeren beoordelen de interventie en de resultaten ervan overwegend positief. Bijzonder is dat beide ouders betrokken worden. De gezinsbezoekers hebben

de tijd om tijdens het huisbezoek het vertrouwen van het gezin te winnen. Bij Marokkaanse gezinnen bestaat het koppel altijd uit een Arabisch sprekende en een Berbers sprekende gezinsbezoeker. De interventie past hierdoor qua taal en achtergrond geheel bij de doelgroep. Het bereik is dan ook groot. De overlast lijkt mede door de inzet van de gezinsbezoekers afgenomen. De informatiepositie en de toegang van de gezinsbezoekers tot de doelgroep zouden volgens betrokkenen nog beter kunnen worden benut door andere instanties. Ook maakt de langere, indirecte route van doorverwijzing de toeleiding naar steun en zorg kwetsbaar.

De Aanpak Overlastgevende Multi Probleem Gezinnen is een intensieve outreachende aanpak met als doel overlast te verminderen en de opvoedings-situatie binnen het gezin te verbeteren. Er wordt voor elk gezin één plan van aanpak opgesteld dat samen met gezin en betrokken (zelf)organisaties in principe binnen tien maanden dient te worden uitgevoerd. Een gezinsmanager brengt door middel van huisbezoeken behoeften in kaart en regisseert de inzet van interventies (en) van andere instanties. Het gezin wordt betrokken bij het hele proces en bij het opstellen van het plan van aanpak. De geïnterviewde jongeren en ouders zijn veelal positief over de begeleiding. Dat er een vaste contactpersoon is met veel aandacht, ook voor de andere kinderen in het gezin, wordt als prettig ervaren. De hoeveelheid tijd die per gezin beschikbaar is, vormt een belangrijk pluspunt. Hoewel de aanpak mede is afgestemd op behoeften van de gezinsleden, is deze niet vrijblijvend. Er is sprake van drang, dwang en sancties. Wel kan het vinden van een balans tussen het betrekken van de gezinsleden en het dwangkader een lastig punt zijn, zeker omdat de aanpak door de nadruk op het stoppen van overlast deels repressief van aard is. Het (dreigen met) inzetten van dwangmiddelen en sancties kan de vertrouwensrelatie ernstig verstoren, terwijl die van groot belang is om de jongeren en het gezin te bereiken en vast te houden. Niettemin blijkt de aanpak succesvol, zij het niet voor alle gevallen in dezelfde mate, zowel op gezinsniveau of kindniveau, maar ook op het niveau van samenwerking en afstemming tussen (jeugd)zorg, hulpverlening en justitie, vanwege de korte lijnen tussen de gezinsmanagers en betrokken organisaties. De snelle, outreachende werkwijze sluit overigens niet altijd aan bij werkprocessen van andere instanties, waarbij soms ook wachttijden een struikelblok vormen.

Geraadpleegde literatuur

- Arslan, Z. (2007). In gesprek met Zeki Arslan: Allochtone ouders betrokken en actief in het onderwijs. *Toon Speciaal*, 2(2/3), 10-12.
- Avest, I. ter., Bakker, C., & Elings, G. (2009). *Ouders en Leerkrachten over betrokkenheid*. Utrecht: Agilo.
- Bakker, H., & Aydogan, S. (2005). *Eergerelateerd geweld in Nederland. Een bronnenboek*. Utrecht: TransAct.
- Bakker, I., Pels, T., Roeleveld, W., & Essayah, O. (2011). *Op zoek naar de sleutel: Evaluatie van zes interventies binnen de Donnergelden in Amsterdam*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Bartels, E., & Verheijen, S. (2009). *Ouders en school, partners in opvoeding en onderwijs*. Utrecht: Forum.
- Beks, A., & De Natris, D. (2008). Allochtone ouders over de drempel. *JSW*. 92, 18-21.
- Bellaart, H., & Pehlivan, A. (2012). *Met een hand kun je niet klappen! Migrantenorganisaties en jeugdvoorzieningen werken samen aan toegankelijke hulp voor migrantengezinnen*. Utrecht: FORUM.
- Bengi-Arslan, L., Verhulst, F.C., Ende van der, J., & Erol, N. (1997). Understanding childhood (problem) behaviors from a cultural perspective: comparison of problem behaviors and competencies in Turkish immigrant, Turkish and Dutch children. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 32, 477-484.
- Berg, M. van den. (2007). *'Dat is bij jullie toch ook zo?' Gender, etniciteit en klasse in het sociaal kapitaal van Marokkaanse vrouwen*. Amsterdam: Aksant.
- Bergen, D.D. van. (2009). *Suicidal behavior of young migrant women in The Netherlands: A comparative study of minority and majority women*. Amsterdam: VU University Amsterdam [PhD thesis].
- Bergen, D.D. van, & Saharso, S. (2010). Suïcidaal Gedrag van Jonge Vrouwen. De Rol van Gezinscontext bij een Turkse, Hindostaanse, Marokkaanse en Autochtone Achtergrond. *Tijdschrift voor Cultuur, Migratie en Gezondheid*, 2, 62-75.

- Berger, M., Ince, D., & Stevens, R. (2010). *Inventarisatie initiële scholing in interculturele competenties voor professionals in de jeugdsector. Eindrapportage*. Utrecht: NJi.
- Bergh, L. van den, Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., Holland, R. (2010). The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers: Relations to Teacher Expectations and the Ethnic Achievement Gap. *American Educational Research Journal*, 47 (2), 497-527.
- Bertrand, R.M., Hermanns, J.M.A., & Leseman, P.P.M. (1998). Behoeftte aan opvoedingsondersteuning in Nederlandse, Marokkaanse en Turkse gezinnen met kinderen van 0-6 jaar. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, vorming en onderwijs*, 14(1), 50-71.
- Bijvoets, M., & Van Heerebeek, M. (2010). Ouders, vrienden en beroeps-krachten als gesprekspartner. Wat migrantenjongeren met wie bespreken. In: *Jeugd & Co Kennis*. Nummer 03, pp. 38-48.
- Blok, H., Fukkink, R., Gebhardt, E., & Leseman, P. (2003). *The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Booijink, M. (2007). *Terug naar de basis: Communicatie tussen leraren en allochtone ouders in het primair onderwijs. Onderzoeksrapport*. Den Bosch: KPC.
- Booijink, M. (2009). Handreiking voor het betrekken van allochtone ouders bij de school. In F. Smit,(red.), *Ouders en school: Ouderbetrokkenheid en ouder-participatie in de praktijk* (pp. 47-52). Den Haag: SDU.
- Boom, J. de, Weltevrede, A., Rezai, S., & Engbersen, G. (2008). *Oost-Europeanen in Nederland: Een verkenning van de maatschappelijke positie van migranten uit Oost-Europa en uit voormalig Joegoslavië*. Rotterdam: RISBO Contractresearch B.V./ Erasmus Universiteit.
- Bouw, C., & Karsten, L. (2004). *Stadskinderen: Verschillende generaties over de dagelijkse strijd om ruimte*. Amsterdam: Aksant.
- Bouw, C., Merens, A., Roukens, K., & Sterkx, L. (2003). *Een ander succes: De keuzes van Marokkaanse meisjes*. Amsterdam/Den Haag: SISWO/SCP.
- Bouwmeester, M., Deković, M., & Groenendaal, H. (1998). *Opvoeding in Somalische vluchtelingengezinnen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Bovenkerk, F. (2000). Over de Antilliaanse criminaliteit in Nederland en haar bestrijding. *Delikt en delinkwent*, 30 (6), 557-582.

- Broek, A. van den, Kleijnen, E., & Keuzenkamp, S. (2010). *Naar Hollands gebruik? Verschillen in gebruik van hulp bij opvoeding, onderwijs en gezondheid tussen autochtonen en migranten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Broekhof, K., & Westenbrink, W. (2006). *Versterking van de toeleiding van doelgroeppeuters naar de voorschool in Den Haag*. Utrecht: Sardes.
- Brouwer, L. (1997). *Meiden met lef: Marokkaanse en Turkse weglousters*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Brouwer, L., Lalmahomed, B., & Josias, H. (1992). *Een onderzoek naar het wegloupen van Marokkaanse, Turkse, Hindostaanse en Creoolse meisjes*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Bucx, F. (Red.). (2011). *Gezinsrapport 2011: Een portret van het gezinsleven in Nederland*. Den Haag: SCP.
- Buijs, F.J., Demant, F., & Hamdy, A. (2006). *Strijders van eigen bodem: Radicale en democratische moslims in Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bus, A.G., Leseman, P.P.M., & Keultjes, P. (2000). Joint Book Reading across Cultures: A Comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch Parent-Child Dyads. *Journal of Literacy Research*, 32(1), 53-76
- Clycq, N. (2006). *Kinderen breng je niet alleen groot. Visies van Belgische, Italiaanse en Marokkaanse ouders op gezinssocialisatie*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Coenen, L. (2001). *'Word niet zoals wij!' De veranderende betekenis van onderwijs bij Turkse gezinnen in Nederland*. Amsterdam: Spinhuis (proefschrift).
- Crok, S., Slot, J., Trip, D., & Klein Wolt, K. (2002). *Vrijtijdsbesteding jongeren in Amsterdam*. Amsterdam: Bureau voor Onderzoek en Statistiek.
- 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: Universiteit van Amsterdam
- Dagevos, J. (2011). (red.). *Poolse migranten: De positie van Polen die vanaf 2004 in Nederland zijn komen wonen*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Dagevos, J. (2011a). Samenvatting en conclusies. In J. Dagevos (red.), *Poolse migranten: De positie van Polen die vanaf 2004 in Nederland zijn komen wonen* (pp.11-25). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).

