

De relatie tussen het opvoedkapitaal van Marokkaanse
migrantenmoeders in Nederland en hun sociale netwerken en
representaties van verschillende culturele contexten

Masterthesis Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken
Universiteit Utrecht

Student: Marloes van Verseveld (3216012)

Thesisdocent en stagebegeleider: prof. dr. Mariëtte de Haan

Tweede beoordelaar: prof. dr. Micha de Winter

Stage-instelling: Universiteit Utrecht, bij het onderzoeksproject *De pedagogische
gemeenschap in de multi-etnische wijk* in opdracht van ZonMw.

Datum: 25-6-2012

Samenvatting

Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen van het opvoedkapitaal van Marokkaanse migrantenmoeders in Nederland in termen van opvoedingsvisies en –praktijken en de rol die hun sociale netwerk en hun representaties van verschillende culturele contexten hierin spelen. Vanuit bevindingen uit recente literatuur wordt verwacht dat moeders nieuwe ideeën opdoen over opvoeding wanneer zij contacten onderhouden met mensen met een andere etnische achtergrond (*bridging capital*) en dat opvoeding opnieuw wordt vormgegeven als resultaat van het leven in een post-migratiesetting. Door middel van ego-netwerkanalyses en semigestructureerde diepte-interviews met dertig Marokkaanse migrantenmoeders, zijn kwantitatieve gegevens over het sociale netwerk en kwalitatieve gegevens over (de totstandkoming van) het opvoedkapitaal verzameld. Het opvoedkapitaal van moeders wordt gevormd in verschillende culturele contexten en bestaat uit een variatie van *bonding capital*, kapitaal dat volgens de moeders afkomstig is uit de Marokkaanse traditie en *bridging capital*, nieuw verworven kapitaal dat volgens de moeders afkomstig is uit de Nederlandse cultuur. Familie en andere etnisch-gelijke relaties hebben niet alleen een *bonding*, maar ook een *bridging* functie. Deze bevinding duidt erop dat het opvoedkapitaal van etnisch-gelijke relaties ook onder invloed is van verschillende culturele invloeden en dat het sociale netwerk van belang is om nieuwe kennis, visies en praktijken uit te wisselen.

Sleutelwoorden: opvoedkapitaal, Marokkaanse migranten, sociaal netwerk, culturele contexten, *bridging*, *bonding*

Abstract

The aim of this study was to analyze the parenting practices of Moroccan mothers in the Netherlands and the relation with their social networks and the representations mothers hold regarding different cultural contexts in the construction of these practices. Recent studies show that new ideas about parenting are constructed through contacts with ethnic-others (*bridging*) and that parenting is constructed as a result of living in a post-migration setting. Ego-networkanalyses and semi-structured depth interviews were taken with thirty Moroccan women, from which quantitative information about their networks and qualitative information about (the construction of) their parenting practices was derived. Parenting practices are shaped by the different cultural references mothers hold regarding parenting and exists of a variation of *bonding capital*; capital that mothers find typical of the Moroccan tradition, and *bridging capital*; capital that is derived from new information of unknown parenting traditions, like the Dutch. Co-ethnic relation not only have a *bonding* function, but a *bridging* function as well. This finding implies that the parenting practices of co-ethnic relations are influenced by different cultural influences as well and that the social network functions as a contact zone, wherein knowledge, visions and practices about parenting are exchanged.

Keywords: parenting practices, Moroccan migrants, social networks, cultural contexts, *bridging*, *bonding*.

Inleiding

De afgelopen decennia is veel onderzoek gedaan naar de impact die migratie heeft op de opvoeding van migrantenouders (Pels & De Haan, 2007; Rosenthal & Roer-Strier, 2005; Raghaven, Harkness & Super, 2010; Bornstein & Cote, 2004; Kagiticibasi & Ataca, 2005; MacPhee, Fritz & Miller-Heul, 1996; Pereira, Chapman & Stein, 2006; De Haan, 2011; Van der Veen & Meijnen, 2002, Yaman, Mesman, Van Ijzendoorn, Bakermans-Kranenburg & Linting, 2010). In de literatuur over opvoedingspraktijken van migranten wordt vaak uitgegaan van het acculturatieparadigma, waarin enerzijds de mate van contact en participatie in de dominante cultuur wordt gemeten, en anderzijds de mate waarin zij vasthouden aan de culturele identiteit en tradities van het land van herkomst (Berry, 1997). De mate van ‘acculturatie’ wordt dan vaak gemeten door opvoedpraktijken van migrantenouders te vergelijken met die van ouders afkomstig uit de ontvangende samenleving, waarbij vaak gebruik gemaakt wordt van concepten die afgeleid zijn uit culturele dichotomieën, zoals de dichotomie individualisme versus collectivisme (Bhatia & Ram, 2001; Greenfield & Cocking, 1994). Het gevaar hierbij is dat er een te statisch beeld wordt gegeven van de opvattingen en gezinspraktijken van migrantenouders, omdat er naar de cultuurverschillen wordt gekeken in plaats van naar het acculturatieproces zelf (De Haan, 2011; Jonkers, 2003). In de huidige context van globalisering, waarin culturele invloeden niet alleen via migratie van mensen, maar ook via nieuwe technologieën in de vorm van transportmiddelen en massamedia plaatsvinden, ontstaan er steeds meer nieuwe vormen van ‘*contact zones*’ waarin confrontaties tussen verschillende culturele waardesystemen plaatsvinden. Het is daarom van belang dat onderzoek naar de opvoeding van migranten zich richt op deze confrontaties of *contact zones*, in plaats van op de cultuurverschillen zelf (Hermans & Kempen, 1998). Verschillende recente onderzoeken laten zien dat de opvoeding van migrantenouders niet gekenmerkt kan worden als of collectivistisch, of individualistisch, maar een reactie is op de confrontatie met verschillende opvoedmodellen uit het land van herkomst en aankomst (De Haan, 2011; Pereira et al., 2006; Reese, 2002; Pels & De Haan, 2007). Dit onderzoek zal zich dan ook richten op de vorming van de opvoedingsvisies en –praktijken van Marokkaanse migrantenmoeders in Nederland binnen *contact zones*, waarin confrontaties kunnen plaatsvinden tussen verschillende culturele systemen. Een zogenaamde *contact zone* kan het sociale netwerk zijn van opvoeders. Culturele diversiteit binnen het netwerk kan er bijvoorbeeld voor zorgen dat moeders nieuwe ideeën opdoen over opvoeding (MacPhee et al., 1996). Er is verder echter nog weinig onderzoek gedaan naar de rol die het sociale netwerk speelt in de vorming van het opvoedkapitaal van migrantenmoeders. Dit onderzoek zal zich

dan ook richten op het sociale netwerk als een *contact zone*, waarbij de focus ligt op de verschillende relaties binnen dit netwerk en de manier waarop deze de opvoeding beïnvloeden. Daarnaast wordt gekeken hoe migrantenmoeders hun opvoeding opnieuw vormgeven in een post-migratiesetting, waarbij zowel continuïteit als verandering in hun opvoeding wordt onderzocht.

Dit onderzoek sluit aan bij het onderzoeksproject ‘De pedagogische gemeenschap in de Multi-etnische wijk’ en maakt gebruik van het databestand dat daaruit is voortgekomen. Dit onderzoeksproject is gericht op het systematisch in kaart brengen van het zogenaamde ‘*bridging capital*’ van migrantengemeenschappen op het gebied van de opvoeding. Dit onderzoek zal zich daarbij specifiek richten op de opvoedingsvisies en –praktijken van Marokkaanse migrantenmoeders en de manier waarop deze zijn beïnvloed door verschillende actoren in het netwerk en de post-migratiesetting waarin zij zich bevinden.

Theoretisch kader

Vorming van opvoedingsvisies en –praktijken in post-migratiesettingen

Opvoedingsvisies en –praktijken worden volgens Super en Harkness (1986) gevormd in interactie met de specifieke culturele omgeving. Opvoedingspraktijken zijn volgens Super en Harkness (1986) de historisch en sociaal gevormde gewoonten en praktijken met betrekking tot het omgaan met het kind in een bepaalde leeftijd in een bepaalde omgeving. De meeste gewoonten zijn vanzelfsprekend, maar vaak hebben opvoeders hier wel expliciete opvattingen over (Eldering, 2006). De opvattingen van opvoeders over kinderen en over de verzorging, opvoeding en ontwikkeling van kinderen noemen Super en Harkness (1999, zoals geciteerd in Eldering, 2006) de ‘psychologie van de opvoeders’, of *parental ethnotheories*. Deze theorieën weerspiegelen de culturele visies op de manier waarop kinderen zich ontwikkelen, welke invloeden daarbij een rol spelen en wat er van het kind verwacht wordt. Daarnaast weerspiegelen deze ethnotheorieën algemene denkmodellen uit een bepaalde cultuur (Super & Harkness, 1986). Ouders in samenlevingen met een sterke mate van collectivisme zullen bij de opvoeding bijvoorbeeld meer nadruk leggen op relationele waarden en normen, zoals gehoorzaamheid, respect en behulpzaamheid, dan ouders uit meer individualistisch ingestelde samenlevingen die meer de nadruk zullen leggen op individualistische waarden en normen, zoals autonomie (Eldering, 2006). Rosenthal en Stroer-Rier (2001) vonden dat de opvoeddoelen en ethnotheorieën in Israël verschillend zijn voor Israëliische moeders en migrantenmoeders uit de voormalige Sovjet-Unie. De ethnotheorieën van de Sovjet-moeders

moeten volgens Rosenthal en Stroer-Rier worden gezien in het kader van beide ecoculturele contexten (zowel Israël en de voormalige Sovjet-Unie), waarin migrantenmoeders bepaalde waardesystemen hebben gevormd in hun land van herkomst en integreren met nieuwe visies, verwachtingen en ontwikkelingsdoelen die zij nodig achten in Israël. Pels en De Haan (2006) vonden ook dat bepaalde waardesystemen beter ‘overleven’ in de nieuwe context dan andere, en dat migrantenmoeders hun praktijken vaak aanpassen aan de eisen van de nieuwe context. Verwachtingen en opvoeddoelen kunnen bijvoorbeeld veranderen in de nieuwe context. Autonomie wordt voor Turkse en Marokkaanse tweede generatiemoeders bijvoorbeeld een belangrijker opvoeddoel, omdat kinderen in de Nederlandse context meer verantwoordelijkheden krijgen, met name voor school (Pels & De Haan, 2010; Van der Veen & Meijnen, 2002). Ook Latijns-Amerikaanse ouders in de Verenigde Staten benadrukken met grote mate het belang van school, mogelijk uit een verlangen om een hogere sociaal-economische status te verwerven (Pereira et al., 2006). Ook op het gebied van disciplineren ondervinden migrantenouders dat oude praktijken niet altijd werken in de nieuwe context. Latijns-Amerikaanse migrantenouders zijn bijvoorbeeld bang dat zij hun kinderen niet meer op de ‘eigen’ meer autoritaire manier kunnen disciplineren, omdat deze niet wordt geaccepteerd door de wet in de Verenigde Staten. Hierdoor zijn zij bang dat zij de controle of autoriteit verliezen over hun kinderen (Pereira et al., 2006). Soortgelijke resultaten vond De Haan (2011) bij Marokkaanse migrantenouders in Nederland, die stagneerden in hun manier van disciplineren, omdat zij de indirecte Nederlandse disciplineringsmethoden (doorgaans redenatie, uitleg en onderhandeling) niet wilden overnemen. Jonkers (2003) vond dat Marokkaanse migrantenmoeders navigeren tussen beide modellen en deze continu afwisselen en vergelijken. Uit het onderzoek van Reese (2002) blijkt verder dat Mexicaanse ouders in de Verenigde Staten hun kinderen nauwlettender in de gaten houden dan in het land van herkomst, omdat zij de nieuwe context als extreem onveilig ervaren. Zij zagen meer toe op de vriendschappen van hun kinderen en de activiteiten die hun kinderen deden. Uit het onderzoek van Pereira en collega’s (2006) blijkt dat ouders het beangstigend vinden om hun kinderen naar activiteiten met leeftijdsgenootjes (o.a. feestjes, bioscoop, etc) te laten gaan, omdat zij de ouders van deze leeftijdsgenootjes vaak niet kennen. In Nederland werd gevonden dat de jongere generatie Marokkaanse migrantenouders hun kinderen minder vrijheid geven door het gebrek aan sociale controle in de nieuwe context (Pels & De Haan, 2006). Deze opvoedpraktijken komen dus voort uit een confrontatie met de nieuwe culturele context, terwijl deze niet kenmerkend zijn voor opvoedmodellen uit het land van herkomst of in het land van aankomst. Migrantenouders worden geconfronteerd met verschillende

ecoculturele contexten, waarin zij hun opvoeddoelen, visies en praktijken vormen. De wisselwerking tussen de ecoculturele contexten en de opvoedingsvisies en –praktijken van ouders is echter zeer complex, omdat er tal van verschillende factoren verantwoordelijk kunnen zijn op veranderingen in de ethnotheorieën van migrantenmoeders (Rosenthal & Stroer-Rier, 2001).

