

AUTEURS

Mehmet Day
Trees Pels
Rob Gilsing

Kennisplatform
Integratie &
Samenleving



Maart 2016

EIGEN VOORZIENINGEN VAN MIGRANTEN IN HET JEUGDDOMEIN

LITERATUURONDERZOEK NAAR DE KANSEN EN RISICO'S VOOR DE ONTWIKKELINGSKANSEN VAN JEUGDIGEN



INHOUD

1 Inleiding	3
2 De pedagogische civil society rondom migrantengezinnen en ontwikkelingskansen	4
3 Parallelliteit en zelforganisatie	6
4 Kansen en risico's van zelforganisatie	9
4.1 Jeugdzorg en opvoedings-ondersteuning	9
4.2 Onderwijs	10
4.3 Huiswerkbegeleiding	13
4.4 Bredere vorming vanuit religieuze organisaties	13
5 Samenvattende conclusie: zelforganisatie en ontwikkelingskansen	16
Literatuur	20
Colofon	24



Migranten richten in toenemende mate eigen voorzieningen op. We zien dit vooral terug bij de Turkse gemeenschap in Nederland, maar er zijn tekenen dat ook andere groepen zich meer gaan manifesteren in het **maatschappelijk middenveld (civil society)**. Dit geldt zeker ook voor het veld van opvoeding, opvang, educatie en zorg voor de jeugd. De vraag is wat de effecten zijn op de ontwikkelingskansen van kinderen. Deze eigen voorzieningen, al dan niet gestoeld op etnische, culturele of religieuze basis, kunnen immers zowel kansen als risico's in zich dragen.

De discussie over het effect van dergelijke zelforganisatie door migranten is niet nieuw. Al geruime tijd bestaat er in zowel het politieke, publieke als wetenschappelijke debat controverse over de gevolgen voor de integratie van migranten en hun kinderen, en voor de sociale cohesie in de samenleving. Die discussie wordt gevoed doordat de **levensbeschouwelijke oriëntatie** van deze zelforganisaties op verschillende levensdomeinen de laatste jaren belangrijker wordt (Van den Berg, Bellaart & Yar, 2015). Dit zou het risico op het ontstaan of in stand houden van 'parallele gemeenschappen' versterken, hetgeen weer een negatieve weerslag zou hebben op de integratie van leden van deze gemeenschappen (zie Huijnk, Dagevos, Gijsberts & Andriessen, 2015; Sunier & Landman, 2014).

De ontwikkeling van 'parallele' voorzieningen staat op gespannen voet met de toenemende nadruk in het politieke en maatschappelijke discours op assimilatie (zie Entzinger & Scholten, 2011). De ontwikkeling sluit daarentegen wel aan bij de beleids-trend van burgerparticipatie, die inhoudt dat de overheid zich steeds meer terugtrekt, burgers hun eigen kracht meer moeten benutten en meer eigen initiatief moeten tonen. De hieraan gerelateerde transformatie van de relatie tussen burger en overheid in het sociale (en jeugd) domein krijgt vooral vorm op wijkniveau, waar de samenwerking tussen reguliere organisaties en organisaties in het middenveld zoals die van migranten, steeds meer aan relevantie wint (Bellaart, 2014). Het uitgangspunt van de

transformatie om burgers meer verantwoordelijk te maken voor hun welzijn en voor dat van anderen, maakt de vraag naar wat de bijdrage van eigen voorzieningen vanuit migrantenorganisaties is aan de ontwikkelingskansen van kinderen des te urgenter.

Om deze vraag te beantwoorden, is vanuit Kennisplatform Integratie & Samenleving een achtergrondstudie verricht naar eigen voorzieningen van migrantenzelforganisaties in het jeugddomein in relatie tot de ontwikkelingskansen van jeugd uit migrantengezinnen. De volgende vragen stonden daarbij centraal:

- Welk informeel en formeel 'eigen' aanbod ontwikkelt zich in het jeugddomein?
- Waar liggen kansen en risico's uit het oogpunt van ontwikkelingskansen van deze jeugd?
- Hoe is te bevorderen dat dergelijk aanbod bijdraagt aan de ontwikkelingskansen van deze jeugd? Spelen bijvoorbeeld verbindingen met formele voorzieningen daarbij een rol?

Deze rapportage is het resultaat van literatuurstudie. Allereerst (hoofdstuk 2) gaan we kort in op de context waarin kinderen opgroeien en plaatsen we de eigen voorzieningen van migranten in het jeugddomein in deze context. We bakenen de 'afhankelijke variabele' van het onderzoek af: de ontwikkelingskansen van migrantenjeugd. Wat verstaan we daaronder in het kader van dit onderzoek? Vervolgens bespreken we in hoofdstuk 3 het begrip 'paralleliteit' in relatie tot zelforganisatie. Wat wordt er onder verstaan en op welke wijze wordt het gebruikt? Zijn deze zogenoemde 'parallele' voorzieningen nader te categoriseren? Ook gaan we in op de kritiek op het begrip. In hoofdstuk 4 formuleren we een aantal concrete risico's en kansen rond door migrantengemeenschappen georganiseerde opvoed-, onderwijs en jeugdzorgvoorzieningen, zoals die uit de literatuur over eigen voorzieningen naar voren komen. Dit alles leidt in het slothoofdstuk tot een duiding van kansen en risico's van de zelforganisaties voor de ontwikkelingskansen van jeugdigen die van deze voorzieningen gebruikmaken.



2

De pedagogische civil society¹ rondom migrantengezinnen en ontwikkelingskansen

Deze rapportage richt zich op de kansen en risico's van zelforganisatie in het jeugd domein voor de opvoeding en ontwikkeling van migranten jeugd. De opvoeding en ontwikkeling worden via twee wegen beïnvloed: de aanwezigheid van risicofactoren die een negatieve invloed hebben, en de aanwezigheid van protectieve of beschermende factoren die een positieve invloed hebben. Belangrijke factoren die het slagen van de opvoeding beïnvloeden zijn zelfvertrouwen van opvoeders, sociale bindingen en sociale steun en wat betreft migrantengezinnen ook verschillen in waardensystemen (zie Bakker et al., 1998). Volgens De Jong et al. (2010a; 2010b) zijn de factoren die de ontwikkelingskansen van kinderen beïnvloeden te vatten in vier categorieën: veiligheid van het opgroeien in het gezin, talentontwikkeling en de overgang naar werk, fysieke en mentale gezondheid, en vriendschappen, vrijetijdsbesteding, relaties en seksualiteit. Aandacht voor de ontwikkeling is ook terug te vinden in de integratieliteratuur, waarin het accent meer ligt op participatie in maatschappelijke instituties (woningmarkt, onderwijs, arbeidsmarkt, jeugd- en gezondheidszorg) en op sociaal-culturele ontwikkeling en participatie in informele sociale verbanden (waarden, normen, maatschappelijke participatie, identificatie, sociale voorkeuren) (Vermeulen & Penninx, 2000; Entzinger & Scholten, 2011). In deze studie zullen wij ons vooral richten op de ontwikkelings- en participatiekansen van kinderen, in het bijzonder in het onderwijs en op het gebied van gezondheid.

Om de betekenis van eigen voorzieningen voor de opvoeding en ontwikkeling van kinderen met een migratieachtergrond

te kunnen duiden, bezien we de plaats van deze voorzieningen in de bredere context waarin deze kinderen opgroeien. Migrantengezinnen hebben in hun recente geschiedenis doorgaans de omschakeling meegemaakt van platteland naar stad, van laagontwikkelde naar hoogontwikkelde economie en van de ene naar de andere cultuur. Opvoeders en kinderen in migrantengezinnen kunnen hierdoor te maken hebben met de realiteit van meerdere referentiekaders, waarin verschillende en soms aan elkaar tegengestelde idealen kunnen leven. Daarbij zijn zij in de regel minder bij machte gehoor te vinden voor hun definitie van de werkelijkheid. De culturele opvattingen in de omgeving zijn dominant, en worden weerspiegeld in het rechtssysteem, de instituties en voorzieningen waar de gezinsleden, elk op hun eigen wijze, mee te maken hebben (Eldering, 1995). Bovendien hebben migrantengroepen doorgaans een lage status in de maatschappij, is er sprake van polarisatie op etnische en religieuze basis en hebben ouders en kinderen relatief veel te maken met stigmatisering, discriminatie en uitsluiting. Hierdoor worstelen deze ouders meer dan autochtone opvoeders met gevoelens van onzekerheid en onmacht als het gaat om de zorg en opvoeding van hun kinderen. Daarbij komt dat kinderen die opgroeien in de migratiecontext gemiddeld meer ontwikkelingsproblematiek laten zien (Pels, Distelbrink & Postma, 2009). Het fenomeen van culturele afstand geldt het sterkste voor gezinnen waarvan de ouders tot de eerste generatie migranten behoren, terwijl bij opvoeders van de tweede generatie afstand tot de samenleving meer gevoeld lijkt te worden door ervaren uitsluiting (Pels, 2010).

Tegelijkertijd is ook het probleem van bereik, toegankelijkheid en evenredige effectiviteit – ofwel ongevoeligheid voor diversiteit – van voorzieningen voor jeugd en gezin hardnekkig. Aan de kant van de ouders spelen zowel onbekendheid mee, als wantrouwen en een zich niet herkennen in het aanbod. Aan de kant van het reguliere aanbod blijft 'diversiteitsbeleid' nog te veel steken in projectenbeleid, van verankering ervan is nog weinig sprake. Dit geldt zowel voor de opleidingen van professionals, voor de gebruikte methodieken en voor het beleid van instellingen (Gilsing,

1 In dit onderzoek houden we de definitie van het Nederlands Jeugdinstituut aan. Het NJI verstaat onder de pedagogische civil society: 'gemeenschappelijke activiteiten van burgers rondom het grootbrengen van kinderen'. In een goed functionerende pedagogische civil society bestaat er bij burgers de bereidheid om in de eigen sociale netwerken en in het publieke domein de verantwoordelijkheid rond het opgroeien en opvoeden van kinderen te delen. Ouders, jongeren en buurtbewoners, maar ook familieleden, leraren, zorgverleners, sportcoaches, kortom: burgers, zijn op zo'n manier onderling betrokken dat het bevorderlijk is voor het opvoeden en opgroeien van kinderen en jeugdigen (Van der Klein, Bulsink & Van der Gaag, 2012).



De Gruijter & Pels, 2012). Dit alles gaat vooral op voor het veld van zorg en steun voor jeugd en gezin. Wat betreft het onderwijs laten overzichtsstudies zien dat de afstand tussen migrantenouders en school relatief groot is (Distelbrink, Pels, Jansma & van der Gaag, 2012) en dat ook de diversiteitgevoeligheid van scholen nog voor verbetering vatbaar is (Pels, 2012). Vaak ontbreekt een expliciete pedagogische visie in het algemeen, en zeker op de omgang met diversiteit en met eventuele spanningen op religieuze, culturele en etnische basis. Leerkrachten zijn in hun opleiding doorgaans ook nog weinig toegerust op onderwijs in de multi-etnische context (Pels, 2012).

Vanuit migrantengemeenschappen ontstaan eigen voorzieningen om onder meer in deze lacunes te voorzien, bijvoorbeeld ouders te ondersteunen in hun opvoeding (opvoedondersteuning, lotgenotencontact) of aanbod te ontwikkelen dat een deel van de rol van ouders overneemt (internaat, koranschool) of een alternatief biedt voor regulier aanbod (Islamitische school, kinderopvang, sportvereniging).

Eigen voorzieningen vanuit migrantenkringen zijn op te vatten als elementen van het micro- en mesosysteem van de gezinnen en jeugdigen die er gebruik van maken (zie het theoretische kader hierna). Relevant voor ons onderzoek is de mate van dissonantie tussen de verschillende settings waarin het kind verkeert, in relatie tot de maatschappelijke ontwikkeling van het kind. In hoeverre is bijvoorbeeld sprake van culturele afstand tussen eigen voorzieningen en andere settings waarin het kind zich ontwikkelt, zoals tussen 'eigen' kinderopvang en de basisschool? Wat zijn de mogelijke gevolgen voor de ontwikkelingskansen van het kind?