- Dagevos, J. (2011b). Omvang en samenstelling van de Poolse bevolking. In J. Dagevos (red.), *Poolse migranten: De positie van Polen die vanaf 2004 in Nederland zijn komen wonen* (p.31-45). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Dagevos, J., & Burgers, J. (2011). Arbeidsmarktpositie. In J. Dagevos (red.), *Poolse migranten: De positie van Polen die vanaf 2004 in Nederland zijn komen wonen* (pp.65-79). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Dammen, R., Varst, L.P. van der., Bervoets, E. , Dobbelaar, J., Bolhuis, V.J., & Luiten, T. (2008). *Quick scan veiligheidshuizen. Instituut voor Veiligheids- en Crisismanagement*, Den Haag.
- Davies, J., Ryan, J., & Tarr, J. (2011). What we tell them is not what they hear: the importance of appropriate and effective communication to sustain parental engagement at transition points. *International Journal about Parents in Education*, 5(2), 25-34.
- Deković, M., & Rispen, J. (1998). Vaders en de opvoeding en ontwikkeling van kinderen: Een inleiding. In F. Boer, M. Deković, J. Rispen, & G.A. Smid (Red.), *Kind en Adolescent (Speciale uitgave Vaders)*, 19(1), 65-68.
- Denessen, E., Driessen, G., & Sleegers, P. (2005). Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), 347-368.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. London: Department for education skills.
- 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.
- Dijk, M. van. (2011). Ouderbetrokkenheid in het VO - Contact met allochtonen. *Van twaalf tot achttien*, 8, 36-37.
- Dijk, T. van, & Oppenhuis, E. (2002). *Huiselijk geweld onder Surinamers, Antillianen en Arubanen, Marokkanen en Turken in Nederland*. Hilversum: Intomart.
- Distelbrink, M. (1998). *Opvoeding in Surinaams-Creoolse gezinnen in Nederland: Een eigen koers*. Assen: Van Gorcum.
- Distelbrink, M. (2000). *Opvoeden zonder man: De opvoeding en ontwikkeling in Creools-Surinaamse een- en tweeloudergezinnen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.

- Distelbrink, M. (2005). Creools-Surinaamse vaders: Vaderen in en buiten het gezin. In M. Distelbrink, P. Geense, & T. Pels (red.), *Diversiteit in vaderschap: Chinese, Creools-Surinaamse en Marokkaanse vaders in Nederland* (pp. 121-211). Assen: Van Gorcum.
- Distelbrink, M. (met medewerking van Essayah, O., & Tan, S.) (2009). *Ondersteuning van opvoeders in Amsterdam-Noord, Slotervaart en Zuidoost: Beleid, praktijk en migrantenorganisaties: Inventarisatie voor Kenniswerkplaats Tienplus*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Distelbrink, M., Essayah, O., Heerebeek, M. van, Ketner, S., & Winkelman, C. (2011). *Triple P Divers: Ervaringen met een opvoedprogramma in veelkleurig Amsterdam*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut (Kenniswerkplaats Tienplus).
- Distelbrink, M., Geense, P., & Pels, T. (red.) (2005). *Diversiteit in vaderschap: Chinese, Creools-Surinaamse en Marokkaanse vaders in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Distelbrink, M., & Hooghiemstra, E. (2005). *Allochtone gezinnen: feiten en cijfers*. Den Haag: Nederlandse Gezinsraad.
- Distelbrink, M., & Ketner, S. (2011). 'Vaderschap is geen playstation': Vaderschap versterken bij Afro-Caribische mannen. *Pedagogiek*, 31(1), 53-67.
- Distelbrink, M., & Pels, T. (2000). Opvoeding en integratie in het onderwijs. In T. Pels (red.), *Opvoeding en integratie: Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school* (pp. 114-139). Assen: Van Gorcum.
- Distelbrink, M., & Pels, T. (2002). Normatieve oriëntaties en binding. In J. Veenman (red.), *De toekomst in meervoud. Perspectief op Multicultureel Nederland* (pp. 115-145). Assen: Van Gorcum.
- Distelbrink, M., & Pels, T. (2008). Deel IVa: Aandachtspunten voor preventie van marginalisering van Antillianen (Aanvulling op Cahier 2008-4). In D. Brons, N. Hilhorst, & F. Willemse (red.), WODC Cahier 2008-4 (supplement): *Het kennisfundament ten behoeve van de aanpak van criminele Marokkaanse jongeren* (pp. 3-22). Den Haag: Ministerie van Justitie / WODC (Digitale versie op: <http://www.wodc.nl/onderzoeksdatabase/specifieke-kennis-antilliaanse-criminele-jongeren.aspx>).
- Dominguez Martinez, S., & Vreeswijk, A. (2002). Ruimtelijke concentratie van allochtonen. In J. Veenman (red.), *De toekomst in meervoud: Perspectief op Multicultureel Nederland* (pp. 39-55). Assen: Van Gorcum.
- Doornenbal, J. (1996). *Ouderschap als onderneming. Moeders en vader over opvoeden in de jaren negentig*. Utrecht: Jan van Arkel.

- Dourleijn, E., & Dagevos, J. (red.) (2011). *Vluchtelingengroepen in Nederland: Over de integratie van Afghaanse, Iraakse, Iraanse en Somalische migranten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel planbureau (SCP).
- Driessen, D., & Doesburgh, J. (2003). *Gezinsomstandigheden, opvoedingsfactoren en sociale en cognitieve competenties van jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*. 31(4) 509 - 532.
- Durgel, E. (2011). *Parenting beliefs and practices of Turkish immigrant mothers in western Europe*. Proefschrift Universiteit Tilburg.
- Duyvendak, J.W., & Stavenuiter, M. (Red.). (2004). *Working fathers, caring men: Reconciliation of working life and family life*. Den Haag/Utrecht: Ministerie van SZW/Verwey - Jonker Instituut.
- Egten, C. Van, Zeijl, E., Hoog, S. de, Nankoe, C., & Petronia, E. (2008). *Gezinnen van de toekomst. Opvoeding en opvoedingsondersteuning*. Den Haag: E-Quality.
- Eldering, L. (2006). *Cultuur en opvoeding: Interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief*. Rotterdam: Lemniscaat (vierde herziene druk).
- Eldering, L., & Borm, J.A. (1996a). *Alleenstaande Marokkaanse moeders*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Eldering, L., & Borm, J.A. (1996b). *Alleenstaande Hindostaanse moeders*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Engbersen, G., Ilies, M., Leerkes, A., Snel, E., & Van der Meij, R. (2011). *Arbeidsmigratie in vierden: Bulgaren en Roemenen vergeleken met Polen*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Entzinger, H., & Dourleijn, E. (2008). *De lat steeds hoger: de leefwereld van jongeren in een multi-etnische stad*. Assen: Van Gorcum.
- Epstein, J., & Associates (2009). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (3rd Ed.)*. US, California: Corwin Press.
- Esch, W. van, Petit, R., & Smit, F. (2011). *Nabij op afstand; ouders op het mbo*. Utrecht: ECBO.
- Essen, J. van, & Bala, J. (2007). *Als glas in lood: Integratieve behandeling van vluchtelingenkinderen en -gezinnen*. Utrecht: Pharos.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22