Uit bovenstaande literatuur blijkt dat opvoedingsvisies en –praktijken niet altijd te herleiden zijn naar een bepaalde ecoculturele context. Het acculturatieparadigma van Berry (1997) gaat hier echter wel van uit en wordt nog vaak gebruikt in onderzoek naar opvoedingsvisies en -praktijken. Berry (1997) gebruikt de term acculturatie om het proces te beschrijven dat ontstaat wanneer verschillende culturen in direct contact met elkaar komen en gaat daarbij uit van vier acculturatiestrategieën die refereren naar de manier waarop migranten omgaan met de nieuwe culturele context van het aankomstland, namelijk: assimilatie, integratie, separatie en marginalisatie. Er wordt daarbij gekeken in hoeverre migranten vasthouden aan hun cultuur van herkomst (identiteit en kenmerken) en in hoeverre zij contact zoeken en participeren in het land van aankomst. Een kritiekpunt uit recentere literatuur op het acculturatieparadigma is dat cultuur in deze visie een te statisch en onveranderd concept blijft, ondanks de confrontatie tussen verschillende cultuursystemen (De Haan, 2011). Deze visie weerspiegelt het idee dat oude patronen onveranderd worden voortgezet in het land van aankomst, of dat ouders nieuwe praktijken toevoegen aan hun opvoeding. In het kader van de huidige globalisering is cultuur niet als een statisch concept te zien, omdat het continu onderhevig is aan verschillende culturele invloeden, bijvoorbeeld door nieuwe technologieën als televisie en internet, maar ook door migratie en de transnationale contacten die migrantengroepen aanhouden met het land van herkomst (Bhatia & Ram, 2001; Hermans & Kempen, 1998). Cultuur kan dus niet worden gezien als een gescheiden eenheid die samenvalt met een vaste geografische locatie, terwijl hier nog wel vaak van wordt uitgegaan. In plaats daarvan zou onderzoek zich meer moeten richten op de *meeting points* of *contact zones* waar verschillende culturele waarden en ideeën worden uitgewisseld (Hermans & Kempen, 1998).

Een ander kritiekpunt op dit paradigma, is dat deze visie uitgaat van een universeel perspectief op acculturatie waarin alle migranten dezelfde psychologische processen ondergaan (Bhatia & Ram, 2001), terwijl bekend is dat het acculturatieproces verschillend wordt ervaren door verschillende migrantengroepen afhankelijk van kenmerken van de herkomstcultuur, de gastcultuur en van de mate van adaptiviteit van beide culturen en dat verschillende opvoedingscognities op verschillende niveaus accultureren (Bornstein & Cote, 2004). Daarnaast is uit verschillende onderzoeken gebleken dat culturele invloeden en de

vorming van een identiteit met elkaar verweven zijn en geen gescheiden variabelen zijn (Bhatia & Ram, 2001). Wanneer mensen interacties hebben met verschillende culturele waardesystemen en praktijken, kunnen mensen verschillende culturele posities en identiteiten aannemen waartussen zij *shiften*, of nieuwe vormen van identiteiten aannemen waarin verschillende culturele posities zijn gemixt (Moore & Barker, 2012). Jonkers (2003) komt in haar proefschrift tot de bevinding dat Marokkaanse tussengeneratiemoeders in Nederland meerdere etnische identiteiten hebben die inconsistent zijn, omdat zij afhankelijk zijn van de situatie en sociale omstandigheden waarop zij betrekking hebben. Hermans en Kempen (1998) verwijzen naar het begrip van ‘hybridisatie’ wanneer zij spreken over meerdere culturele identiteiten, waarbij bestaande vormen en praktijken worden gecombineerd in nieuwe vormen en praktijken (Pieterse, 1995 en Rowe & Schelling, 1991, zoals geciteerd in Hermans en Kempen, 1998). Uit een aantal onderzoeken naar opvoedingspatronen bij migrantenmoeders werden ook hybride vormen gevonden (De Haan, 2011; Pereira et al., 2006; Reese, 2002; Pels & De Haan, 2006; Kagiticibasi & Ataca, 2005). Uit het onderzoek van Kagiticibasi en Ataca (2005) blijkt bijvoorbeeld dat Turkse migrantenouders de opvoeddoelen autonomie en een sterke familieband combineren in een opvoedmodel waar de ontwikkeling van een autonome-relatieve identiteit van hun kinderen centraal staat. Een ander voorbeeld komt van De Haan (2011) die vond dat Marokkaanse migrantenmoeders de nadruk leggen op het overbrengen van morele waarden en normen (wat is goed en wat is fout) en tegelijkertijd meer kindgericht werden (meer communiceren, meer gericht op individuele behoefte kind), om op die manier het gedrag van het kind te reguleren. Hierbij is het overbrengen van waarden en normen afgeleid uit het Marokkaanse opvoedmodel en de kindgerichtheid uit het Nederlands model die worden samengevoegd in een nieuw model.

Steunnetwerken en het opvoedkapitaal van migrantenouders

Sociale steunnetwerken kunnen dienen als bron voor de ontwikkeling van sociaal kapitaal. Volgens Bourdieu gaat het dan om het sociaal kapitaal dat bestaat uit een netwerk van contacten waarin deze contacten door de accumulatie van uitwisseling, verplichtingen en gedeelde identiteiten, wezenlijke of potentiële steun vormen en toegang geven tot waardevolle bronnen (Bourdieu, 1993, p. 143, zoals geciteerd in Yan & Lin, 2005). Mensen met dezelfde etnische achtergrond kunnen een belangrijke rol spelen in het netwerk van nieuwkomers. Het gaat dan om het geven van praktische, informatieve en emotionele steun, het bieden van een gevoel van gemeenschap en veiligheid, en het bieden van mogelijkheden om oude praktijken in stand te houden (bijv. taal van herkomst) (Ryan, Sales, Tilki & Siara, 2008). Ook met

betrekking tot opvoedingspraktijken blijkt een etnisch homogeen netwerk van belang, bijvoorbeeld om praktische opvoedadviezen uit te wisselen (Jonkers, 2003). Putnam (2000) noemt het kapitaal dat voortkomt uit deze relaties *bonding capital*, omdat deze mensen zichzelf in elkaar herkennen in termen van afkomst, religie, leeftijd, etc. Alhoewel deze homogene groep belangrijke voordelen geeft aan nieuwkomers, kunnen contacten die van je verschillen in termen van afkomst en dergelijke ook van belang zijn in een netwerk (Granovetter, 1973). Granovetter (1973) maakt een onderscheid tussen sterke en zwakke relaties waarbij de sterkte bepaald wordt door kenmerken als gedeelde normen, vertrouwen en de wederzijdse diensten die men voor elkaar over heeft. De sterke relaties kunnen worden vergeleken met het eerder genoemde *bonding capital*, terwijl de zwakke relaties kunnen worden vergeleken met *bridging capital*, kapitaal waarmee een brug kan worden geslagen naar nieuwe en eerder onbereikbare bronnen. De zwakke relaties zijn verbindingen tussen mensen die weinig overeenkomsten hebben, bijvoorbeeld leden van een andere etnische gemeenschap (Putnam, 2000). Uit het onderzoek van MacPhee en collega's (1996) blijkt dat zwakke relaties toegang geven tot nieuwe ideeën over de opvoeding bij Indiaas-Amerikaanse en Spaanse migrantenouders, terwijl migrantenouders die meer sterke relaties hebben met de eigen etnische gemeenschap waarschijnlijk minder toegang hebben tot nieuwe informatie (Van den Berg, 2007). Zwakke relaties blijken dus van belang te zijn om tot nieuwe informatie over opvoeding te komen, ofwel het *bridging capital*. Met name in een post-migratiesetting, waarin het opvoedkapitaal van migranten onderhevig is aan continuïteit en verandering, is de verwachting dat deze informatie migranten kan helpen hun opvoedkapitaal opnieuw vorm te geven in de nieuwe situatie waarin zij zich bevinden. Het huidige onderzoek zal zich richten op de manier waarop sterke en zwakke relaties in het sociale netwerk van Marokkaanse migrantenmoeders bijdragen aan het opvoedkapitaal van deze moeders.

De Marokkaanse gemeenschap in Nederland

De Marokkaanse gemeenschap behoort tot een van de grootse migrantengroepen in Nederland. In 2011 zijn er in Nederland 355.883 Marokkaanse migranten, waarvan 53% van de tweede generatie is (Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2011). In de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw kwamen zij als arbeidsmigrant naar Nederland om te werken in de lagere segmenten van de arbeidsmarkt en later voor gezinshereniging en -vorming (White, 1993, zoals geciteerd in Jennissen 2011). Vaak wordt de partner nog in het land van herkomst gezocht die vervolgens naar Nederland migreert (Stevens, Pels, Vollebergh & Crijnen, 2004).

Verschillende onderzoeken hebben zich gericht op de opvoeding van Marokkaanse

migrantenmoeders van verschillende generaties in Nederland (o.a.: Pels & De Haan, 2006, 2007, 2011; Jonkers, 2003; Eldering, 2006; Van der Veen & Meijnen, 2002). De eerste generatie hechtte meer waarde aan waarden als conformiteit aan de sociale orde dan aan autonomie. Jongere en hoger opgeleide Marokkaanse moeders leggen echter steeds meer nadruk op de ontwikkeling van autonomie. Autonomie werd bij Marokkaanse ouders vooral in verband gebracht met zelfredzaamheid in de publieke sfeer, terwijl Nederlandse ouders autonomie verbonden met het nemen van initiatief, assertiviteit en onafhankelijkheid (Pels, 1991, zoals geciteerd in Pels & De Haan, 2007). Enkele hoger opgeleide en jongere Marokkaanse moeders noemden ook autonomie in verband met assertiviteit en onafhankelijkheid, omdat zij dit belangrijk achtten om te kunnen functioneren in het Nederlandse onderwijssysteem (Pels & Nijsten, 2003, zoals geciteerd in Pels & De Haan, 2007). Naast deze opvoeddoelen lijkt er ook een verschuiving naar meer Nederlandse patronen te zijn in de disciplineringsmethoden van Marokkaanse moeders in Nederland. Waar de eerste generatie vooral gebruik maakte van autoritaire vormen van controle en disciplineren, zoals waarschuwen, bedreigen, schreeuwen, slaan of het onthouden van privileges, gebruikte de jongere generatie, met name de hoger opgeleide, meer indirecte vormen van disciplineren en controle, zoals onderhandeling en uitleg van regels. Vergeleken met Nederlandse ouders gebruiken Marokkaanse ouders gemiddeld echter nog steeds meer autoritaire en minder autoritatieve methoden om controle op hun kinderen uit te oefenen (Pels & De Haan, 2006). Ook Jonkers (2003) vond onder Marokkaanse tussengeneratie-moeders (kinderen van de eerste generatie Marokkaanse arbeidsmigranten die naar Nederland zijn gekomen in het kader van primaire gezinshereniging) directere vormen van disciplineren bij peuters, zoals schreeuwen en slaan, maar ook indirectere vormen als het negeren en afleiden van peuters. Jonkers (2003) stelt dat hierbij pragmatisme een belangrijke rol speelt, omdat sociale omstandigheden (bijv. kleine behuizing, weinig tijd) een rol spelen bij het hanteren van directere vormen van controle, terwijl moeders wel meer autoritatieve vormen zouden willen toepassen. Zo geven moeders in dit onderzoek aan dat zij wel meer willen praten en spelen met het kind, maar dit door tijdgebrek niet altijd kunnen doen. Een andere opvoedingspraktijk is de communicatie met kinderen, waarbij de eerste generatie Marokkaanse moeders hun kinderen meer toespraken, terwijl jongere generaties meer uitwisselen met hun kinderen (Pels & De Haan, 2007).