ONTWIKKELING VAN JEUGD EN CULTURELE DIVERSITEIT: THEORETISCH KADER

Een geschikt theoretisch kader voor de beschrijving van de opvoedings- en leefsituatie van migrantenjongeren is het ecologisch model van Bronfenbrenner. Met behulp van dit model kan de sociale omgeving en met name het meervoudige referentiekader van ouders en jeugdigen in beeld worden gebracht (Eldering, 2008). Het uitgangspunt is dat de omgeving waarin kinderen opgroeien grote invloed heeft op de ontwikkeling en het gedrag van het kind. In zijn model onderscheidt Bronfenbrenner vier elkaar beïnvloedende systemen: het micro, meso-, exo- en macrosysteem (Bronfenbrenner, 1977). Het microsysteem bestaat uit de directe ervaringen van het kind in zijn omgeving en het geheel aan relaties tussen het kind en zijn omgeving, met als belangrijkste het gezin. Naarmate het kind ouder wordt participeert het ook in andere microsystemen zoals de peuterspeelzaal en school, kerk of moskee, sportvereniging en vriendenkring. Het mesosysteem is het geheel van de microsystemen waarvan een kind deel uitmaakt en betreft de relaties tussen belangrijke personen of verbanden waarin het kind direct is betrokken, bijvoorbeeld de relatie tussen school en gezin. Het exosysteem betreft factoren die indirect invloed uitoefenen op het leven van het kind, zoals het werk van de ouders, het sociale netwerk van het gezin, de buurt en de etnische en religieuze gemeenschap waarvan het gezin deel uitmaakt. Het laatste en meest distale niveau is het macrosysteem, waaronder men de heersende politieke ideologie en dominante culturele patronen in de samenleving verstaat, welke onder andere tot uitdrukking komen in het economisch systeem, het rechtssysteem, het onderwijssysteem en sociale voorzieningen (Bronfenbrenner, 1977).

Eldering (1995) stelt een synthese voor van Bronfenbrenner's benadering met die van Super en Harkness (1986), die meer aandacht besteden aan culturele dissonantie binnen en tussen systemen. In hun developmental niche onderscheiden zij het gezinssysteem in drie met elkaar samenhangende subsystemen, die elk weer ingebed zijn in de bredere culturele en ecologische context: de denkbeelden en doelen van opvoeders, hun praktijken en de settings of leefomgeving die ze voor hun kinderen kiezen of creëren. In geval van dissonantie treden mechanismen op die tot herstel van evenwicht en culturele consistentie leiden. Dit kan bijvoorbeeld betekenen dat deelname aan regulier onderwijs van een kind leidt tot aanpassing aan waarden die de school uitdraagt. Maar als opvoeders dissonantie ervaren in hun doelen of praktijken met die van de buitenwereld kunnen zij er ook toe overgaan settings voor hun kinderen te kiezen die meer aansluiten bij hun waarden en voorkeuren, zoals voorzieningen die ontstaan vanuit eigen kring.



3

Parallelliteit en zelforganisatie

Hoewel het ontbreekt aan een eenduidige definitie van het begrip, roept parallelliteit vooral de associatie op van gesloten gemeenschappen die zich langs etnisch-culturele of religieuze lijnen organiseren en zich afschermen van de bredere samenleving. Zij leggen intern de eigen waarden en normen op die haaks kunnen staan op in de samenleving dominante waarden en normen (Leibold, Kühnel & Heitmeyer, 2006; Ceylan, 2010). Het begrip 'parallele gemeenschap' wordt toegeschreven aan de Duitse socioloog Wilhelm Heitmeyer², die in de jaren negentig onderzoek deed naar fundamentalisme onder Turks-Duitse jongeren. Volgens Haussermann (2007) worden parallele gemeenschappen over het algemeen als een risico gekenschetst vanwege de afscheiding van de eigen gemeenschap van de bredere samenleving – veelal gaat het dan om islamitische gemeenschappen. Daarbij betreft het enerzijds attitudes en waarden: een oriëntatie op bijvoorbeeld antiwesterse sentimenten of op de eigen waarden ten koste van oriëntatie op westerse waarden. Anderzijds betreft het ruimtelijke segregatie, die hand in hand gaat met beperkt contact met de buitenwereld en ook met het zich bewust onttrekken aan dit contact. Sunier en Landman (2014) maken eveneens onderscheid naar verschillende aspecten van houding en (collectief) gedrag. Volgens hen verwijst de term parallelliteit naar het naast elkaar bestaan van opvattingen, praktijken en organisatorische verbanden.

De laatstgenoemde auteurs onderscheiden vier dimensies van parallelliteit, die gebaseerd zijn op sociaaleconomische positie, gemeenschaps- en groepsvorming en participatie, en oriëntatie (Sunier & Landman, 2014). Deze dimensies lichten we toe in het onderstaande kader. Waar relevant formuleren we voor de dimensies vragen die de betreffende dimensie oproept vanuit het doel van deze studie.

De term 'parallelliteit' hoeft niet per definitie een waardeoordeel in zich te dragen. Toch heeft de term in de discussie over zelforganisatie vanuit migrantengemeenschappen een beladen klank gekregen. Vaak wordt parallelliteit gebruikt om zorg te uiten over de moslimgemeenschappen en doelt men in dat kader op praktijken, opvattingen en organisatievormen die als onwenselijk worden beschouwd (Meyer, 2002; Sunier & Landman, 2014). De laatste auteurs stellen dat parallelliteit impliciet ook wel als tegenhanger van integratie wordt gezien. Parallelliteit zou dan gelijk staan aan segregatie.

Critici van deze term menen echter dat de meer of minder impliciete vooroordelen die met de term parallel zijn geassocieerd weinig recht doen aan de feitelijke situatie. Zij wijzen bijvoorbeeld op de vele dwarsverbanden tussen eigen en mainstream voorzieningen (Pinn, 1999; Yildiz, 2014). Eigen voorzieningen kunnen in verschillende mate en op verschillende wijze gericht zijn op de mainstream voorzieningen en de mainstream gemeenschap.

Voor de analyse van deze gerichtheid op mainstreamvoorzieningen en -gemeenschap wordt vaak gewerkt met de begrippen **bonding**, **bridging** en **linking**. **Bonding** betreft de gerichtheid van voorzieningen op de eigen groep en focus op de eigen waarden en normen. **Bridging** verwijst naar gerichtheid op contact met de bredere samenleving en aldaar vigerende waarden en normen. **Linking** duidt op de banden met de formele mainstream voorzieningen/instellingen (Putnam, 2000; Woolcock, 2001). Voorzieningen kunnen dan gekarakteriseerd worden naar de mate waarin zij werk maken van bonding en bridging dan wel linking.³

2 Zie publicatie 'werelden van verschil' van Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) uit 2015 en notitie 'parallele gemeenschappen' van Inspraak Orgaan Turken (IOT) uit 2013.

3 Hierbij is het overigens van belang om de motieven van initiators van eigen voorzieningen in de pedagogische civil society in kaart te brengen, maar ook waarom de gebruikers (bijvoorbeeld ouders) hier gebruik van maken zou voor het voetlicht moeten komen.



DIMENSIES VAN PARALLELLITEIT (SUNIER & LANDMAN, 2014)

1. De sociaal-organisatorische dimensie

Deze dimensie betreft de afstand tussen de migrantengroepering (netwerken, verbanden en informele structuren) en de bredere samenleving, en daarmee de relatieve autonomie en interne dynamiek van deze sociale verbanden. De dimensie heeft te maken met sociaaleconomische, ruimtelijke, institutionele en functionele verschillen. De afstand tot de samenleving, ofwel de mate van segregatie, heeft onder meer zijn weerslag op de situatie op de arbeidsmarkt, in de woonomgeving en op school. *De hiermee samenhangende, voor deze studie relevante vraag is in hoeverre sprake is van afstand en relatieve autonomie van eigen voorzieningen in het jeugd domein ten opzichte van (voorzieningen in) de mainstream samenleving.*

2. De sociaal-culturele dimensie

Deze dimensie heeft betrekking op vraagstukken van oriëntatie en identificatie, zoals de mate van oriëntatie op de eigen groep, en de mate waarin verschillende waardensystemen naast elkaar bestaan dan wel de mate waarin verschillen ertussen overbrugd worden. *Voor deze studie is de vraag relevant of de voor de eigen voorzieningen specifieke oriëntatie en identificatie, en mogelijk het hebben van een eigen waardensysteem, de opvoed- en ontwikkelingskansen van kinderen positief of negatief beïnvloedt.*

3. Sociale druk, beïnvloeding, controle en disciplineren

Bij deze dimensie gaat het om collectieve meningsvorming, beïnvloeding, en disciplineren, ofwel om algemene sociologische processen die op alle niveaus en geledingen van de samenleving plaatsvinden. In dit geval betreft het socialisatieprocessen binnen eigen voorzieningen. *Voor deze studie is relevant in hoeverre het kind wordt gestimuleerd om autonomie te ontwikkelen en de ruimte heeft om een eigen mening te vormen. Hoe zien de socialisatieprocessen binnen eigen voorzieningen er uit? Is er sprake van ruimte voor overbrugging van verschillen of van sociale druk om afstand te bewaren?*

4. De juridisch-institutionele dimensie

Deze dimensie betreft de mate waarin eigen groepsnormen en –waarden via eigen rechtsregels en instituties worden opgelegd of afgedwongen. Een parallelle gemeenschap in juridische-institutionele zin kent zijn eigen recht, doorgaans religieus recht, en eventueel ook eigen rechtbanken. In geval van de katholieke kerk valt te denken aan het canonieke recht, in het geval van de islam aan toepassen van de sharia. In beide gevallen is de vraag hoe dergelijk recht zich verhoudt tot het Nederlandse recht of het recht van Europese staten. *Deze dimensie is nauwelijks van toepassing op de pedagogische civil society.*



ACHTERGROND VAN VOORZIENINGEN VANUIT ZELFORGANISATIE

Waar komen (of komt het streven naar) eigen voorzieningen uit voort? In de literatuur zijn verschillende verklaringen te vinden, die deels ontleend zijn aan meer algemene theorieën over het ontstaan van segregatie. Sunier & Landman (2014: 11) wijzen op het belang van drie typen factoren voor het ontstaan van eigen gemeenschappen en de ontwikkeling van eigen voorzieningen daarbinnen:

- Sociaaleconomische factoren, zoals opleidingsniveau en arbeidsmarktparticipatie; deze factoren verklaren vooral in algemene zin segregatie van migrantengroeperingen.
- Etnische, culturele en/of religieuze factoren.
- (Familie)banden in/met het land van herkomst.

Sunier & Landman (2014: 11) wijzen op het complexe verband tussen sociaaleconomische factoren enerzijds en etnische en culturele factoren anderzijds. Zo stellen zij dat de vestiging en ontwikkeling van Turkse-islamitische stromingen en organisaties in Nederland samenhangt met zowel de vorming van etnische netwerken en informele verbanden, als met de sociaaleconomische positie van migranten.

Het Inspraakorgaan Turken voegt in een notitie een vierde verklaring toe: de aanwas van de eigen infrastructuur rondom 'concurrerende' voorzieningen (lees: eigen voorzieningen) is ook gestoeld op marktoverwegingen, zoals de lacune die het gevolg is van de gebrekkige aansluiting van de reguliere instellingen op specifieke behoeften van migrantengemeenschappen.⁴ Van den Berg et al. (2015) spreken in dit verband over 'marktgerichte initiatieven'. Hierbij maken zij onderscheid tussen maatschappelijke ondernemingen die op non-profit basis hun dienstverlening uitvoeren en organisaties die commercieel zijn ingesteld. De gemeenschappelijke noemer is dat deze particuliere initiatieven voorzien in de specifieke behoeften van de doelgroep. Met inachtneming van het vorige komen wij uit op de volgende definitie van 'parallele' jeugdvoorzieningen, ofwel zelforganisaties en eigen voorzieningen in de pedagogische civil society:

'Voorzieningen binnen het jeugddomein, geïnitieerd vanuit en in hoofdzaak gericht op een bepaalde etnisch-culturele/levensbeschouwelijke gemeenschap, die beogen een bijdrage te leveren aan de opvoeding en ontwikkeling van kinderen en jeugdigen, waarbij soortgelijke activiteiten worden verricht als reguliere/mainstream instellingen, en het referentiekader en de gerichtheid op bonding, bridging en linking meer of minder kunnen verschillen.'