- Francissen, L., Cohen, L., & Bosveld, W. (2011). *'Zij moeten ergens wel de wil hebben'*. Wat voorafgaat aan uitval uit het mbo. Amsterdam: O+S.
- Garssen, M.J., Hoogenboezem, J., & Kerkhof, A.J. (2006). Zelfdoding onder migrantengroepen en autochtonen. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 48, 717-27.
- Gemeente Utrecht (2004). *Kinderpeiling sport 2004*. Utrecht: gemeente Utrecht.
- Gemert, F. van. (1998). *Ieder voor zich: Kansen, cultuur en criminaliteit van Marokkaanse jongens*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Georgiou, S. (1999). Who gets involved and who doesn't. In: Smit, Moerel, van der Wolf & Slegers (1999). *Building bridges between home and school*. Nijmegen: ITS.
- Gerrits, L., Deković, M., Groenendaal, H., & Noom, M. (1996). Opvoedingsgedrag. In J. Rispen, J. Hermanns & W. Meeus (red), *Opvoeden in Nederland* (pp. 41-70) Assen: Van Gorcum.
- Gijsberts, M. (2011). Opleidingsniveau en taalbeheersing. In: J. Dagevos (red.), *Poolse migranten: De positie van Polen die vanaf 2004 in Nederland zijn komen wonen* (pp.47-64). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Gijsberts, M., & Dagevos, J. (2005). *Uit elkaars buurt: De invloed van etnische concentratie op integratie en beeldvorming*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Gijsberts, M., & Dagevos, J. (red.) (2009). *Jaarrapport integratie 2009*. Den Haag: Sociaal- en cultureel planbureau.
- Goldscheider, F., Goldscheider, C., & Bernhardt, E.M. (2011). Creating Egalitarian Families among the adult children of Turkish- and Polish-origin immigrants in Sweden. *IMR* 45(1), 68-88.
- Goodall, J., & Vorhaus, J. (2011). *Review of best practice parental engagement*. Institute of education Research Report DFE-RR156.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*. 99(3), 532-544.
- Gruijter, M. de, Bijvoets, M., & Naber, P. (2011). *School en ouders als partners in de opvoeding van tieners*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut (Kenniswerkplaats Tienplus).
- Gruijter, M. de, & Pels, T. (2005). *De toekomst van buurtvaderschap: Professionalisering met behoud van zeggenschap*. Baarn: Odyssee.

- Gruijter, M. de, Tan, S., & Pels, T. (2009). *De frontlinie versterken. Vernieuwende initiatieven in het voorportaal van de jeugdzorg*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Harmesen, N., De Jongh, P., Smeenk, S., & Wesselink, S. (2011). *De rol en beleving van jongeren tijdens jeugdstrafzaken*. Universiteit Utrecht, bachelor-thesis Pedagogische Wetenschappen.
- Hakkert, A. (1999). *Ouders en reacties op jeugdcriminaliteit: Een verkenning van de mogelijkheden en beperkingen van de ouderlijke betrokkenheid*. Den Haag: Sdu Grafisch Bedrijf.
- Heijden, P.G.M. van der, Cruyff, M., & Van Gils, G. (2011). *Aantallen geregistreerde en niet geregistreerde burgers uit MOE-landen die in Nederland verblijven*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Henderson, A.T., Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin; Southwest Educational Development Laboratory.
- Hepping, K., & Weijers, I. (2011). *Effectieve ouderparticipatie in het jeugdstrafproces*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Hermanns, J. (1998). Family risks and family support: an analysis of concepts In J. Hermanns & H.R. Leu (Eds.), *Family risks and family support. Theory, research and practice in Germany and in the Netherlands* (pp. 9-39). Delft: Eburon.
- Hermanns, J. (2009). *Het opvoeden verleerd*. Amsterdam: Vossiuspers, Rede UvA.
- Hermans, Ph. (2002). Opvoeden in een 'multiculturele' samenleving: Opvattingen, idealen, praktijken en problemen van Marokkaanse ouders. In C. Timmerman, P. Hermans & J. Hoornaert (red.), *Allochtone jongeren in het onderwijs* (pp. 95-148). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Hermes, J., Naber, P., & Dieleman, A. (2007). *Leefwerelden van jongeren: Thuis, school, media en populaire cultuur*. Bussum: Coutinho.
- Heyting, G.F., & Meijnen, G.W. (1998). Sociale integratie: omstreden in theorie en praktijk. In G.W. Meijnen (red.), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie*, pp. 9-32. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hijlkema, B. (2009). *Op weg naar meer educatief partnerschap met ouders tijdens rapportagegesprekken in de kleurrijke scholen: Een onderzoek naar leerkrachtgedrag tijdens rapportagesprekken* (Onder de loep, Opbrengsten uit het Lectoraat 'Lesgeven in de multiculturele school', nr. 15). Utrecht: Hogeschool Utrecht.

- Hill, N. E., & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology* 45(3), 740-763.
- Hoek, J. van der (1994). *Socialisatie in migrantengezinnen: Een basis voor opvoedingsondersteuning*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Hofman, W.H.A. (1993). *Effectief onderwijs aan allochtone leerlingen: Een empirische studie naar de invloed van school- en klasfactoren op de loopbaan van allochtone en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon (proefschrift Rotterdam).
- Hooghiemstra, E., & Pool, M. (2003). *Tussen partners: Gezamenlijke keuzen tijdens de levensloop* (Signalement 2). Den Haag: NGR.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.W. (2005). *The social context of parental involvement: a path to enhanced achievement* (Final performance report for OERI Grant 3 R305T010673). Nashville: Vanderbilt University.
- Huiberts, A., Meeus, W., Oosterwegel, A., & Vollebergh, W. (2002). Verbondenheid en autonomie bij Nederlandse en Marokkaanse jongeren: Een studie vanuit het individualisme-collectivisme perspectief. In A.M.P. Huiberts (red.), *Individualisme en collectivisme in de adolescentie: Studies onder Nederlandse, Marokkaanse en Turkse jongeren* (pp. 81-99). Enschede: PrintPartners Ipskamp.
- Ince, D. & van den Berg, G. (2009). *Overzichtsstudie interventies voor migrantenjeugd: ontwikkelingsstimulering, preventie en vroeghulp*. Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut.
- Inspectie van het onderwijs (2008). *De kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie in de gemeente Rotterdam: Pilot: toezicht op voor- en vroegschoolse educatie in de G4*. Den Haag: Inspectie van het onderwijs.
- Jepma, IJ. (2005). *Partners in onderwijs en opvoeding*. Amsterdam: Eduquality/Schepers Van Seventer.
- Jeynes, W. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: a meta-analysis. *Urban Education*, 42 (1), 82-110.
- Jeynes, W.H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112(3), 747-774.
- Jolles, J. (2010). *Ellis en het verbreinen: Over hersenen, gedrag en educatie*. Neuropsych Publishers.

- Jong, J.D. de. (2007). *Kapot moeilijk: Een etnografisch onderzoek naar opvallend delinquent groepsgedrag van 'Marokkaanse' jongens*. Amsterdam: Aksant.
- Jonkers, M. (2003). *Een miskende revolutie: Het moederschap van Marokkaanse vrouwen*. Amsterdam: Aksant.
- Jungbluth, P. (1998) Leerlingen in de ogen van hun leerkrachten: meer dan presteren alleen. Hoe aangepast en hoe weerbaar lijken kansarme leerlingen? *Migrantenstudies*, 14, 98-115.
- Jungbluth, P., & Frietman, J. (2010). *Nieuwkomers uit Midden- en Oost-Europa op Nederlandse basisscholen II: Een herhaalde verkenning (2009/2010)*. Utrecht: Forum.
- Junger, M., Terlouw, G.J., & Heijden, P.G.M. van der. (1995). Crime, accidents and social control. *Criminal behavior and mental health*, 5, 386-410.
- Junger-Tas, J. (2001). Etnische minderheden, maatschappelijke integratie en criminaliteit. In J. Junger-Tas & F. Bovenkerk (red.), *De oorzaken van criminaliteit onder etnische minderheden: Conceptuele Studies Sociale Cohesie/NMPS van NWO* (pp. 3-28). Leiden/Utrecht.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1997). Individualism and collectivism. In J. W. Berry, M. H. Segall, & Ç. Kağıtçıbaşı (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology. Volume 3: Social behavior and applications* (pp. 1-51). Boston et al.: Allyn and Bacon.
- Kans, K., Lubberman, J., & Vegt, A. van der. (2009). *Monitor ouderbetrokkenheid in het funderend onderwijs*. Rotterdam: Ecorys.
- Ketner, S. (2008). *Marokkaanse wortels, Nederlandse grond: Exploratie, bindingen en identiteitsstrategieën van jongeren van Marokkaanse afkomst*. Groningen: z.u. (proefschrift).
- Keune, C., Boonstra, N., & Overgaag, A. (met medewerking van Snel, E., Duyvendak, J., & Nieborg, S.) (2002). *"Mijn vrienden ken ik van de straat": Vrijtijdsbesteding van jonge Turken en Marokkanen in de openbare stedelijke ruimte*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Keuzenkamp, S., & Merens, A. (red.) (2006). *Sociale atlas van vrouwen uit etnische minderheden*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Klaassen, C., & Leeferink, H. (1998). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en docenten over de pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: van Gorcum.
- Klein, M. van der, Mak, J., & Gaag, R. van der, (met medewerking van Steketee, M.) (2011). *Professionals en vrijwilligers(organisaties) rond jeugd en gezin: Literatuur over samenwerken in de pedagogische civil society*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