Huidige studie

Uit deze literatuur blijkt dat het opvoedkapitaal van Marokkaanse migrantenmoeders in Nederland door de jaren heen is veranderd en er elementen van de Nederlandse opvoedingstraditie worden overgenomen. Het is nog niet onderzocht hoe verschillende relaties in het sociale netwerk hier een rol in spelen, terwijl het sociale netwerk uit enkele onderzoeken wel van invloed lijken te zijn op de dynamiek van het opvoedkapitaal (MacPhee et al., 1996). Er zal in dit onderzoek daarom worden gekeken naar de verschillende relaties in het netwerk en welke informatie deze relaties geven aan moeders. Daarnaast zal ook worden gekeken naar de bredere context, namelijk naar de verschillende culturele referentiekaders van de moeders. De volgende onderzoeksvragen staan in dit onderzoek centraal:

1. *‘Hoe kan het opvoedkapitaal van Marokkaanse migrantenmoeders worden beschreven in termen van opvoedingsvisies en –praktijken?’*
2. *‘Hoe hebben relaties binnen het sociale netwerk en representaties op verschillende culturele contexten invloed op dit verworven opvoedkapitaal?’*

Methode

Procedure

Dit onderzoek maakt onderdeel uit van het onderzoeksproject ‘De pedagogische gemeenschap in de multi-etnische wijk’. Voor dit project zijn migrantenzelforganisaties benaderd in zeven steden in Nederland om mee te doen aan een focusgroepinterview. De steden en organisaties zijn geselecteerd op basis van hun representativiteit ten opzichte van het gehele aanbod van migrantenorganisaties in de steden en tussen de gemeenten. Aan de focusgroepinterviews namen vrouwen van verschillende etnische achtergronden deel. Na afloop van deze interviews zijn participanten uitgenodigd om mee te doen aan een diepte-interview. Hierbij is geselecteerd op een Marokkaanse achtergrond en het hebben van minimaal één kind. Dertig Marokkaanse migrantenmoeders hebben deelgenomen aan een diepte-interview. Deze diepte-interviews zijn afgenomen tussen mei en november 2011 door een onderzoeker en twee studentassistenten. Voordat het interview begon is aangegeven dat de gegevens anoniem behandeld zullen worden en is toestemming gevraagd om het interview op te nemen met een voice-recorder. De interviews hadden een duur van gemiddeld 1,5 uur. De participanten ontvingen na afloop een cadeaubon als dank voor hun deelname. De diepte-interviews zijn vervolgens getranscribeerd in *Word*. Eén van de participanten heeft geen toestemming gegeven voor opname van het interview. Tijdens dit interview zijn aantekeningen gemaakt en deze zijn later uitgewerkt in *Word*.

Participanten

Voor dit onderzoek zijn er dertig Marokkaanse migrantenmoeders geworven via migrantenzelforganisaties in zeven verschillende gemeenten in Nederland. Voor de representativiteit van deze migrantenzelforganisaties verwijs ik naar een rapportage waarin de deelnemende migrantenzelforganisaties zijn vergeleken met andere migrantenzelforganisaties in de deelnemende gemeenten (Hofland & Van Verseveld, 2012). Via focus-groepinterviews is gevraagd welke moeders interesse hadden om deel te nemen aan een individueel interview. Criteria waarop participanten geselecteerd zijn, is dat zij van Marokkaanse afkomst zijn, moeder zijn, en dat zij de Nederlandse taal spreken. De gemiddelde leeftijd van de participanten is 36 jaar, waarvan de jongste 28 jaar en de oudste 49 jaar is. In dit onderzoek zijn eerste generatie migranten oververtegenwoordigd: 26 participanten zijn eerste generatie migranten en drie participanten zijn tweede generatie migranten. De gemiddelde migratieleeftijd is 14 jaar, variërend tussen de 0 en 31 jaar. Op het moment van het interview verblijven de participanten gemiddeld 18 jaar in Nederland, met een minimum van 0 en een maximum van 36 jaar. De hoogst genoten opleiding die de participanten hebben afgerond varieert. 31 procent van de participanten heeft een HBO of universitaire opleiding afgerond, 28 procent heeft een training of cursus gevolgd, 17 procent heeft de middelbare school afgerond, drie procent alleen de basisschool, zeven procent is ongeschoold, en van 14 procent is het opleidingsniveau onbekend. Het basis-, middelbaar en hoger onderwijs is vaak gevolgd in Marokko, terwijl de gevolgde trainingen en cursussen gevolgd zijn in Nederland. Gemiddeld hebben de participanten drie kinderen, waarvan minimaal twee en maximaal vijf.

Ter vergelijking zijn er in Nederland 67.338 Marokkaanse migrantenvrouwen tussen de 25 en 50 jaar. Hiervan is 78 procent van de eerste en 22 procent van de tweede generatie. De gemiddelde verblijfsduur van de eerste generatie in Nederland is 19 jaar (CBS, 2011). Vijf procent heeft een HBO of universitaire opleiding voltooid en 25 procent heeft alleen de middelbare school afgerond (CBS, 2006). Gegevens over gevolgde cursussen in Nederland en over het gevolgde onderwijs in Marokko zijn niet bekend. De proportie eerste generatie migranten in dit onderzoek is iets hoger dan gemiddeld, terwijl de gemiddelde verblijfsduur van de participanten vergelijkbaar is met die van de gemiddelde Marokkaanse migrant. De participanten in ons onderzoek hebben vergeleken met de gemiddelde Marokkaanse migrantenvrouw een hoger opleidingsniveau. De participanten zijn geworven via migranten zelforganisaties, waardoor het gaat om een selecte groep Marokkaanse moeders in Nederland.

Instrumenten

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van ego-netwerkanalyses in combinatie met semi-structureerde diepte-interviews. Ego-netwerkanalyses worden gebruikt om kleinere persoonlijke netwerken te bestuderen waarin de focus ligt op de relaties en de situatie waarin deze zich bevinden (Wellman, 2007). De combinatie van ego-netwerkanalyses en diepte-interviews wordt gebruikt om inzicht te krijgen in de aard van de relaties die moeders hebben met de actoren in hun netwerk (sterke of zwakke relaties) en in de kennis, visies en praktijken die moeders van deze actoren opdoen. Er wordt gebruik gemaakt van een naamgenerator (*Vennmaker*) om kwantitatieve informatie te verzamelen, zoals achtergrondinformatie van de actoren in het netwerk (sekse, etniciteit, leeftijd, etc.) en informatie over de aard van de relaties (vriendin, familie, professional, etc.). In het diepte-interview wordt kwalitatieve informatie verzameld, namelijk over het opvoedkapitaal, de sterkte van de relaties, en de rol die actoren in het netwerk spelen bij de totstandkoming van dit kapitaal.

Het interview bestond uit drie onderdelen. In het eerste onderdeel werd ingegaan op de opvoedingsvisies van de moeders en de ontwikkeling van deze visies door de tijd heen. In het tweede onderdeel is gevraagd naar alle actoren met wie zij in gesprek gaan over hun kinderen of over opvoeden. Om er zeker van te zijn dat niemand vergeten werd, ging de interviewer mogelijke groepen na, zoals familie, vrienden, burens, professionals, etc. Actoren werden direct ingevoerd in de naamgenerator (*Vennmaker* software). Wanneer er later in het interview een nieuwe actor genoemd werd, is deze na afloop nog toegevoegd aan de naamgenerator. Van de genoemde actoren zijn een aantal achtergrondkenmerken ingevoerd, zoals de leeftijd, sekse, etniciteit, locatie, type relatie en aantal jaren dat de moeder deze actor kent. De lijst met actoren is vervolgens geëxporteerd naar *Excel* om de onderlinge relaties van de actoren in een relatiematrix in te voeren. Hierbij werd aan de respondent gevraagd welke actoren elkaar kennen (kennen is gedefinieerd als elkaar meer dan eens gezien hebben). De relatiematrix is geëxporteerd naar het softwareprogramma *NodeXL* om het netwerk te visualiseren. In het derde gedeelte van het interview is aan de hand van het gevisualiseerde netwerk verder ingegaan op de vorm en inhoud van deze relatie en wat deze relatie betekent voor het opvoedkapitaal van de respondent (bijv.: “*Van wie heeft u iets geleerd over opvoeding en wat heeft u van diegene geleerd?*”). De vragenlijst is in zijn geheel terug te vinden in bijlage 1.

Analyse

De diepte-interviews zijn getranscribeerd in *Word* en vervolgens geïmporteerd in het softwareprogramma *NVivo* om de kwalitatieve informatie te analyseren. Informatie is

gecodeerd op basis van een aantal analysevragen. Deze vragen hebben betrekking op de deelvragen zoals deze hierboven staan beschreven. Het opvoedkapitaal wordt in dit onderzoek gedefinieerd als het geheel van opvoedingsvisies en –praktijken. Opvoedingsvisies worden gedefinieerd op basis van hoe de participanten het concept ‘opvoeding’ definiëren, bijv. “*Wat betekent opvoeding voor de moeders?*” of: “*Wat benoemen de moeders als het doel van hun opvoeding?*” of: “*Wat vinden moeders belangrijk in de opvoeding?*”. Opvoedpraktijken worden gedefinieerd op de manier waarop moeders handelen in de opvoeding, bijv. “*Welke concrete opvoedsituaties benoemen de moeders?*” (bijv. de manier van disciplineren). Het proces van de ontwikkeling van het opvoedkapitaal wordt onderzocht aan de hand van de analysevragen: “*Zijn de opvoedingsvisies van de moeders in de loop van de tijd veranderd en hoe is dat gekomen?*” en: “*Wat hebben de moeders geleerd over opvoeding en hoe hebben zij dit geleerd?*”. Dit proces wordt bekeken in de context waarin het opvoedkapitaal tot stand is gekomen door de individuele situaties van de moeders in acht te nemen. Dit wordt onderzocht met analysevragen als: “*Welke culturele confrontaties ervaren moeders in hun netwerk met betrekking tot hun opvoedkapitaal?*” en “*Hoe hebben deze confrontaties hun opvoeding beïnvloed?*”. Om na te gaan welke actoren onder sterke of zwakke relaties vallen, zijn voor zover mogelijk de definitie van eerder de eerder beschreven literatuur (Putnam, 2000; Granovetter, 1973) gehanteerd. Er wordt hierbij gekeken naar kwantitatieve gegevens en kwalitatieve gegevens. De volgende kwantitatieve gegevens worden gebruikt: een zelfde etniciteit, zelfde leeftijd en hoog aantal jaren dat de moeder de actor kent zijn indicatoren voor sterke relaties; een andere etniciteit, leeftijd en laag aantal jaren dat de moeder de actor kent zijn indicatoren voor zwakke relaties. Uit de kwalitatieve informatie wordt gekeken naar de motieven waarom moeders wel of niet naar een bepaalde actor gaan en of zij zich wel of niet in diegene herkennen. Dit wordt onderzocht met analysevragen als: “*Naar wie gaan moeders het eerst toe met een vraag?*”(vertrouwen), “*Waarom gaan moeders naar deze persoon voor opvoedvragen?*” (aard van de informatie), en “*Met wie hebben moeders overeenkomstige normen, of wie voeden hetzelfde op?*”. Dit geldt andersom voor de zwakke relaties van moeders. Sterke en zwakke relaties worden in de analyse gescheiden van *bridging capital* en *bonding capital*. Opvoedkapitaal wordt in dit onderzoek als *bridging capital* gedefinieerd wanneer moeders aangeven dat het om nieuwe kennis, visies en praktijken gaat die zij hebben verworven in de Nederlandse context. Opvoedkapitaal wordt als *bonding capital* gedefinieerd wanneer moeders aangeven dat het gaat om kennis, visies en praktijken die zij hebben verworven vanuit een Marokkaanse opvoedtraditie of van hun eigen genoten opvoeding.