4 Notitie parallele gemeenschap, IOT Mei 2013



4

Kansen en risico's van zelforganisatie

Op de belangrijkste terreinen van het jeugd domein kijken wij in dit hoofdstuk naar de kansen en risico's die eigen voorzieningen met zich mee kunnen brengen voor de ontwikkelingskansen van kinderen. Het gaat de grenzen en de mogelijkheden van dit onderzoek te boven om een volledig beeld te geven van alle op dit domein geïnitieerde eigen voorzieningen. Wij pogen een beeld te schetsen van die terreinen waarover empirisch onderzoek beschikbaar is. De volgende terreinen komen aan de orde: 1. jeugdzorg en opvoedingsondersteuning, 2. onderwijs, 3. huiswerkbegeleiding en 4. bredere vorming⁵ vanuit religieuze organisaties. Naast de genoemde terreinen bestaan zelfinitiatieven rondom kinderopvang en vrije tijdsbesteding (recreatie, muziek en folklore, sport, jongerenwerk). Omdat hierover nog weinig bekend is, besteden we daar verder geen aandacht aan. Evenmin kunnen we ingaan op de vraag of de migratiegeneratie een rol speelt, omdat de beschikbare literatuur op dit punt te weinig houvast biedt om uitspraken over te doen.

4.1 Jeugdzorg en opvoedingsondersteuning

Binnen migrantengemeenschappen ontplooiën zich de laatste tijd veel initiatieven op het gebied van zorg en steun voor kinderen en hun gezinnen, die veelal praktisch en kleinschalig van aard zijn (Van den Broek, Kleijnen & Keuzenkamp, 2010; Van den Berg et al., 2015). Deze voorzieningen beogen op het gebied van opvoeding en ontwikkeling in de (specifieke) behoeften van kinderen en hun gezinnen te voorzien. Hierbij valt te denken aan opvoedingsondersteuning en gezinsbegeleiding, praktische en pedagogische begeleiding van al dan niet verstandelijk beperkte kinderen, eigen pedagogische en psychologi-

sche praktijken en hulp op het gebied van jeugd-GGZ. Er is nog weinig wetenschappelijk onderzoek voorhanden naar deze recent ontstane eigen vormen van dienst- en hulpverlening.

Voor zover onderzoek naar zelforganisatie in dit domein beschikbaar is, duidt dat er op dat de opkomst ervan sterk gerelateerd is aan de afstand van migrantengezinnen tot het bestaande formele aanbod. Het bereik, de toegankelijkheid en effectiviteit van dit vooral preventief aanbod voor migrantengezinnen is naar verhouding gering.

Kinderen en gezinnen van niet-westerse herkomst zijn in de lichtere vormen van opvoed- en ontwikkelingsondersteuning ondervertegenwoordigd, terwijl zij oververtegenwoordigd zijn in de niet-vrijwillige zwaardere vormen van hulpverlening (Pels, Distelbrink & Tan, 2009). Jeugdzorginstellingen en Centra voor Jeugd en Gezin weten bepaalde migrantengezinnen niet of pas in een late stadium te bereiken (Ince & Van den Berg, 2009; Bellaart & Pehlivan, 2011). Zo tekent zich het beeld af dat in bepaalde opzichten onder de migranten jeugd meer psychische problemen bestaan dan hun autochtone leeftijdgenoten. Dit laat zich echter niet terugzien in het zorggebruik van deze jeugd in bijvoorbeeld de jeugd-geestelijke gezondheidszorg (jeugd-GGZ) (Gilsing, Pels, Bellaart & Tierolf, 2015). Volgens de Gezondheidsraad krijgen deze jongeren hierdoor in veel gevallen niet de zorg die ze nodig hebben (Gezondheidsraad, 2012). Ook blijken niet-westerse migrantenouders veel minder beroep te doen op formele opvoedingsondersteuning, terwijl juist deze groep significant minder positieve opvoedbeleving ervaart, vaker het gevoel heeft de opvoeding niet aan te kunnen en het ouderschap vaker moeilijker vindt dan gedacht (Van den Broek et al., 2010).

⁵ Onder bredere vorming verstaan wij in dit onderzoek de culturele (waaronder de eigen taal), religieuze, en sociale/maatschappelijke vorming van het kind.



Naast de gebrekkige toeleiding, blijkt het reguliere aanbod van de jeugdvoorzieningen in veel gevallen ook niet goed aan te sluiten bij de wensen en behoeften van migrantengezinnen. Verschillende bronnen wijzen, naast onbekendheid en wantrouwen van deze gezinnen ten aanzien van de Nederlandse jeugdzorg, op gebrek aan diversiteitsgevoeligheid van instanties (Pels, Distelbrink & Tan, 2009; Ince & Van den Berg, 2009; Bellaart, 2013). De Gezondheidsraad adviseert de jeugdzorginstellingen rekening te houden met de specifieke kenmerken van de verschillende groepen migrantenjongeren om passende zorg voor elk kind te kunnen realiseren (Gezondheidsraad, 2012). De kwaliteit van het aanbod zou toegesneden moeten worden op de behoeften van de doelgroep, en tevens continu moeten inspelen op de steeds veranderende behoeften en wensen. De mate van de 'diversiteitsgevoeligheid' van uitvoerende instanties dient tot uitdrukking te komen in hun inhoudelijk beleid, kwaliteitsbeleid, personeelsbeleid en bedrijfscultuur (De Gruijter, Tan & Pels, 2009). Het diversiteitsbeleid van dergelijke instellingen is nog te veel projectenbeleid en is niet structureel ingebed (Gilsing et al., 2012). Zo constateert het Sociaal Cultureel Planbureau dat het gebrek aan diversiteitsgevoeligheid is terug te zien in de geboden ondersteuning. Het personeel is weinig tot niet toegerust met de nodige kennis en vaardigheden. Ook opvoedvaardigheden die in het reguliere aanbod van opvoedondersteuning centraal staan, zoals belonen, negeren en overleggen, sluiten vaak niet aan bij de belevingswereld van migrantengezinnen (Van den Broek et al., 2010). Bovendien krijgen specifieke vragen van migrantenouders weinig gehoor. Bij opvoedvragen rondom discriminatie, de religieuze opvoeding en moraliteit schiet het regulier aanbod tekort, waardoor migrantenouders zich niet kunnen herkennen in het aanbod (Pels, 2010).

Om in deze lacune tussen vraag en aanbod te voorzien en/of de toeleiding van de migrantengroepen naar reguliere voorzieningen te bevorderen zijn tal van eigen voorzieningen vanuit migrantengemeenschappen ontstaan (De Gruijter, Tan & Pels, 2009). Volgens onderzoek kunnen deze voorzieningen via een meer informeel en laagdrempelig aanbod voorzien in een behoefte en daarnaast een brugfunctie vervullen tussen moeilijk bereikbare (migranten)groepen en de geïnstitutionaliseerde hulpverlening (Bellaart & Pehlivan, 2011; Ponzoni & Distelbrink, 2015). Eigen voorzieningen kunnen volgens Bellaart en Pehlivan de aansluiting met de migrantengroepen eerder vinden vanwege hun cultuursensitiviteit. Hierbij valt ook te denken aan aandacht voor de religieuze en culturele beleving van ouder en kind. Door zorg op maat te leveren kunnen deze initiatieven een aanvulling vormen op het bestaande (reguliere) aanbod (Bellaart & Pehlivan, 2011). 'Bottom up' initiatieven vanuit migrantengemeenschappen kunnen dus gaten in de zorg dichten. Het kan gaan om opvoedondersteuning die gericht is op het omgaan

met of overbruggen van waardenverschillen, of om het samen verantwoordelijkheid nemen voor een probleem (zoals overlast door jongeren) in een etnische gemeenschap of wijk (bijv. de buurtvaders) of het bespreekbaar maken van onderwerpen die met taboes zijn omgeven (Distelbrink & Pels, te verschijnen).

Eigen, vaak vrijwillig, aanbod aan steun en zorg vanuit de netwerken rondom gezinnen is een algemeen verschijnsel en vormt vaak het grootste aandeel in het geheel aan beschikbare steun en zorg. Samenwerking tussen dit eigen en het reguliere aanbod is van groot belang, bijvoorbeeld voor professionele ondersteuning van vrijwilligers of voor toeleiding naar professionele hulp waar nodig. De relatief grote afstand tussen migrantengezinnen en reguliere voorzieningen zien we echter ook tussen eigen en reguliere voorzieningen (Van der Klein, Bultink & Van der Gaag, 2012). Niettemin zijn er ook voorbeelden van eigen voorzieningen die zich er juist op toelagen dat ouders en jeugd uit migrantengezinnen de jeugdvoorzieningen beter leren kennen en meer vertrouwen (Brink, Tromp & Odé, 2003). Een voorbeeld in dit kader is de samenwerking van pleegzorginstellingen met migrantenorganisaties ten behoeve van werving van pleeggezinnen met een diverse achtergrond, bijvoorbeeld in de vorm van ambassadeurschap of informatieavonden (Day & Bellaart, 2015).

4.2 Onderwijs

Er is de laatste jaren veel te doen geweest rondom de opkomst van de 'eigen' onderwijsinstellingen. In deze studie bezien we de twee grootste denominaties, het islamitisch onderwijs en het hindoe onderwijs. Met name de opkomst van islamitische scholen heeft in het publieke debat de nodige aandacht getrokken en een discussie losgemaakt over onder meer de wenselijkheid ervan in het licht van de ontwikkeling en integratie van kinderen. Dit laat zich ook terug zien in de wetenschappelijke publicaties. Naar het islamitische onderwijs is in het verleden regelmatig onderzoek verricht. De aandacht voor het hindoe onderwijs –de tweede grootste denominatie van migranten– is gering, vermoedelijk mede vanwege de kleine omvang van het aantal hindoe scholen.



CIJFERS EN MOTIEVEN

In Nederland bestaan er volgens de laatste cijfers van de koepelorganisaties 50 islamitische scholen (waarvan één voor voortgezet onderwijs) en vijf hindoescholen.⁶ Volgens Van der Meij (2010) is de vraag naar een eigen school in Nederland deels het logische gevolg van een institutionaliseringsproces. Nieuwe burgers worden zich meer bewust van hun rechten en maken daar gebruik van. Deels is deze echter ook het gevolg van onvrede over de situatie op de bestaande scholen. Op de openbare of christelijke scholen wordt, volgens sommige ouders, te weinig of te gekleurd aandacht besteed aan de religie, taal en cultuur van de kinderen van migranten (Van der Meij, 2010 & Driessen & Merry, 2010). Ouders zijn niet tevreden over de mate waarin ze kunnen meepraten over de waarden en normen die de school overdraagt en de aandacht die men heeft voor geloofszaken. Vooral ouders met een islamitische achtergrond voelen zich vaak tekort gedaan. Deze ouders voelen zich dan ook serieuzer genomen als hun kinderen een 'eigen' islamitische school bezoeken (Smit, Driessen & Doesborgh, 2005). Volgens een al wat ouder onderzoek van het SCP heeft ongeveer één op de drie Turkse en Marokkaanse ouders een voorkeur voor islamitisch basisonderwijs (Herweijer & Vogels, 2004). Rond de 45% van de Turkse en Marokkaanse ouders prefereert openbaar basisonderwijs. Een belangrijk deel van deze groep hecht er wel aan dat er rekening wordt gehouden met hun godsdienst. Het belang dat de school hun geloof respecteert, blijkt dus een belangrijk keuzemotief te zijn voor de islamitische ouders. De school hoeft geen islamitische grondslag te hebben. Maar bovenal kijken ouders naar de kwaliteit van het onderwijs, vanuit een voorkeur voor kindgericht onderwijs of voor meer prestatiegericht onderwijs. Ook pragmatische overwegingen zoals bereikbaarheid zijn belangrijke afwegingen voor een uiteindelijke keuze (Ibid.).