- Knijn, T., & Wel, F. van. (2001). *Een wankel evenwicht: Arbeid en zorg in gezinnen met jonge kinderen*. Amsterdam: SWP.
- Koning, M. de. (2008). *Zoeken naar een 'zuivere' islam: Geloofsbeleving en identiteitsvorming van jonge Marokkaans-Nederlandse moslims*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Kook, H., & Vedder, P. (1998). *Moederwensen: Opvoedingsdoelen en opvoedingsstijlen van Antilliaanse moeders in Nederland*. Utrecht: FORUM.
- Korf, D.J. (2009). *Polen in Nederland: Onderzoek in opdracht van Forum, instituut voor multiculturele ontwikkeling*. Rotterdam: Uitgeverij Ger Guijs.
- Korf, D., Wesselink, K., & Perie, D. (2011). *Roemenen in Nederland*. Rotterdam: uitgeverij Guys & Godoy.
- Korte, K. (2011). Binding met Polen en met Nederland: blijven of terugkeren?. In: J. Dagevos (red.), *Poolse migranten De positie van Polen die vanaf 2004 in Nederland zijn komen wonen* (pp.119-135). Den-Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Lahaie, C. (2008). School readiness of children of immigrants: Does parental involvement play a role? *Social Science Quarterly*, 89(3), 684-705
- Lalmahomed, B. (1999). *Creoolse vrouwen: Opvoeding en levensstijl*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Lamb, M.E. (1998). Vaders: Een inleidend overzicht. In F. Boer, M. Deković, J. Rispen, & G.A. Smid (Red.), *Kind en Adolescent (Speciale uitgave Vaders)*, 19(1), 3-25.
- Lawick, J. van, & Groen, M. (2003). *Intieme oorlog: over de kwetsbaarheid van familierelaties*. Amsterdam: Van Gennep.
- Lee, J. & Bowen, N. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218
- Leeman, Y., & Pels, T. (2006). Citizenship Education in the Dutch Multi-Ethnic Context. *European Education*, 38, 64-76.
- Leseman, P.P.M., Sijlsing, F.F., Jap-a-Joe, S.R., & Sahin, S. (1995). Gezinsdeterminanten van de cognitieve ontwikkeling van Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters van 4-5 jaar. *Pedagogische Studien*, 72, 186-205.
- Looij-Jansen, P.M. van de, Bun, C.J.E., Butte, D., & Wilde, E.J. de (2003). De samenhang tussen psychisch welbevinden en gezinsfactoren bij Turkse en Nederlandse adolescenten. *Tijdschrift voor Gezondheidswetenschappen*, 81(4), 189-195.

- Lopez, G.R., Scribner, J.D., & Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining Parental Involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American educational research journal*, 38(2), 253-288.
- Lopez Rodriguez, M. (2005). *Capital, identities and strategies for success: Explorations of the perspectives of East-European migrant mothers on their children's education in the UK* (Dissertation).
- Lünnemann, K.D., Hermens, N., & Roeleveld, W. (2012). *Mannen over partner-geweld en vaderschap: Een exploratief onderzoek*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Lusse, M. (2012). 'Literatuurverkenning children's zone. Thema ouderbetrokkenheid'. Gevonden op <http://www.kenniswerkplaats-rotterdamstalent.nl/site/wp-content/uploads/2012/01/Ouderbetrokkenheid-def.pdf>
- Mak, J., & Pels, T. (2005). *Ondersteuning van opvoeders in Alphen aan de Rijn: Een analyse van aanbod en vraag*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Maugham, B. (2001). Schoolinvloeden. In H. van Leeuwen, W. Slot, & M. Uiterwijk (red.), *Antisociaal gedrag bij jeugdigen: Determinanten en interventies* (pp. 23-49). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Meeus, W., Pels, T., & Vollebergh, W. (1999). Etnische verschillen in de oriëntatie van jongeren op ouders en leeftijdgenoten. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 38, 357-368.
- Meij, H., Mutsaers, K., & Pennings, T. (2009). Effectiviteit van voor- en vroegschoolse programma's in Nederland. Utrecht: NJi.
- Meijnen, G.W., & Riemersma, F.S.J. (1992). *Schoolcarrières: een klassekwestie?* Amsterdam/Lisse; Swets & Zeitlinger.
- Molen, H. van der. (2009). *Meer Betrokken Ouders: Kwalitatief onderzoek naar ouderbetrokkenheid in relatie tot voortijdig schoolverlaten in het middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: OUDERS & COO.
- Moskal, M. (2010). Polish migrant children's experiences of schooling and home-school relations in Scotland. Gevonden op <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief054.pdf>
- Naber, P., Bijvoets, M., & Heerebeek, M. (2009). *Ontwikkeling en opvoeding van migrantenjeugd in Amsterdam: Gesprekken met tieners en ouders in Slotervaart, Zuidoost en Noord*. Amsterdam: Hogeschool Inholland.
- Nesteruk, O., & Marks, L.D. (2011). Parenting in immigration: Experiences of mothers and fathers from Eastern Europe Raising Children in the United States. *Journal of comparative family studies*, 42(6), 809-827.

- Niekerk, M. van. (2000). *De krekel en de mier: Fabels en feiten over maatschappelijke stijging van Creoolse en Hindostaanse Surinamers in Nederland*. Amsterdam: Spinhuis.
- Nijhuis, H. (red.) (2000) *Aan de grenzen, suïcidaal gedrag onder allochtone meisjes en jonge vrouwen*. Den Haag: Bureau Public Health Den Haag.
- Nijsten, C. (1998a). *Opvoeding in Turkse gezinnen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Nijsten, C. (1998b). Taakverdeling in Turkse gezinnen: Ideeën, gedrag en beleving. In F. Boer, M. Deković, J. Rispen, & G. Smid (Red.), *Kind en Adolescent (Speciale uitgave Vaders)*, 19(1), 176-187.
- Nijsten, C. (2000). Opvoedingsgedrag. In T. Pels (red.), *Opvoeding en integratie: Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school* (pp. 56-88). Assen: Van Gorcum.
- Nijsten, C., & Pels, T. (2000). Opvoedingsdoelen. In T. Pels (red.), *Opvoeding en integratie: Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school* (pp. 33-56). Assen: Van Gorcum.
- Nijsten, C., Geense, P., Pels, T. & Vollebergh, W. (2002). *Allochtone ouders en justitie: Vragen en behoeften van Antilliaanse, Marokkaanse, Surinaamse en Turkse ouders van jeugdigen die in aanraking komen met politie en justitie*. Onderzoek in opdracht van het Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatie Centrum, in samenwerking met de Radboud Universiteit Nijmegen en de Erasmus Universiteit Rotterdam.
- OCW (2006). *Voorlichtingspublicatie: Wet van 9 december 2005, houdende Wet op primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs van de verplichting van de verplichting voor scholen om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Oenen, S. van, & Westering, Y. van, (2010). *Een solide basis voor positief jeugdbeleid. Visiedocument 1.0*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Onderwijsraad (2010). *Ouders als partner*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (2005). *'Geïntegreerd pedagogisch leren handelen*. Diemen/ Haarlem: Hogeschool Inholland.
- Oort, F. van (2006). *Emotional and behavioral problems of Turkish adolescents and young adults in the Netherlands*. Rotterdam: Optima Grafische Communicatie.

- Oosterwegel, A., & Vollebergh, W. (2006). Jongeren in Nederland en hun waarden. In T. Pels & W. Vollebergh (red.), *Diversiteit in opvoeding en ontwikkeling: Een overzicht van recent onderzoek in Nederland* (pp. 130-143). Amsterdam: Aksant.
- Ozkaya, M., & Veldhuis, J. (2008). *Ouderbetrokkenheid in het Mbo*. Amsterdam: Capabel.
- Pardoën, J., & P. Cuyvers (2001). *De kritiek van de fans: Ouders spreken zich uit over het consultatiebureau*. Amsterdam: Ouders Online.
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Pels, T. (1998a). *Opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland: De creatie van een nieuw bestaan*. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T. (1998b). Vaderschap in de ogen van Marokkaanse moeders. In F. Boer, M. Deković, J. Rispiens & G. Smid (red.), *Vaders. Speciale uitgave van Kind en Adolescent*, 19, 169-176.
- Pels, T. (2002). *De spanning tussen leren en socialiseren: Afzijdigheid van de les in de context van het pedagogisch klimaat in twee multi-etnische brugklassen*. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T. (2003). *Respect van twee kanten: Een studie over last van Marokkaanse jongeren*. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T. (2005). 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. (2008). Aandachtspunten voor preventie van marginalisering van jongens van Marokkaanse afkomst.. In D. Brons, N. Hilhorst & F. Willemsen (Red.), *Het kennisfundament t.b.v. de aanpak van criminele Marokkaanse jongeren* (pp. 183-196). Den Haag: Ministerie van Justitie/WODC.
- Pels, T. (2010) *Opvoeden in de Multi-etnische stad*. Amsterdam/Utrecht: VU/ Verwey-Jonker Instituut (oratie)
- Pels, T. (met medewerking van Postma, L.) (2011). *De pedagogische functie van het onderwijs*. (WMO Essay 08). Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Pels, T., Boutellier, H., Distelbrink, M., De Gruijter, M., Naber, P., Ponzoni, E., Winkelman, C. (te verschijnen). *Advies Kenniswerkplaats Tienplus voor de pedagogische infrastructuur van Amsterdam*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