De kwalitatieve informatie is op basis van deze analysevragen eerst onderverdeeld in een aantal categorieën, namelijk de ‘opvoedingsvisies’, ‘opvoedingspraktijken’, ‘ontwikkeling opvoedkapitaal’, ‘opvoeddilemma’s’ en ‘oplossingsstrategieën’. Vervolgens zijn de coderingen verder onderverdeeld in thema’s die veelvuldig terug kwamen in de verschillende interviews, namelijk: ‘ontwikkelingsdoelen’; ‘islamitische waarden en normen’; ‘structuur in de opvoeding’; ‘disciplineren en toezicht houden’; en ‘communicatie en betrokkenheid’.

Resultaten

In dit gedeelte zullen de resultaten worden besproken met betrekking tot het verworven opvoedkapitaal van de migrantenmoeders in termen van gevonden opvoedingsvisies en opvoedingspraktijken en de manier waarop culturele confrontaties binnen het netwerk hierop invloed hebben gehad. Dit wordt hieronder besproken aan de hand van bovengenoemde thema’s. Deze onderwerpen hebben betrekking op een aantal verschillende pedagogische concepten, zoals de kindontwikkeling, de ouder-kind relatie en opvoedingspraktijken. De focus is echter op het pedagogisch handelen van de ouder binnen deze onderwerpen. Daarnaast kunnen onderwerpen met elkaar overlappen. Moeders communiceren met hun kinderen om indirect toezicht te houden, maar ook om hun betrokkenheid te tonen. Voor de overzichtelijkheid worden zij echter apart behandeld. Per thema zullen eerst de *opvoedingsvisies* en *opvoedingspraktijken* worden besproken en, wanneer genoemd, de manier waarop deze volgens de moeders tot stand zijn gekomen. Daarna zullen veranderingen met betrekking tot de opvoedingsvisies en –praktijken worden besproken en in welke context deze veranderingen volgens de participanten moeten worden gezien. Dit betekent dat er wordt gekeken naar de manier waarop moeders reflecteren op verschillende referentiekaders (bijv. Marokkaans versus Nederlands) en de manier waarop het opvoedkapitaal de verschillende relaties in hun sociale netwerk weerspiegelen (*bonding/bridging*).

1. Het stellen van ontwikkelingsdoelen

1.1 Schoolprestaties

Met betrekking tot de *opvoedingsvisies* van de moeders, benoemt de helft van de participanten het behalen van goede schoolprestaties en een goede baan als een belangrijk ontwikkelingsdoel. Het gaat dan om de wens dat hun kinderen bijvoorbeeld ‘hoge diploma’s halen’, ‘afstuderen’, ‘goed presteren op school’, of ‘een goede baan krijgen’. De manier waarop de visie om hoge schoolprestaties te behalen tot stand is gekomen volgens de moeders

verschilt. Een vijftal respondenten geven aan dit opvoeddoel geërfd te hebben van hun eigen genoten opvoeding, of geven aan dit opvoeddoel kenmerkend te vinden voor de Marokkaanse cultuur. Deze respondenten zijn bijna allemaal hoger opgeleid en hebben, op één respondent na, dit onderwijs in Marokko gevolgd. Volgens enkele participanten is de opvoeding in Marokko meer een vanzelfsprekendheid dan in Nederland en is er daardoor juist minder aandacht voor het stimuleren van schoolse vaardigheden thuis. Ook is het volgens één van deze moeders gebruikelijk dat de opvoeding in andere domeinen, zoals de school, ook vanzelfsprekend daar ligt en niet meer bij de ouders. Deze moeders geven aan dat hun eigen ouders zowel in Marokko als in Nederland op deze manier denken en één moeder ziet dit bij zussen die in Marokko zijn blijven wonen. Verder benoemen twee moeders de druk vanuit de gemeenschap om hoog te presteren als reactie op een achterstandspositie in de maatschappij. De visie dat hoge schoolprestaties belangrijk zijn wordt hier dus enerzijds toegeschreven aan een Marokkaanse opvoedingstraditie, en anderzijds aan een sociaal-economische lage positie en zijn er enkele moeders die aangeven dat het stimuleren van de schoolse vaardigheden hier vanzelfsprekender is dan in Marokko.

Om de schoolprestaties van kinderen te stimuleren, hanteren een aantal moeders een aantal *opvoedingspraktijken*, zoals een dagplanning om het maken van huiswerk en andere educatieve activiteiten (bijv. het lezen van een boek, maken van een puzzel) tot een dagelijkse gewoonte te maken. Daarnaast helpen enkele moeders hun kinderen met het maken van huiswerk, of houden toezicht door te vragen aan hun kinderen of zij bij zijn met het huiswerk en of het goed gaat op school. Ook zijn een aantal moeders betrokken bij de school via moedergroepen en door te helpen bij activiteiten op school. Verder houden moeders toezicht op de schoolprestaties door rapporten te bekijken en ouderavonden te bezoeken.

Met leerkrachten praten moeders over de schoolprestaties en het gedrag van het kind en vragen zij leerkrachten om advies over hoe zij hun kinderen kunnen stimuleren te lezen. Deze moeders zijn hier niet opgegroeid, of hebben deze steun niet ervaren tijdens hun eigen schoolloopbaan in Nederland vanwege de taalbarrière van hun ouders, en zijn daarom bewust op zoek naar nieuwe informatie. Eén moeder noemt twee Marokkaanse vriendinnen die hier zijn opgegroeid die zij om raad vraagt om de ‘gemiste’ kennis alsnog op te doen. Het volgende fragment is hier een voorbeeld van:

Fragment 1. Een moeder krijgt adviezen van de leerkracht over hoe zij haar zoon kan stimuleren de Nederlandse taal goed te leren.

M: Ik ben met Nederlands in een vroeg stadium begonnen (..)* en ik wil dat hij nu goed echt blijft ontwikkelen, goed ontwikkelen en ehh, van haar [de juf van zoontje] krijg ik adviezen. Zo van: “Zo** moet je - zij is ook Nederlands – zo moet je, dit moet je met hem oefenen, die boeken moet je voor hem kopen, zo moet je voorlezen.”, want ik heb ook ehm, ja mijn taal is ook niet perfect en ik wil dat hij toch de goede taal leert.

I: Ja.

M: En ehh ja, van haar krijg ik dat. En zij vertelt mij: “Zo doen wij op deze school, dit en dit en dat” en dan krijg ik een idee en kan ik zelf thuis met mijn kind thuis doen.

M = moeder; I = interviewer.

Noten: *(..) staat voor middellange stilte, **_ staat voor nadruk op een woord

Het gaat hier om *bridging capital*, namelijk nieuwe kennis over manieren om hun kinderen te stimuleren op school. Dit *bridging capital* wordt verkregen van zwakke relaties (leerkrachten), maar in een enkel geval ook van een sterke relaties (vriendinnen). Het is mogelijk dat de Marokkaanse vriendinnen dit kapitaal zelf hebben verkregen via zwakke relaties door hun participatie in het Nederlandse schoolsysteem.

Een verandering in opvoedingsvisies met betrekking tot hoge schoolprestaties, is dat een tweetal moeders aangeven hoge schoolprestaties minder belangrijk te zijn gaan vinden door ervaringen in Marokko en Nederland, zoals een ‘laag’ schooladvies van het kind. Zij zijn het geluk en het zelfvertrouwen van hun kinderen belangrijker gaan vinden dan de druk op hoge schoolprestaties. Deze moeders geven aan het lastig te vinden een balans te vinden tussen beide en geven in hun opvoeding aandacht aan beide aspecten. Een vijftal andere respondenten laten in hun praktijken zien dat zij naast de schoolprestaties ook bezig zijn om het sociaal-emotioneel welzijn van hun kinderen te waarborgen door bijvoorbeeld gezamenlijk spelletjes te doen en uitjes te maken, interesse in het kind te tonen (bijv.: praten, gek doen), en door kinderen naar verjaardagsfeestjes, logeerpartijtjes en schoolfeesten te laten gaan. Het plezier dat kinderen hieraan beleven staat daarbij centraal. Het is niet bekend of het doen van gezamenlijke spelletjes en uitjes een verandering is in de opvoedingstraditie van de moeders, wel wordt aangeven dat het meer luisteren naar de wensen van het kind (o.a. door het naar schoolfeesten en dergelijke te laten gaan) iets is wat zij in de Nederlandse context zijn gaan ontwikkelen. Hier zal later verder op worden ingegaan.

1.2 Zelfstandigheid

Met betrekking tot *opvoedingsvisies* geeft bijna de helft van de moeders aan dat zij het belangrijk vinden dat kinderen van jongs af aan zelfstandig leren handelen en redeneren. Moeders proberen deze visie te verwezenlijken door een aantal *opvoedingspraktijken* te hanteren. Ten eerste betekent dit voor een aantal van deze respondenten dat kinderen zelfstandig bepaalde regels moeten naleven, zoals het maken van huiswerk, op tijd slapen, of het opruimen van hun kamer. Ten tweede betekent dit voor bijna al deze respondenten dat kinderen een bepaalde mate van zelfbepaling krijgen door hen zelfstandig keuzes te laten maken en hen te leren overleggen en discussiëren. Zij luisteren naar de wensen van hun kinderen en nemen dit serieus door met hun kinderen in overleg te gaan of door hun kinderen uit te leggen waarom iets wel of niet mag. Ten derde leggen een zestal moeders verantwoordelijkheden bij het kinderen neer, zoals bij het maken van huiswerk, bij internetgebruik en bij het oplossen van conflicten met leeftijdsgenoten, maar ook het zelfstandig naar de speeltuin of een schoolfeest laten gaan. Moeders proberen deze vrijheden en verantwoordelijkheden te kaderen door met hun kinderen te praten over de juiste manier van bijvoorbeeld conflictoplossing, internetgebruik of alcoholgebruik op schoolfeesten.

Het van jongs af aan stimuleren van de zelfstandigheid is volgens een aantal moeders een Nederlandse manier van handelen. Een voorbeeld hiervan is het volgende fragment:

Fragment 2. Een participant ziet verschillende opvoedingstradities in Marokko en Nederland met betrekking tot de ontwikkeling van zelfstandigheid.

M: Als ik in Marokko ben zie ik toch manieren van opvoeden is anders. Wel dat zelfstandigheid wordt hier ehh (.)* ehmm (..) ja, geleerd. Daar niet. Juist kinderen worden afhankelijk opgevoed (.)

I: Mmm.

M: Niet honderd procent, maar toch in sommige dingen. Eh, dat zelfstandigheid, zelfbepaling, verantwoordelijkheid nemen, gebeurt hier vanaf vroeg en ook op school.

I: Ja.

M: Dus dat, thuis in Marokko (.) dan merk ik toch anders, (.) dat zelfstandigheid. En toch een kind wordt daar in sommige gezinnen hè, de meeste gezinnen, want daar worden ze ook een beetje te veranderen, maar in het algemeen wat mij opviel, sommige gezinnen die: “Een kind is een kind, hij is nog een kind.”. Maar hier nee, de kind wordt toch serieus genomen. Hij moet ook dit leren en dit leren en dit leren. Zelfstandigheid en structuur, dat leert een kind vanaf klein.

I: Ja.