INSTITUTIONEEL GESEGREGEERD ONDERWIJS

Nederland kent de vrijheid van onderwijs. Het is toegestaan om een school te stichten op basis van levensbeschouwing, religie of maatschappijvisie. Deze eigen scholen, zoals islamitische en hindoescholen, vallen onder de onderwijsorganisatievorm bijzonder onderwijs. Voorstanders van deze vorm van vrijwillige, zelfgekozen segregatie zien, net als de katholieken en protestants-christelijken in het begin van de vorige eeuw, institutioneel gesegregeerd onderwijs als een tussenfase in een emancipatieproces. Zij veronderstellen dat kinderen, doordat hun religieuze en culturele achtergrond als vertrekpunt wordt genomen, een eigen identiteit kunnen ontwikkelen die hen in staat stelt

als volwaardige burger te participeren in de Nederlandse pluri-forme samenleving. Tegenstanders voeren het argument aan dat dergelijk gesegregeerd onderwijs kinderen buiten de Nederlandse samenleving plaatst en dat er geen sprake kan zijn van adequate voorbereiding op integratie en participatie.⁷ In het jaar 2002 heeft de Inspectie van het Onderwijs onderzoek gedaan naar mogelijke anti-integratieve tendensen in het islamitisch onderwijs in Nederland door te kijken welke rol islamitische scholen vervullen ten aanzien van de integratie van hun leerlingen in de Nederlandse samenleving. In het rapport '*Islamitische scholen en sociale cohesie*' stelt de inspectie vast dat de meerderheid van de scholen de integratie in de Nederlandse samenleving niet in de weg staan (Inspectie van het Onderwijs, 2002). Volgens de inspectie bleken de scholen in meer of mindere mate condities te scheppen die de integratie ten goede komt. De inspectie oordeelde dat het onderwijs is afgestemd op de doelgroep, onderwijs in de Nederlandse taal een centrale plaats heeft, de scholen goede contacten hebben met andere scholen en lokale instellingen, zich bewust zijn van het belang van ouderbetrokkenheid en beleid voeren gericht op de bevordering van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen (Ibid.). Na kritiek op het rapport werd een vervolgonderzoek aangekondigd waarvan de resultaten het jaar daarop werden gepubliceerd. In dit onderzoek werden ook de godsdienstlessen meegenomen. Deze bleven in het eerdere onderzoek buiten beeld. Het algemene beeld van het inspectieonderzoek uit 2002 werd nagenoeg ook met dit onderzoek bevestigd. De inspectie signaleerde op sommige scholen problemen rondom de kwaliteit van het onderwijs en de kwetsbaarheid van de besturen, maar vond geen aanwijzingen die aanleiding gaven tot onrust of tot ernstige ontevredenheid (Inspectie van het Onderwijs, 2003). Meer recent onderzoek op dit thema is niet beschikbaar.

Als het gaat om de kwaliteit van het islamitische basisonderwijs, luidt de eindconclusie van de inspectie dat de onderwijskansen die islamitische scholen bieden niet zoveel anders zijn - soms wat beter - dan vergelijkbare 'zwarte' scholen⁸. De inspectie constateerde echter ook dat de kwaliteit van het islamitische onderwijs ten opzichte van de gemiddelde onderwijskwaliteit in Nederland nog te wensen overliet (Inspectie van het Onderwijs, 2008). Dit is in overeenstemming met de resultaten uit een vergelijkend onderzoek naar leeropbrengsten van verschillende typen denominatieve scholen (Driessen, 2007). Islamitische basisscholen deden het volgens dit onderzoek wat betreft taal-, reken- en leerprestaties beter dan scholen met een vergelijk-

6 <http://www.deisbo.nl/?cat=1> & <http://www.shon.nl/cgi-oic/pagedb.exe/show?no=1&fromno=839>

7 Zie o.a. het essay Bastion of Bindmiddel uit 2001 van Rinus Penninx en Marlou Schrover van het Instituut Migratie- en Etnische Studies (IMES).

8 Men spreekt in het politieke en publieke debat over een 'zwarte' school als meer dan 60% van de leerlingen van niet-westerse herkomst is.



bare leerlingenpopulatie. Vergeleken met de gemiddelde basisschool bleken deze scholen echter beduidend lager te presteren. Ook na correctie op ouderlijk milieu en opleidingsniveau presteren de islamitische scholen in vergelijking met scholen van andere denominaties (zoals openbaar, protestants-christelijk, rooms-katholiek) zwak.

Dat islamitische scholen achterbleven bij het niveau van de gemiddelde school heeft volgens Driessen (2008) zonder meer te maken met de sociaaleconomische achterstandspositie van de leerlingen en het cumulatieve effect daarvan door de concentratie van die leerlingen op school. In Nederland is er een sterke overlap tussen een niet-westerse afkomst en een laag opleidingsniveau bij tenminste één van de ouders (Gilsing & Tierolf, 2010). Ook Paulle (2006) concludeert dat de sociaaleconomische status van de ouders de belangrijkste voorspeller is voor de prestaties van leerlingen in het basisonderwijs.

Sinds de uitbreiding van de wetten voor het basis- en voortgezet onderwijs met de opdracht tot bevordering van 'actief burgerschap en sociale integratie' in 2006 rapporteert de inspectie periodiek over de voortgang die scholen maken bij de invulling en ontwikkeling van op bevordering van burgerschap en integratie gericht onderwijs. Uit dit toezicht komt naar voren dat de islamitische scholen zich doorgaans bewust zijn van de opdracht bij te dragen aan de bevordering van burgerschap en daarin ook een taak zien. Op allerlei manieren geven veel scholen daar invulling aan (Inspectie van het Onderwijs, 2008).

Voorheen hebben bovendien incidenten het nieuws weten te halen over schandalen rond financieel mismanagement en andere bestuurlijke misstanden bij islamitische scholen, met imagoschade voor deze scholen tot gevolg. In opdracht van ISBO, de koepelorganisatie voor islamitische scholen in Nederland, heeft de Hogeschool Arnhem en Nijmegen van 2009 tot 2012 het driejarig project *Kwaliteit Islamitisch Onderwijs* uitgevoerd. Hiermee werd gepoogd de bestuurlijke kracht en de kwaliteit van het onderwijs op islamitische grondslag te verbeteren. Dit project heeft tot positieve resultaten geleid. Na drie jaar was de kwaliteit op nagenoeg alle islamitische scholen dusdanig verbeterd, dat deze weer onder het basistoezichtarrangement van de onderwijsinspectie vielen (Van Velzen & De Vijlder, 2012).

In tegenstelling tot het vorige decennium komt het islamitisch onderwijs de laatste jaren vaker positief in beeld. Ouders kiezen steeds vaker voor deze scholen waardoor de leerlingenpopu-

latie groeit⁹, de scholen scoren hoger op de eindtoets dan het landelijk gemiddelde¹⁰ en een aantal van deze scholen heeft het predicaat 'excellente school' weten te bemachtigen.¹¹ Recent wetenschappelijk onderzoek naar de nieuwe ontwikkelingen op dit domein blijft tot nu toe echter uit. De bovenstaande resultaten zijn dan ook gebaseerd op al wat ouder onderzoek.

Minder bekend is de aanwezigheid van hindoe scholen in Nederland. Deze scholen bevinden zich vooral in de grote steden van de Randstad en zijn allen verbonden aan de Stichting Hindoe Onderwijs (SHON). Onderzoek naar Hindoe-scholen is schaars, zeker in vergelijking met onderzoek naar de situatie van scholen met een Islamitische grondslag. Ze genieten ook slechts geringe media-aandacht. Driessen & Merry (2010) concluderen op grond van hun studie dat de hindoe scholen bijdragen aan de emancipatie van de kinderen in de maatschappij. Via de vorming van een religieuze en culturele identiteit van kinderen met een (veelal) Surinaamse achtergrond, zouden deze scholen het leerlingen mogelijk maken om op een meer effectieve wijze te kunnen integreren in de Nederlandse samenleving (Driessen & Merry, 2010).

KLASCOMPOSITIE EN SCHOOLSAMENSTELLING

In het geval van onderwijs op islamitische en hindoeïstische grondslag vallen levensbeschouwelijke en etnische differentiatie samen. Het zijn voornamelijk de etnische minderheden die deze religies aanhangen, waardoor de populatie van deze scholen vooral uit migrantenkinderen bestaat. In dat kader is het relevant om te kijken naar verschillen in effecten van klascompositie en schoolsamenstelling op leerprestaties en burgerschapsvaardigheden. Een gangbaar denkbeeld is dat leerlingen met een migrantenachtergrond betere ontwikkelingskansen hebben wanneer zij in klassen zitten met veel autochtone leerlingen. Etnische concentratie in het onderwijs wordt in het hedendaags denken beschouwd als belemmering voor integratie. De aanname is dat gemengde scholen daartoe vooralsnog de beste garantie bieden. Deze veronderstellingen worden in de literatuur echter niet bevestigd. Klascompositie blijkt over het geheel genomen maar weinig invloed te hebben op de cognitieve (toetsscores voor rekenen/wiskunde en begrijpend lezen) en niet-cognitieve (sociaal-emotionele aspecten zoals cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie) leeropbrengsten bij leerlingen (Roeleveld,

9 <http://www.nu.nl/binnenland/2475640/islamitische-basisscholen-scoren-steeds-beter.html> & <http://www.ad.nl/ad/nl/1012/Nederland/article/detail/4042298/2015/05/29/Steeds-meer-kinderen-naar-islamitische-basisschool.dhtml>

10 <http://www.nu.nl/binnenland/4178619/islamitische-basisscholen-behalen-beste-resultaten-eindtoets.html>

11 <http://www.republiekallochtonie.nl/excellente-islamitische-basisscholen>



Karssen & Ledoux, 2015). De wetenschap is ook niet eenduidig over de opbrengsten van gemengde scholen. Uit internationaal onderzoek van onderwijssocioloog Jaap Dronkers komt naar voren dat zowel autochtone kinderen als kinderen met een migrantenachtergrond slechtere resultaten behalen op etnisch sterk gemengde scholen dan op etnisch homogene scholen (Dronkers, 2010). Deze conclusie wordt weer door het Sociaal en Cultureel Planbureau tegengesproken. Het SCP heeft met gegevens over het Nederlandse onderwijs gekeken of de mate van etnische diversiteit in scholen van invloed is op leerprestaties in het basis- en het voortgezet onderwijs. Zij concluderen dat, wanneer rekening wordt gehouden met het gemiddelde opleidingsniveau van de ouders, etnische diversiteit nauwelijks invloed heeft op de leerprestaties (Herweijer, 2011).

BURGERSCHAPSCOMPETENTIES

Als het gaat om burgerschap blijken kinderen op scholen met een hoog percentage migrantenleerlingen meer burgerschapsvaardigheden te ontwikkelen dan leerlingen die op een school zitten met een laag percentage migrantenkinderen. Dit geldt voor zowel leerlingen uit de minderheidsgroepen als de autochtone groep op die scholen (Karssen, Van der Veld & Roeleveld, 2011).

4.3 Huiswerkbegeleiding

Aanpalend aan het onderwijsdomein is de aanwezigheid van de eigen voorzieningen rondom huiswerkbegeleiding. Ook op dit vlak bestaan veelal lokale initiatieven om kinderen te ondersteunen met hun huiswerk. Opmerkelijk is dat in de wetenschap hier nog weinig aandacht voor is. Over de algehele omvang en aard van deze organisaties is nauwelijks informatie beschikbaar. Ook over de opbrengsten van deze vorm van onderwijsondersteuning is nog weinig bekend.