- Pels, T., & De Gruijter, M. (red.) (2005). *Vluchtelingengezinnen: Opvoeding en integratie: Opvoeding en ondersteuning in gezinnen uit Iran, Irak, Somalië en Afghanistan in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T., & De Gruijter, M. (2006). *Emancipatie van de tweede generatie: Keuzen en kansen in de levensloop van jonge moeders van Marokkaanse en Turkse afkomst*. Assen: Van Gorcum.
- 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 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: Verwey-Jonker Institute and Utrecht University.
- Pels, T., Distelbrink, M., & Postma, L., (2009a). *Opvoeding in de migratiecontext: Review van recent onderzoek naar de opvoeding in gezinnen van nieuwe Nederlanders, in opdracht van NWO*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Pels, T., Distelbrink, M., & Tan, S. (2009b). *Meetladder diversiteit interventies: Verhoging van bereik en effectiviteit van interventies voor (etnische) doelgroepen*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Pels, T., & Jonkman, H., & Drost, L. (2011). *Socialiseren, leren, presteren. Over motivatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Pels, T., Ketner, S., & Naber, P. (2012). *Een vader is meer dan 100 meesters: Versterken van vaderschap in Amsterdam*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut/Kenniswerkplaats Tienplus.
- Pels, T., Lahri, F., & El Madkouri, H. (2006) *Pedagogiek in moskee Othman, Al Wahda en Ayasofya (serie van 3 publikaties)*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut en FORUM.
- Pels, T., Lünemann, K., & Steketee, M. (Red.) (2011). *Opvoeden na partnerge-
weld: Ondersteuning van moeders en jongeren van diverse afkomst*. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T., & Nijsten, C. (2000). Jongeren over hun opvoeding. In T. Pels (red.), *Opvoeding en integratie: Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school* (pp. 88-114). Assen: Van Gorcum.
- 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.

Pels, T., & De Ruijter, D. (2011). De relatie tussen opvoeding, socialisatie, ontwikkeling en radicalisering: overzicht van en hiaten in de beschikbare kennis. *Pedagogiek*, 31(2), 117-133.

Pels, T., & Vedder, P. (1998). Vaderschap in cultureel perspectief: Een inleiding. *Vaders*. speciale uitgave van *Kind en Adolescent*, 19, 133-148.

Phalet, K., & Hagendoorn, L. (1996). Personal adjustment to acculturative transitions: the Turkish experience. *International Journal of Psychology*, 31, 131-144.

Phalet, K., Vanlotringen, C., & Entzinger, H. (2000). *Islam in de multiculturele samenleving: Opvattingen van jongeren in Rotterdam*. Utrecht: ERCOMER.

Phalet, K., & Schönplflug, U. (2001). Intergenerational transmission of collectivism and achievement values in two acculturation contexts: The case of Turkish families in Germany and Turkish and Moroccan families in the Netherlands. *Journal of cross-cultural psychology*, 32(2), 186-201.

Phalet, K., & Andriessen, I. (2003). Acculturation, motivation and educational attainment: a contextual model of minority school achievement. In L. Hagendoorn, J. Veenman & W. Vollebergh (Eds.), *Integrating immigrants in the Netherlands: Cultural versus socio-economic integration* (pp. 145-173). Aldershot: Ashgate.

Piquera, E. (2011). *Ouders met een Poolse immigratie-achtergrond aan het woord over de Vlaamse schoolomgeving*. UCSIA seminarie: Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context.

Pomerantz, E.M., Moorman, E.A., & Litwack, S.D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.

Ponzoni, E. (2012). *Opvoeden in diversiteit. Verbinding tussen formele en informele ondersteuning van opvoeders in Amsterdam*. Utrecht/Amsterdam: Verwey-Jonker Instituut/VU (een publicatie van Kenniswerkplaats Tienplus).

Pool, M., Geense, P., & Lucassen, N. (2005). *Allochtone gezinnen: Opvoeding van tieners*. Den Haag: Nederlandse Gezinsraad.

Poortvliet, N. (2005). Het VVE-succes van Alphen aan den Rijn, *Toon*, 8(3) maart, 14-17.

Portegijs, W., Boelens, A., & Keuzenkamp, S. (2002). *Emancipatiemonitor 2002*. Den Haag/Voorburg, SCP/CBS.

- Reijneveld, S.A., Harland, P., Brugman, E., Verhulst, F.C., & Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Psychosocial problems among immigrant and non-immigrant children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14, 145-152.
- RMO/RvZ (2009). Investeren rondom kinderen. Den Haag: RMO/RvZ.
- Rodermund, E.S., & Silbereisen, R.K. (1999). Determinants of differential acculturation of developmental timetables among adolescent immigrants to Germany. *International Journal of Psychology*, 34(4), 219-233.
- Rovers, B. (2011). *Resultaten van veiligheidshuizen: Een inventarisatie en evaluatie van beschikbaar onderzoek*. Bureau voor Toegepast Veiligheidsonderzoek, 's-Hertogenbosch.
- Ryan, L. (2010). Transnational Relations: Family Migration among recent Polish migrants in London. *International Migration*, 49, 80-103.
- Sales, R., Ryan L., Lopez Rodriguez, M., & D'Angelo, A. (2008). Polish Pupils in London Schools: Opportunities and challenges. Middlesex University, Social Policy Research Centre. Gevonden op http://www.mdx.ac.uk/Assets/Polish_Pupils_in_Lon.pdf
- Salverda, B. (2004). *Laat me los, hou me vast*, Den Haag: GGD.
- San, M. van (1998). *Stelen & steken: Delinquent gedrag van Curaçaose jongens in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Sarris, M. (2006). *Ouderlijke betrokkenheid & Jeugddelinquentie: Een onderzoek naar het betrokken zijn van ouders bij de strafzaak van hun kind en het beter betrekken van allochtone ouders als mogelijkheid om de effectiviteit van taakstraffen van jeugdigen te vergroten*. Afstudeerscriptie: Erasmus universiteit Rotterdam.
- Schipper, D. (2010). 'Zo moet dat ding'! Vaderschap onder Creoolse mannen in Paramaribo. *OSO. Tijdschrift voor Surinamistiek en het Caraïbisch gebied*. 2, 238-253.
- Sebregts, C. (2010). 'Ouderbetrokkenheid in het VMBO. Samen slagen. Remedial, 11(6), 35-39.
- Selten, J.P. (2002). Epidemiologie van schizofrenie bij migranten in Nederland. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 44, 665-675.
- Shon, D. & Rein, M. (1994). *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*. New York: Basic Books.
- Simon, B. S. (2009). Predictors and effects of family involvement in high schools. In: Epstein, J. & Associates (2009). *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action (3rd Ed.)*. US, California: Corwin Press.

Siraj-Blatchford, I., Siraj-Blatchford, J., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Hunt, S. (2007). Qualitative case studies: how low SES families support children's learning in the home. In K. Sylva et al. (Eds.), *Effective pre-school and primary education 3-11: promoting equality in the early years: report to the equalities review*. London: Cabinet Office.

Slootman, M., & Tillie, J. (2006). *Processen van radicalisering: Waarom sommige Amsterdamse moslims radicaal worden*. Amsterdam: IMES.

Smit, F. (red.) (2009). *Ouders en school: Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in de praktijk*. Den Haag; SDU.

Smit, F. & Driessen, G. (2002). *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS.

Smit, F., & Driessen, G. (2009). Voorstellen vergroten ouderparticipatie, In F. Smit, (red.), *Ouders en school: Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in de praktijk* (pp. 44-46). Den Haag; SDU.,

Smit, F., Driessen, G., & Doesborgh, J. (2003). *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: tussen wens en realiteit: Resultaten van een onderzoek in opdracht van de Dienst Stedelijk Onderwijs van de gemeente Rotterdam naar verwachtingen en wensen van allochtone en autochtone ouders ten aanzien van de basisschool in Rotterdam*. Nijmegen: ITS.

Smit, F., Driessen, G., & Doesborgh, J. (2005). *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: tussen wens en realiteit: Een inventarisatie van de verwachtingen en wensen van ouders ten aanzien van de basisschool en educatieve activiteiten in Rotterdam*. Nijmegen: ITS.

Smit, F., Driessen, G., Kuijk, J., & De Wit, C. (2008). *VVE en ouders: Ouderbetrokkenheid en -participatie in de Voor- en Vroegschoolse Educatie*. Nijmegen: ITS.

Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit: Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit.

Smit, F., Sluiter, R., & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS.