M: En praten. En daar nee, wordt meer gespeeld.

I: Ja.

M: Spelen, spelen, spelen, maar niet echt in duidelijke structuur, zulke dingen. Zelfstandigheid, dat merk ik niet.

M = moeder; I = interviewer.

*Noot: *(.) staat voor korte pauze.*

Dat moeders hier meer bezig zijn met het ontwikkelen van zelfstandigheid lijkt een ‘antwoord’ te zijn op wat de omgeving ‘vraagt’. De vrijheden die technologische ontwikkelingen, zoals internet en televisie, met zich meebrengen, de ervaren vrijere normen en waarden in de Nederlandse maatschappij en de zelfstandigheid die het onderwijssysteem hier van kinderen verwacht, zijn elementen waarop moeders hun opvoeding aanpassen. Moeders geven aan dat we in ‘een andere tijd’ leven en ‘dat de school dit van je vraagt’. Een drietal moeders stelt dat het geven van ruimte belangrijk te vinden ter voorbereiding op de vrijere waarden en normen in de maatschappij. Volgens hen gaan kinderen in de puberteit zelf op onderzoek en moeten zij leren omgaan met deze vrijheden. Eén moeder zegt dit advies gekregen te hebben van twee Marokkaanse vriendinnen die ook in Marokko zijn geboren en nu in Nederland wonen. Dit nieuwe advies kan als *bridging capital* worden gezien, omdat zij aangeeft voorheen strikter te zijn in het geven van vrijheid en deze moeder deze vrijheden verbindt met het leven hier in Nederland. De Marokkaanse vriendinnen zijn echter wel intensieve en etnisch gelijke contacten van de moeders (sterke relaties). Een tweetal andere moeders is bang dat verbieden averechts werkt, omdat leeftijdsgenootjes deze vrijheden wel krijgen (bijv. naar een schoolfeest). Een drietal moeders beperkt de vrijheid juist door kinderen zoveel mogelijk binnen te houden (bijv. verbod op uitgaan; niet of nauwelijks buiten laten spelen). Deze moeders ervaren de buurt als extreem onveilig en geven hun kinderen juist minder vrijheid om zelfstandig te redeneren en te handelen. Soms geven deze participanten aan dat hun kind slecht beïnvloed wordt door bepaalde buurtkinderen, of dat er sprake is van criminaliteit en drugs. Deze moeders zijn op zoek naar een veilige omgeving en geven hun kind alternatieven, zoals het beoefenen van een sport, of zij begrenzen de tijd dat het kind naar buiten mag. Geconcludeerd kan worden dat deze moeders de Nederlandse context als vrijer ervaren dan de Marokkaanse context, en dat zij verschillende oplossingsstrategieën hanteren om met deze vrijheden om te gaan: in sommige gevallen wordt de zelfstandigheid juist wel gestimuleerd, terwijl in enkele andere gevallen het kind juist beschermd wordt tegen deze vrijheden.

2. Islamitische waarden en normen

Wanneer gevraagd wordt wat moeders belangrijk vinden in de opvoeding noemen vrijwel alle respondenten het overbrengen van de islamitische waarden en normen als *opvoedingsvisie*. Hieronder verstaan moeders de volgende *opvoedpraktijken*: de geloofsopvoeding, zoals het leren bidden en het geloven in God, maar ook bepaalde morele en sociale waarden en normen die voortkomen uit de islam, zoals beleefdheid, respect voor anderen, behouden gedrag van met name meisjes, en het verbod op roken, alcohol, uitgaan, liegen, stelen. Naast het overbrengen van Islamitische waarden en normen willen moeders ook Marokkaanse tradities en gebruiken overbrengen, zoals het Suikerfeest en de moedertaal.

Veel moeders staan voor de ontwikkeling van een islamitische identiteit en willen tegelijkertijd dat hun kinderen participeren in de Nederlandse maatschappij. Het overbrengen van de islamitische waarden en normen gebeurt in Nederland niet vanzelfsprekend buitenshuis en deze moeders voelen dan ook de druk om dit in de opvoeding over te brengen, zoals het volgende fragment laat zien:

Fragment 3. Een participant over het belang van de islamitische waarden en normen in de opvoeding.

I: En wat vindt u van eh, want u heeft in opvoeden, woont in Nederland, maar u heeft een Marokkaanse achtergrond.

M: Is heel moeilijk. Eerlijk is eerlijk.

I: En wat is daar moeilijk aan dan?

M: Is eh eh (.) multicultureel. Moet je alle twee kanten hem leren. Moslim en Nederland. Ik moet voor hem alle kanten ehh, ja eigenlijk komt vanzelf. Maar eh eh moslims kant moet je voor hem leren. En eh als Nederlands cultuur en opvoeden.. eh ja die komt zo, eh ja niet vanzelf, maar is makkelijk opvoeden voor die kinderen. Ze wonen hier ze ja, ehh, maar voor Marokkaanse kant moet je, eh ja. En school, school. Ze horen niet op school, ze horen niet op straat of heel weinig. Dus moeder, als moeder je moet altijd achterna.

M = moeder; I = interviewer.

Deze respondenten vinden het belangrijk dat hun kinderen zowel in de Marokkaanse gemeenschap als in de Nederlandse maatschappij geaccepteerd worden. Enkele moeders proberen dit te bereiken door hun kinderen tolerantie voor culturele verschillen bij te brengen, door deze verschillen uit te leggen, of door de consequenties van het hebben van vooroordelen uit te leggen. Om hun kinderen te laten participeren in de maatschappij geeft een deel van de participanten hun kinderen meer vrijheden in vergelijking met wat zij zelf hebben ervaren in

hun opvoeding of in de eigen gemeenschap. Dit betekent dat kinderen met leeftijdsgenootjes naar feestjes, het zwembad en de bioscoop mogen, ondanks dat zij hier in aanraking kunnen komen met bijvoorbeeld bloothed, menging van sekse of alcohol. Deze vrijheden corresponderen met wat moeders definiëren als ‘vrijere waarden en normen’ in de Nederlandse cultuur in vergelijking met de Marokkaanse cultuur. Daarnaast geven twee moeders die hier zijn opgegroeid aan dat zij het vieren van verjaardagsfeestjes en het hebben van jongens als vrienden zelf ook als positief hebben ervaren. Naast het geven van vrijheden, stellen moeders ook grenzen aan deze vrijheden. Zo mogen kinderen geen verkering nemen of alcohol gebruiken. Op deze manier lijken moeders de islamitische identiteit een nieuwe vorm te geven door de vrijheden in de Nederlandse maatschappij te kaderen binnen de islamitische waarden en normen.

Wat betreft de omgang met volwassenen vinden veel respondenten vanuit de islam beleefdheid een zeer belangrijke waarde. Kinderen mogen tegen volwassenen geen grote mond hebben, netjes met twee woorden spreken en handjes geven. Wanneer kinderen wel brutaal worden, straffen moeders dit af door boos te worden, of straf te geven. Enkele moeders geven aan deze brutaliteit van kinderen wel te zien bij Nederlandse opvoeders, zoals bij vriendinnen:

Fragment 4. Een moeder geeft een Nederlandse vriendin advies over het krijgen van respect als ouder

M: Ik zie heel vaak dat, dat is heel stom maar bij mijn Nederlandse vriendin d'r kind die wordt boos en dat kind is pas drie jaar en dat kind begint dan te schoppen en te slaan en van alles en dan zeg ik van nee, dat moet je dat kind niet dat, dat hoort niet. En dan zeg ik dat ook, dan bemoei ik me eigen er weer mee van: “Mag mama niet slaan hè!” en dan stopt ze ineens en dan blijft ze ook zo kijken van ‘wie ben jij nou weer?!’. En dan zeg ik, ja, je moet ook wel hard zijn. Dat is jou kind, die mag niet zomaar slaan of spugen of bijten of wat dan ook. “Dat is mama, die is lief, die doet je altijd dingetjes geven en..”

I: Ja.

M: En ja, bij ons is dat taboe bij ons. Je moet echt je plek weten. Dit is je vader en die moet je ook respecteren. En dit is je moeder en die moet je ook respecteren. Enneh, ieder zijn positie respecteren als het ware.

M = moeder; I = interviewer.

Het ‘gebrek’ aan respect zien een tweetal moeders ook terug in de kleinere afstand tussen leerkracht en kind. Zo noemt een moeder als voorbeeld dat kinderen hun leerkracht bij de

voornaam mogen noemen. Dit is een voorbeeld van *bridging capital* de andere kant op: moeders geven deze visies door aan moeders die zij als ‘anders’ zien, namelijk Nederlandse vriendinnen. Zij geven duidelijk aan dat deze actoren ‘anders opvoeden’ dan zichzelf.

Een kleinere afstand tussen volwassene en kind vindt een aantal moeders juist wel van belang, zodat het kind zich vrij voelt om met hen te praten, voor zichzelf op te komen, of om problemen te bespreken. Een gelijkwaardigere manier van communiceren noemt een aantal moeders iets ‘Nederlands’. Hier zal onder het kopje ‘communicatie en betrokkenheid’ verder op worden ingegaan. Moeders zijn daarbij op zoek naar het zoeken van een balans tussen het behouden van respect en het verkleinen van deze afstand. Zij doen dit door hun grenzen aan te geven wanneer kinderen gaan zeuren of brutaal worden. Een aantal moeders wordt dan duidelijk naar hun kind: “Nee is nee.”.

3. *Structuur in de opvoeding*

Met betrekking op de *opvoedingsvisies* geven bijna alle participanten aan structuur in de opvoeding positief te vinden, waarbij enkele aangeven dat het aanbrengen van structuur ervoor zorgt dat kinderen weten waar zij aan toe zijn en dat er daardoor minder chaos in huis is. Moeders brengen structuur in hun opvoeding aan door de volgende *opvoedingspraktijken* te hanteren: een regelmatige dagplanning waarin bepaalde dagelijkse bezigheden een vaste tijd hebben. Het gaat dan bijvoorbeeld om op tijd thuis komen, op tijd eten en naar bed, het vaststellen van de tijd voor het gebruik van televisie en computer, het inplannen van huiswerk of andere educatieve activiteiten en het regelmatig naar school brengen van de kinderen.

Veel respondenten vinden een dagplanning iets ‘typisch Nederlands’. Het is voor de moeders een nieuwe opvoedpraktijk en enkele moeders geven aan dat zij dit hebben overgenomen van Nederlandse en Marokkaanse vriendinnen, van zussen, van een Turkse buurvrouw, of van (Nederlandse) professionals (*Tripple P*, leerkracht, schoolarts, medewerkers van het consultatiebureau, of van eigen ervaringen in het pedagogisch werkveld). Het aanbrengen van structuur in de opvoeding kan als *bridging capital* gezien worden, omdat dit volgens moeders uit de Nederlandse opvoedtraditie komt. Een aantal actoren kunnen worden geschaard onder zwakke relaties (buren, professionals) en een aantal als sterke relaties (Marokkaanse vriendinnen, zussen). Van (autochtone) professionals krijgen moeders vooral het advies om hun kinderen op tijd naar bed te brengen, zodat kinderen uitgerust op school zitten, maar moeders geven ook aan dat zij de bedtijd zelf hebben aangepast aan het dagritme van de school.

Respondenten geven dit advies ook weer door aan vriendinnen in de eigen gemeenschap waarbij zij zien dat die geen structuur toepassen in hun opvoeding, of dit wel willen maar nog niet toepassen. Deze bevinding geeft aan dat het sociale netwerk een *contact zone* is waarin *bridging capital* door wordt gegeven aan sterke relaties (zelfde anderen). Een drietal participanten geeft aan het zelf nog lastig te vinden om structuur in de opvoeding aan te brengen, omdat er bijvoorbeeld familie op bezoek komt, of omdat zij druk zijn met andere verzorgende taken in het huishouden. Een voorbeeld is het volgende citaat:

Fragment 5. Een moeder geeft aan het toepassen van structuur en familiebezoek niet te kunnen combineren.