In 2007 deed de CED-groep in opdracht van de gemeente Rotterdam onderzoek naar de omvang en kwaliteit van initiatieven op het gebied van huiswerkbegeleiding in regio Rotterdam. Van de 38 organisaties die meededen aan het onderzoek waren er 15 migrantenorganisaties. Het zijn vooral vrijwilligers die de huiswerkbegeleiding verzorgen. De organisaties lijken zich te richten op zowel het primair onderwijs (uitsluitend leerlingen uit de bovenbouw) als voortgezet onderwijs (met name leerlingen uit de onderbouw) (Van den Bulk, Van der Linden, Olijkan & Noordeggraaf, 2007). In deze studie nemen de onderzoekers de migrantenorganisaties die op dat veld actief zijn als een aparte categorie en benoemen op basis van hun inventarisatie zowel de kracht als de minder sterke kanten van de betreffende voorzieningen. De kracht van de eigen voorzieningen lijkt te liggen in de

grote betrokkenheid bij de groep en de passie waarmee de vrijwilligers werkzaam zijn in het veld. De begeleiders staan dichtbij de doelgroep en werken actief aan de betrokkenheid van de ouders van de kinderen die bij hen huiswerkbegeleiding volgen. Bovendien lijken deze initiatieven, in tegenstelling tot andere private huiswerkinstituten, vaker betaalbaar te zijn voor menig migrantenouder. Minder sterk aan deze voorzieningen lijkt de soms instabiele organisatiestructuur en/of het matige organisatieniveau waardoor de continuïteit onzeker is. In verband met een gebrek aan geld en middelen lijken verder professionaliteit en didactische kwaliteiten van begeleiders soms tekort te schieten en beschikken deze organisaties niet altijd over geschikte ruimten en/of faciliteiten (Ibid.).

Vanuit het oogpunt van de kwaliteit van de huiswerkbegeleiding en de aansluiting daarvan bij de pedagogisch-didactische eisen vanuit het onderwijs vormt samenwerking met datzelfde onderwijs een belangrijk aandachtspunt. Volgens Miedema en collega's passen initiatieven die beogen ontwikkelingskansen van leerlingen te vergroten goed in de nieuwe onderwijskundige- en beleidsvisie om vanuit het concept 'brede school' samenwerkingspartners op lokaal niveau bij elkaar te brengen (Miedema, De Ruyter & De Koning, 2008). Er zijn echter ook kritische geluiden te beluisteren. Deze initiatieven stuiten soms op 'onwil' van schoolbesturen. Het werk van de huiswerkbegeleidingorganisaties zou niet goed aansluiten bij het wegwerken van de leerachterstand op scholen.¹²

4.4 Bredere vorming vanuit religieuze organisaties

Weinig ouders twijfelen aan het belang van deelname van de kinderen aan het reguliere onderwijs. Maar daarnaast hecht men er ook sterk aan dat kinderen naast het Nederlands ook de eigen taal leren beheersen en kennis nemen van de eigen cultuur en religie (Pels, Distelbrink & Postma, 2009). Op dit terrein spelen verschillende instituties zoals moskeeën, internaten en kerken een rol door in die specifieke behoeften te voorzien. Deze instanties willen ook steeds vaker een actieve maatschappelijke rol spelen in de Nederlandse samenleving en organiseren hiertoe activiteiten die gericht zijn op de bredere vorming van de achterban, in het bijzonder de kinderen. Dit vaak in tegenstelling tot de landen van herkomst, waar deze instellingen voornamelijk een religieuze functie bekleden (De Jong, 2007). Tegenwoordig bestaat er een enorme verscheidenheid aan sociaal-culturele

12 <https://www.cda-utrecht.nl/cda-brengt-scholen-en-huiswerkbegeleiding-van-migrantenorganisaties-bij-elkaar/>



activiteiten tot educatieve activiteiten, van sportieve en recreatieve activiteiten in eigen kring tot interculturele en interreligieuze activiteiten voor een brede doelgroep vanuit religieuze organisaties (Canatan, Popovic & Edinga, 2005).

MOSKEËN EN KERKEN

Hoewel exacte gegevens ontbreken, kan uit het beschikbare onderzoek worden opgemaakt dat een meerderheid van moslimouders de kinderen een of andere vorm van eigen religieus onderwijs laat bezoeken, meestal gelieerd aan moskeeën (zie Distelbrink & Pels, 2015). Zoals deze auteurs op grond van een overzicht van onderzoek naar de opvoeding in islamitische migrantengezinnen laten zien, ervaren veel moslimouders onzekerheid over de religieuze opvoeding van hun kinderen: het ontbreekt hen vaak aan op hun behoeften toegesneden informatie en steun, bijvoorbeeld om vragen van hun kinderen over religieuze geboden en verboden te kunnen beantwoorden. Het religieus onderwijs voorziet voor veel ouders daarom in een lacune.

Het (geringe) beschikbare onderzoek over moskee-onderwijs (Pels et al., 2006) duidt er op dat het accent op eenrichtingsverkeer in de overdracht van kennis domineert en dat er weinig aandacht is voor meer interactieve werkwijzen en voor kennisconstructie, zoals in toenemende mate voor het reguliere onderwijs geldt. Er is dus een duidelijk verschil in didactiek; over de consequenties hiervan voor de ontwikkelingskansen van kinderen in het algemeen en in het reguliere onderwijs is geen informatie beschikbaar.

Het hoofddoel van de lessen is de eigen (religieuze) identiteit bij kinderen te vormen en versterken, en daarmee de banden met het land van herkomst en de etnische gemeenschap. De gedachte is dat kinderen vanuit deze wortels hun weg kunnen vinden in de omringende samenleving. Het slaan van een brug naar de samenleving vormde in de drie onderzochte moskeeën een secundair doel (zie ook Van den Berg et al., 2015): het bijbrengen van respect en fatsoen geldt als de belangrijkste weg naar dit doel, een opvatting over bridging die ook in eerder onderzoek onder moskeeën is aangetroffen (Driessen, Van der Werf & Boulal, 2004). In het onderzoek van Pels en collega's (2006) werd in één moskee een meer defensief standpunt gehuldigd: gewapend met kennis van de islam moeten de kinderen leren zich weerbaar op te stellen in de ruimere samenleving, die als onwetend of zelfs islamvijandig wordt gezien. In feite, zo luidt de conclusie van het onderzoek, staat de pedagogiek nog in de kinderschoenen als het gaat om overbrugging van de afstand tussen de verschillende werelden waarin de kinderen leven. Hoe moeten de (meest vrijwillige) leerkrachten omgaan met cultuurverschillen, interetnisch conflict, beeldvorming over en weer en vooral met de plaatsbepaling van opgroeiende kinderen

als 'moslim in Nederland'? Het is nog lang niet zover dat een antwoord op deze vragen kan worden geformuleerd.

Er bestaan aanwijzingen dat ouders van de jongere generatie in toenemende mate pedagogische vernieuwing eisen. Ook zetten zij meer vraagtekens bij het invullen van een groot deel van de vrije tijd van kinderen met schoolse activiteiten. Ouders die niet voor dergelijk onderwijs kiezen doen dat eveneens vaak vanwege dergelijke zorgen, zo laat bijvoorbeeld Buitelaar (2009) zien op grond van onderzoek onder hoogopgeleide Marokkaanse vrouwen van de tweede generatie: enkelen laten hun kinderen koranlessen volgen, maar de meesten hebben geen goede herinneringen aan het pedagogische klimaat in de moskee en vertellen liever zelf over eigen geloof en waarden.

De aanbeveling van verschillende onderzoekers (Pels et al., 2006; Miedema et al., 2008) is dat moskeeën en scholen in dezelfde wijken meer de handen ineen zouden moeten slaan. De moskee kan door samenwerking profiteren van de professionele kwaliteit van het reguliere onderwijs. De school kan meer leren over de achtergrond van de leerlingen en profiteren van de hoge mate van ouderbetrokkenheid die de moskee weet te realiseren. Op deze manier kan overbrugging van de afstand tussen de beide systemen tot stand komen.

Met de komst van arbeidsmigranten uit Midden- en Oost Europa is er vanuit deze gemeenschappen een toename te zien van taalscholen en andere voorzieningen die zich primair richten op behoud van de eigen identiteit. Deze scholen zijn soms gelieerd aan de eigen kerken, of worden via de ambassade financieel ondersteund door de overheid van het land van herkomst (Distelbrink, Day & Wachter, 2016). De kerken lijken voor de Midden- en Oost Europese migranten tevens belangrijke steunbronnen te zijn bij de opvoeding (Bellaart, Gerritsma & Ramsaran, 2014).

(MOSKEE-)INTERNATEN

Bij de Turks-Nederlandse gemeenschap springt de aanwezigheid van internaten in het oog. Deze internaten waren de laatste jaren veelal negatief in het nieuws¹³. Honderden kinderen zouden in soms brandonveilige gebouwen verblijven en pedagogisch zouden veel zaken niet op orde zijn. Na Kamervragen over moskee-internaten kondigde de minister van Sociale Zaken en Werkgelegenheid in maart 2013 aan samen met gemeenten en betreffende moslimorganisaties 'een kwaliteitskader met aandacht voor onder andere het pedagogisch beleid, de

13 <http://www.nu.nl/binnenland/3948629/rotterdam-machteloos-moskee-internaten.html>



veiligheid en het welzijn van kinderen op deze internaten' te zullen ontwikkelen.¹⁴ Dit heeft in Rotterdam bijvoorbeeld geleid tot afspraken tussen de drie Rotterdamse internaten en de gemeente over het pedagogisch klimaat. In een convenant zijn afspraken vastgelegd over kwaliteitseisen op het terrein van onder meer pedagogisch beleid, vrijwilligersbeleid en inspraak van ouders en over de toetsing daarvan door de gemeente.¹⁵

Volgens Van den Berg et al. (2015) is de voornaamste reden voor oprichting van de internaten pedagogisch-religieus van aard. Het verwachtingspatroon van ouders verschilt, maar een gemeenschappelijke noemer van de verwachtingen ligt bij de vorming- en ontwikkeling van hun kind in het algemeen en in het geloof in het bijzonder. Veel ouders zijn bezorgd over het behoud van de eigen opvoedkundige cultuur, aldus de voornoemde auteurs. Het aanbod van internaten is echter niet altijd eenduidig. Waar de één meer de nadruk legt op schooleducatie en huiswerkbegeleiding, organiseren andere internaten naast begeleiding bij huiswerk en schoolloopbaan ook opvoedkundige en vormings- en ontwikkelingsgerichte activiteiten voor ouders (ibid).

In opdracht van gemeente Rotterdam deed het Verwey-Jonker Instituut onderzoek naar een schoolinternaat dat destijds voornamelijk Turks-Nederlandse jongeren begeleidde door onderdak, huiswerkbegeleiding en studiebegeleiding aan te bieden. Dit onderzoek wijst uit dat de begeleiding vanuit het internaat een positieve uitwerking heeft op zowel schoolresultaten als gedrag en motivatie van leerlingen (Van Daal, 2001). Een meer recent onderzoek naar de integratie van oud-leerlingen van Turkse internaten in Rotterdam geeft een genuanceerder beeld over het verschijnsel. Ten behoeve van dit onderzoek zijn er gesprekken gevoerd met oud-leerlingen van moskee internaten en is er gekeken naar de participatie binnen het onderwijs en de arbeidsmarkt, politieke en maatschappelijke participatie, oriëntatie op de eigen groep en op de bredere samenleving en de sociale interactie die deze jongeren hebben met leden buiten de eigen groep. Deze internaten lijken door het hanteren van een strakke structuur, waarbinnen huiswerk maken en huiswerkbegeleiding belangrijke onderdelen vormen, een positieve bijdrage te leveren aan de onderwijsparticipatie. Daarnaast bieden de contacten die via deze instellingen zijn opgedaan jongeren ook kansen op de arbeidsmarkt. Op het sociaal-culturele terrein van integratie valt volgens de onderzoekers nog winst te behalen. De maatschappelijke activiteiten waarin de jongeren veelal actief

zijn hebben vaak betrekking op de eigen groep de sociale interactie van deze oud-leerlingen in hun vrije tijd beperkt zich voornamelijk tot leden uit de eigen groep (Nanhoe, Horssen-Sollie, 2014).