Smit, F., Wester, M., Craenen, O., & Schut, K. (2011). *De visie van leraren, ouders en leerlingen op de kwaliteit van het onderwijs: Onderzoek naar kwaliteitsaspecten van het onderwijs onder leraren, ouders en leerlingen*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.

Sproet, M., & Van Wieringen, J. (2011). *Bereik alle doelgroepen optimaal. Op weg naar een cultuursensitief Centrum voor Jeugd en Gezin. Handreiking*. Utrecht: Pharos.

Spruijt, E. (2007). *Scheidingskinderen: Overzicht van recent sociaal-wetenschappelijk onderzoek naar de gevolgen van ouderlijke scheiding voor kinderen en jongeren*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Steketee, M., Ex, C., Tan, S., & Kromontono, E. (2003). *Jonge Antilliaanse immigranten en hun voogden: De leefsituatie van Antilliaanse jongeren die met en zonder wettelijk gezag in Nederland verblijven*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Steketee, M., Pels, T., Swinnen, H., & Gruijter, M. de. (2006). *Effectieve omgevingsrelatie. Scholen met een brede pedagogische verantwoordelijkheid*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Stevens, G.W.J.M., Pels, T.V.M., Bengi-Arslan, L., Verhulst, F.C., Vollebergh, W.A.M., & Crijnen, A.A.M. (2003). Parent, teacher and self reported problem behavior in the Netherlands: Comparing Moroccan immigrant with Dutch and with Turkish immigrant children and adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 38, 576-585.

Stevens, G., Pels, T., Vollebergh, W., & Crijnen, A. (2004). Patterns of psychological acculturation in adult and adolescent Moroccan immigrants living in The Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(6), 689-704.

Stevens, G.W.J.M., Vollebergh, W.A.M., Pels, T.V.M., & Crijnen, A.A.M. (2006). Parenting and internalizing and externalizing problems in Moroccan immigrant youth in the Netherlands [Online First article]. *Journal of youth and adolescence*.

Stolten, M., & Visser, E. (2011). *Bouwen aan partnerschap tussen ouders, welzijn en school*. Utrecht: Alleato.

Studulski, F. (2003). Pedagogische proeftuinen: Over de rol van traditionele vernieuwingsscholen. *Vernieuwing*, 62(5), 25-27.

Studulski, F., & Van der Zwaard, J. (2002). In goed overleg? Ouders, leerkrachten en de opvoeding van kinderen. *Vernieuwing, Tijdschrift Voor Onderwijs En Opvoeding*, 61(3/4), 4-7.

Suarez-Orozco, C., & Suarez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration: The developing child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11) Final report from the primary phase: pre-school, school and family Influences on children's development during Key Stage 2 (age 7-11)*. Nottingham: DCSF Publications.

- Tan, S., & De Gruijter, M. (2009). *Thuis in Uithoorn: Integratie van inwoners met een Indische, Marokkaanse en Poolse achtergrond*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Tavecchio, L.W.C. (2007). Vaders blijven vaders, ook al wonen ze niet thuis. *Kind en adolescent review: Een selectie uit de internationale onderzoeksliteratuur*, 14(1), 121-123.
- Turkenburg, M., & Gijsberts, M. (2006). Onderwijs en inburgering. In S. Keuzenkamp & A. Merens (red.), *Sociale atlas van vrouwen uit etnische minderheden* (pp. 39-68). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Vedder, P., Boekaerts, M., & Seegers, G. (2005). Perceived social support and well being in school: the role of student's ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3), 269-278.
- Veen, A. (1999). *Stappen op weg naar onderwijsondersteuning. Deel 1a: Antilliaanse en Arubaanse ouders in Rotterdam over de relatie tussen ouders en basisschool*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., & Van Daalen, M. (2007). *Ouderbetrokkenheid in Oud-West: Evaluatie van het project Ouderbetrokkenheid op de basisscholen in Amsterdam Oud-West*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Vergeer, M., Oenen, S. van, Glaudé, M., & Breetvelt, I. (2007). *ZonMw Programmeringsstudie Jeugd, Deelstudie 1: Effecten van interventies in pedagogische basisvoorzieningen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, I. van der (2001). *Succesful Turkish and Moroccan Students in the Netherlands*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Veld, Th. (2002). Onderwijs. In J. Veenman (red.) (2002), *De toekomst in meervoud: Perspectief op multicultureel Nederland* (pp. 55-85). Assen: Van Gorcum.
- 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, 66-73.
- Veugelers, W., & Kat, E. de (1998). *Opvoeden in het voortgezet onderwijs. Leerlingen, ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Vliet, L. van. (2009). *De procesparticipatie van Marokkaanse jeugdige verdachten en hun ouders in de Nederlandse rechtbank in vergelijking met Nederlandse jeugdige verdachten en hun ouders*. Universiteit van Utrecht, masterthesis Orthopedagogiek.

- Vogels, R. (2002) *Ouders bij de les: betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Vollebergh, W. (2002). *Gemiste kansen: Culturele diversiteit en jeugdzorg*. Nijmegen: Radboud Universiteit (oratie).
- Vollebergh, W.A.M., Have ten, M., Deković, M., Oosterwegel, A., Pels, T., Veenstra, R., Winter de, A., Ormel, H., & Verhulst, F. (2005). Mental health in immigrant children in the Netherlands. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40, 489-496.
- Walker, J.M., Wilkens, A.S., Dallaire, J.R., Sandler, H.M. & Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental involvement: model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 85-104.
- Wegwijzer Veiligheidshuizen (2011): *Veiligheidshuizen en de aanpak van Marokkaans-Nederlandse risicjongeren. Wegwijzer voor en door gemeenten*. Ministerie van BZK: Directie inburgering en integratie.
- Werdmölder, H. (1990). *Een generatie op drift: De geschiedenis van een Marokkaanse randgroep*. Arnhem: Gouda Quint.
- Wissink, I.B. (2006). *Parenting, friendship relations and adolescent functioning in different ethnic groups*. Amsterdam: 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, 1-27.
- Wit, C. de. (2009). Realiseren van optimale omstandigheden voor de ontwikkeling en het leren van kinderen. Een partnerschapsmodel bij vormgeven van de relatie tussen school en ouders. In F. Smit (red.), *Ouders en school: Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in de praktijk* (pp. 18-24). Den Haag; SDU.
- Xiao, H. (2000). Class, gender and parental values in the 1990s. *Gender & Society*, 6, 785-803.
- IJzendoorn, M.H.van, Prinzie, P., Euser, E.M., Groeneveld, M.G., Brilleslijper-Kater, S.N., Noort-van der Linden, A.M.T. van, Bakermans-Kranenburg, M.J., Juffer, F., Mesman, J., Klein Velderman, M., San, M., & Beuk, M. (2007). *Kindermishandeling in Nederland Anno 2005: De Nationale prevalentiestudie Mishandeling van Kinderen en Jeugdigen (NPM-2005)*. Den Haag: WODC.
- Zeijl, E., Crone, M., Wiefferink, K., Keuzenkamp, S., & Reijneveld, M. (2005). *Kinderen in Nederland*. Den Haag/Leiden: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) /TNO Kwaliteit van leven.
- Zwaard, J. van der (1999). *Met hulp van vriendinnen: Moeders uit lage inkomensgroepen over rondkomen en vooruitkomen*. Utrecht: SWP.

Zwaard, J. van der. (2006). Sociale stijgers in multiculturele wijken. In L. Karsten, A. Reijndorp & J. van der Zwaard (red.), *Stadsmensen: Levenswijze en woonambities van stedelijke middengroepen* (pp. 8-77). Apeldoorn/ Amsterdam: Het Spinhuis.

Zwirs, B. (2006). *Externalizing disorders among children of different ethnic origin in the Netherlands*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Zwirs, B.W.C., Burger, H., Buitelaar, J.K., & Schulpen, T.W.J. (2006a). Ethnic differences in parental detection of externalizing disorders. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15, 418-426.

Zwirs, B.W.C., Burger, H., Schulpen, T.W.J., & Buitelaar, J.K. (2006b). Different treatment thresholds in non-Western children with behavioral problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45, 476-483.

Bijlage 1 Sleutelinformanten, interviewleidraad en bevindingen

Geïnterviewden

- Ernst Jan Stroes, werkzaam als projectleider bij het NCDO. Daarnaast voorzitter van de stedenband Den Haag- Warschau, remigrant (woonde van 1992 tot 2002 in Polen).
- Ewelina Michalak, werkzaam bij de Gemeente Rotterdam op de afdeling immigranten. Maakt tevens deel uit van het interventieteam. Houdt 2 dagen in de week spreekuur voor Midden- en Oost-Europeanen.
- Rob Andriol, coördinator van het LOWAN-PO (ondersteuning onderwijs nieuwkomers).
- Medewerker gemeente Rotterdam Delfshaven, betrokken bij project Nieuwe Buren, over MOE-landers in Delfshaven.
- Izabela de Groot- Sikora -juriste (eigen kantoor) en vice-voorzitter en secretaris van het Pools schooltje Utrecht.