M: Kinderen moeten om zeven uur naar bed, half acht naar bed. Weet je wel, structuur, regelmaat, reinheid regelmaat en...=*

I: = rust.

M: Juist, rust. Dankjewel, vooral dat laatste. En dat is, dan heb ik van, ja inderdaad, helemaal goed. Nederlanders zeggen als je komt eten, nou dan bel je even dan plannen we over twee maanden dat jij om zes uur komt eten. Dat gaat bij ons niet: “Kariem? Wat ben je aan het doen?” “Nou ik ben net binnen..” “Nou dan komen we zo eten, we zijn maar met z’n achten.”. Nou, dan komen ze eten met z’n achten. Ja, en inderdaad, dat voorlezen schiet er even bij in, want je moet koken, nou bibliotheek komt morgen wel want tante komt op bezoek, en half negen naar bed dat zit er ook niet in want het is heel gezellig met tante. En dan gaan we om elf uur naar bed. Eigenlijk is het funest, en toch geef je er elke keer aan toe omdat de omgeving, genaamd cultuur dat gewoon toelaat.

M = moeder; I = interviewer.

Deze participant geeft hiermee aan dat zij aan het toepassen van structuur niet kan combineren met de ‘oude’ gewoonte van onverwacht en lang familiebezoek. Het gaat hier om een confrontatie tussen verschillende culturele referentiekaders waartussen de moeder probeert te navigeren.

4. Disciplineren en toezicht houden

Een ander belangrijke *opvoedingsvisie* van veel moeders is het reguleren van het gedrag van hun kinderen. Dit doen moeders door *opvoedingspraktijken* te handhaven, zoals het stellen van grenzen, door bepaalde regels en gevaren uit te leggen (bijv. over internet, roken en alcoholgebruik), door toezicht te houden en door te straffen wanneer dat nodig is. Moeders stellen grenzen door activiteiten met vaste tijden te begrenzen (bijv.: op tijd thuis, één uur op

internet), door duidelijke afspraken te maken over wat wel en niet mag (bijv. op het pleintje gaan voetballen, geen alcohol drinken op het schoolfeest) Moeders houden toezicht door bijvoorbeeld de computer in de woonkamer te zetten, uit het raam te kijken wanneer kinderen buiten spelen of door met hun kinderen te praten over hun ervaringen, zodat zij op de hoogte blijven. Wanneer kleine kinderen niet luisteren, brutaal worden, of anderen slaan, corrigeren moeders hun kinderen, of geven straf door leuke dingen af te nemen of door een *time out* te geven op de trap of op de gang. Dit hebben een aantal moeders geleerd van een opvoedcursus *Tripple P*, van vriendinnen in de moedergroep (Marokkaanse vriendinnen), of van opvoedprogramma's op televisie, zoals *The Nanny*. Dit nieuw verworven kapitaal (*bridging capital*) is afkomstig van bronnen buiten het netwerk (opvoedcursus en televisieprogramma) en van andere moeders in de moedergroep waarin enkele goede vriendinnen van de moeder zitten (mix van sterke en zwakke relaties). Enkele moeders geven aan een tikje te geven of boos te worden wanneer kinderen erg brutaal worden of echt niet willen luisteren. Een aantal moeders geeft aan dat het boos worden en schreeuwen naar kinderen iets is wat zij vooral zien bij Marokkaanse ouders, terwijl anderen dit juist zien bij Nederlandse ouders. Enkele moeders geven aan rustiger te praten met hun kinderen en leggen straffen uit in tegenstelling tot wat zij ervaren in hun eigen gemeenschap, waar moeders volgens hen schreeuwen en niet in discussie gaan.

De helft van de moeders ervaart de Nederlandse context, vooral de buurt, als onveilig, of niet zonder gevaren. Een aantal moeders vreest dat hun kinderen 'verkeerde vrienden' ontmoeten die ervoor zorgen dat hun kinderen een straatmentaliteit ontwikkelen, zoals grof taalgebruik, roken, vandalisme en dergelijke, of dat hun kinderen vrijere normen overnemen zoals het drinken van alcohol of roken. Een vijftal moeders geeft dan ook aan dat zij de puberteit beangstigend vinden, omdat zij buitenshuis weinig controle uit kunnen oefenen. Hierbij komt dat de omgeving niet vanzelfsprekend deel uitmaakt van de opvoeding, terwijl dit volgens een aantal moeders in Marokko wel het geval is. Enkele moeders geven aan het gevoel te hebben dat zij altijd en overal op hun kinderen moeten letten. Dit doen zij door kleine kinderen – en in enkele gevallen ook oudere kinderen – zo veel mogelijk binnen te houden of te laten spelen in de tuin. In de meeste gevallen gaan moeders mee naar de speeltuin of zoeken zij leuke activiteiten in omgeving, zoals een voorleesmiddag, een speelmiddag, of een sport om op die manier toe te zien op een veilige ontwikkeling. Bij grotere kinderen stellen moeders als tegenwicht regels op en praten zij met hun kinderen over de gevaren van bepaald gedrag en over hun ervaringen, zodat zij op de hoogte blijven van wat

hun kinderen bezig houdt. Ook zijn er enkele moeders die uit het raam kijken of langs het schoolplein gaan om toe te zien op hun kinderen.

Een zestal moeders geeft aan dat zij minder streng zijn geworden en minder snel straffen in vergelijking met hun eigen moeder. Drie moeders geven aan dat zij minder streng zijn bij het spelen van hun kinderen: kinderen mogen bijvoorbeeld vies worden of een beetje kattenkwaad uit halen. Eén van deze moeders heeft dit geleerd van haar oudste zus die haar vertelde dat ze minder perfectionistisch moest zijn: “een kind moet ook kind kunnen zijn”. Drie moeders zeggen dat zij minder streng zijn gaan opvoeden in vergelijking met hun eigen moeder. Eén moeder zegt dat dit komt door de Nederlandse cultuur en één moeder geeft aan dat zij dit heeft geleerd van haar zussen (minder snel straffen). Het is niet duidelijk op welke manier deze moeders minder streng zijn geworden. Een drietal moeders geeft wel aan meer te overleggen en te onderhandelen met hun kinderen in plaats van te verbieden en een enkele moeder doet dit omdat zij bang is dat verbieden hier averechts werkt aangezien leeftijdsgenootjes wel naar feestjes en dergelijk mogen. Hierbij is de Nederlandse context dus van invloed op het handelen van de moeder. Het overleggen en onderhandelen zal uitgebreider worden behandeld onder het kopje ‘communicatie’. Enkele moeders geven aan dat het geven van ruimte belangrijk is, zoals onder het kopje ‘zelfstandigheid’ al is beschreven.

Enkele moeders geven hun kinderen van jongs af te leren omgaan met regels, zodat kinderen een goede basis hebben en goed voorbereid zijn op wat de maatschappij van hen vraagt. Enkele moeders geven aan dat zij hopen dat wanneer hun kinderen de juiste waarden en normen hebben geleerd, zij minder snel beïnvloed zullen worden door buurtkinderen of vrienden op school. Het op vroege leeftijd aanleren van regels en grenzen is vaak in strijd met de visie van, voornamelijk oudere, familieleden die kleine kinderen hier te klein voor vinden en meer focussen op het spelen met kinderen. Dit merken moeders wanneer zij bij familie zijn in Nederland of tijdens jaarlijkse bezoeken naar Marokko, zoals het volgende fragment illustreert:

Fragment 6. Een moeder benoemt het verschil tussen haar eigen visie en de visie van familieleden in Marokko op disciplineren.

M: [Dus dat is eigenlijk cultuur vanuit Marokko of dat doen ze eigenlijk in Marokko. Iedereen voedt mee op.

I: *[Ja. Ja.

- M: Maar hier dus niet. Hier krijg je dus normen en waarden van huis uit, maar wij hebben ook normen en waarden van buiten uit.
- I: Ja.
- M: [Van Nederlandse mensen. Van Nederlandse cultuur.
- I: [Nederlandse cultuur.
- M: Of wat je dan op school hebt geleerd of mee hebt gekregen. Dat is ook, of tussen aanhalingstekens, ook een stuk opvoeden.
- I: Ja.
- M: En dat neem je ook over als je hier bent geboren en hier bent opgegroeid.
- I: Ja.
- M: [Ik voed mij kinderen op en ik straf mijn kinderen op mijn manier. En dan beperk je het wel bij jezelf. Dan neem je dat niet van je familie over.
- I: [Ja. Nee.
- M: [Dus ik heb zoiets van als ik mijn kinderen straf. Mijn moeder heeft zoiets van, nou ja, goh. Of de rest van de familie. Mijn zussen zijn dan hier ook opgegroeid. [Die snappen het.
- I: [Ja. [Ja.
- M: Onze moeder die straft en wij bemoeien ons niet mee.
- I: Ja.
- M: En ja, en in Marokko hebben ze soms wel van: “Hé, maar wat heeft hij gedaan?”, of: “Laat maar, hij is nog jong.”. Nee, hij is niet jong. Hij is niet klein. Hij snapt het. Ik ben de moeder en ik straf.

M = moeder; I = interviewer.

**[staat voor het gelijktijd spreken op de plek van de voorgaande zin die ook begint met een [-teken.*

Enkele andere moeders noemen gelijksoortige voorbeelden en geven aan dat het consequent handhaven van het stellen van grenzen (bijv. geen cola) lastig is bij familiebezoek (geven toch cola in het kader: “Het is maar een kind, laat toch.”). Uit dit citaat blijkt dat de opvoeding in Nederland volgens deze moeder meer dan in Marokko een individuele aangelegenheid is waarin de moeder moet zorgen voor de regulatie van gedrag van het kind in plaats van de gemeenschap. Dit wordt ook gezegd door zeven andere moeders die zeggen minder steun te hebben van het familienetwerk, vaak omdat deze nog in Marokko wonen. Het op vroege leeftijd reguleren van het gedrag van het kind is opvoedkapitaal dat moeders zich eigen hebben gemaakt door het opgroeien of leven in Nederland

5. Communicatie en betrokkenheid

De meeste moeders hebben de *opvoedingsvisie* dat veel praten met het kind belangrijk is om grofweg twee redenen: het reguleren van gedrag en het tonen van betrokkenheid. Bij het reguleren van gedrag hanteren moeders *opvoedpraktijken* als onderhandelen en overleggen, regels uitleggen en praten als middel om toezicht te houden. Voor het tonen van betrokkenheid gaat het om het praten over de ervaringen van het kind en het kind het gevoel geven dat hij of zij altijd bij de moeder terecht kan om te praten. De opvoedpraktijken worden hieronder per onderdeel verder besproken.

In het algemeen kan gesteld worden dat een zestal moeders vrijer is gaan communiceren met hun kinderen ten opzichte van hun eigen genoten opvoeding. Zij geven aan meer naar hun kinderen te luisteren (naar wensen en verhalen) en/of meer te onderhandelen en te overleggen met hun kinderen. Moeders noemen Nederland een ‘praatcultuur’ in tegenstelling tot hoe zij dit ervaren in Marokko. Het serieus nemen van het kind wordt weergegeven in het volgende fragment:

Fragment 7. Een moeder vergelijkt haar communicatiepatroon met die van Nederlandse opvoeders.

I: Want wat voor dingen heeft u dat dan bijvoorbeeld, dat u soms denk, o doe ik dat verkeerd?

M: Bijvoorbeeld: als ik tegen mijn kinderen, bijvoorbeeld als ik praat met mijn kinderen net als volwassenen. Dan denk ik, en ik zie de andere ouders in de buurt praten met kinderen, net als kinderen, behandelt niet hun kinderen als grote mensen, als volwassenen. Dan denk ik van, oh, misschien heb ik mijn kinderen niet goed behandeld. Maar als ik naar de school ga en zie hoe de ouders, de Nederlandse ouders praten met hun kinderen net als grote mensen, volwassen, dan zeg ik van, “Oh, het was een goed”, want de kinderen moeten ook volwassen, die moeten ook...