14 Tweede Kamer vergaderjaar 2012–2013, Aanhangsel van de handelingen, 1651, 11 maart 2013

15 <http://www.spior.nl/rotterdamse-internaten-ondertekenen-convenant-kwaliteitskader/>



5

Samenvattende conclusie: zelforganisatie en ontwikkelingskansen

Vanuit migrantengemeenschappen ontstaan eigen voorzieningen om ervaren lacunes op te vullen. Bijvoorbeeld om ouders te ondersteunen in hun opvoeding (lotgenotencontact, opvoedondersteuning), een deel van hun rol als opvoeder over te nemen (internaat, Koranschool) of een alternatief te bieden voor regulier aanbod (islamitische school, kinderopvang). Deze studie is het resultaat van een beknopt overzicht van de literatuur over eigen voorzieningen vanuit migrantenorganisaties in het jeugddomein, waarvoor wij de volgende definitie hanteren:

'Voorzieningen binnen het jeugddomein, geïnitieerd vanuit en in hoofdzaak gericht op een bepaalde etnisch-culturele/levensbeschouwelijke gemeenschap, die beogen een bijdrage te leveren aan de opvoeding en ontwikkeling van kinderen en jeugdigen, waarbij soortgelijke activiteiten worden verricht als reguliere/mainstream instellingen, en het referentiekader en de gerichtheid op bonding, bridging en linking meer of minder kunnen verschillen.'

De leidende vragen waren welk informeel en formeel 'eigen' aanbod zich in het jeugddomein ontwikkelt, en waar kansen en risico's liggen als het gaat om de opvoeding en ontwikkeling van deze jeugd. Daarbij legden we het accent op hun ontwikkelings- en participatiekansen in het onderwijs en de zorg. Deze paragraaf geeft onze conclusies weer. Op basis daarvan gaan we tot slot kort in op de vraag hoe bevorderd kan worden dat dergelijk aanbod bijdraagt aan de opvoed- en ontwikkelingskansen van deze jeugd.

ACHTERGROND: OMSCHAKELING TUSSEN VERSCHILLENDE SYSTEMEN

De achtergrond van het ontstaan van eigen voorzieningen in het jeugddomein ligt in de omschakeling die ouders en jeugdigen uit migrantengezinnen doormaken: veelal van platteland naar stad, van laagontwikkelde naar hoogontwikkelde economie en van de ene naar de andere cultuur. Deze omschakeling brengt extra opvoed- en ontwikkelingsopgaven mee. Zo kunnen opvoe-

ders en kinderen in migrantengezinnen te maken hebben met meerdere referentiekaders, waarin verschillende en soms aan elkaar tegengestelde eisen en idealen kunnen leven. De migratieachtergrond is niet zonder consequenties: (jeugdigen uit) migrantengezinnen hebben, naast extra vragen over het rijmen of overbruggen van verschillen in waarden, te maken met relatief veel opvoed- en ontwikkelingsproblematiek.

Aan het ontstaan van eigen voorzieningen ligt een complex van sociaaleconomische en etnisch-culturele (religieuze) factoren aan de kant van migrantengemeenschappen ten grondslag (Sunier en Landman, 2014). Er is, zo lieten we zien, deels sprake van specifieke opvoed- en ontwikkelvragen, vooral op sociaal-cultureel en religieus vlak, waarin algemene voorzieningen moeilijker kunnen voorzien. Deels is ook sprake van afstand van migrantengezinnen tot reguliere instituties en voorzieningen, zowel op het gebied van onderwijs als zorg, waarbij naast onbekendheid ook angst voor een gebrek aan culturele sensitiviteit meespeelt. Daarnaast zien we lacunes aan de kant van de ontvangende samenleving en haar instituties, zoals op het gebied van onderwijs en zorg voor jeugd en gezin: daar laat het diversiteitgevoelige maatwerk dat nodig is voor evenredigheid van bereik en kwaliteit nog te wensen over. In dit gat springen in toenemende mate organisaties uit migrantengemeenschappen, die intussen een heel scala aan eigen voorzieningen voor jeugd en gezin hebben ontwikkeld, op uiteenlopende terreinen als opvoedingsondersteuning, jeugdzorg, kinderopvang, onderwijs, culturele en religieuze vorming, sport en jongerenwerk. Wij hebben gepoogd ontwikkelingen in kaart te brengen op die terreinen waarover enig empirisch onderzoek beschikbaar is. Het is aannemelijk dat veel voorzieningen gericht zijn op gezinnen van de eerste generatie, maar de beschikbare gegevens laten hierover geen uitspraken toe, noch over mogelijke verschillen tussen voorzieningen die gericht zijn op verschillende generaties.



EIGEN VOORZIENINGEN: RISICO'S EN KANSEN

Om de risico's en kansen van participatie in eigen voorzieningen voor kinderen in beeld te brengen maakten we gebruik van de dimensies ontwikkeld door Sunier en Landman (2014). In hoeverre is sprake van afstand tot of juist linking met (aanpalende) algemene voorzieningen, van sociaal-culturele afstand of nabijheid (bonding-bridging) en van sociale druk op kinderen (en/of hun opvoeders) om afstand te bewaren? Wat betekent dit voor de ontwikkelings- en participatiekansen van kinderen op terrein van onderwijs en gezondheid(szorg)?

De navolgende conclusies op de bestudeerde deelterreinen zijn gebaseerd op een veelal beperkte hoeveelheid onderzoek, en laten maar beperkt uitspraken toe, vooral over de gevolgen voor de ontwikkeling van kinderen. Met enige voorzichtigheid zijn echter wel enkele algemene lijnen aan te geven.

1. Jeugdzorg en opvoedingsondersteuning

Eigen voorzieningen in dit veld zijn er vele, zeker op het terrein van laagdrempelige ondersteuning van ouders. We onderscheiden twee typen. Het eerste type voorzieningen komt tegemoet aan de lacune die ontstaat omdat algemene instellingen (nog) geen antwoord hebben op specifieke behoeften bij migrantengezinnen, ook op cultureel en religieus vlak. Het gaat om een aanbod met een eigen karakter, dat deels mogelijk ook beter vanuit de gemeenschappen zelf kan worden georganiseerd vanwege de daar aanwezige (ervarings)deskundigheid. In het algemeen lijkt hier sprake van een grotere afstand tot aanpalende reguliere voorzieningen vergeleken met autochtone informele steun voor gezinnen en jeugdigen. Wel wordt (wellicht toenemend in de context van de transformatie in het jeugdstelsel, die samenwerking met netwerken/initiatieven vanuit de civil society veronderstelt) lokaal steeds meer geïnvesteerd in samenwerking tussen migranten- en algemene organisaties (zie bv. Ponzoni & Distelbrink, 2015). Het tweede type eigen voorzieningen in dit veld legt zich ook of vooral toe op het bereiken van gezinnen/jeugdigen die anders niet in het vizier van hulp komen, en op het overbruggen van de afstand tot en toeleiden naar reguliere voorzieningen. Er laat zich, met andere woorden, in dit veld deels een trend van segregatie zien, waarbij wel toenemend wordt geïnvesteerd (van beide kanten) in samenwerking. Daarnaast richten eigen voorzieningen zich deels ook of juist op linking met het reguliere systeem van zorg. De conclusie ligt voor de hand dat het accent ligt op bonding: het voorzien in eigen sociaal-culturele behoeften. In het tweede type voorzieningen lijkt bonding vooral ook een middel tot linking, namelijk om het vertrouwen te winnen, de alliantie (zie Barnhoorn et al., 2013) met de gezinnen te creëren, die de peilers vormen voor het slaan van de brug naar de reguliere voorzieningen.

Over de impact van eigen voorzieningen in dit veld op de opvoed- en ontwikkelingskansen is het deels gissen, vooral wat het eerste type voorzieningen betreft. Net als het tweede type voorzieningen vergroten zij de kans op het bereiken en ondersteunen van gezinnen en jeugdigen die anders sociale binding en steun zouden ontberen. Als het om bewustwording van ouders als opvoeders gaat, ondersteuning bij het overbruggen van waardenverschillen, of het samen verantwoordelijkheid nemen voor een probleem als overlast van hanggroepen, kan ook van een beschermende werking sprake zijn: mogelijk krijgen ouders meer zelfvertrouwen en is de ontwikkeling van kinderen met de activiteiten voor en door ouders gebaat. Anderzijds is het niet uit te sluiten dat activiteiten met een sterk accent op bonding ook een risico inhouden, bijvoorbeeld als daarin meer of minder bewust afstand of een negatieve houding tegenover de samenleving wordt aangemoedigd, of als druk wordt uitgeoefend op opvoeders of kinderen om (culturele) afstand te bewaren tot de omgeving. Bij het tweede type voorzieningen lijkt de kans daarop geringer.

2. Onderwijs

Ouders kiezen voor onderwijs van hun eigen denominatie vanwege het belang dat zij hechten aan de religieuze en waardenvorming van hun kinderen. Maar daarnaast blijken zij ook en nog sterker te hechten aan de kwaliteit van het onderwijs. Onderzoek van de Inspectie wijst uit dat, afgemeten aan de leeropbrengsten, aan deze verwachting wordt voldaan. In termen van de dimensies van Sunier en Landman zijn islamitische en hindoescholen als gesegregeerde voorzieningen te zien: op de betreffende scholen komen uitsluitend kinderen uit migrantengezinnen, en daarmee dus nauwelijks autochtoon-Nederlandse kinderen. Het beschikbare onderzoek geeft aan dat deze scholen contacten onderhouden met andere instellingen, waarmee geconcludeerd kan worden dat op instellingsniveau in enige mate sprake is van linking. Verder is het duidelijk dat religieuze en waardenvorming op deze scholen aandacht krijgt, al weten we niet in hoeverre bij het betreffende onderwijs het accent ligt op bonding of bridging, en of sociale druk om (culturele) afstand te bewaren al dan niet aan de orde is. Aangaande de ontwikkelingskansen van kinderen is in de eerste plaats de reeds genoemde constatering van belang dat de leeropbrengsten van islamitische scholen niet verschillen van die van andere scholen met een naar sociaaleconomische achtergrond vergelijkbare leerlingpopulatie. De in vergelijking met andere typen scholen gemiddeld lagere leerprestaties komen niet voort uit de etnisch-culturele samenstelling van deze scholen, maar uit de (daarmee samenhangende) gemiddeld lagere sociaaleconomische status van de gezinnen van deze leerlingen.



Wat betreft de aandacht voor burgerschapsvorming wijken deze scholen niet van andere scholen af. Integendeel, op scholen met een hoog percentage migrantenleerlingen blijken leerlingen meer burgerschapsvaardigheden te ontwikkelen dan leerlingen op overwegend witte scholen.

3. Huiswerkbegeleiding

Ook de huiswerkbegeleiding die vanuit migrantenorganisaties wordt aangeboden vormt een gesegregeerd aanbod. De (geringe) beschikbare literatuur laat geen uitspraken toe over de dwarsverbanden tussen de dit begeleidingsaanbod en scholen of andere aanpalende voorzieningen. De gesignaleerde 'onwil' van schoolbesturen duidt er wel op dat linking met regulier onderwijs, dat een belangrijke voorwaarde zou kunnen zijn voor het werken aan kwaliteit, niet vanzelfsprekend is. Of en in hoeverre de huiswerkbegeleiding gepaard gaat met bredere, ook meer cultureel georiënteerde socialisatie, daarover is geen informatie beschikbaar. Wel kan gezegd worden dat dit aanbod bij uitstek gericht is op bridging, en wel naar regulier onderwijs. Naar de invloed op ontwikkelingskansen van kinderen is het gissen. Enerzijds is het van belang dat migrantenkinderen, kinderen die relatief vaak (taal)achterstand kennen en waarvan de gezinnen vaak op afstand staan van school en niet bereikt worden door reguliere voorzieningen, toch van huiswerkbegeleiding kunnen profiteren. Anderzijds betreft het veelal aanbod door vrijwilligers, en zijn er vraagtekens te plaatsen bij de professionele kwaliteit en de mate van aansluiting bij de didactiek en methoden van het reguliere onderwijs. In hoeverre dit eigen aanbod bijdraagt aan de onderwijskansen van migrantenkinderen is onbekend.