Topiclijst interviews

Gezinsopvoeding in Poolse gezinnen

- Accenten in de gezinsopvoeding? (in doelen en gedrag?) Wat valt op? (in vergelijking met NL gezinnen en in vergelijking met Polen).
- Verschillen binnen de groep? (bijvoorbeeld naar opleidingsniveau, leeftijd van de kinderen?)
- Zijn er verschillen in de opvoeding van zonen en dochters?
- Hoe ondersteunen ouders hun kinderen bij school?
- Op welke manier speelt religie een rol in de opvoeding?
- Wie voedt vooral op? Wat doen moeders, wat doen vaders?
- Problemen? Hoe beleven ouders de opvoeding in Nederland? Wat zijn specifieke problemen waar ze zelf(in relatie tot opvoeding) of waar hun kinderen tegen aan lopen? (bijvoorbeeld leerprestaties, gedragsproblemen bij kinderen, criminaliteit? problemen samenhangend met migratie, moeilijker om in Nederland op te voeden dan in Polen)? Wat vinden ouders het moeilijkste aan de opvoeding (in Nederland)?
- Zijn er specifieke omstandigheden, kenmerkend voor deze gezinnen, die de opvoeding verzwaren? (bijvoorbeeld scheiding, spanningen in relaties, recente migratie, onregelmatige werktijden, werken door beide ouders en weinig opvang?)
- Trends? Zijn er bepaalde ontwikkelingen gaande in de opvoeding? (bijvoorbeeld zoeken ouders naar hoe kinderen anders te begeleiden in Nederland, hoe zich te verhouden tot NL opvoedomgeving)?
- Toekomstvisie Poolse gezinnen? Ligt toekomst voor ouders in Nederland? Of elders? Wat betekent dat voor de opvoeding?

Relatie met omgeving rond gezin

- Hebben ouders steun bij de opvoeding? Wat/wie zijn hun belangrijkste steunbronnen? Missen ze steunbronnen in Nederland? (zowel praktisch, als emotioneel/informatief).
- Weten ze de weg te vinden naar formele steun? Hoe kijken ze tegen formele steun aan? Maken ze er makkelijk gebruik van? Waarom wel/niet? (weerstand?)
- (als nog niet besproken) Zijn er eigen steunbronnen? Bijvoorbeeld de kerk, Poolse stichtingen? Wat bieden die ouders wat ze elders niet kunnen vinden?
- Hoe is de relatie met school?
- Gaan veel kinderen naar Poolse schooltjes/eigen taalonderwijs? Wat willen ouders daarmee bereiken? Taal behoud?
- Wat is er nodig om steun aan Poolse ouders te verbeteren?

Verslag nog terugzien? Rapport wordt gemaild, suggesties voor andere geïnterviewden?

Bevindingen uit de interviews

Algemeen

Polen hebben vergeleken met Bulgaren en Roemenen een gunstiger maatschappelijke positie, zo zegt een van de sleutelfiguren. Over het algemeen zijn ze goed opgeleid, staan ze vaker ingeschreven in de GBA en gaan hun kinderen vaker naar school dan kinderen uit andere MOE-landen. Een van de sleutelfiguren geeft duidelijk aan MOE-landers niet als een aparte/unieke groep te zien, met specifieke kenmerken. Specifieke factoren in de opvoeding in MOE-landgezinnen die een rol zouden kunnen spelen bij hun oververtegenwoordiging bij gezondheidsproblemen, schooluitval, werkloosheid en criminaliteit zijn volgens deze sleutelfiguur niet anders dan bij andere (migranten) gezinnen. Veelal hangen deze factoren samen met de gezins- en leefomstandigheden van het kind (SES). 'Kinderen uit gezinnen met ouders met een goed betaalde baan of gezinnen met een eigen bedrijf leven in andere omstandigheden dan kinderen die in een vakantiehuis wonen met tien personen. Dat heeft niets te maken nationaliteit', aldus één van de sleutelfiguren.

Polen zouden meer gericht zijn op integratie dan andere MOE-landers, zegt een van de sleutelfiguren. Ze hebben een open houding en willen graag aansluiten bij de Nederlandse samenleving, zowel op het gebied van werk als op het gebied van sociale activiteiten. Andere sleutelfiguren zijn van mening dat Polen in Nederland juist niet de motivatie hebben om echt te integreren. Een beperkte toekomstvisie over het verblijf in Nederland, samenhangend met leef- en werkomstandigheden, is in veel gevallen een drempel voor Poolse ouders om actief bezig te zijn met integratie. Het feit dat we volgens één van de sleutelfiguren in Nederland wankelen op twee benen (aan de ene kant willen we Poolse immigranten weren, aan de andere kant willen we dat ze integreren), kan ervoor zorgen dat migranten zich juist afzetten tegen integratie. 'Polen hebben geen zin om Nederlander te worden', aldus een van de sleutelfiguren. Toch zitten de taalcursussen altijd bomvol. 'Dat zijn de gemotiveerde mensen, die besloten hebben om te blijven, hun kaarten al geschud hebben. De mensen die hier al zestien jaar werken, nog geen Nederland spreken, en die nog steeds niet hebben besloten of ze blijven, bereik je niet'.

Gezinsopvoeding

De opvoeding in Poolse gezinnen is hiërarchischer dan in autochtone gezinnen, zegt een van de sleutelfiguren. Kinderen worden gezagsgetrouw en gedisciplineerd opgevoed. In de opvoeding van zonen en dochters is weinig verschil; als jongen of meisje worden ze in de opvoeding niet anders benaderd dan in Nederlandse gezinnen.

In Nederland krijgen ouders, vergeleken met Polen, een grotere rol in de opvoeding, zo blijkt uit de interviews. In Polen brengen kinderen meer tijd

door op school en heeft de maatschappij een grotere opvoedende rol. De Nederlandse opvoeding, in vergelijking met de Poolse opvoeding, wordt vaak gezien als liberaal, gemakkelijk en 'los'. Het onderwijs in Polen is meer gericht op kennisoverdracht, minder op 'soft skills'. Poolse ouders vinden Nederlandse kinderen vaak brutaal en onbeleefd, zo blijkt uit de interviews. Veel Poolse ouders zijn dan ook van mening dat hun kinderen meer huiswerk mogen krijgen en strakker aangepakt mogen worden op school.

De verdeling betreft opvoedingstaken tussen vaders en moeders is vrijwel gelijk, zo zegt het grootste deel van de sleutelfiguren. Wel heeft de vrouw het volgens de meesten voor het zeggen binnen het gezin. Zij neemt de beslissingen en beheert het geld. Een van de sleutelfiguren ziet de rolverdeling anders, namelijk meer traditioneel. Volgens deze persoon verzorgen de moeders het huishouden en zijn zij verantwoordelijk voor de opvoeding van de kinderen. Poolse kinderen hebben over het algemeen een betere relatie met de moeder dan met de vader, zo zegt deze sleutelfiguur.

Bij Bulgaarse gezinnen, vooral bij gezinnen uit Zuid-Bulgarije (tegen de Turkse grens aan), heeft de vader een grotere beslissende rol in het gezin. Een van de sleutelfiguren wijst er op dat de rolverdeling ook afhankelijk kan zijn van de gezinsomstandigheden. Zo zijn Bulgaren echte familiemensen, wonen vaak met de hele familie in één huis. Ook bij Polen speelt familie een grote rol, maar 'niet te veel en niet te vaak'.

De verdeling van kostwinnerschap verschilt tussen gezinnen. Als de man een goede baan heeft, blijft de vrouw in veel gevallen thuis. Volgens een van de sleutelfiguren zou dit zijn uit angst, wegens een gebrek aan beheersing van de Nederlandse taal, of omdat veel vrouwen niet willen werken in de productie of als schoonmaakster. Volgens een ander heeft de vrouw, als ze niet werkt in Nederland, in Polen vaak ook geen baan gehad en is het financieel niet noodzakelijk dat ze in Nederland gaat werken. Waar beide ouders werken, zijn kinderen hier vanuit Polen vaak al aan gewend. Ze zijn gewend om voor zichzelf te zorgen als de ouders er niet zijn, geeft een van de sleutelfiguren aan. Je zult de Poolse kinderen dan ook niet veel op straat zien. In gezinnen waar ouders meer verdienen, valt op dat ouders geneigd zijn hun kinderen te verwennen, geeft één van de sleutelfiguren aan.

Moeilijk aan de opvoeding in Nederland is voor ouders de keuze of zij hun kinderen opvoeden naar normen die gelden in het herkomstland of Nederland. Mede om de reden dat het verblijf vaak niet zeker is. Met name Bulgaren hebben geen vastigheid. Zij hebben veelal een tijdelijke werkvergunning. Het gevaar is dat kinderen, door gebrek aan binding, Nederland al snel als niet belangrijk ervaren, zegt een van de sleutelfiguren. Voor hogeropgeleiden is het volgens een van de sleutelfiguren makkelijker om beide opties open te houden en te investeren in zowel een Poolse als Nederlandse opvoeding.