M = moeder; I = interviewer

Enkele moeders geven aan dat er in hun eigen opvoeding vaak geen discussieruimte was of dat een kind geen ruimte had in de communicatie met de moeder. Eén moeder geeft aan het geven van discussieruimte als advies van het consultatiebureau te hebben gekregen en dit tot een zekere hoogte wil toepassen. Enkele andere moeders zeggen het uitleggen van regels en het praten met het kind te zien op school (praten in een kring), of zien op straat bij Nederlandse opvoeders, of van de Nederlandse cultuur in het algemeen te hebben overgenomen. Het gaat hier om *bridging capital*, kapitaal dat moeders hebben overgenomen

van de Nederlandse cultuur. Enkele moeders geven echter aan onbewust de opvoeding van hun eigen moeder over te nemen (*bonding capital*). Het volgende fragment gaat over een moeder die aangeeft het onthouden van discussieruimte onbewust van haar moeder over te nemen, maar hier eigenlijk vanaf wil zien:

Fragment 8. Een moeder geeft aan het moeilijk te vinden om meer te luisteren naar het kind.

M: Ehm even kijken.. eh... ja van eh bijvoorbeeld eh, niet, niet luisteren naar eh het hele verhaal maar al heel snel, als ze beginnen van eh ‘nee, dat gaan we niet doen’ en daarna denk je van ‘he, nee, eigenlijk was het niet de bedoeling van eh..’ en dan zegt je kind bijvoorbeeld ‘ja maar ik heb nog niet alles uitgelegd’. Dan denk je van ‘jah...’

M = moeder.

Moeders praten ook met hun kinderen om op de hoogte te blijven van hun activiteiten en belevingswereld. Enkele moeders geven aan op deze manier een positief contact te willen onderhouden met hun pubers. Een tweetal moeders geeft aan dit te hebben meegekregen van hun eigen moeder en één moeder geeft aan dit te hebben geleerd van een vrijwilliger uit de moedergroep (Marokkaanse moeder). Deze actoren kunnen als sterke relatie worden gezien. Enkele moeders geven aan dat andere invloeden een rol spelen bij deze praktijken. Het praten over internetgebruik en ervaringen op het schoolfeest zijn hier voorbeelden van. Moeders willen internetgebruik en schoolfeesten niet verbieden, omdat zij denken dat kinderen dan toch manieren vinden om op internet te gaan of later meer gaan experimenteren met uitgaan. In plaats van verbieden gaan deze moeders met hun kinderen praten over ervaringen en internetgebruik, zodat zij op de hoogte blijven van wat hun kinderen doen en tegelijkertijd een sfeer creëren waarin hun kinderen eerder naar hen toekomen wanneer er iets aan de hand is. Deze opvoedpraktijken zijn dus een resultaat van de invloeden van de Nederlandse maatschappij waarin schoolfeesten en internetgebruik gebruikelijk zijn.

Een tweede domein waarin over communicatie wordt gesproken is de betrokkenheid die moeders hebben bij hun kinderen. Moeders vinden het belangrijk betrokken te zijn bij de belevingswereld van hun kinderen. Door te communiceren met het kind weet de moeder waar het kind mee bezig is, waar hij of zij eventueel mee zit, wat hij wel en niet leuk vindt, etc. Een van de moeders legt uit, dat ze, door met haar dochter te praten, haar kind leert kennen. Een aantal moeders vinden het belangrijk om dit soort momenten te hebben met het hele gezin, door samen te eten, spelletjes te doen en uitjes met het gezin te doen. Het ontwikkelen van een

speciale band met het kind, of een familieband vinden is een opvoedingspraktijk die enkele moeders zeggen te hebben overgenomen van hun eigen genoten opvoeding. Het gaat dan om *bonding capital*.

Het communiceren met het kind heeft ook nog als doel dat kinderen zich veilig genoeg voelen om overal over te kunnen praten. Zo willen moeders een vriendin of contactpersoon zijn voor hun kind wanneer dit nodig is. Deze communicatiepatronen weerspiegelen een egalitaire ouder-kind relatie. Het vrijer communiceren refereren moeders aan een ‘Nederlandse praatcultuur’, en kan daarom worden geschaard onder *bridging capital*. Tegelijkertijd geven enkele van deze moeders en een aantal andere moeders aan dat zij de autoriteit als ouder niet willen verliezen en het belangrijk vinden respect te blijven krijgen van hun kinderen, zoals eerder aangegeven onder ‘disciplineren en toezicht houden’

Conclusies

In dit onderzoek zijn de opvoedingsvisies en –praktijken van Marokkaanse migrantenmoeders onderzocht en de manier waarop verschillende culturele visies en praktijken binnen het sociale netwerk hebben bijgedragen aan dit opvoedkapitaal. De gevonden opvoedingsvisies en –praktijken hebben moeders zich eigen gemaakt in wisselwerking met mensen in hun omgeving; via andere bronnen, zoals televisie en internet; en via ervaringen met of onder invloed van algemene denkbeelden over ‘de’ Marokkaanse en ‘de’ Nederlandse cultuur.

Een aantal gevonden opvoedingsvisies en –praktijken wordt ondersteund door andere literatuur. Marokkaanse migrantenmoeders vinden zelfstandigheid een belangrijk opvoeddoel, overeenkomstig met wat Pels & De Haan (2006) vonden. Een aantal moeders lijkt hier te doelen op zelfredzaamheid in de maatschappij (functioneel), terwijl andere moeders ook assertiviteit en onafhankelijkheid stimuleren (leren onderhandelen, keuze maken, en conflicten oplossen). De laatste vorm van zelfstandigheid vond Pels (1998, zoals geciteerd in Pels & De Haan, 2007) ook in haar onderzoek bij Nederlandse opvoeders en de eerste vorm bij Marokkaanse migrantenmoeders. Ook overeenkomstig met uitkomsten van Pels en De Haan (2007) bij zowel oudere als jongere generaties Marokkaanse migrantenmoeders is dat bepaalde waarden, zoals beleefdheid en respect voor volwassenen ook belangrijk blijven bij deze groep participanten. Het gaat hier om *bonding capital*, kapitaal dat wordt doorgegeven en onderhouden wordt in het Marokkaanse netwerk van migrantenmoeders waarbij met name sterke relaties zoals familie en Marokkaanse vriendinnen een rol spelen. Tegelijkertijd vormen moeders in dit onderzoek een *bridge* voor Nederlandse vriendinnen, omdat moeders deze opvoedingsvisies delen met deze vriendinnen waarvoor deze visie nieuw is.

Met betrekking tot morele en sociale waarden en normen worden een aantal moeders lossers, omdat zij hun kinderen mee willen laten doen met leeftijdsgenootjes (bijv. schoolfeest) en voor willen bereiden op de vrijheden in deze samenleving en willen tegelijkertijd dat hun kinderen zich houden aan islamitische waarden en normen. Moeders navigeren dus tussen verschillende referentiekaders (het geven van vrijheid versus het houden aan islamitische normen), waarbij er eigenlijk een nieuwe vorm ontstaat waarin beide worden toegepast (wel uitgaan, maar zonder alcohol). Dit komt overeen met de hybride identiteiten waar Hermans en Kempen (1998) op duiden in hun artikel ('Marokkaanse meisjes die thaiboxen in Amsterdam', p. 1113). Dit vertaalt zich in nieuwe opvoedpraktijken door vrijheden te kaderen door middel van het stellen van grenzen (bijv.: geen alcohol drinken op een feestje, geen verkering voor de volwassenheid) en door meer te praten met het kind om indirect toezicht te houden (bijv.: over ervaringen van een schoolfeest). De waardesystemen die moeders hebben meegekregen in hun opvoeding (bijv. niet uitgaan), worden dus niet onveranderd toegepast in de nieuwe context, maar ondergaan een verandering door confrontatie van beiden (De Haan, 2011).

Het aanbrengen van structuur in de opvoeding is een praktijk waarvan bijna alle moeders aangeven dat deze afkomstig is uit de Nederlandse cultuur. Bijna alle moeders hebben deze praktijk overgenomen waarbij zowel sterke als zwakke relaties een rol speelden. Volgens Putnam (2000) worden zwakke, of bruggenslaande relaties, gekenmerkt door verbindingen tussen mensen die weinig overeenkomsten met elkaar hebben, of tot een andere gemeenschap behoren, terwijl dit andersom het geval is voor sterke relaties. Deze resultaten suggereren dat sterke relaties ook kunnen functioneren als brug naar nieuwe kennis, omdat zij dit kapitaal mogelijk eerder hebben verworven uit de Nederlandse cultuur en dit vervolgens doorgeven.

Met betrekking tot het reguleren van gedrag valt op dat moeders het gevoel hebben overall op hun kind te moeten letten, omdat zij in tegenstelling tot wat zij hebben ervaren in Marokko, weinig sociale controle ervaren. Dit komt overeen met bevindingen van Reese (2002) en Pels en De Haan (2006). Pels en de Haan (2006) vonden dat Marokkaanse moeders in Nederland zich meer bemoeien met alle domeinen van de opvoeding, omdat de sociale controle vanuit het informele netwerk is afgenomen en moeders in de Nederlandse context minder geneigd zijn de opvoeding over te laten aan de sociale omgeving waarin het kind verkeert. Dit leidt tot een toename van toezicht en het stellen van duidelijke regels. Het van jongs af aan leren van regels hebben moeders geleerd in de Nederlandse context, in tegenstelling tot de visie van oudere en/of traditionelere familieleden. Enkele moeders

noemen het voorbereiden voor de maatschappij als motief, wat duidt op een opvoedingspraktijk die gevormd wordt als reactie op wat de maatschappij van moeders ‘vraagt’.

Ten slotte geven een aantal moeders aan meer uit te wisselen met hun kinderen. Het overleggen en discussiëren komt volgens een aantal moeders uit de Nederlandse cultuur en is niet gebruikelijk in het land van herkomst. Dit zou kunnen duiden op een verschuiving van meer autoritaire disciplineringsmethoden naar meer indirecte vormen van disciplineren (Pels, Nijsten, Oosterwegel, & Vollebergh, 2006; zoals geciteerd in Yaman et al., 2010). Dit komt overeen met onderzoek van Pels & De Haan, 2006; 2007) waar deze communicatiepatronen vooral werden gevonden bij hoger geschoolde Marokkaanse moeders, terwijl er in Marokko meer wordt geschreeuwd en gewaarschuwd. Dit laatste patroon vond Jonkers (2003) echter ook bij Marokkaanse tussengeneratie-moeders in Nederland. De toename van communicatie van moeders met hun kinderen met betrekking tot betrokkenheid laat een spanning tussen verschillende culturele systemen zien: moeders navigeren hier tussen verschillende referentiekaders (vriendin zijn voor je kind versus autoriteit en respect behouden) waarin zij beide modellen te extreem vinden. Moeders lijken een middenweg te zoeken, waarin beide elementen gecombineerd worden.

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat opvoedingsvisies en –praktijken worden gevormd in verschillende ecoculturele contexten (Rosenthal & Roer-Strier, 2001) en dat opvoedingsvisies en –praktijken soms een reactie te lijken zijn op het verlies van oude praktijken of op de eisen die de samenleving stelt aan opvoeders (Pels & De Haan, 2007; De Haan, 2011). In dit onderzoek is bijvoorbeeld gevonden dat moeders meer vrijheden en zelfstandigheid geven aan hun kinderen en meer op een gelijk niveau met hun kinderen praten. Ook is er sprake van vorming van hybride opvoedingspraktijken wanneer moeders traditionele elementen uit het land van herkomst combineren met elementen uit het land van aankomst (Hermans & Kempen, 1998). Dit geldt bijvoorbeeld voor het geven van vrijheden en het tegelijkertijd vasthouden aan de islamitische waarden en normen, en ook voor het vrijer communiceren met kinderen en tegelijkertijd de autoriteit te behouden.