4. Bredere vorming vanuit religieuze organisaties

Binnen deze categorie hebben wij weekendscholen besproken, doorgaans georganiseerd vanuit moskeeën, evenals internaten, veelal georganiseerd vanuit de Turkse gemeenschap. Het moskee-onderwijs vormt een gesegregeerd aanbod voor moslimkinderen. Daarbij gaat het om extra onderwijs in de vrije tijd van kinderen, dat de kans op interetnisch contact dus verder verkleint. Het weinige onderzoek naar moskee-onderwijs wijst uit dat van enige linking met andere instellingen voor jeugd en gezin in de wijk wel sprake is. De belangrijkste link, namelijk die met regulier basisscholen die veel leerlingen met de moskeeën delen, verdient echter meer aandacht. Deze zou ertoe kunnen bijdragen dat de doorgaans gescheiden leefwerelden van gezin, moskee en school meer verbonden raken, en dat de pedagogisch-didactische kwaliteit van de moskeelessen meer aansluit bij die van het basisonderwijs. In de moskeelessen staat de religieuze en sociaal-culturele vorming van kinderen voorop. Het accent ligt vooral op bonding. In een van de onderzochte moskeeën was de houding tegenover de samenleving

meer defensief. Voor bridging, in de vorm van aandacht voor het leven in Nederland of gebruik van 'overbruggende' materialen, methoden en voertaal, was minder ruimte. Bridging kreeg vooral aandacht door kinderen op het belang te wijzen van fatsoen tegenover de medemens in de bredere samenleving. Over de invloed van het moskee-aanbod op de ontwikkelingskansen van kinderen is weinig met zekerheid te zeggen. Aandacht voor bonding binnen de (religieuze) gemeenschap van herkomst kan bijdragen aan het welbevinden van kinderen, maar de socialisatie van een defensieve attitude – hoe voorstelbaar misschien in de context van toenemende polarisatie op religieuze basis – kan kinderen op afstand zetten van de maatschappij. Ook is het de vraag wat de verschillen in pedagogisch-didactische aanpak tussen moskee-aanbod en het basisonderwijs betekenen voor de ontwikkelingskansen van leerlingen. Ook zijn er zorgen om het extra beslag dat deze voorzieningen leggen op de vrije tijd van kinderen.

Van de internaten weten we dat deze in accent op schoolse dan wel de bredere sociaal-culturele vorming kunnen verschillen. Het betreft ook hier gesegregeerd aanbod, gericht op afzonderlijke etnische groepen (vooral Turks-Nederlandse groep). Uit het geringe beschikbare onderzoek valt te concluderen dat de onderwijsparticipatie van kinderen die internaten bezoeken een positieve impuls kan krijgen, vanwege de aandacht voor structuur en huiswerkbegeleiding, maar dat in sociaal-cultureel opzicht vooral van bonding sprake lijkt: oud-leerlingen oriënteren zich vooral op de (leeftijd)genoten uit de eigen gemeenschap. Over de ontwikkelingskansen voor kinderen valt ook hier hoogstens te speculeren. De activiteiten gericht op 'linking' naar het reguliere onderwijs kunnen de kansen op school van leerlingen bespoedigen, hoewel ook hier, net als bij huiswerkbegeleiding, geldt dat dit wel afhankelijk is van de kwaliteit van het aanbod en de afstemming daarvan met het reguliere onderwijs. De sociaal-culturele bonding met de eigen groep wordt bevorderd, maar of en in hoeverre er daarnaast socialisatie plaatsvindt van een open of meer defensieve attitude jegens de samenleving is op grond van de gegevens niet te zeggen.

TOT SLOT

Ter afsluiting geven we hier onze belangrijkste conclusies nog eens kort weer. In de eerste plaats is de segregatie tussen eigen en reguliere voorzieningen veelal niet absoluut, ook al betreft het veelal op de eigen gemeenschap gericht aanbod dat een lacune in het aanbod vult. Vaak is sprake van verbindingen met reguliere voorzieningen, zoals op het gebied van jeugdzorg en opvoedingsondersteuning, waar in toenemende mate in deze voorzieningen wordt geïnvesteerd. Wel valt aan de kwaliteit van die verbindingen en de mogelijkheden die deze bieden om de ontwikkelingskansen voor kinderen te bevorderen nog het



nodige te verbeteren. Dit geldt ook binnen het veld van (preventieve) zorg voor jeugd en gezin, waar het duidelijkst gewerkt wordt aan actieve linking met reguliere voorzieningen. Ten tweede concluderen we dat het accent vaak op sociaal-culturele bonding ligt. De gerichtheid op de eigen groep - bonding - kan in principe goed samengaan met gerichtheid op contact met de bredere samenleving – bridging (Saegert & Winkel, 2004; Huijnk, Dagevos, Gijsberts & Andriessen, 2015). Het beschikbare onderzoek biedt nog weinig zicht op de vraag welke (socialisatie) processen zich binnen de besproken voorzieningen voltrekken. Soms zijn er aanwijzingen dat de binding aan de bredere samenleving in het geding komt, zoals wanneer kinderen in moskee-onderwijs meer of minder bewust een attitude van afstand jegens de samenleving krijgen aangeleerd. Onderzoek dat hier inzicht in geeft is echter schaars. In andere gevallen gaat bonding samen met bridging, meestal in die zin dat naast sociaal-culturele vorming aandacht wordt besteed aan het bevorderen van de onderwijskansen van kinderen, vooral via huiswerkbegeleiding. Ten derde zien we dat de invloed van eigen voorzieningen op de ontwikkelingskansen van kinderen velerlei kan zijn. Het aanbod aan opvoedondersteuning voor ouders die anders op afstand staan van hulp kan, afhankelijk van de aard ervan, een positieve invloed hebben op de ontwikkeling van kinderen. Van de verbindings- en toeleidingsactiviteiten naar de reguliere hulp valt eveneens een positieve (preventieve) invloed op kinderen te verwachten. Dat geldt ook voor de voorzieningen op het gebied van huiswerkbegeleiding en internaten; mits er aandacht is voor de kwaliteit van het aanbod en aansluiting van de aanpak op het regulier onderwijs. Zo kunnen de onderwijskansen van kinderen toenemen. Zoals gezegd kunnen activiteiten gericht op sociaal-culturele bonding de ontwikkeling van kinderen bevorderen, mits er ruimte blijft voor de binding met de bredere samenleving. In dit verband wijzen we op een belangrijke bevinding uit de literatuur over acculturatie. Het meest gunstig voor de ontwikkeling van kinderen blijkt het patroon te zijn waarbij oriëntatie op zowel de eigen gemeenschap als de nieuwe samenleving, ofwel een dubbele (meervoudige) loyaliteit, samengaat. Exclusieve gerichtheid op de ontvangende samenleving of op de eigen etnische groep pakt doorgaans minder gunstig uit voor de ontwikkeling (Berry et al., 2006; Phalet & Andriessen, 2003; Stevens, Veen & Vollebergh, 2009). Dit betekent dat de sociaal-culturele en religieuze vorming in bijvoorbeeld het islamitisch en moskee-onderwijs de ontwikkeling van kinderen ten goede kan komen, mits socialisatie van afstand tot de samenleving wordt vermeden en wordt geïnvesteerd in overbrugging tussen de verschillende leefwerelden van kinderen.

Deze conclusies brengen ons tevens tot de slotsom dat het begrip 'parallelliteit' slecht past op het fenomeen van eigen voorzieningen van migranten in het jeugddomein. Dit sluit aan op eerdere kritische geluiden bij het begrip. Het roept de associatie op dat deze voorzieningen zich buiten de reguliere samenleving bevinden. Echter, er blijken veel dwarsverbanden te bestaan en de activiteiten zijn vaak op **bridging** gericht, al betreft het dan vaak meer de structurele dan de sociaal-culturele integratie van kinderen. Zelfs de sterk op de eigen (religieuze) gemeenschap gerichte voorzieningen, zoals het moskee-onderwijs, onderhouden dwarsverbanden met reguliere instituties. Tegelijk is duidelijk dat de afstand tussen gezinnen en bottom-up voorzieningen vanuit de eigen gemeenschap enerzijds en reguliere voorzieningen anderzijds naar verhouding nog groot is. Het overbruggen van deze afstand via duurzame samenwerking is van belang voor versterking van steun aan gezinnen en van de ontwikkelingskansen van kinderen. Bovendien biedt dergelijke samenwerking de kans om de kracht van beide partijen te bundelen en de risico's van het opereren vanuit afzonderlijke eilanden in te dammen.

We besluiten dan ook met de aanbeveling om van beleidswege meer in de verbinding en samenwerking tussen eigen en reguliere voorzieningen voor jeugd en gezin te investeren. Deze aanbeveling ligt ook in lijn met de transformatie van het jeugd-beleid zoals die sinds 2015 wordt beoogd. Het uitgangspunt daarbij om in de verantwoordelijkheidsverdeling tussen burgers en overheid meer naar burgers te kijken, maakt dat het belangrijk is om in het jeugddomein aan te sluiten bij (in)formele netwerken en initiatieven rondom gezinnen en jeugdigen. Momenteel is dat nog niet vanzelfsprekend en gaat veel aandacht uit naar de opzet van nieuwe formele structuren. Voor de ontwikkelingskansen van (migranten)kinderen is het echter van cruciaal belang dat gewerkt wordt aan deze verbinding met bottom-up voorzieningen. Zij voorzien in belangrijke lacunes, maar staan vooralsnog te los van formele voorzieningen.



Literatuur

Bakker, I., Bakker, K., Dijke, A. van & Terpstra, L. (1998). *O&O in perspectief*. Utrecht: NIZW.

Barnhoorn, J., Broeren, S., Distelbrink, M., De Greef, M., Van Grieken, A., Jansen, W., Pels, T., Pijnenburg, H., & Raat, H. (2013). *Cliënt-, professional- en alliantiefactoren: hun relatie met het effect van zorg voor jeugd. Verkenning van kennis en kennishiaten voor het ZonMw-programma Effectief werken in de jeugdsector*. Den Haag: ZonMw.

Bellaart, H. (2013). *Opvoeden doen we samen. Laagdrempelige opvoedingsondersteuning in multi-etnische wijken*. Utrecht: FORUM.

Bellaart, H. (2014). *Diversiteit in transitie. Aandacht voor effectief bereik van migrantengezinnen in de transitie van de jeugdzorg*. Utrecht: FORUM.

Bellaart, H. & Pehlivan, A. (2011). *Met één hand kun je niet klappen*. Utrecht: FORUM.

Bellaart, H., Gerritsma, E. & Ramsaran, R. (2014). *Opvoedingsondersteuning voor migranten uit Midden- en Oost-Europa. Praktische adviezen voor gemeenten en instellingen*. Utrecht: FORUM.

Berg, G. van den, Bellaart, H. & Yar, H. (2015). *Een betere match tussen vraag en aanbod. Eindrapport van een onderzoek naar de aansluiting tussen de vragen en behoeften van Turks-Nederlandse jeugdigen en gezinnen en het bestaande aanbod aan preventie, ondersteuning, hulp en zorg*. Utrecht: NJI.

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

Brink, M., Tromp, E. & Odé, A. (2003). *De participatie en integratie-activiteiten van stedelijke allochtone zelforganisaties in Amsterdam*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, July, 513-531.

Buitelaar, M. W. (2009). *Van huis uit Marokkaans. Verweven loyaliteiten van hoogopgeleide migrantendochters*. Amsterdam: Bulaaq.

Bulk, L. van den, Linden, C. van der, Olijkan, E. & Noordegraaf, M. (2007). *Beter huiswerk maken. Verslag van een inventariserend onderzoek naar huiswerkbegeleiding in Rotterdam*. Rotterdam: CED-Groep.

Canatan, K., Popovic, M. & Edinga, R. (2005). *Maatschappelijk actief in moskeeverband. Een verkennend onderzoek naar de maatschappelijke activiteiten van en het vrijwilligerswerk binnen moskeorganisaties en het gemeentelijk beleid ten aanzien van moskeorganisaties*. 's Hertogenbosch: IHSAN.

Ceylan, R. (2010). *Die Diskussion um 'Parallelgesellschaften' in Die Rolle der Religion im Integrationsprozess. Die Deutsche Islamdebatte*. Eds. B. Ucar & R. Ceylan, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 335-348.