Spanningen in het gezin ontstaan vooral door de onzekere toekomst van veel Poolse gezinnen in Nederland. Blijven ze in Nederland, of gaan ze terug

naar Polen? Drugs- en alcoholgebruik onder vaders, wat volgens twee onder-
vraagden regelmatig voorkomt in (met name de lageropgeleide) Poolse
gezinnen, kan eveneens voor spanningen zorgen in het gezin.

Het katholieke geloof is het grootste geloof onder Polen en speelt hoogst
waarschijnlijk ook een rol in de opvoeding. Zo is scheiden in Polen 'not done',
co-ouderschap is daar niet bekend. Als een echtpaar gaat scheiden is er vaak
niet veel contact meer met de vader. Een van de sleutelfiguren geeft aan veel
mannen te hebben gezien die tijdens de echtscheiding met de noorderzon
vertrokken zijn. In Nederland heeft een gescheiden vrouw een beter perspec-
tief in Nederland dan in Polen, zegt één van de sleutelfiguren. Scheidingen
komen vaker voor bij lageropgeleiden. In deze gezinnen werken de vrouwen
er meestal nog bij, veelal in de productie of schoonmaak. Bij de hogeropge-
leiden werkt de vrouw vaker niet.

Relatie met omgeving rond het gezin

Het onderwijsniveau in Polen ligt vergeleken met Nederland hoog, zo geven
meerdere sleutelfiguren aan. Ook in Nederland wonen zeker niet alleen
laagopgeleide Polen. Het is daarom vooral de taalbarrière die zorgt voor
problemen bij de integratie, zowel voor kinderen als voor de ouders. Een van
de sleutelfiguren geeft aan dat Poolse migranten de Nederlandse taal over het
algemeen niet beheersen en geen vrienden hebben die Nederlands spreken.
Die taalbarrière kan er voor zorgen dat het lijkt alsof ouders niet betrokken
willen zijn, bijvoorbeeld omdat ze bijvoorbeeld niet op de hoogte zijn van
activiteiten op school. Als ouders minder vermogend zijn *kunnen* ze niet aan
alle activiteiten deelnemen vanwege werkverplichtingen. Hebben mensen het
thuis goed, dan zullen ze ook sneller geneigd zijn hun steentje bij te dragen
aan de school, zegt één van de sleutelfiguren. Een aantal sleutelfiguren geeft
echter aan dat Poolse ouders regelmatig helpen waar nodig, zowel bij kleine
klusjes in school als bij het rijden naar activiteiten buiten de school.

Voor jonge kinderen verloopt de integratie op school in veel gevallen goed.
In de meeste gevallen geldt: als de basis thuis goed is, gaat het op school ook
goed. Oudere kinderen hebben hier meer moeite mee. Met name onder
tieners (10-15 jaar) kan het hard aan komen in een nieuw land te worden
neergezet, zonder vrienden. Sommigen spijbelen veel, vinden school niet leuk
(onder andere omdat ze de taal niet spreken) en ondervinden daardoor
(psychische) problemen en stress. Met name in het eerste jaar. Hierdoor
dreigen veel leerlingen in een verdomhoekje te belanden. Een veelgehoorde
vraag bij het LOWAN (landelijke stichting voor onderwijs aan nieuwkomers) is
dan ook: hoe kunnen we het onderwijs voor deze groep het beste organiseren?
In de grotere steden is er meestal al kennis aanwezig over migrantengezinnen.

Er is een apart georganiseerde opvang en er zijn speciale intakeprocedures
voor leerlingen uit migrantengezinnen. Voor kleinere gemeenten geldt dat
scholen soms niet in de gaten hebben hoeveel migrantenkinderen er zijn,

omdat de kinderen überhaupt niet naar school gaan, zegt één van de sleutelfiguren. Poolse ouders kiezen voornamelijk voor katholieke scholen, hoogopgeleide ouders kiezen vaker voor internationale scholen.

Ouders sturen hun kinderen niet massaal naar de Poolse schooltjes. Een van de sleutelfiguren geeft aan dat op het Pools schooltje in Utrecht voornamelijk kinderen komen van Poolse mensen met een goede baan. Andere sleutelfiguren gaven dan ook aan dat maar weinig kinderen het Poolse schooltjes bezoeken. Reden voor ouders om hun kinderen wel naar een Pools schooltje/eigen taalonderwijs te laten gaan is het onderhouden van de Poolse taal, met het oog op een eventuele terugkeer naar Polen.

Over de vraag of Polen de weg weten naar formele steun zijn de meningen verdeeld. Een van de sleutelfiguren is van mening dat zonder belangrijke schakels als sleutelfiguren, spreekuren, de Poolse winkel (Poolse kranten), de Poolse ambassade en Poolse hulporganisaties, mensen de weg niet weten te vinden. Dan gaat het vooral om onwetendheid, niet om weerstand. Spreekuren voor MOE-landers, zoals bijvoorbeeld die in Rotterdam, zijn druk bezocht. Ook veel moeders komen daar met brieven van instanties en worden er doorverwezen naar de juiste instanties als nodig. De groei van het aantal Polen is echter veel groter dan de capaciteit van deze organisaties, zegt één van de sleutelfiguren. Daarbij staat beleid aparte spreekuren etc. soms in de weg, 'want we willen niet voor iedere groep iets apart'.

In Polen gaan moeders met (opvoedings)vragen eveneens naar instanties. Hier minder, mogelijk in verband met schaamtegevoel of wantrouwen richting Nederlandse organisaties, maar eerder vanwege onwetendheid van wat er is. Polen zijn vrij mondige mensen, zegt een van de sleutelfiguren. Als mensen in Nederland willen blijven, vinden ze de weg wel. Een professional waar Polen hoogst waarschijnlijk niet snel aankloppen is de psycholoog. 'Mijn kind is toch niet gek', zullen ze zeggen.

In Nederland staan geen Poolse kerken. Nederlandse kerken worden verhuurd aan Poolse priesters. In de kerk praat men makkelijker over eventuele problemen dan elders, geeft één van de sleutelfiguren aan. Uit de interviews komt naar voren dat de kerk daarin met name een verwijzende rol heeft, evenals medewerkers van Poolse zelforganisaties en spreekuren, omdat er vanuit deze instanties vaak geen tijd en geld is voor de ondersteuning van gezinnen.

Wat nodig is om de steun aan MOE-landgezinnen te verbeteren is volgens veel van de sleutelfiguren een beeld te hebben van de daginvulling van deze gezinnen. Hoe ziet de thuissituatie er uit? Daarbij is het vanuit het ministerie van belang om nadruk te leggen op malafide praktijken zoals uitbuiting door werkgevers, slechte woonomstandigheden et cetera, zegt één van de sleutelfiguren. Deze praktijken hebben direct en indirect invloed op de leefomstandigheden van ouders en kinderen. Daarnaast dient men flexibel om te gaan met de taalbarrière en zijn er psychologen nodig, eventueel met enige kennis over migrantengezinnen en MOE-landers. 'Gewoon om te kunnen praten over alledaagse problemen in het gezin'.

Colofon

Opdrachtgever	Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties Directie Integratie en Samenleving
Auteurs	Dr. M.J. Distelbrink Prof. dr. T.V.M. Pels Drs. A. Jansma Drs. R. van der Gaag
Uitgave	Verwey-Jonker Instituut Kromme Nieuwegracht 6 3512 HG Utrecht T (030) 230 07 99 E secr@verwey-jonker.nl I www.verwey-jonker.nl

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

ISBN 978-90-5830-525-1

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht, 2012.

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.



Ouders en kinderen kunnen met diverse voorzieningen te maken krijgen, zoals de voorschool, de school, het Centrum voor Jeugd en Gezin en het veiligheidshuis. Vooral laaggeschoolde ouders met een migrantenachtergrond hebben soms minder weet van de werkwijze van deze voorzieningen. Omgekeerd weten voorzieningen niet altijd goed contact te leggen met deze ouders en ze bij hun werkwijze te betrekken. Beroepskrachten zijn vaak niet bekend met de vragen die in deze gezinnen spelen rond de opvoeding. Op verzoek van de directie Integratie en Samenleving (Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties) bracht het Verwey-Jonker Instituut de kennis over opvoeding in migrantengezinnen en over ouderbetrokkenheid bij de (voor)school, het CJG en justitiële instellingen samen. In het rapport is, behalve aan de grotere, al enige decennia in Nederland aanwezige migrantengroepen, ook aandacht besteed aan groeperingen die recenter naar Nederland migreerden, zoals Somalische ouders en ouders afkomstig uit Midden- en Oost-Europa. Het rapport bevat - vaak groeps- en domeinoverstijgende - aanbevelingen over hoe de diverse instellingen ouders en kinderen beter kunnen ondersteunen.