Discussie

In dit onderzoek is dus gekeken naar het sociale netwerk als *contact zone*, waarin culturele kennis over opvoeding wordt uitgewisseld, in plaats van naar verschillen en overeenkomsten in opvoedkapitaal van migrantenmoeders en autochtone moeders (Hermans & Kempen, 1998). Dit onderzoek laat zien dat sociale netwerken van migrantenmoeders bijdragen aan de

toegang tot nieuwe informatie over opvoedpraktijken uit de aankomstcultuur (structuur), of tot de instandhouding van waarden die verschillende generatie Marokkaanse migrantenvrouwen belangrijk blijven vinden in hun opvoeding (islamitische waarden en normen) (Pels & De Haan, 2006; 2007). Dit komt overeen met bevindingen dat zwakke relaties van etnisch-verschillende actoren bijdragen tot nieuwe opvoedingsideeën (MacPhee et al., 1996) en sterke relaties van familieleden en etnisch-zelfde vriendinnen bijdragen aan behoud van ‘oude’ informatie (Van den Berg, 2007). Terwijl de etnische diversiteit van de netwerken van moeders verschilt, houden alle moeders vast aan de islamitische waarden en normen. Moeders laten zien zich bewust te zijn van andere normen en waarden in de samenleving, maar kiezen ondanks de ervaren discontinuïteit in de Nederlandse context voor continuïteit van deze waarden en normen. Dit komt overeen met bevindingen van Pels en De Haan (2007) die stellen dat waardesystemen continueren, terwijl praktijken meer veranderingen ondergaan, zowel in de pre- en post-migratiesetting. Jonkers (2003) geeft aan dat het denken en het doen van ouders geen congruente afgeleiden zijn van elkaar, maar eerder van pragmatisme waarbij opvoedingsidealen door de praktijk ‘onmogelijk’ worden gemaakt na te streven. Dit is meteen een beperking van het huidige onderzoek, waarbij gevonden opvoedpraktijken niet zonder meer de opvoedingsvisies hoeven te weerspiegelen. Daarnaast is voorzichtigheid bij de interpretatie van de het opvoedkapitaal nodig, omdat dit onderzoek subjectief van aard is. Het gaat om percepties van moeders op de invloed die actoren in het netwerk hebben gehad op hun opvoeding (bijv. “*Wat heeft u van diegene geleerd?*”) Toekomstig onderzoek zou gedetailleerder naar de verschillende actoren moeten kijken, zodat interpretaties zorgvuldiger gedaan kunnen worden. Daarnaast kan het zo zijn dat bepaalde *bridgers* en *bonders* in dit onderzoek niet zijn genoemd, omdat deze geen invloed op het opvoedkapitaal uitoefenen, maar wellicht wel deze potentie kunnen hebben. Hier zou toekomstig onderzoek rekening mee kunnen houden in de netwerkanalyse.

Sommige moeders blijken actief op zoek naar nieuwe informatie, sommige moeders zien bepaalde praktijken bij anderen en sommige moeders krijgen veel advies van bepaalde actoren in het netwerk. *Bridging* en *bonding* netwerken hebben verschillende functies, soms kunnen actoren waarmee moeders sterke banden hebben ook juist als *bridger* naar nieuwe informatie functioneren. Dit staat haaks op de definitie die Putnam (2000) geeft op deze concepten, omdat deze moeders als ‘herkenbaar/van dezelfde etnische gemeenschap’ zijn gecategoriseerd, terwijl *bridgers* volgens Putnam (2000) mensen zijn die niet gemeenschappelijk met de persoon zijn. Mogelijk wijst dit op de methodologische beperking van dit onderzoek dat vriendinnen of familieleden ondanks dezelfde etniciteit en intimiteit als

‘anders’ worden gezien door moeders, maar dit niet is meegenomen in de analyse. Ook kan het wijzen op een nieuwe rol van sterke relaties, wanneer zij dit *bridging capital* eerder hebben verworven en op hun beurt doorgeven aan vriendinnen of familie die dit kapitaal nog niet kennen (bijv. structuur). De laatste opvatting duidt op de dynamiek van de sociale en culturele processen die plaatsvinden bij culturele confrontaties (Hermans & Kempen, 1998).

Er is ook gekeken naar de referentiekaders die moeders aannemen ten opzichte van verschillende ecoculturele contexten (Nederland en Marokko). Moeders maken vaak etnische vergelijkingen waarin zij spreken van de Nederlandse en de Marokkaanse cultuur. Deze vergelijkingen zijn gebaseerd op ervaringen in beide contexten en op representaties van beide culturen. Moeders kunnen hun representaties baseren op fragmentarische of selectieve waarnemingen, bijvoorbeeld wanneer een moeder een korte interactie ziet tussen een Nederlandse ouder en een kind in de wachtkamer bij de tandarts. Deze waarnemingen kunnen leiden tot vorming van mythes en generalisaties over autochtone en Marokkaanse gezinnen (Jonkers 2002). Dit is meteen een beperking in het huidige onderzoek, aangezien deze resultaten zijn verkregen vanuit subjectieve informatie uit de kwalitatieve diepte-interviews. De referentiekaders die moeders in de interviews gebruiken lijken echter wel overeen te komen met opvoedingsliteratuur waarin indirecte disciplineringsmethoden en egalitaire communicatiepatronen ook worden toegeschreven aan de Nederlandse opvoedingstraditie (Pels & De Haan, 2007; Yaman et al., 2010).

Dit onderzoek kent nog een aantal beperkingen die nog niet genoemd zijn. Deze resultaten hebben alleen betrekking op Marokkaanse migrantenmoeders in Nederland met gelijknamige kenmerken als die van de participanten in dit onderzoek. Participanten in dit onderzoek zijn allen actief in migranten zelforganisaties en zijn hoger opgeleid dan gemiddeld, waardoor er een beeld is geschetst van een selectieve groep moeders en resultaten dus niet generaliseerbaar zijn naar de gehele populatie Marokkaanse migrantenmoeders in Nederland. Een beperking is verder dat een aantal migrantenmoeders hier is opgegroeid, terwijl anderen hier op latere leeftijd naartoe zijn gekomen. Dit is deels ondervangen door het de onderzoeksmethode, namelijk doordat diepte-interviews het mogelijk maken verder in te gaan op de verschillen die dit voor moeders met zich meebrengen. Een andere beperking is dat er niet is gekeken naar de regio van het land van herkomst van de moeders. In Marokko is er sprake van grote verschillen tussen verschillende regio's waardoor de resultaten lastiger te interpreteren zijn. Dit onderzoek laat zien dat het sociale netwerk als *contact zone* kan functioneren als brug naar nieuwe kennis over opvoeden en dat oude opvoedpatronen binnen de etnische gemeenschap mogelijk worden versterkt. Deze uitwisseling van kennis legt de

focus op culturele confrontaties in plaats van op culturele verschillen tussen autochtone en migrantenopvoeders (Hermans & Kempen, 1998). Daarnaast beperkt dit onderzoek zich niet tot culturele dichotomieën, maar kijkt naar het subjectieve alternatief, namelijk op welke manier verschillende culturele visies en praktijken botsen, combineren, of samen zijn gekomen in nieuwe vormen.

Referentielijst

- Baptise, D. A. (2005). Family therapy with east Indian immigrant parents rearing children in the United States: parental concerns, therapeutic issues, and recommendations. *Contemporary Family Therapy*, 27, 344-366.
- Berg, van den, M. (2007). Leven en overleven met steun. De sociale ondersteuning van Marokkaanse eerste generatie vrouwen. *Migrantenstudies*, 23, 158-179.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology: an international review*, 46, 5-68.
- Bhatia, S. & Ram, A. (2001). Rethinking 'acculturation' in relation to diasporic cultures and postcolonial identities. *Human Development*, 44, 1-18.
- Bornstein, M. H. & Cote, L. R. (2004). Mothers' parenting cognitions in cultures of origin, Acculturating Cultures, and Cultures of Destination. *Child Development*, 75, 221-235.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2006). Opleidingsniveau van eerste en tweedegeratie Marokkaanse migrantenmoeders in de leeftijd van 25-50 jaar. Gevonden op 15 juni 2012 via www.cbs.nl
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2011). Aantal migranten in Nederland, eerste en tweede generatie. Gevonden op 23 maart 2012 via www.cbs.nl.
- Eldering, L. (2006). *Cultuur en opvoeding. Interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380.
- Greenfield, P. M. & Cocking, R. R. (1994). *Cross-cultural roots of minority child development*. Londen: Taylor & Francis.
- Haan, de, M. (2011). The reconstruction of parenting after migration: a perspective from cultural translation. *Human Development*, 54, 376-399.
- Hermans, H. J. M. & Kempen, H. J. G. (1998). Moving cultures. The perilous problems of cultural dichotomies in a globalizing society. *American Psychologist*, 53, 1111-1120.
- Hofland, A. & Verseveld, van, M. D. A. (2012). Inventarisatie migrantenzelforganisaties. In de gemeenten Eindhoven, Groningen, Hoofddorp, Tilburg, Utrecht en Zaandam. Onderzoeksproject Universiteit Utrecht in opdracht van ZonMw.
- Jennissen (2011). De Nederlandse migratiekaart. Door: Wetenschappelijk Onderzoeks- en Documentatiecentrum.
- Jonkers, M. D. J. (2003). *Een miskende revolutie. Het moederschap van Marokkaanse vrouwen*. Amsterdam: Aksant.

- Kagitcibasi, C. & Ataca, B. (2005). Value of children and family change: a Three-decade portrait from Turkey. *Applied Psychology: an international review*, 54, 317–337.
- MacPhee, D. , Fritz, J. & Miller-Heyl, J. (1996). Ethnic variations in personal social networks and parenting. *Child Development*, 67, 3278-3295.
- Moore, A. M. & Barker, G. G. (2012). Confused or multicultural: third culture individuals' cultural identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 553–562.
- Pels, T. & Haan, de, M. (2006). *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 Instituut & Universiteit Utrecht.
- Pels, T. & Haan, de, M. (2007). Socialization practices of Moroccan families after migration : a reconstruction in an 'acculturative arena'. *Nordic Journal of Youth Research*, 15, 71-89.
- Perreira, K. M., Chapman, M. V. & Stein, G. L. (2006). Becoming an American parent. Overcoming Challenges and finding strength in a new immigrant Latino community. *Journal of Family Issues*, 27, 1383-1414.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Raghavan, C. S., Harkness, S. & Super, C.M. (2010). Parental ethnotheories in the context of immigration: Asian Indian immigrant an Euro-American mothers and daughters in an American town. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, 617-632.
- Reese, L. (2002). Parental strategies in contrasting cultural settings: families in Mexico and "El Norte". *Anthropology & Education Quarterly*, 33, 30-59.
- Rosenthal, M. K. & Roer-Strier, D. (2001). Cultural differences in mothers' developmental goals and ethnotheories. *International Journal of Psychology*, 36, 20-31.
- Ryan, L., Sales, R., Tilki, M. & Siara, B. (2008). Social networks, social support and social capital: the experiences of recent Polish migrants in London. *Sociology*, 42, 672-690.
- Super, C. M. & Harkness, S. (1986). The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.
- Stevens, G. J. M., Pels, T. V. M., Vollebergh, W. A. M. & Crijnen, A. A. M. (2004). Acculturation in adult and adolescent Moroccan immigrant living in the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 689-704.
- Veen, van der, I. & Meijnen, G.W. (2002). The parents of succesful secondary school students

- of Turkish and Moroccan background in the Netherlands: parenting practices and the relationship with parents. *Social Behavior and Personality*, 30, 303-316.
- Wellman, B. (2007). The network is personal: introduction to a special issue of social networks. *Social Networks*, 29, 349-356.
- Yaman, A. , Mesman, J., IJzendoorn, van, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J. & Linting, M. (2010). Parenting in an individualistic culture with a collectivistic cultural background: the case of Turkish immigrant families with toddlers in the Netherlands. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 617–628.
- Yan, W. & Lin, Q. (2005). Parent involvement and mathematics achievement: contrast across racial and ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 99, 116-127.