Daal, H. J. van (2001). *Schoolinternaat Het Centrum: een bijdrage aan de integratie?* Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Day, M. & Bellaart, H. (2015). *De rol van etniciteit, cultuur en religie in de pleegzorg. Een verkenning*. Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving/Verwey-Jonker Instituut.

Distelbrink, M., Day, M. & Wachter, G. (2016). *Poolse en Bulgaarse ouders en kinderen in Nederland. Belangrijke kwesties volgens vrijwilligers*. Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving/Verwey-Jonker Instituut.

Distelbrink, M. & Pels, T. (2015). Sekseverschillen, onderwijs, religie in de opvoeding. In: Buckx, F. & De Roos, S. (Red.). *Opvoeden in niet-westerse migrantengezinnen. Een terugblik en verkenning*, pp. 103-126. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Distelbrink, M., & Pels, T. (te verschijnen). *Wijkteams Jeugd: omgaan met (etnische) diversiteit*. In: R. Fukkink (Red.). Handboek onderwijs en opvoeding in een grootstedelijke context. Bussum: Coutinho.

Distelbrink, M., Pels, T., Jansma, A., & Van der Gaag, R. (2012). *Ouderschap versterken. Literatuurstudie over opvoeding in migrantengezinnen en de relatie met VVE, school, CJG en justitiële voorzieningen*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Driessen, G. (2007). *Opbrengsten van islamitische basisscholen. Prestaties, attitudes en gedrag van leerlingen op islamitische scholen vergeleken*. Nijmegen: ITS - Radboud Universiteit Nijmegen.



- Driessen, G. (2008). *De verwachtingen waargemaakt? Twee decennia islamitische basisscholen. Mens en Maatschappij*, 83(2), 168-189.
- Driessen, G. & Merry, M.S. (2010). *Hindoescholen in Nederland. Een alternatieve route naar integratie? Migrantenstudies*, 26(1), 21-40.
- Driessen, D., Werf, M. van der & Boulal, A. (2004). *Laat het van twee kanten komen: Eindrapportage van een verkenning van de maatschappelijke rol van moskeeën in Amsterdam*. Amsterdam: Nieuwe maan en ACP advies.
- Dronkers, J. (2010). Inaugurale rede: *Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties? Een empirische toets met internationale PISA-data*. Maastricht: School of Business and Economics.
- Eldering, L. (1995). *Child-rearing in bi-cultural settings: A culture-ecological approach. Psychology in Developing Societies*, 7, 134-153.
- Eldering, L. (2008). *Cultuur en opvoeding. Interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Entzinger, H.B. & Scholten, P.W.A. (2011). *'Migratie- en integratiepolitiek in Nederland' in: Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling. Migratiepolitiek voor een open samenleving*, pp. 51-112. (Extern rapport). Den Haag: RMO.
- Gezondheidsraad (2012). *Psychische gezondheid en zorggebruik van migrantenjeugd*. Den Haag: Gezondheidsraad.
- Gilsing, R. & Tierolf, B. (2010). *Ouders nemen de wijk. In de eigen wijk naar school in gemengde wijken in Utrecht*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Gilsing, R., Gruijter, M. de, & Pels, T. (2012). *Divers gestuurd. Advies tot verankering van maatwerk in zorg voor jeugd*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Gilsing, R., Pels, T., Bellaart, H. & Tierolf, B. (2015). *Grote verschillen in gebruik jeugdzorg naar herkomst. Kennisplatform Integratie en Samenleving analyseert CBS-cijfers 2011-2013*. Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving/Verwey-Jonker Instituut.
- Gruijter, M. de, Tan, S. & Pels, T. (2009). *De frontlinie versterken. Vernieuwende initiatieven in het voorportaal van de jeugdzorg*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Haussermann, H. (2007). *Ihre Parallelgesellschaften, unser Problem. Sind Migrantenviertel ein Hindernis für Integration?* Leviathan, 35(4), 458-469.
- Herweijer, L. (2011). *Gemengd leren. Etnische diversiteit en leerprestaties in het basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Herweijer, L. & Vogels, R. (2004). *Ouders over opvoeding en onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Huijnk, W., Dagevos, J., Gijsberts, M. & Andriessen, I. (2015). *Werelden van verschil. Over de sociaal-culturele afstand en positie van migrantengroepen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Ince, D. & Berg, G. van den. (2010). *Overzichtsstudie interventies voor migrantenjeugd. Ontwikkelingsstimulering, preventie en vroeghulp*. Utrecht: NJI.
- Inspectie van het Onderwijs (2002). *Islamitische scholen en sociale cohesie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2003). *Islamitische scholen nader onderzocht*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Bestuurlijke praktijken in het islamitisch onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jong, I. de (2007). *Civil society in beweging. Vier moskeorganisaties in Amsterdam Slotervaart*. Sociale Interventie, 1, 21-31.
- Jong, W. de, Rijk, A. de & Schreven, L. (2010). *Opgroeien in diversiteit. Beschrijving van de nulmeting Monitor. Diversiteit in het Jeugdbeleid*. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Jong, W. de, Geertjes, K., Rijk, A. de, Schreven, L., Keuzenkamp, S., Dagevos, J. & Bucx, F. (2010). *Monitor. Diversiteit in het Jeugdbeleid. Nulmeting. Den Haag/Heerlen*: Centraal Bureau voor de Statistiek.



- Karssen, M., Veen, I. van der & Roeleveld, J. (2011). *Effecten van schoolsamenstelling op schoolprestaties in het Nederlandse basisonderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut – Universiteit van Amsterdam.
- Kleijnen, E., Broek, A. van den & 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.
- Klein, M. van der, Bulsink, D., & Van der Gaag, R. (2012). *Pedagogische civil society voor beginners*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Ledoux, G., Geijsel, F., Reumerman, R. & Ten Dam, G. (2010). *Burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland*. Pedagogische Studiën, 88, 3-22.
- Leibold, J., Kuhnel, S. & Heitmeyer, W. (2006). *Abschottung von Muslimen durch generalisierte Islamkritik? In: Parallelgesellschaften?* Aus Politik und Zeitgeschichte: APuZ.
- Meij, L. van der (2010). *De identiteit van het islamitisch onderwijs in Nederland*. Geraadpleegd op 30 november 2015, van <http://www.deisbo.nl/wp-content/uploads/2009/03/identiteitislamitischonderwijs.pdf>
- Meyer, T. (2002). *Parallelgesellschaft und Demokratie. In: H. Münkler, M. Llanque en C. Stepina (red.). Der demokratische Nationalstaat in den Zeiten der Globalisierung. Politische Leitideen für das 21. Jahrhundert* (p. 193-229). Berlin: Akademie Verlag.
- Miedema, S., De Ruyter, D. & De Koning, M. (2008). *De moskee als partner in het onderwijs? Een pedagogische casus interdisciplinair belicht*. Pedagogiek, 28(1), 3-10.
- Nanhoe, A.C. & van Horssen-Sollie, J. (2014). *Turkse internaten. Een verkenning van oud-leerlingen van Turkse internaten in Rotterdam*. Rotterdam: Rotterdamse Serviceorganisatie, Dienstcentrum Onderzoek & Business Intelligence.
- Paulle, B. (2006). *Voorbij de oude debatten: Een voorstel voor 'economische' desegregatie van het onderwijs*. Geraadpleegd op 30 november 2015, van [http://www.rkdiaconie.nl/uploadedDocs/SA-IntegratieEssayPaulle\(1\).pdf](http://www.rkdiaconie.nl/uploadedDocs/SA-IntegratieEssayPaulle(1).pdf)
- Pels, T. (2012). *Diversiteit en de pedagogische functie van het onderwijs*. Pedagogiek, 32(2), 180-196.
- Pels, T., Distelbrink, M. & Postma, L. (2009). *Opvoeding in de migratiecontext. Review van onderzoek naar de opvoeding in gezinnen van nieuwe Nederlanders*. Utrecht, Verwey-Jonker Instituut.
- Pels, T., Distelbrink, M. & Tan, S. (2009). *Meetladder diversiteit interventies. Verhoging van bereik en effectiviteit van interventies voor (etnische) doelgroepen*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Pels, T., Lahri, F. & Madkouri, H. el, (2006). *Pedagogiek in moskee Al Wahda*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut & FORUM.
- Penninx, R. & Schrover, M. (2001). *Bastion of bindmiddel? Organisaties van immigranten in historisch perspectief*. Amsterdam: Instituut voor Migratie- en Etnische Studies (IMES).
- Phalet, K., & Andriessen, I. (2003). *Acculturation, motivation and educational progress: A contextual model of minority school engagement. Integrating immigrants in the Netherlands* (2003): 145-171.
- Pinn, I. (1999). *Verlockende moderne? Türkische Jugendliche im Blick der Wissenschaft. Duisburg*: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS).
- Ponzoni, E. & Distelbrink, M. (2015). *Opvoedsteun in de buurt. Schakelen tussen formele en informele voorzieningen*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut/Kenniswerkplaats Tienplus.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Roeleveld, J., Karssen, M. & Ledoux, G. (2015). *Samenstelling van de klas en cognitieve en sociaal-emotionele uitkomsten*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Saegert, S. & Winkel, G. (2004). *Crime social capital, and community participation*. American Journal of Community Psychology, 34, 219-233.
- 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 - Radboud Universiteit Nijmegen.



Stevens, G., Veen, V. & Vollebergh, W. (2009). *Marokkaanse jeugddelinquenten, een klasse apart? Onderzoek naar jongens in preventieve hechtenis met een Marokkaanse en Nederlandse achtergrond*. Den Haag: Nicis Institute.

Sunier, T. & Landman, N. (2014). *Turkse islam. Actualisatie van kennis over Turkse religieuze stromingen en organisaties in Nederland. Een literatuurstudie in opdracht van het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid*. Den Haag: ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.

Super, Ch. M. & Harkness, S. (1986). *The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture*. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.

Velzen, B. van & Vijlder, F. de (2012). *Een verleden heb je, de toekomst moet je maken! Eindverslag van het project 'kwaliteit Islamitisch Onderwijs'* (KIO). Amersfoort: ISBO.

Vermeulen, H. & Penninx, R. (2000). *Immigrant integration. The Dutch case*. Amsterdam: Het Spinhuis.

Woolcock, M. (2001). *The place of social capital in social capital thematic group. Understanding social and economic outcomes*. *Canadian Journal of Policy*, 2(1), 11-17.

Yildiz, E. (2014). *Was heißt hier "Parallelgesellschaft"?* Geraadpleegd op 16 november 2015, van <http://www.islamiq.de/2014/06/10/integration-was-heisst-hier-parallelgesellschaft/>



Colofon

Financier: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid

Auteurs: M Day, MSc

Prof. dr. T. Pels

Dr. R. Gilsing

Ontwerp: Design Effects

Uitgave: Kennisplatform Integratie & Samenleving

P/a Kromme Nieuwegracht 6

3512 HG Utrecht

T (030) 230 3260

De publicatie kan gedownload worden via de website van het Kennisplatform Integratie & Samenleving: <http://www.kis.nl>.

ISBN 978-90-5830-723-1

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht 2016.

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.



kennis en aanpak van
sociale vraagstukken

KENNISPLATFORM INTEGRATIE & SAMENLEVING

Kennisplatform Integratie & Samenleving doet onderzoek, adviseert en biedt praktische tips en instrumenten over vraagstukken rond integratie, migratie en diversiteit. Daarnaast staat het platform open voor vragen, signalen en meningen en formuleert daar naar beste vermogen een antwoord op.

Deze kennisuitwisseling is bedoeld om een fundamentele bijdrage te leveren aan een pluriforme en stabiele samenleving. Blijf op de hoogte van alle projecten, vragen en antwoorden en andere kennisuitwisseling via www.kis.nl, de [nieuwsbrief](#), [Twitter](#) en [LinkedIn](#).

Kennisplatform Integratie & Samenleving is een programma van het Verwey-Jonker Instituut en Movisie

T 030 230 32 60 E info@kis.nl I www.kis.nl

